

Міністерство освіти і науки України
Ministry of Education and Science of Ukraine
Департамент освіти і науки Одеської обласної державної адміністрації (Одеса, Україна)
Department of Education and Science of Odesa Regional State Administration (Odesa, Ukraine)
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» (Одеса, Україна)
Odessa Regional Academy of In-Service Education (Odesa, Ukraine)
Університет Масарика (Брно, Чехія)
Masaryk University (Brno, Czech Republic)
Шуменський університет Костянтина Преславського (Шумен, Болгарія)
Konstantin Preslavsky University of Shumen (Shumen, Bulgaria)
Тетовський університет (Тетово, Північна Македонія)
University of Tetovo (Tetovo, North Macedonia)
АМО - Асоціація з міжнародних питань (Прага, Чехія)
AMO - Association for International Affairs (Prague, Czech Republic)
Варшавський центр освітніх і соціальних інновацій та навчання (Варшава, Польща)
Warsaw Center for Educational and Social Innovation and Training (Warsaw, Poland)

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА:
МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА**
**PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER:
METHODOLOGY, THEORY, TECHNIQUE, PRACTICE**

Матеріали
II Міжнародної науково-практичної конференції
Materials
of the II International Scientific and Practical Conference

7 листопада 2025 року
November 7, 2025

ОДЕСА
ODESA
2025

УДК 37.09.2
П24

*Рекомендовано до друку та розповсюдження мережею інтернет
Вченою радою КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
(протокол № 8 від 19 листопада 2025 р.)*

Склад редакційної колегії

Задорожна Любов Кирилівна	<i>кандидат філософських наук, ректор КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»</i>
Ягоднікова Вікторія Вікторів	<i>доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та інноваційної діяльності КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»</i>
Кузнєцова Оксана Володимирівна	<i>кандидат психологічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної та соціокультурної діяльності КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»</i>
Балашенко Інна Валеріївна	<i>кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри філософії освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»</i>
Гриньова Марія Василівна	<i>доктор філософії у галузі освіти та педагогіки, завідувач відділу міжнародної співпраці та трансферу інновацій КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»</i>
Саснко Людмила Іванівна	<i>кандидат історичних наук, завідувач науково-педагогічної бібліотеки КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»</i>
Мелешко Валентина Володимирівна	<i>методист відділу інформаційно-ресурсного забезпечення КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»</i>

Матеріали конференції публікуються за оригіналом рукопису, за достовірність і точність фактів, цитат, власних імен, статистичних даних та інших відомостей повну відповідальність несуть їх автори.

П24 Професійна компетентність педагога : методологія, теорія, методика, практика : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 7 листоп., 2025 р. / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. 301 с.

У збірнику представлені матеріали доповідей учасників II Міжнародної науково-практичної конференції «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика», що розкривають теоретико-методологічні засади, позитивні міжнародні та національні практики розвитку і трансформації професійної компетентності педагога в реаліях сьогодення.

Видання буде корисним для керівників, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів освіти, наукових установ, здобувачів вищої освіти, а також громадських діячів та експертів у галузі освіти.

УДК 37.09.2

UDC 37.09.2

P24

*Recommended for publication and online distribution
by the Odessa Regional Academy of In-Service Education
(protocol № 8 dated 19 November 2025).*

Editorial Board

Liubov Zadorozhna	<i>Candidate of Philosophical Sciences (PhD), Rector of the Odessa Regional Academy of In-Service Education</i>
Viktoriia Yahodnikova	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Research, Pedagogical, and Innovative Activities, Odessa Regional Academy of In-Service Education</i>
Oksana Kuznietsova	<i>Candidate of Psychological Sciences (PhD), Docent, Vice-Rector for Research, Pedagogical, and Socio-Cultural Activities, Odessa Regional Academy of In-Service Education</i>
Inna Balashenko	<i>Candidate of Philosophical Sciences, Docent, Head of the Department of Philosophy of Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education</i>
Mariia Hrynova	<i>Doctor of Philosophy in Education and Pedagogy, Head of the Department of International Cooperation and Innovation Transfer, Odessa Regional Academy of In-Service Education</i>
Liudmyla Saienko	<i>Candidate of Historical Sciences, Head of the Scientific and Pedagogical Library, Odessa Regional Academy of In-Service Education</i>
Valentyna Meleshko	<i>Methodologist at the Information and Resource Support Department, Odessa Regional Academy of In-Service Education</i>

The conference materials are published as submitted in the original manuscripts. The authors bear full responsibility for the accuracy and reliability of the facts, quotations, proper names, statistical data, and other information contained therein.

P24 Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice:
Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference, 7 November 2025 /
Ed. by V. V. Yahodnikova. Odesa, 2025. 301 p.

The collection presents the materials of the reports delivered by participants of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice». The contributions highlight the theoretical and methodological foundations as well as positive international and national practices of developing and transforming teachers' professional competence in today's context.

This publication will be useful for administrators, academic and teaching staff of educational institutions, researchers, higher education students, as well as public figures and experts in the field of education.

UDC 37.09.2

© Odessa Regional Academy of In-Service Education, 2025

ЗМІСТ CONTENTS

4

Теоретико-праксіологічні виміри професійної компетентності педагогів **Theoretical and Praxeological Dimensions of Teachers' Professional Competence** **17**

Blerta Alili, Blerta Mahmudi. Influence of Early English-Language Screen Exposure on the Development of the Native Language in Children

Блерті Алілі, Блерті Махмуді. Вплив раннього контакту з англійською мовою на екрані на розвиток рідної мови у дітей 17

Алексєєва Світлана Володимирівна. Праксіологічні індикатори якості педагогічної діяльності

Svitlana Alieksieieva. Praxeological Indicators of the Quality of Pedagogical Activity 18

Андрєєва Марія Андріївна. Філософія штучного інтелекту і педагогічна етика: нові виміри компетентності

Mariia Andrieieva. Philosophy of Artificial Intelligence and Pedagogical Ethics: New Dimensions of Competence 20

Андрушків Галина Федорівна. Керівництво організацією духовно-морального виховання дітей на християнських цінностях в умовах сьогодення

Galina Andrushkiv. Management of the Organization of Spiritual and Moral Education of Children on Christian Values in Today's Conditions 23

Natalia Bigunova. Teaching Language Through Chunks: Insights from the Lexical Approach

Бігунова Наталя Олександрівна. Викладання мови за допомогою фрагментів: висновки з лексичного підходу 26

Блудова Юлія Олександрівна, Кириченко Катерина Василівна. Формування полікультурної позиції вчителя як один з пріоритетних напрямків сучасної освіти

Yuliia Bludova, Kateryna Kirichenko. Formation of a Teacher's Multicultural Position as One of the Priority Directions of Modern Education 28

Бондарєва Наталя Євгенівна, Гонтар Лариса Сергіївна, Отенко Юліана Леонідівна. Медіативна компетентність класного керівника як важлива професійна якість

Natalia Bondareva, Larisa Gontar, Yuliana Otenko. Mediative Competence of a Class Teacher as an Important Professional Quality 31

- Гайдаєнко Павло Леонтійович.* Інтеграція психологічних консультацій у педагогічну практику та професійну компетентність
Pavlo Haidaienko. Integration of Psychological Consultations into Teaching Practice and Professional Competence 34
- Rolf Gollob.* A School Is More Than a House. Competence-Based Living and Learning in the 21st Century
Рольф Голлоб. Школа – це більше, ніж просто будинок. Життя і навчання, спрямовані на компетенції у XXI столітті 36
- Mariia Hrynova.* The Principle of Participation in Contemporary Pedagogy as a Humanistic-Democratic Context of Requirements for Teachers' Professional Competence
Гриньова Марія Василівна. Принцип участі в сучасній педагогіці як гуманістично-демократичний контекст вимог до професійної компетентності вчителів 39
- Гудіменко Валерія Миколаївна.* Цифрова грамотність як складова професійної компетентності вчителя англійської мови
Valeriia Hudimenko. Digital Literacy as a Component of Professional Competence of an English Language Teacher 42
- Дерябіна Світлана Василівна.* Кластерний підхід стратегій гейміфікації у професійній діяльності педагога
Svitlana Deriabina. Cluster Approach to Gamification Strategies in the Professional Activity of a Teacher 45
- Довганюк Ніколетта Степанівна, Алмашій Евеліна Василівна.* Значення здоров'язбережувальної компетентності сучасного педагога
Nikoletta Dovganiuk, Evelina Almashiy. The Importance of Health-Preserving Competence for Modern Teachers 47
- Жогло Ольга Володимирівна, Руденко Ілона Миколаївна.* Професійна компетентність педагогів у кризових умовах: виклики та психолого-педагогічні засади
Olha Zhohlo, Ilona Rudenko. Teachers' Professional Competence in Crisis Conditions: Challenges and Psychological-Pedagogical Foundations 50
- Заварова Наталія Володимирівна.* Соціально-педагогічний супровід як стратегія реалізації травмофокусованої педагогіки
Nataliia Zavarova. Social and Pedagogical Support as a Strategy for Implementing Trauma-Focused Pedagogy 52

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

- Заводна Леся Михайлівна.* Мовленнєва компетентність педагога як основа формування мовної культури здобувачів освіти в умовах сьогодення
Lesya Zavodna. Modern Language Competence of Teachers as the Basis for the Formation of Language Culture of Education Seekers 54
- Здрагат Світлана Геннадіївна.* Питання якості освіти: фокус – школа
Svitlana Zdragat. Educational Quality Issues: Focus – School 57
- Кравець Наталія Юріївна.* Рефлексивна компетентність учителя початкових класів: сутність і характеристика
Nataliia Kravets. Reflective Competence of a Primary Teacher: Essence and Characteristics 61
- Красножон Наталя Володимирівна.* Формування інформаційної безпеки в освітньому середовищі як складова професійної компетентності педагога
Natalya Krasnozhon. Formation of Information Security in the Educational Environment as a Component of a Teacher's Professional Competence 64
- Лентарева Тетяна Володимирівна.* Розуміння причин психологічних бар'єрів батьків дитини з ООП як складова компетентності педагога
Tetiana Lentareva. Understanding the Reasons for Psychological Barriers of Parents of Children with SEN as a Component of Teacher Competence 67
- Лескова Ангеліна Анатоліївна.* Емоційна стійкість педагогів в умовах війни
Anhelina Lieskova. Emotional Resilience of Teachers in War Conditions 69
- Мазурок Мирослава Василівна.* Психологічна компетентність учителя в умовах викликів воєнного часу
Myroslava Mazurok. Psychological Competence of a Teacher in the Conditions of Wartime Challenges 71
- Мардарова Ірина Костянтинівна, Гуданич Наталія Миколаївна.* Здоров'язбережувальні технології у формуванні здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку
Iryna Mardarova, Nataliia Hudanych. Health-Protecting Technologies in the Formation of Health-Protecting Competence in Preschool Children 74
- Olesia Minenko, Olha Krichker.* Mobile Applications as an Innovative Tool in the Process of Learning a Foreign Language
Міненко Олеся Василівна, Крічкер Ольга Якимівна. Мобільні додатки як інноваційний інструмент у процесі вивчення іноземної мови 77

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

- Отрошевська Наталія Миколаївна, Герасіна Світлана Вікторівна.* Роль педагога у подоланні шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку
Natalia Otrushevska, Svitlana Herasina. The Role of the Teacher in Overcoming School Anxiety in Younger School-Age Children 80
- Паламарчук Ірина Вячеславівна.* Інформаційно-цифрова компетентність вихователя закладу дошкільної освіти: виклики мінливого світу
Iryna Palamarchuk. Information and Digital Competence of Teachers in Preschool Educational Institutions: Challenges of a Rapidly Changing World 82
- Сисолятин Денис Ігорович, Майстренко Олександр Васильович.* Новий підхід до ідентифікації компетентностей науково-педагогічних працівників вищих військових навчальних закладів з урахуванням вимог сучасності
Denys Sysoliatin, Oleksandr Maistrenko. A Novel Approach to the Identification of Competencies of Scientific and Pedagogical Personnel of Higher Military Educational Institutions, Taking into Account Modern Requirements 86
- Трофименко Ольга Анатоліївна.* Дитиноцентризм як аксіологічний орієнтир професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти
Olha Trofymenko. Child-Centeredness as an Axiological Guideline in the Professional Activity of Preschool Educators 89
- Церковняк-Городецька Олеся Георгіївна.* Національно-патріотичне виховання у вищій військовій школі: нові підходи та роль викладача
Olesya Tserkovniak-Gorodetska. National-Patriotic Education in Higher Military Schools: New Approaches and the Role of the Teacher 91
- Чеголя Анастасія Вікторівна, Демент Максим Олександрович.* Професійна компетентність педагога та офіцера ДСНС: спільні виклики та перспективи розвитку
Anastasia Chegolya, Maksym Dement. Professional Competence of a Teacher and a SES Officer: Common Challenges and Prospects for Development 93
- Чередник Єгор Іванович, Мельниченко Андрій Сергійович.* Виміри етичної компетентності педагога: баланс між теорією та практикою
Yehor Cherednyk, Andrii Melnychenko. Dimensions of a Teacher's Ethical Competence: Balance Between Theory and Practice 96
- Шульга Ірина Олександрівна.* Компетентність педагога в інклюзивному просторі сучасної освіти
Iryna Shulha. Teacher Competence in the Inclusive Space of Modern Education 98

Янатъєва Ольга Григорівна. Формування STEM-компетентностей учнів шляхом використання проблемного навчання

Olga Yanatieva. Developing Students' STEM Competencies Through the Use of Problem-Based Learning

101

Яроменко Вікторія Іванівна. Емоційна компетентність в професійній діяльності педагога: теоретичний аспект

Viktoriia Yaromenko. Emotional Competence in the Professional Activity of a Teacher: Theoretical Aspect

103

Розвиток професійної компетентності педагога в умовах неперервної освіти: особливості та методика розвитку

Development of Educators' Professional Competence in the Context of Continuous Education: Features and Development Methodology

106

Бірченко Наталія Олександрівна, Остапенко Роман Миколайович. Методика розвитку професійних навичок педагогів у використанні УІС для навчання обліку та аудиту

Nataliia Birchenko, Roman Ostapenko. Methodology for Developing Teachers' Professional Skills in the Use of UIS for Teaching Accounting and Auditing

106

Бондар Галина Олександрівна, Павлюк Вікторія Ігорівна. Іноземні мови як інструмент безперервного навчання та глобальної інтеграції

Galyna Bondar, Viktoriia Pavliuk. Foreign Languages as a Tool for Lifelong Learning and Global Integration

109

Гайда Василь Ярославович. STEM-орієнтована модель професійного розвитку педагогів: виклики та перспективи

Vasyl Haida. STEM-Oriented Model of Professional Development of Teachers: Challenges and Prospects

111

Гайдаржи Оксана Ярославна, Туриця Євгенія Дмитрівна. Підвищення кваліфікації викладачів на цифрових платформах як засіб розвитку професійної компетентності

Oksana Haidarzhy, Yevheniia Turytsia. Professional Development of University Teachers on Digital Platforms as a Means of Enhancing Professional Competence

114

Гончарова Олена Костянтинівна. Інтерактивна дошка GYNZY як засіб підвищення цифрової компетентності вчителів початкових класів

Olena Honcharova. GYNZY Interactive Whiteboard as a Tool for Enhancing Primary School Teachers' Digital Competence

117

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

- Nataliia Yeremeieva, Olesia Minenko, Olha Krichker. Ways of Developing Language and Speaking Skills in a Professionally Oriented Environment*
Єремєєва Наталія Федорівна, Міненко Олеся Василівна, Крічкер Ольга Якимівна. Шляхи розвитку мовних та мовленнєвих навичок у професійно орієнтованому середовищі 120
- Zadorozhna Liubov Kirilivna. Трансформація системи професійного розвитку педагога в умовах освітньої реформи*
Liubov Zadorozhna. Transformation of the Teacher Professional Development System in the Context of Educational Reform 122
- Zadorozhna Liubov Kirilivna, Levchyshena Oksana Михайлівна. Кластерний підхід як механізм інтеграції підтримки та розвитку професійної компетентності педагога*
Liubov Zadorozhna, Oksana Levchyshena. Cluster Approach as a Mechanism for Integration of Support to Meet the Educational Needs of Educators 126
- Konotop Olena Serhiivna. Формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності у сучасного педагога*
Olena Konotop. Formation of Foreign Language and Strategic Competence of a Modern Educator 129
- Olha Krichker, Nataliia Yeremeieva. AI as a Gateway to Professional Development of English Language Teachers*
Крічкер Ольга Якимівна, Єремєєва Наталія Федорівна. Штучний інтелект як шлях до професійного розвитку вчителя англійської мови 131
- Kuznetsova Nelia Viktorivna. Становлення дослідницької компетентності майбутніх науково-педагогічних працівників*
Nelia Kuznetsova. Development of Research Competence of Future Scientific and Pedagogical Workers 133
- Kuznetsova Oksana Volodimirivna. Ресурси неперервної освіти у розвитку суб'єктності педагога*
Oksana Kuznetsova. Continuing Education Resources in the Development of the Teacher's Subjectivity 136
- Kucherenko Natalia Volodimirivna. Комунікативна компетентність педагога: мистецтво взаємодії й підтримки*
Natalia Kucherenko. Communicative Competence of a Teacher: The Art of Interaction and Support 139

Oleksandr Lemberskyi, Yelizaveta Lysenko, Liydmila Mazurenko. Development of Personal and Professional Competence of Teachers in the Conditions of Postgraduate Education

Лемберський Олександр Юрійович, Лисенко Єлизавета Андріївна, Мазуренко Людмила Іванівна. Розвиток особистих та професійних компетентностей викладачів в умовах післядипломної освіти

141

Листопад Олексій Анатолійович, Листопад Наталя Леонідівна. Потенціал театральної педагогіки у формуванні педагогічної майстерності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Oleksii Lystopad, Natalia Lystopad. The Potential of Theatrical Pedagogy in the Formation of Pedagogical Skills of Future Teachers of Preschool Education Institutions

144

Мандруляк Людмила Євгенівна. Геоінформаційні технології як чинник розвитку професійної компетентності педагога в умовах STEM-освіти

Liudmyla Mandruliak. Geoinformation Technologies as a Factor in the Development of Teachers' Professional Competence in the Context of STEM Education

147

Мельничук Оксана Дмитрівна. Методи розвитку професійних компетенцій педагога у вищому навчальному закладі

Oksana Melnychuk. Methods of Developing Professional Competencies of Teachers in Higher Education

150

Мосейчук Оксана Анатоліївна. Формування цифрової компетентності педагога як складової професійного розвитку в умовах неперервної освіти

Oksana Moseichuk. Formation of Digital Competence of a Teacher as a Component of Professional Development in Conditions of Continuing Education

153

Муковіз Олексій Павлович, Красюк Людмила Василівна. Розвиток інноваційної компетентності вчителів у системі післядипломної освіти

Oleksii Mukoviz, Lyudmyla Krasiuk. Development of Innovative Competence of Teachers in the Post-Graduate Education System

156

Нагайчук Олена Валеріївна. Розвиток професійних компетентностей з охорони праці та безпеки життєдіяльності у майбутніх учителів

Olena Nahaichuk. Development of Professional Competencies in Occupational Safety and Life Safety Among Future Teachers

158

Ненько Юлія Петрівна. Формування цифрової компетентності педагога в умовах неперервного професійного розвитку

Yuliia Nenko. Developing Teachers' Digital Competence in the Context of Continuous Professional Development

161

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Никифорова Ірина Валеріївна. Особливості розвитку дискурсивної іншомовної компетенції

Iryna Nykyforenko. Specific Features of Developing Discursive Foreign Language Competence

163

Ніконова Надія Володимирівна. Фактори успішного формування інноваційної компетентності в контексті управлінської діяльності

Nadiya Nikonova. Factors of Successful Formation of Innovative Competence in the Context of Management Activities

165

Сараєва Ірина Володимирівна. Тренінгові технології як ефективний засіб розвитку професійної компетентності педагога в умовах неперервної освіти

Iryna Saraieva. Training Technologies as an Effective Means of Developing the Professional Competence of Teachers in the Context of Continuing Education

167

Тарасенко Наталія Петрівна. Використання цифрових інструментів та ШІ у професійному розвитку вчителя початкових класів

Nataliia Tarasenko. Use of Digital Tools and AI in the Professional Development of Primary Teachers

169

Jasmina Troshanska, Christian Sweeney. Training Professionals on How to Prepare People with Autism Spectrum Disorders for Independent Living

Ясміна Трошанська, Крістіан Свіні. Навчання фахівців щодо підтримки осіб з розладами аутистичного спектру в процесі підготовки до самостійного життя

172

Філімонюк Альона Сергіївна. Мультифункціональність сучасного педагога: коучинг, тьюторинг, фасилітація, менторство як інструменти формування професійної компетентності

Alona Filimoniuk. Multifunctionality of the Modern Teacher: Coaching, Tutoring, Facilitation, Mentoring as Tools for Developing Professional Competence

174

Besa Havziu-Ismaili, Hana Saliu. Developing Teachers' Competencies in Raising Awareness for Supporting Human Competences in Primary Education

Беса Хавзіу-Ісмаїлі, Хана Саліу. Розвиток компетенцій вчителів у підвищенні обізнаності щодо підтримки людських компетенцій у початковій освіті

177

Шатайло Наталія Вікторівна. Розвиток емоційно-етичної компетентності педагога: ресурси проєктної діяльності

Nataliia Shatailo. Development of Emotional-Ethical Competence of a Teacher: Resources of Project Activity

178

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

- Штегеран Ірина Павлівна.* Ресурси драмтерапії у розвитку професійних компетентностей фахівців інклюзивної освіти
Iryna Shteheran. Drama Therapy Resources in the Development of Professional Competences of Inclusive Education Specialists 181
- Щербань Олег Юрійович.* Розвиток професійної компетентності педагога у контексті міжнародної діяльності закладу освіти
Oleg Shcherban. Development of Teachers' Professional Competence in the Context of International Activities of Educational Institutions 183
- Ягоднікова Вікторія Вікторівна.* Персоналізація траєкторії розвитку професійної компетентності педагога в системі неперервної освіти
Viktoriia Yahodnikova. Personalization of the Professional Competence Development Trajectory of an Educator in the Continuous Education System 185
- Яковишина Тетяна В'ячеславівна.* Самоосвітня компетентність майбутнього вчителя початкових класів: вітчизняний та зарубіжний досвід
Tetiana Yakovyshyna. Self-Education Competence of Future Primary School Teachers: Domestic and Foreign Experience 188
- Ярич Ігор Ярославович.* Методика розвитку професійної компетентності педагогів засобами проектно-діяльнісного навчання
Ihor Yarych. Methods of Developing the Professional Competence of Teachers by Means of Project-Activity Learning 192
- Успішні практики розвитку професійної компетентності педагога в умовах освітніх та суспільних викликів**
Successful Practices for Developing Teachers' Professional Competence in the Context of Educational and Social Challenges 194
- Абрамович Тетяна Вікторівна.* Педагогічна рефлексія як складова професійного зростання вчителя
Tetyana Abramovych. Pedagogical Reflection as a Component of Teacher Professional Growth 194
- Julia Vit, Julia Dede.* Second Language Acquisition and Learning: From Comprehensible Input to Conscious Noticing
Vit Юлія Валеріївна, Деде Юлія Володимирівна. Вивчення та освоєння другої мови: від зрозумілого входження до свідомого спостереження 197

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Zdenka Vagnerova. Developing the Professional Competence of Displaced Ukrainian Teachers in the Czech Republic

Зденка Вагнерова. Розвиток професійної компетентності переміщених українських учителів у Чеській Республіці 201

Victoria Hron, Nataliia Yeremeieva. Cognitively Oriented Technologies of Teaching a Foreign Language: The Method of Catechesis and Heuristic Conversation

Грон Вікторія Віталіївна, Єремеева Наталія Федорівна. Когнітивно орієнтовані технології викладання іноземної мови: метод катехези та евристичної конверсії 204

Жогло Володимир Миколайович, Усачов Дмитро Володимирович. Фізична підготовка як складова професійної компетентності викладача спеціальних дисциплін в умовах сучасних викликів.

Volodymyr Zhoglo, Dmytro Usachov. Physical Training as a Component of the Professional Competence of a Teacher of Special Disciplines Under Modern Challenges 206

Журова Олена Вячеславівна. Педагог як носій стабільності, безпеки та внутрішнього ресурсу

Olena Zhurova. The Teacher as a Bearer of Stability, Security, and Internal Resource 208

Заварова Наталія Володимирівна, Бальбуза Олена Миколаївна. Соціально-педагогічний потенціал прикладного аналізу поведінки (АВА) у формуванні інклюзивного освітнього середовища

Nataliia Zavarova, Olena Balbuza. Socio-Pedagogical Potential of Applied Behavior Analysis (ABA) in Developing an Inclusive Educational Environment 211

Задоріна Ольга Миколаївна, Мітельман Ігор Михайлович, Папач Ольга Іванівна. Розвиток предметно-методичної компетентності вчителя математики в дидактичному контексті дистанційних інтелектуальних змагань

Olga Zadorina, Igor Mitelman, Olga Papach. Development of Mathematics Teachers' Subject-Methodological Competence in the Didactic Context of Online Intellectual Competitions 214

Кондратенко Олександр Миколайович, Литвиненко Ольга Олександрівна, Колосков Володимир Юрійович. Навчально-методичне забезпечення викладання освітніх компонентів англійською мовою (розробка та апробація на прикладі освітнього компоненту «Технічна механіка рідини та газу»)

Oleksandr Kondratenko, Olha Lytvynenko, Volodymyr Koloskov. Educational and Methodological Support for Teaching Educational Components in English (Development and Approval on the Example of the Educational Component «Technical Mechanics of Fluid and Gas») 218

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Капровська Олена Петрівна. Професійний розвиток педагога: теорія, практика, інновації у ЗЗСО

Olena Kaprovska. Professional Development of a Teacher: Theory, Practice, Innovations in Secondary Education Institutions

221

Лагутіна Світлана Олександрівна. Розвиток компетентності педагогів в роботі з батьками дітей з ООП: інклюзивна практика

Svitlana Lahutina. Developing the Competence of Teachers in Working with Parents of Children with SEN: Inclusive Practice

223

Ліннік Юрій Володимирович. Роль рефлексії у розвитку професійної майстерності педагога

Yurii Linnik. The Role of Reflection in the Development of Teacher Professional Mastery

225

Лістова Вікторія Олександрівна. Інтегративний підхід до WELL-BEING: психолого-педагогічні інструменти розвитку соціально-емоційної компетентності

Viktoriia Listova. Integrative Approach to Well-Being: Psychological and Pedagogical Tools for Developing Socio-Emotional Competence

229

Літвінова Марина Петрівна. Запобігання емоційному вигоранню педагогів через систему підтримки та співпраці

Marina Litvinova. Preventing Emotional Burnout in Teachers Through a Support and Cooperation System

232

Літтих Маргарита Сергіївна. Успішні психологічні практики розвитку професійної компетентності педагога в умовах суспільних викликів

Margarita Littikh. Successful Psychological Practices for Developing the Professional Competence of a Teacher in the Conditions of Social Challenges

235

Лях Наталія Григорівна. Науково-методичний супровід розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагога в контексті організації національно-патріотичного виховання

Natalia Lyakh. Scientific-Methodological Support for the Development of Information and Digital Competence of Teachers in the Context of Organising National-Patriotic Education

238

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

- Мельничук Оксана Михайлівна.* Формування етнодуховної культури студентів під час вивчення теми «Особливості українського мовленнєвого етикету. Комунікативні ознаки культури мовлення. Мовленнєвий етикет лікаря»
Oksana Melnychuk. Formation of Ethno-Spiritual Culture of Students While Studying the Topic «Features of Ukrainian Speech Etiquette. Communicative Features of Speech Culture. Speech Etiquette of a Doctor» 240
- Мозгова Ярослава Павлівна.* Розвиток компетентностей педагогів для подолання освітніх втрат в Україні
Yaroslava Mozgova. Development of Teachers' Competencies for Overcoming Learning Losses in Ukraine 243
- Мороз Мирослава Василівна, Романюк Ліліана Михайлівна.* Професійна адаптація педагогів до викликів воєнного часу
Myroslava Moroz, Liliana Romanyuk. Professional Adaptation of Teachers to the Challenges of Wartime 245
- Новосад Олена Петрівна.* Застосування цифрових освітніх ресурсів у викладанні математики: досвід і перспективи розвитку професійної компетентності педагога
Olena Novosad. Use of Digital Educational Resources in Teaching Mathematics: Experience and Prospects for Developing the Teacher's Professional Competence 248
- Плахтина Ольга Іванівна.* Професійна мобільність майстра виробничого навчання в умовах сучасних освітніх викликів
Olha Plakhtyna. Professional Mobility of the Master of Industrial Training in the Conditions of Modern Educational Challenges 250
- Раскова Галина Василівна.* Професійна компетентність педагога як основа якісної взаємодії з обдарованими учнями: управлінський аспект
Halyna Raskova. Professional Competence of Teachers as a Basis for Quality Interaction with Gifted Students: Management Aspect 252
- Olga Ryzhchenko.* Professional Competence of the Teacher of English of the Technical Higher Educational Institution
- Рижченко Ольга Сергіївна.* Професійна компетентність викладача англійської мови технічного вищого закладу освіти 255
- Солнцева Олена Анатоліївна.* Психологічна підтримка та емоційне відновлення в роботі з травмою та стресом: фокус міжнародного досвіду
Olena Solntseva. Psychological Support and Emotional Recovery at Work with Trauma and Stress: The Focus of International Experience 257

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

<i>Староста Володимир Іванович. Інтеграція науково-практичного досвіду педагогів у професійну підготовку майбутніх учителів</i> <i>Volodymyr Starosta. Integration of Scientific and Practical Experience of Teachers into the Professional Training of Future Teachers</i>	260
<i>Стасюк Юлія Дмитрівна. Професійний розвиток учителя в умовах реформування освіти: від традиційних до інноваційних практик</i> <i>Yuliya Stasyuk. Professional Development of Teachers in the Context of Education Reform: From Traditional to Innovative Practices</i>	263
<i>Jasmina Troshanska, Olena Balbuza. Comprehensive Sex Education for Individuals with Autism Spectrum Disorders: Challenges and Needs</i> <i>Ясмiна Трошанська, Бальбуза Олена Миколаївна. Комплексна сексуальна освіта для осіб з розладами аутистичного спектру: виклики та потреби</i>	265
<i>Чорнорот Ольга Юріївна. Навчальні практики – ключ до знань молодших бакалаврів.</i> <i>Olha Chornorot. Teaching Practices – The Key to the Knowledge of Junior Bachelors</i>	268
<i>Ярич Ігор Ярославович. Міжінституційна взаємодія як умова формування професійної спільноти педагога нового покоління</i> <i>Ihor Yarych. Inter-Institutional Interaction as a Condition for the Formation of the Professional Community of a New Generation Teacher</i>	271
Рішення	273
Resolution	277
Відомості про авторів	281
Information about the authors	282

**ТЕОРЕТИКО-ПРАКСІОЛОГІЧНІ ВИМІРИ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ
THEORETICAL AND PRAXEOLOGICAL DIMENSIONS
OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE**

Blerta Alili,

Postgraduate Student at the Faculty of Philosophy,
Department of Special Education and Rehabilitation,
Cyril and Methodius University in Skopje
Skopje, North Macedonia

Blerta Mahmudi,

Special Educator and Rehabilitator,
Graduate of the University of Tetova in the field
of Special Education and Rehabilitation
Skopje, North Macedonia

**INFLUENCE OF EARLY ENGLISH-LANGUAGE SCREEN EXPOSURE
ON THE DEVELOPMENT OF THE NATIVE LANGUAGE IN CHILDREN**

Keywords: *screen exposure, bilingualism, English language influence, native language development, children, digital media, parental mediation.*

In the digital era, children are increasingly exposed to foreign-language content, particularly English, through television, online platforms, and mobile applications. This early contact with a foreign language frequently occurs before the native language foundation is fully developed, raising questions about its potential effects on linguistic and cognitive development.

The present study explores the correlation between children's exposure to the English language through screen media and the development of their native language among Albanian-speaking children in the municipality of Tetovo. A quantitative survey was conducted with N = 56 parents, using a structured questionnaire with 29 items addressing media use, exposure patterns, and linguistic outcomes. Data analysis employed the Mann-Whitney, Kruskal-Wallis, and Spearman correlation tests.

Results revealed significant differences related to gender, age group, and parental education level. Female children, those aged 10-13, and children of parents with higher education levels demonstrated greater exposure to English content, while male children aged 6-9 and those from families with lower educational backgrounds exhibited stronger development of the native language.

The findings emphasize the importance of parental mediation and regulation of screen time to ensure balanced language acquisition. This research contributes to understanding how uncontrolled digital exposure may shape linguistic competence and underscores the need for strategic parental and educational guidance in early childhood.

Блерті Алілі,

аспірант факультету філософії, кафедри спеціальної освіти та реабілітації,
 Університет Кирила і Мефодія в Скоп'є
 м. Скоп'є, Північна Македонія

Блерті Махмуді,

спеціальний педагог та реабілітолог,
 випускниця Тетовського університету
 за спеціальністю «Спеціальна освіта та реабілітація»
 м. Скоп'є, Північна Македонія

ВПЛИВ РАННЬОГО КОНТАКТУ З АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ НА ЕКРАНІ НА РОЗВИТОК РІДНОЇ МОВИ У ДІТЕЙ

Ключові слова: екранне випромінювання, двомовність, вплив англійської мови, розвиток рідної мови, діти, цифрові медіа, батьківське посередництво.

Алексєєва Світлана Володимирівна,

доктор педагогічних наук,
 головний науковий співробітник
 відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти,
 Інститут педагогіки НАПН України
 м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-8132-0465>

ПРАКСІОЛОГІЧНІ ІНДИКАТОРИ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ключові слова: праксіологія, педагогічна діяльність, професійна компетентність, якість освіти, ефективність освітнього процесу, рефлексивна практика, оцінювання результативності діяльності вчителя.

Праксіологічний підхід у педагогіці розглядає діяльність педагога як цілісну систему дій, спрямованих на досягнення максимальної ефективності освітнього процесу. У цьому контексті праксіологічні індикатори якості педагогічної діяльності виступають критеріями, що дозволяють оцінити не лише результати, а й раціональність, цілеспрямованість, продуктивність та рефлексивність дій педагога.

Праксіологічні індикатори ґрунтуються на таких ключових принципах: *цілераціональність* (відповідність дій педагога поставленим освітнім цілям); *оптимальність* (раціональний вибір методів і засобів навчання щодо умов освітнього процесу); *ефективність* (досягнення максимальної результативності з мінімальними ресурсними витратами); *рефлексивність* (здатність педагога аналізувати власні дії,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

помилки та результати); *інноваційність* (здатність до пошуку нових підходів, інтеграції цифрових технологій і творчих рішень).

Запровадження прaksiологічних індикаторів у систему внутрішнього забезпечення якості освіти дасть змогу здійснювати комплексну оцінку діяльності педагога (з урахуванням процесу й результату); підвищити рівень саморефлексії та самоменеджменту педагогічних кадрів; забезпечити зворотний зв'язок між якістю діяльності та якістю освітніх результатів; створити підґрунтя для формування індивідуальних траєкторій професійного розвитку.

Групи прaksiологічних індикаторів якості педагогічної діяльності: *ціннісно-цільові* індикатори (орієнтація на освітні результати учнів і компетентнісний підхід; узгодженість педагогічних цілей із місією закладу освіти; усвідомлення суспільного значення педагогічної діяльності); *організаційно-діяльні* індикатори (раціональне планування й структурування освітнього процесу; гнучкість педагогічних дій у змінних умовах; використання інтерактивних, змішаних та цифрових форматів навчання); *когнітивно-методичні* індикатори (володіння сучасними педагогічними технологіями та цифровими інструментами; застосування дидактичних стратегій, що стимулюють критичне й творче мислення; вміння адаптувати навчальний матеріал до рівня і потреб здобувачів освіти); *комунікативно-рефлексивні* індикатори (здатність до конструктивної взаємодії з колегами, учнями та батьками; розвиток культури зворотного зв'язку; рефлексивний аналіз власної педагогічної практики); *результативно-оцінювальні* індикатори (стабільна динаміка навчальних досягнень учнів; позитивні результати моніторингів якості освіти; участь у професійних спільнотах, освітніх інноваціях, проєктах).

Прaksiологічні індикатори якості педагогічної діяльності це, по суті, критерії успішної професійної дії, що дають змогу виміряти її ефективність. От наприклад, індикатори, пов'язані з результатами навчання учнів: динаміка навчальних досягнень (зростання середнього балу з предмета (порівняння з початком року/семестру; зменшення кількості учнів з низьким рівнем успішності; збільшення кількості учнів з високим рівнем успішності); сформованість ключових компетентностей (здатність учнів застосовувати знання на практиці (проєкти, дослідження, розв'язання практичних задач; рівень розвитку критичного та творчого мислення (вміння аналізувати, узагальнювати, аргументувати; рівень комунікативних навичок (вміння працювати в групі, вести дискусію, презентувати свою думку); результативність участі учнів у олімпіадах, конкурсах, турнірах (кількість переможців та призерів різних рівнів (шкільного, міського, обласного, всеукраїнського).

Якість роботи вчителя підтверджується також зовнішніми стейкхолдерами. Індикатори зовнішньої оцінки та взаємодії: результати зовнішнього оцінювання (результати ДПА (державної підсумкової атестації) та НМТ (національного мультипредметного тесту); задоволеність учасників освітнього процесу (результати анонімних анкетувань учнів та батьків щодо якості викладання та комунікації; відгуки колег-викладачів (при взаємовідвідуванні уроків); імідж та авторитет педагога (визнання в професійному співтоваристві (робота в методоб'єднаннях, журі конкурсів тощо).

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Праксіологічні індикатори якості педагогічної діяльності є не лише інструментом контролю чи оцінювання, а передусім, засобом підвищення професійної ефективності педагога. Вони сприяють усвідомленню власної ролі у формуванні якості освіти, підсилюють аналітичну культуру вчителя та стимулюють розвиток інноваційного мислення, що є умовою сталого вдосконалення освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Топузов, О., Алексеева, С., & Ладоня, К. (2025). *Технології штучного інтелекту та цифрові інструменти в системі забезпечення якості закладів загальної середньої освіти* [Artificial intelligence technologies and digital tools in the quality assurance system of general secondary education institutions]. У *Digital Transformation of Education: Challenges and Prospects: Monograph* (с. 261–279). Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine. <https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2025-4-1>.
2. Алексеева, С. (2025). Система забезпечення якості загальної середньої освіти на засадах сталого розвитку: стратегічні пріоритети та шляхи їх реалізації. У *Theoretical and applied aspects of sustainable development of Ukrainian regions* (Т. 1, с. 359–372). Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-539-6-15>.
3. Алексеева, С. (2025). Філософські засади оцінювання професіоналізму педагогів в умовах війни. У *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: освітні й освітньо-філософські аспекти формування історичної пам'яті* (с. 200–203). Інститут педагогіки НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746493>.
4. Топузов, О., & Алексеева, С. (2024). Забезпечення якості загальної середньої освіти: сучасні виклики та можливості. *Проблеми сучасного підручника*, (33), 266–272. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-266-272>.
5. Топузов, О., & Алексеева, С. (2024). Штучний інтелект та іммерсивні технології в освітніх практиках: компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті під час війни в Україні. У *Освіта для цифрової трансформації суспільства: монографія* (с. 249–260). ТОВ «Юрка Любченка». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744578>.

Svitlana Alieksieieva,

Doctor of Pedagogical Sciences,

Chief Research Fellow,

Department of Monitoring and Evaluation of the Quality of General Secondary Education,

Institute of Pedagogy of National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-8132-0465>

PRAXEOLICAL INDICATORS OF THE QUALITY OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

Keywords: *praxeology, pedagogical activity, professional competence, quality of education, educational effectiveness, reflective practice, teacher performance evaluation.*

Андреева Марія Андріївна,

здобувач вищої освіти факультету ветеринарної медицини,

Державний біотехнологічний університет

м. Харків, Україна

**ФІЛОСОФІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ І ПЕДАГОГІЧНА ЕТИКА:
НОВІ ВИМІРИ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Ключові слова: *штучний інтелект, освіта, етика, педагогічна компетентність, цифровізація, академічна доброчесність.*

Сьогодні штучний інтелект в освіті більше не просто інструмент, він стає повноцінним учасником, що впливає на те, як працюють викладачі. Раніше техніка лише допомагала, давала доступ до даних або спрощувала рутину. Тепер ШІ сам бере участь у навчанні: аналізує дані, пропонує персональні завдання і навіть імітує викладача [1]. Це означає, що ми переходимо від простого отримання інформації до епохи, де важливо вміти думати в умовах, коли поруч є штучний інтелект.

Через те що світ стає все більш цифровим, навчання, спілкування та методи отримання знань змінюються [1]. Звичайна модель «викладач–студент» поступається місцем поєднанню різних форматів, де комп’ютерні платформи та програми беруть на себе частину навчання. Знання передаються через електронні засоби, інтерактивні ігри, чат-боти та системи, що створюють контент. Тому освіта вже не обмежується спілкуванням між викладачем і студентом, адже в ній беруть участь програми, які показують ознаки самостійного мислення.

Такі зміни змушують нас задуматися про суть навчання, адже вони змінюють наше ставлення до нього. Якщо раніше викладач був головним, передавав знання і був прикладом, то зараз багато його функцій може виконувати техніка. Виникає питання: хто і кого навчає зараз? Чи можемо ми вважати штучний інтелект рівним партнером у навчанні, якщо він не має свідомості, але може відтворювати методи навчання?

Використання штучного інтелекту в освіті робить навчання кращим: він допомагає аналізувати великі обсяги інформації, створювати індивідуальні програми навчання, стежити за успіхами студентів і швидко змінювати матеріал під їхні потреби. Це робить освіту більш гнучкою, персоналізованою і доступною для всіх. Але разом з тим, III ставить певні питання про етику і цінності, особливо щодо людяності в освіті.

Існує небезпека втратити важливість людського спілкування, коли програма замінює живе спілкування, а викладач стає просто технічним помічником. Зникає унікальний досвід обговорень, через які формуються моральні цінності, інтуїція і співчуття – те, що машина не може відтворити. Це може призвести до появи нового типу людини, яка звикла до цифрових технологій, для якої техніка стає не лише способом пізнання, а й частиною самовизначення [2]. Така людина мислить категоріями швидкості та ефективності, що може зменшити духовність, критичне мислення та етичні роздуми.

Сучасна освіта, наповнена програмами та системами підтримки, стає місцем, де стирається межа між природним і штучним, між навчанням і програмуванням. Тому важливо заново зрозуміти поняття знання, виховання та особистість. Освіта вже не просто передача даних, а співіснування людини і техніки, де головне зберегти людяність у цифровому світі.

В епоху цифрових технологій педагогічна етика набуває нового значення. Важливі речі, як відповідальність, самостійність і чесність, розглядаються по-новому, коли людина взаємодіє з машиною. Питання академічної чесності, яке раніше стосувалося плагіату, тепер включає використання систем, які можуть створювати тексти та різні проекти. Відповідальність за це несе людина, але штучний інтелект бере участь у створенні освітнього контенту, тому нам потрібні нові правила та закони [2].

Головна небезпека в тому, що технології можуть замінити особистий сенс навчання. Прагнення скоротити час підготовки, оптимізувати процес засвоєння знань чи автоматизувати оцінювання поступово зменшує значення емпатії, моральної підтримки та критичного мислення у стосунках «учитель–учень». Електронна освіта часто сприяє «трагізму безособовості»: студент втрачає досвід живої інтелектуальної взаємодії, а педагог виховну складову своєї діяльності [3]. У результаті ми отримуємо людей, які звикли до технологій, але їм бракує етичної глибини.

Але, попри все це, штучний інтелект може допомогти вчителям розвивати нові вміння. Він стимулює цифрову грамотність, уміння аналізувати технології та використовувати їх разом із важливими цінностями [4]. Сучасний педагог має не лише володіти інструментами ШІ, а й розуміти їхні філософські межі: де закінчується допомога технології та починається людський розум. Таким чином, філософсько-етичний підхід до ШІ дозволяє уникнути спрощеного утилітаризму в освіті, зберігаючи її антропоцентричний характер.

З іншого боку, штучний інтелект дає можливість зробити навчання більш персоналізованим. Системи, які пристосовуються до учня, аналізують освітні дані, і автоматизоване оцінювання допомагають вчителю звільнитися від рутини та дають більше часу для творчості. Але така автоматизація повинна бути під контролем етики: вчитель завжди повинен мати моральні принципи, які жоден алгоритм не може замінити. Як зауважує Ф. Фукуяма, технологічний прогрес без моральної відповідальності веде до деградації політичного та соціального порядку, оскільки позбавляє людину потреби діяти в межах ціннісної системи [7].

Особливу увагу потрібно звернути на відповідальність штучного інтелекту. Найбільша проблема в тому, що алгоритми не несуть відповідальності: система може ухвалювати рішення, не маючи етичних намірів [6]. Це означає, що вчитель, який використовує інструменти штучного інтелекту, повинен розуміти їхні межі та залишати за собою право вибору. Штучний інтелект не має совісті, тому не може гарантувати людяність в освіті. Тому педагогічна компетентність постає не лише як сукупність знань і навичок, а як здатність до етичної рефлексії у цифровому середовищі. Хороший вчитель майбутнього – це той, хто поєднує знання технологій з філософським мисленням, хто розрізняє інформацію та знання, автоматизацію та освіту, алгоритм та мудрість [3; 5].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що філософія штучного інтелекту та педагогічна етика разом утворюють концептуальний каркас нової компетентності освітянина. Вона включає три основні виміри: когнітивний (розуміння принципів роботи ШІ), діяльнісний (уміння інтегрувати технології у навчання) та аксіологічний (здатність діяти відповідально й гуманістично). Баланс цих вимірів визначатиме майбутнє освіти у світі, де розум і технологія співіснують, але не повинні підмінювати одне одного.

Список використаних джерел

1. Varypaiev, O., Nhumeniuk, S., Kotun, K., Volskyi, D., & Vernudina, I. (2025). AI Philosophy: Challenges to Man's Identity and Moral Norms. *International Journal on Culture, History, and Religion*, 7(S11), 242–255. <https://doi.org/10.63931/ijchr.v7iS11.194>.
2. Варипаєв, О., Байрамова, О., & Сільвестрова, О. (2025). Емоційний інтелект та штучний інтелект: філософська рефлексія суб'єктності в процесах пізнання. *Філософія та управління*, (2(6)), ерг0032. <https://doi.org/10.70651/3041-248X/2025.2.02>.
3. Качуровський, М. О. (2014). Трагізм «електронної» освіти. *Філософія науки: традиції та інновації*, (1), 71–75.
4. Нікітенко, В., Олексенко, Р., & Кивлюк, О. (2022). Формування цінностей цифрової освіти і цифрової людини у діджиталізованому суспільстві. *Humanities Studies*, 10, 53–63. <https://doi.org/10.26661/hst-2022-10-87-06>.
5. Поліщук, О., Поліщук, О., & Дудченко, В. (2022). Філософія штучного інтелекту в освітньому процесі. *Humanities Studies*, 13(90), 103–109. <https://doi.org/10.26661/hst-2022-13-90-12>.
6. Погореленко, А. (2018). Штучний інтелект: сутність, аналіз застосування, перспективи розвитку. *Економічні науки*, 32, 22–27.
7. Fukuyama, F. (2014). *Political Order and Political Decay: From the Industrial Revolution to the Globalization of Democracy*. Farrar, Strauss and Giroux.

Mariia Andrieieva,

Graduate Student at the Faculty of Veterinary Medicine,
State Biotechnological University
Kharkiv, Ukraine

PHILOSOPHY OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND PEDAGOGICAL ETHICS: NEW DIMENSIONS OF COMPETENCE

Keywords: artificial intelligence, education, ethics, pedagogical competence, digitalization, academic integrity.

Науковий керівник – Варипаєв Олексій Михайлович, кандидат філософських наук, доцент кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування» та соціально-гуманітарних дисциплін, Державний біотехнологічний університет, м. Харків, Україна.

Андрушків Галина Федорівна,

директор закладу дошкільної освіти №36 «Пролісок»
відділу освіти Добропільської міської ради
м. Добропілля, Україна

КЕРІВНИЦТВО ОРГАНІЗАЦІЄЮ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ НА ХРИСТІАНСЬКИХ ЦІННОСТЯХ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Ключові слова: духовно-моральне виховання, християнські цінності, досвід.

Духовно-моральне виховання дітей на християнських цінностях із раннього віку є складовою національної культури, яка концентрує в собі найвищі духовні цінності: любов, добро, красу, милосердя. Тому впровадження основ християнської культури формує духовний фундамент зростаючої особистості, що є об'єктивною необхідністю сьогодення.

Успішною практикою духовного розвитку педагогів і дітей є багаторічний досвід роботи закладу дошкільної освіти № 36 «Пролісок» м. Добропілля Донецької області. Усвідомлюючи відповідальність перед дітьми, батьками та громадськістю, керівник разом із вихователем-методистом дійшли висновку, що кожен педагог має бути підготовленим у питаннях духовно-морального виховання дітей на основі християнських цінностей і особисто відповідати тим моральним нормам, яких прагне навчити вихованців.

Для виявлення рівня сформованості духовно-ціннісних орієнтацій усіх учасників освітнього процесу було проведено тестування педагогів, обслуговуючого персоналу та батьків за методикою, розробленою Е. Помиткіним [1, с. 252]. Отримані результати дали змогу визначити подальші напрями розвитку дорослих і періодично відстежувати зміни в їхніх поглядах та пріоритетах. Були визначені умови, що сприяють впровадженню цього напрямку. Зокрема, підтримка Міністерства освіти і науки України: у Законі України «Про освіту» наголошено, що освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості [2, преамбула]. Важливим чинником є наявність навчальних програм, схвалених МОН України та рекомендованих до використання в закладах дошкільної освіти, зокрема: «Духовно-моральне виховання дітей дошкільного

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

віку на християнських цінностях» А. Богуш, І. Сіданіч, В. Сучок (2021, парціальна), «Зерно любові» О. Шиян (2018), «Я пізнаю світ із Суперкнигою» (2018). Сприяє також забезпечення необхідною літературою, такою як Дитяча Біблія, тематичні розмальовки тощо. Додатковим фактором є наявний досвід роботи з духовно-морального виховання на християнських цінностях у закладах дошкільної освіти різних регіонів України, зокрема: ЗДО №4 м. Південне (Одеська область), ЗДО №94 м. Львів, ЗДО №11 м. Покровськ та ін. Педагоги-дошкільники мають можливість підвищувати свій професійний рівень на курсах підвищення кваліфікації за вибором, у тому числі в онлайн-форматі. Важливо й те, що батьківська громада підтримує впровадження духовно-морального виховання на християнських цінностях у закладах дошкільної освіти.

Практична робота закладу дошкільної освіти полягає в реалізації засад Державного стандарту дошкільної освіти та парціальної програми «Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях». Основною формою роботи в закладі дошкільної освіти є тематичні заняття, наприклад: «Хороше словечко лежить недалечко», «Що добре, що погано?», «Дитина – Боже творіння» та ін.. Іншою формою роботи є читання та аналіз художніх творів, гра, зображувальна, музична діяльність, що сприяє вихованню дружніх відносин, доброти, поваги, доброзичливості, вдячності, розуміння, чесності, терпіння, правдивості. Результатом роботи є те, що наші вихованці беруть активну участь та стають переможцями міських, обласних і Всеукраїнських конкурсів, зокрема «Різдвяний піснеспів», «Держай, малюк!», «Пасхалія», «Травневі соловейки», «Юні знавці Біблії». Заклад плідно співпрацює зі школою, а вихованці морально, розумово, фізично та психологічно підготовлені до навчання в Новій українській школі. Важливим є також залучення батьків вихованців до більш тісної співпраці із закладом дошкільної освіти, зокрема до активної участі у проведенні державно-релігійних свят Різдва, Великодня, Трійці (підготовка костюмів, вивчення віршів і пісень, виконання ролей), участі у показах відкритих виховних заходів, проведенні тематичних батьківських зборів, поширенні досвіду сімейного виховання на християнських засадах, а також у процесі інформування на блозі ЗДО, сайті відділу освіти та відповідних інтернет-ресурсах.

Результатом цілеспрямованої діяльності керівника та педагогів стали розроблені **методичні рекомендації**, затверджені педагогічною радою, а саме: при проведенні заходів духовного-морального спрямування дотримуватися чинних нормативних документів; при впровадженні програми духовно-морального спрямування забезпечити дотримання принципу добровільності та право на свободу совісті дітей і їхніх батьків, заручитися письмовою згодою батьків; з метою підвищення ефективності виховання дошкільників на християнських засадах передбачити включення даного напрямку виховного процесу в усіх видах діяльності; в процесі реалізації програми духовно-морального виховання передбачити проведення екскурсійної роботи з дітьми; залучати батьків вихованців до більш тісної співпраці з закладом дошкільної освіти та інформувати їх про результати роботи; проводити на базі закладу тематичні семінари, семінари-практикуми, методичні заходи для керівників, методистів, педагогів; брати участь в фахових конкурсах, впроваджувати передовий педагогічний досвід, ділитися своїм досвідом, підвищувати

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

кваліфікацію; організувати проведення для дітей в закладі щотижня «Дня духовності», сезонні державно-релігійні свята, розваги на духовно-моральні теми.

Впровадження цього напрямку в практику роботи закладу сприяє розвитку професійної компетентності педагогів. Зокрема, вони постійно підвищують свій фаховий рівень на семінарах, вебінарах, тренінгах та курсах підвищення кваліфікації. З метою розширення можливостей для професійного зростання педагогів створено інформаційний канал «НУМО для вихователів» – цифровий простір для обміну досвідом, методичною підтримкою та поширення сучасних практик роботи з дітьми дошкільного віку, яким активно користуються педагоги. Крім цього, постійна самоосвіта, взаємодія з педагогами не тільки міста, а і інших регіонів, допомагає аналізувати власну педагогічну діяльність, коригувати недоліки, впроваджувати передовий педагогічний досвід.

Керівник у співпраці з педагогічним колективом підкреслює, що робота в напрямі духовно-морального розвитку потребує постійного вдосконалення, обміну досвідом та професійної взаємодії з однодумцями. У межах реалізації цього напрямку Г. Ф. Андрушків презентує напрацювання колективу на всеукраїнських науково-методичних заходах з теми «Духовно-моральне виховання дітей у державних закладах освіти» та увійшла до топ-10 фіналістів Всеукраїнського конкурсу «Директор–2020. Краща практика». Педагоги закладу активно беруть участь у фахових конкурсах і здобувають перемоги. Матеріали з досвіду духовно-морального виховання регулярно публікуються в збірниках науково-практичних конференцій ДОППО «Досягнення та виклики національно-патріотичного виховання в регіоні», а також у фахових виданнях («Дошкільне виховання», «Музичний керівник», «Слово вчителю», «Донецькі співаночки», «Бєбібук») та на педагогічних інтернет-ресурсах. Презентовані напрацювання включають досвід роботи профільної групи «Еколого-валеологічне виховання на християнських цінностях» та збірки «Свята моєї Батьківщини» (2020), «Добринки для дитинки» (2021), «Духовно-моральне виховання дітей на християнських цінностях засобами пісочної техніки (sandplay)» (2024).

Отже, досвід роботи дошкільного закладу освіти № 36 «Пролісок» відділу освіти Добропільської міської ради, заснований на принципах систематичності, активності, відкритості та позаконфесійності, може стати орієнтиром для керівників ЗДО у змістовому наповненні й плануванні освітнього процесу. Він сприяє добору ефективних методів роботи з педагогічним колективом, формуванню власного бачення сутності цього напрямку, налагодженню партнерства з батьківською громадою та організації результативної виховної роботи на християнських цінностях у сучасному закладі дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Помиткін Е.О. (2007). *Психологія духовного розвитку особистості*. Київ.
2. Про освіту. Закон України від 05.09.17 №2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-17#Text>.

Galina Andrushkiv,

Director of Preschool Educational Institution №36 «Prolisok»
 at the Department of Education of the Dobropillia City Council
 Dobropillia, Ukraine

**MANAGEMENT OF THE ORGANIZATION OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION
 OF CHILDREN ON CHRISTIAN VALUES IN TODAY'S CONDITIONS**

Keywords: spiritual and moral education, Christian values, experience.

Natalia Bigunova,

Doctor of Philological Sciences, Professor,

Head of the Department of Theoretical and Applied Phonetics

of the English Language,

Odesa I. I. Mechnikov National University

Odesa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-9460-9700>

TEACHING LANGUAGE THROUGH CHUNKS: INSIGHTS FROM THE LEXICAL APPROACH

Keywords: *The Lexical Approach, fluency, idioms, fixed expressions.*

The Lexical Approach, first discussed by D. Willis [Willis, 1990] and later popularized by M. Lewis [1], rests on the principle that language is not best understood as grammar plus vocabulary, but as a collection of prefabricated multi-word units or «chunks». These include collocations (*make a mistake, heavy rain*), idioms (*spill the beans, break the ice*), fixed expressions (*see you later, as a matter of fact*), and semi-fixed phrases (*I'll give it a try, changing the subject slightly*). According to M. Lewis, fluency develops when learners acquire a large repertoire of such ready-made units, which then provide the foundation for creative language use [1].

In this perspective, the focus shifts from grammar drills to lexical combinations. Rather than teaching the future tense through substitution tables (*I will go, he will stay*), a lexical approach presents «archetypal utterances» such as *I'll be back in a minute, I'll try to sort it out, I'll do my best, I'll let you know as soon as possible, or I'll see what I can do*. These examples encourage learners to notice how words naturally cluster in authentic usage, offering them immediately functional building blocks.

Research supports this view. Studies by R. Moon [2] and N. Schmitt [4] demonstrate that the brain stores and retrieves chunks holistically, rather than processing them word by word. This efficiency explains why expressions like database management system, fast food chain, or take responsibility are recalled as single items. Unlike long-term memory, which can store unlimited information, short-term memory is limited, making it difficult for learners to hold many isolated words at once. Formulaic units such as utterly exhausted or bear in mind are stored and retrieved as single items, which eases processing in speech [4]. Repetition and recycling therefore play a key role in transferring lexical knowledge from short-term to long-term memory.

Another important dimension is the role of noticing. N. Schmidt's concept of «intake» stresses that input alone is not enough; only items that learners consciously attend to can become part of their productive repertoire [4]. Noticing collocability – for example, that we *make progress* but *do homework*, or that we say *utterly convinced* but *highly unlikely* – helps learners avoid unnatural combinations and increases both accuracy and idiomaticity. In this way, the Lexical Approach blends exposure with conscious awareness to facilitate retention and use.

In classroom practice, activities originally centred on receptive exposure to teacher talk or authentic input. Over time, however, the approach has evolved to integrate awareness, restricted use, and free production. Students may, for example, highlight collocations in a reading passage (*raise awareness, face a dilemma, draw a conclusion*), expand fixed phrases with intensifiers (deeply concerned, highly unlikely, utterly convinced), or complete collocation matching tasks (*commit + a crime / suicide / an error; strong + coffee / argument / influence*). They may also carry out noticing tasks, such as underlining nouns with their common verb partners (*make a decision, give advice, take notes*), or practise dialogues with lexical frames (*Would you mind if...?, I'll keep you posted, It's not worth the risk*). Lexical notebooks, grouping items into semantic fields (e.g., *jobs: apply for a job, permanent contract, career prospects*), role-plays, repetition, and extensive reading/listening all provide reinforcement.

In this context, A.T. Ramírez emphasizes the importance of making lexical learning meaningful through varied classroom practices [3]. She recommends strategies such as encouraging learners to deduce meaning from context, using real-life simulations, organizing group tasks to promote independence, and recycling collocations through word association games or extensive reading. She also highlights the value of rhetorical practice, intensive and extensive reading, and the use of corpora, all of which keep vocabulary active and memorable. Such activities, while diverse, share the common goal of turning input into intake and ensuring that lexical items become part of students' active repertoire [3, p. 249].

The advantages of this approach are clear. It makes learners' speech more natural and idiomatic, reduces overreliance on literal translation, and promotes fluency by supplying «ready-to-use» language. At the same time, challenges remain. It is still difficult to show how chunks integrate into the broader language system so that learners can combine them coherently. There is also the problem of sequencing lexical material for instruction and ensuring learners receive sufficient authentic input for noticing and acquisition.

Despite these difficulties, the Lexical Approach has drawn attention to the centrality of collocational competence in language learning. By focusing on chunks such as *utterly exhausted, bitterly disappointed, take for granted, reach a conclusion*, or *raise awareness*, teachers provide learners with linguistic resources that enhance fluency, accuracy, and confidence in real communication. Other high-frequency collocations like *make progress, pay attention, keep in touch, set a goal, break the news*, or *draw attention to* illustrate how everyday fluency depends less on isolated words and more on recurring patterns. In this way, the Lexical Approach helps learners sound natural, idiomatic, and socially competent, offering them a toolkit of expressions that can be readily applied in diverse contexts.

References

1. Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
2. Moon, R. (1997). *Vocabulary connections: Multi-word items in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Ramírez, A. T. (2012). The lexical approach: Collocability, fluency and implications for teaching. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 18, 237–254.
4. Schmitt, N. (2000). Key concepts in ELT: Lexical chunks. *ELT Journal*, 54(4), 400–401. <https://doi.org/10.1093/elt/54.4.400>.
5. Willis, D. (1990). *The lexical syllabus*. London: Collins ELT.

Бігунова Наталя Олександрівна,

доктор філологічних наук, професор,

завідувач кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови,

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-9460-9700>

ВИКЛАДАННЯ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ФРАГМЕНТІВ:

ВИСНОВКИ З ЛЕКСИЧНОГО ПІДХОДУ

Ключові слова: лексичний підхід, вільне володіння мовою, ідіоми, фіксовані вирази.

Блудова Юлія Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки, психології,

початкової освіти та освітнього менеджменту,

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

м. Харків, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-6338-0571>

Кириченко Катерина Василівна,

здобувачка другого (магістерського) рівня,

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

м. Харків, Україна

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ПОЗИЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ЯК ОДИН З ПРІОРИТЕТНИХ НАПРЯМКІВ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: полікультурне виховання, полікультурна позиція, вчитель, освіта.

На сьогодні інтерес до полікультурного виховання чітко простежується у всьому світовому співтоваристві. В умовах всесвітньої інтеграції та глобалізації діалог культур як ніколи важливий. Процес глобалізації, з одного боку, руйнує кордони між представниками культур різного етносу, а з іншого – об'єднує самі культури. Саме полікультурна освіта, заснована на діалозі культур, на визнанні самоцінності різних етнічних груп дозволяє формувати основи толерантної свідомості, культурного взаємозбагачення та міжкультурної гармонії.

Кожна нація рівноцінна, кожна культура має самобутність, неповторні, унікальні особливості, цінності, традиції, які необхідно поважати та приймати. Різноманітність народів і культур на Землі несе у собі важливу місію діалогу та згуртування на єдиному світовому просторі. Взаємодіючи один з одним на гуманістичних принципах, різні етноси аж ніяк не втрачають самоцінності та самоідентифікації, навпаки, відбувається взаємне культурне збагачення, накопичення досвіду та, зрештою, розвиток мирної, гармонійної світової спільноти [2].

Поняття полікультурності стало предметом наукового дослідження саме

у XX ст., коли новітня історія показала, що відсутність толерантності до культур інших націй неминуче призводить до світових воєн та міжнаціональних конфліктів. У міжнародній енциклопедії виховання у 1977 р. було зафіксовано одне з перших визначень полікультурного виховання: «виховання, що включає організацію та зміст педагогічного процесу, в якому представлені дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою» [2].

Таким чином, пошук педагогічних методів вирішення проблеми останні десятиліття як ніколи важливий. Формування толерантного ставлення до інших народів буде ефективним тоді та лише тоді, коли воно здійснюватиметься в рамках полікультурного виховання особистості, починаючи з молодшого шкільного віку, або навіть з дошкільного [1].

На цьому етапі розвитку нашого суспільства полікультурне виховання належить до інноваційних пріоритетів модернізації української освіти. Тому серед цілей полікультурного виховання виділяють: формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості, здатної до творчого саморозвитку, такої, яка реалізує етнокультурне та громадянське самовизначення на основі національної традиції, цінностей української та світової культури; формування громадянської ідентичності особистості, що розвивається, в умовах соціально-політичного різноманіття, полікультурності та полілінгвальності багатонаціонального народу України; ефективна підготовка випускників школи та ЗВО до життя в умовах держави та сучасної цивілізації, розширення можливостей самореалізації, соціального зростання, підвищення якості життя [3].

Поважаючи та визнаючи самоцінність інших культур, особистість зі сформованою полікультурною позицією поважає та визнає власну. Залучення до культури свого народу – обов'язкова умова інтеграції до інших культур. Полікультурна позиція не допускає і не визнає ієрархії культур та зведення якоїсь однієї або кількох культур на п'єдестал.

Полікультурна позиція є толерантним, доброзичливим, інтелігентним ставленням до різних національностей, у дусі гуманного міжнаціонального спілкування. Полікультурна позиція передбачає рівноправне визнання всіх етнічних груп, неприпустимість поділу людей за кольором шкіри, місцем проживання та віросповідання, відсутність нетерпимості до традицій, звичаїв, особливостей культури інших народів, присутність емпатії при взаємодії з представниками інших націй [1].

Серед рівнів емпатії до іншомовної культури виділяють толерантність (терпимість), прийняття, адаптацію, асиміляцію, інтеграцію. Рівень толерантності передбачає, що моделі поведінки співрозмовників ще не усвідомлюються, але й не відкидаються як ворожі або абсолютно неприйнятні. Прийняття – це здатність визнати наявність культурних відмінностей та досліджувати сторони, аспекти, прояви іншої культури. Адаптація – це такий процес, в результаті якого картина світу розширюється настільки, що може включати в себе як допустимі, природні моделі поведінки іншомовної культури та культурні цінності, що лежать в їх основі. Асиміляція – процес злиття та поєднання різних культурних особливостей. Нарешті, інтеграція характеризується здатністю примирення, узгодження різних, найчастіше конфліктуючих між собою систем культурних

координат [1].

У рамках глобалізації світової спільноти формування полікультурної позиції вчителя дозволить уникнути расизму, фашизму, шовінізму та інших проявів етноцентризму у наступних поколіннях. Нині полікультурність – важлива умова успішної соціальної взаємодії особистості сучасному багатонаціональному суспільстві, інтеграції у світове етнокультурне різноманіття, і навіть прогресу людства. Відповідно формування полікультурної позиції школярів - одне з першочергових завдань педагога [3].

Головне завдання педагога – якомога раніше розпочати роботу з формування полікультурної позиції учнів, починаючи з молодшого шкільного віку, що є сенситивним періодом засвоєння моральних норм, отже, це благодатний період для початкового етапу формування полікультурної позиції. Усього виділяють п'ять етапів сформованості полікультурної позиції особистості: *на когнітивному етапі* – освоєння зразків та цінностей рідної та світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду людства; *на аксіологічному етапі* – формування схильності до міжкультурної комунікації та обміну, толерантності до інших народів, культур, соціальних груп; *на оціночному етапі* – формування вміння чітко формулювати власне ставлення до подій і явищ, ясно висловлювати свою точку зору та аргументувати судження; *на поведінковому етапі* – активна взаємодія з представниками різних культур за збереження власної мовної та культурної компетенції; *на соціально-психологічному етапі* – формування гармонійної громадянської ідентичності на основі етнокультурної та національно-територіальної самосвідомості [1].

Таким чином, полікультурне виховання – частина освітнього процесу – дозволяє сформувати полікультурну позицію учнів, яка забезпечить у майбутньому можливість інтеграції у світовий єдиний простір, причетність до всесвітньої свідомості та залучення до загальної культурної парадигми. Це своєрідне вікно у світ загальної культури, до скарбниці загальнолюдських духовних та моральних цінностей.

У полікультурного виховання особлива місія – відродження гуманістичних принципів міжкультурного спілкування, діалогу культур та націй. Полікультурна позиція особистості вчителя прагне до збагачення уявлень про культури світу, доброзичливе, відкрите і поважне ставлення до інших країн і народів, продуктивну взаємодію з представниками інших культур.

Список використаних джерел

1. Бикова, М. (2018). Сучасні підходи до реалізації принципу полікультурності у вихованні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (5)(79), 294–304. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/10/29.pdf>.
2. Кругленко, Л. В. (2019). Концептуальні підходи до визначення поняття «полікультурна освіта» у вітчизняному педагогічному дискурсі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, (66)(1), 9–12. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.2>.
3. Стинська, В. В., Клепар, М. В., & Чінчой, О. О. (2023). Формування полікультурної компетентності вчителів у сучасному освітньому просторі: особливості та виклики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (211), 57–62.

Yuliia Bludova,

*Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent,
Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology,
Primary Education and Educational Management,
Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council
Kharkiv, Ukraine*

<https://orcid.org/0000-0001-6338-0571>

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Kateryna Kyrychenko,
Master Student, Municipal Establishment
«Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»
of the Kharkiv Regional Council
Kharkiv, Ukraine

FORMATION OF A TEACHER'S MULTICULTURAL POSITION AS ONE OF THE PRIORITY DIRECTIONS OF MODERN EDUCATION

Keywords: *multicultural education, multicultural position, teacher, education.*

Бондарева Наталя Євгенівна,
соціальний педагог, вчитель початкових класів,
Комунальний заклад «Харківська початкова школа №179
Харківської міської ради»
м. Харків, Україна

Гонтар Лариса Сергіївна,
вихователь дошкільних груп,
Комунальний заклад «Харківська початкова школа №179
Харківської міської ради»
м. Харків, Україна

Отенко Юліана Леонідівна,
вчитель початкових класів,
Комунальний заклад «Харківська початкова школа №179
Харківської міської ради»
м. Харків, Україна

МЕДІАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА ЯК ВАЖЛИВА ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ

Ключові слова: *медіативна компетентність, вчитель, класний керівник, медіатор.*

Сучасний етап розвитку освіти характеризується процесами модернізації його змісту, що і нині продовжуються. Цьому сприяє практична реалізація Національної освітньої ініціативи «Нова українська школа», Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України, запровадження державних освітніх стандартів, стратегій розвитку виховання тощо. У зв'язку з цим актуалізуються виховні функції школи. Незважаючи на те, що їх виконують усі працівники закладу освіти, ключова роль у вирішенні завдань виховання приділяється класному керівнику. Ним сьогодні є: 1) педагог, який займається організацією, координацією та проведенням позаурочної виховної роботи; 2) безпосередній та основний організатор освітньої роботи у школі, офіційна особа, яка призначається директором школи для здійснення виховної роботи у класі [1].

Мета виховної роботи (як на рівні школи, так і конкретного класу) полягає в тому, щоб допомогти учневі стати суб'єктом власного життя, здатним на свідомий, розумний вибір життєвих позицій, на самостійне вироблення ідей.

Робота класного керівника у школі – це сфера діяльності, що вимагає специфічних знань, умінь, якостей, є базисом його професійної компетентності, однією з доданків якої стає конфліктологічна компетентність. Безумовно, вона багато в чому впливає на процес та рівень професійно-особистісного розвитку класного керівника та ефективність його виховної діяльності [3].

На наш погляд, конфліктологічна компетентність класного керівника – інтегративний показник, являє собою сукупність його особистісно-ділових якостей, готовність і здатність керувати конфліктами у професійному середовищі на основі оволодіння систематизованими та адаптованими до педагогічної професії конфліктологічними знаннями, технологічними вміннями, навичками, досвідом взаємодії в конфлікті [1].

Конфлікти у сфері освітньої діяльності – закономірне явище, бо саме ця сфера є «ядром» шкільної системи та взаємовідносин основних учасників освітнього процесу (педагогів, учнів та їхніх батьків), а також фактором формування компонентів соціального досвіду вихованців. Тому роль класного керівника не завжди настільки явно позначена, але досить вагома і значима для суб'єктів конфліктної взаємодії, бо саме від нього залежить розвиток окремо взятої особистості вихованця і класного колективу загалом. При цьому важливо, яку позицію займає класний керівник у врегулюванні відносин між ними: стороннього спостерігача, третейського судді чи медіатора (посередника). Оптимальною і демократичною, на наш погляд, є позиція класного керівника як медіатора, яка надає активний позитивний вплив на процес переговорів, враховує і примиряє інтереси та потреби обох сторін у конфлікті [2].

Процес медіації здійснюється з урахуванням наступних принципів: добровільності, конфіденційності, співробітництва та рівноправності сторін, неупередженість та незалежність медіатора [3]. Таким чином, медіація є одним із методів вирішення конфліктів, який полягає в добровільних переговорах за участю третьої, нейтральної сторони (медіатора).

Медіатор – професійний посередник у переговорах щодо вирішення конфлікту між його суб'єктами (медіантами). Основні функції медіатора можна об'єднати у три групи: 1) функції, пов'язані з управлінням переговорами (організація та проведення переговорів за певними правилами та принципами); 2) функції, пов'язані із забезпеченням змісту переговорів (надання сприяння сторонам конфлікту в їхній роботі над власними уявленнями про конфліктну ситуацію); 3) функції, пов'язані із забезпеченням психологічного клімату переговорів (зниження емоційної напруги у суб'єктів конфлікту) [2].

У сучасній школі педагог постійно займає позицію неформального медіатора при реалізації функцій класного керівника, тому для успішного та ефективного здійснення виховної роботи йому важливо мати медіативну компетентність.

Аналіз сучасних дослідницьких підходів до змісту поняття «медіативна компетентність» показав, що ця проблема активно вивчається вченими, які вкладають у її трактування різний зміст: додаткова інтегративна властивість особистості, яка характеризує готовність людини до медіації та її здатність реалізувати її в процесі

комунікації в рамках своєї професійної діяльності [1]; соціальна стратегія, яка дозволяє суб'єктам виконувати роль медіаторів у професійній діяльності та здійснювати її на якісно новому рівні [3]; характеристика суб'єкта, що інтегрує комплекс знань, умінь і здібностей, що дозволяють йому виступати як ефективний посередник у вирішенні суперечки між сторонами і, керуючись у своїй діяльності принципами неупередженості та незалежності, забезпечувати збереження та відновлення психологічної безпеки собі та фактичним сторонам конфлікту [2]; комплекс необхідних комунікативних навичок [1] тощо.

Виходячи з даних визначень, медіативна компетентність класного керівника є, на наш погляд, його готовністю та здатністю виступати в ролі посередника (медіатора) у переговорному процесі при розв'язанні конфліктів між учасниками освітнього процесу. При цьому під медіативною компетенцією розуміються техніки і позиції, що необхідні для знаходження конструктивних рішень при прагненнях, що суперечать один одному. До них належать формування довірчих відносин, деескалація конфліктів, здатність до знаходження рішень, розвиток та оптимізація нових рішень, і, насамперед, структуроване керівництво [1]. Отже, основні функції медіатора-класного керівника визначають зміст медіативної компетентності (компетенції).

Нині немає єдиного підходу до визначення структурно-змістовного аспекту медіативної компетентності. Дослідники неоднозначно визначають її компонентний склад. Нам важливо виділити в структурі медіативної компетентності класного керівника такі основні компоненти: 1) інформаційний, який включає знання з теорії та практики медіації як методу вирішення конфліктів у сфері освіти; 2) технологічний, що включає медіативні вміння і навички, етичну поведінку в процесі медіативної діяльності; 3) особистісно-регулятивний, що складається з сукупності важливих особистісно-ділових характеристик та якостей класного керівника (гуманність, комунікабельність, рефлексивність, саморегуляція, гнучкість у поведінці, критичність розуму, конструктивне ставлення до конфлікту, креативність, конфліктостійкість). Усі компоненти пов'язані між собою функціональним значенням: перший є інформаційним оснащенням для здійснення процедури медіації між конфліктуючими учасниками освітніх відносин, другий компонент виконує конструктивно-перетворюючу функцію стосовно взаємодії медіантів, а третій – регулятивну функцію стосовно особистості самого медіатора [2].

Таким чином, набуваючи медіативної компетентності, класні керівники можуть успішно застосовувати її у вигляді окремих елементів у своїй професійній діяльності, а також реалізовувати весь процес медіації у тих випадках, коли потрібне відновлення порушених відносин між учасниками освітнього процесу та їх продовження на новій конструктивній основі.

Список використаних джерел

1. Кузів, М. З. (2019). Компетентність медіатора та її особливості. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*, (3), 38–42.
2. Ципіна, Д. С. (2019). Аналіз структури медіативної компетентності студентів економічних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка. Серія теорія і методика професійної освіти*, 17(1), 171–175. <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-36>.
3. Чернета, С., & Карпінська, Н. (2022). Медіація як спосіб вирішення соціальних конфліктів. *Ввічливість. Humanitas*, (4), 69–77. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.4.10>.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Natalia Bondareva,

Social Educator, Primary School Teacher,
 Municipal institution «Kharkiv Primary School № 179
 of the Kharkiv City Council»
Kharkiv, Ukraine

Larisa Gontar,

Preschool Teacher,
 Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»
 of the Kharkiv Regional Council
Kharkiv, Ukraine

Yuliana Otenko,

Primary School Teacher,
 Municipal institution «Kharkiv Primary School № 179
 of the Kharkiv City Council»
Kharkiv, Ukraine

**MEDIATIVE COMPETENCE OF A CLASS TEACHER
 AS AN IMPORTANT PROFESSIONAL QUALITY**

Keywords: *mediation competence, teacher, class teacher, mediator.*

Гайдасенко Павло Леонтійович,

доктор філософії у галузі політології,

старший викладач кафедри психології соціальної роботи та інклюзивної освіти,
 КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-8256-7267>

**ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ КОНСУЛЬТАЦІЙ
 У ПЕДАГОГІЧНУ ПРАКТИКУ ТА ПРОФЕСІЙНУ КОМПЕТЕНТНІСТЬ**

Ключові слова: *підтримка педагогів, професійна компетентність, психологічні консультації, емоційна стійкість.*

Упродовж тривалого часу діяльність працівників психологічної служби була зосереджена переважно на учнях, які розглядалися як основні бенефіціари освітнього процесу, що є цілком закономірним явищем. Однак сучасні умови та виклики зумовлюють переосмислення традиційної мети – забезпечення соціального та психологічного благополуччя всіх учасників освітнього процесу – із новими акцентами.

Зокрема, саме педагоги сьогодні як ніхто інший потребують не лише психологічної підтримки та просвіти, а й розвитку емоційної стійкості, навичок ефективної комунікації, умінь конструктивного розв'язання конфліктів, управління стресом, а також постійного вдосконалення професійної компетентності у сфері педагогічної майстерності та інноваційних методик навчання.

Необхідно підкреслити, що ще до початку повномасштабної агресії росії українські вчителі працювали в умовах значного психологічного навантаження. Зокрема, пандемія COVID-19 докорінно змінила не лише їхню професійну діяльність, а й повсякденне життя. Раптовий перехід до дистанційного навчання, відмова від звичних методик без належної

підтримки, ізоляція та втрата безпосереднього живого спілкування з учнями й колегами спричинили серйозний стрес, підвищене відчуття тривоги й професійне виснаження.

Повномасштабне вторгнення також має комплексний і кумулятивний характер. На четвертий рік війни особливо гостро постає проблема кадрового забезпечення освіти. Молоді педагоги, які мають сучасну підготовку, володіють іноземними мовами, ІКТ та інноваційними методиками, змушені залишати професію заради більш стабільного заробітку. У результаті педагогічний склад стрімко старішає, а якість і сучасність освітнього процесу відчутно втрачають.

У контексті зазначених викликів особливого значення набуває розвиток професійної компетентності педагогів, що відповідає міжнародним стандартам, зокрема моделі компетентності ЮНЕСКО [2]. Загально, ця модель охоплює три ключові аспекти: когнітивну (знання та розуміння), соціальну (комунікація, співпраця) та емоційну (управління емоціями, адаптивність) компетентності.

Психологічні консультації мають важливе значення для підтримки та розвитку професійної компетентності педагогів. Вони сприяють зміцненню емоційної стійкості, формуванню навичок ефективної взаємодії й упровадженню сучасних підходів в освітній процес. Така робота допомагає вчителям успішно долати виклики сьогодення, зокрема, адаптуватися до умов дистанційного навчання, справлятися з психологічним напруженням у період воєнних подій, розвивати здатність до саморефлексії, управління стресом і конструктивного розв'язання конфліктів. У результаті інтеграція психологічного супроводу в систему професійного розвитку не лише підвищує педагогічну майстерність, а й сприяє створенню стабільного та безпечного освітнього середовища, у якому всі учасники освітнього процесу можуть досягати емоційного й соціального благополуччя.

Аналіз наукових джерел свідчить, що психологічні консультації виступають ефективним засобом розвитку професійної компетентності педагогів, зокрема в контексті підходів, окреслених у міжнародних моделях професійного зростання, таких як модель ЮНЕСКО. Згідно з теорією клієнт-центрованої терапії К. Роджерса [3; с. 411], емпатійний супровід сприяє саморефлексії та емоційній стійкості педагогів, що є ключовим для подолання професійного вигорання. Дослідження Д. Гоулмана про емоційний інтелект наголошують на необхідності розвитку навичок саморегуляції та емпатії для ефективної взаємодії в освітньому середовищі [4]. Сучасні праці, зокрема статті з журналів (наприклад, *Journal of Teacher Education*), вказують на позитивний вплив психологічного супроводу на зниження стресу та підвищення мотивації педагогів, що підтверджує доцільність інтеграції консультацій у професійний розвиток [1]. Ці теоретичні підходи створюють основу для практичного застосування психологічної підтримки в освіті, спрямованого на зміцнення компетентностей педагогів.

Практичне підтвердження цих положень отримано в межах чеського проєкту «Психосоціальна підтримка для шкіл південної України» у 2025 році. Упродовж року проведено індивідуальні та групові консультації для вчителів, спрямовані на профілактику емоційного вигорання та подолання професійного стресу. Використовувалися техніки *mindfulness*, стратегії балансу між роботою й відпочинком, а також елементи когнітивно-поведінкової терапії.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Показовим є випадок клієнта N (20 років педагогічного стажу), у якого спостерігалися ознаки емоційного виснаження, спричинені перевантаженням і фінансовими труднощами. Після проведення консультацій, направлених на розвиток саморегуляції, навичок нарощування соціальних зв'язків та «тайм-менеджменту», дослідження за методикою К. Маслач і С. Джексон (в адаптації Н. Е. Водоп'янової) показало, що рівень емоційного вигорання знизився на 20%, а також відзначено покращення емоційного стану та професійної мотивації.

Узагальнені результати свідчать про зниження рівня вигорання на 15-20% у 70% учасників і зростання професійної мотивації у 85% педагогів, що підтверджує ефективність психологічних консультацій як засобу розвитку емоційної та соціальної компетентності. Таким чином, інтеграція психологічного супроводу в систему професійного розвитку педагогів є необхідною умовою створення стійкого, гуманістично орієнтованого освітнього середовища та підвищення якості освіти в цілому.

Список використаних джерел

1. Куценко, Я. (2019). Емоційний інтелект: проблеми діагностики. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, (14).
2. Осика, О. (2015). Клієнт-центрована терапія К. Роджерса у психокорекційній роботі зі студентами. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, (28).

Pavlo Haidaienko,

Doctor of Philosophy in Political Science,

Senior Lecturer at the Department of Psychology,

Social Work and Inclusive Education,

Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odesa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-8256-7267>

INTEGRATION OF PSYCHOLOGICAL CONSULTATIONS

INTO TEACHING PRACTICE AND PROFESSIONAL COMPETENCE

Keywords: *teacher support, professional competence, psychological consultations, emotional resilience.*

Rolf Gollob,

Doctor of Philosophy in Anthropology,

Professor Emeritus at the Zurich University of Teacher Education,

Expert of the Council of Europe in EDC/HRE, Expert of the Swiss UNESCO Commission

Zurich, Switzerland

A SCHOOL IS MORE THAN A HOUSE.

COMPETENCE BASED LIVING AND LEARNING IN THE 21ST CENTURY

Keywords: *citizenship, active learning, competence, role model, future.*

The idea of education for democracy and human rights (EDC/HRE) is of great importance in the 21st century, given the conflicts and wars, human rights violations and restrictions on civil rights that are lamentable worldwide [1]. In many European countries, political or civic education has been part of the curriculum for many years. For the most part, however, this has long been limited to teaching about institutions, the constitutional order,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

and the structure of the state, presented descriptively in a lecture-style format. This didactic approach was accompanied by a narrow concept of participation that assigned citizens a passive role. For the vast majority of the population, citizenship was limited to obeying the law and participating in elections. However, a whole series of disruptions, problems, and conflicts has led to this traditional model of citizenship in Europe being increasingly questioned in the 21st century.

These problems include: ethnic conflicts and nationalism; global threats and security challenges; the development of new information and communication technologies; environmental problems; population movements, migration; emergence of new forms of previously suppressed collective identities; demands for greater personal autonomy and new forms of equality and participation; weakening of social cohesion and solidarity; mistrust of political institutions, political leadership, and political elites; growing interdependence and mutual dependence politically, economically, and culturally, both regionally and globally.

In view of such challenges, it is obvious that the role of citizens must evolve along with society. Citizens should certainly know and understand their institutionalized rights and obligations. However, it is crucial that they are able and willing to contribute to their community, their country, or the global community on their own initiative. This active civic role is characterized by citizens getting involved and participating in order to express their personal perspectives and interests and to contribute to the resolution of pressing problems and conflicts. EDC/HRE has set itself the goal of encouraging and supporting young people to develop into active, responsible citizens, without whom a modern democratic society cannot continue to exist [2].

In the 21st century, EDC/HRE stands for the principle of discursive, nonviolent conflict resolution in democracy. The consequence for teaching today is that learning must be characterized by the parallelism of theoretical, practical, and application-oriented learning arrangements. EDC/HRE must therefore emphasize the active role of learners as young citizens and attach importance to them knowing, understanding, and valuing their human rights. In the classroom and through participation in school and community life, they learn to exercise their human rights and civil rights and gain self-confidence to make immediate use of them in their lives. Today, schools must be more than just buildings or houses; they must become living spaces. Compared to traditional, subject-oriented approaches, EDC/HRE represents a major step forward in the 21st century. EDC/HRE views learners as experts and respects their interests and everyday experiences. EDC/HRE advocates a holistic approach to teaching and learning. The tasks of teachers in EDC/HRE can be summarized under three principles:

- teaching and learning «about» democracy and human rights;
- teaching and learning «for» democracy and human rights;
- teaching and learning «through» democracy and human rights.

Teaching and learning «about» democracy and human rights. Learners need a thorough understanding of democracy and human rights. They must understand the principles of democracy and how they are implemented in their country. They should also know what human rights they are entitled to and which ones they can exercise as citizens. They should know in which legal documents human rights are enshrined and how they can be protected

and enforced. As young citizens, they must also know how their country's constitution is implemented in the political system.

Teaching and learning «for» democracy and human rights. Young citizens must learn how to participate in the political decision-making process and how to exercise their human rights. Each generation must continually relearn democratic values and behaviors in order to meet the urgent challenges it faces. In order for citizens to become responsible and active members of society, they must be enabled to work together for the common good; they must respect all opinions, including those that differ from their own; they must participate in the institutionalized political process; they must be guided by democracy and human rights in their values, their everyday lives, and their behavior. Then citizens will feel that they are useful and recognized members of their community, capable of participating and experiencing that they can make a difference through their contribution.

Teaching and learning «through» democracy and human rights. In EDC/HRE, students need an environment that supports their learning processes. They need teaching and learning methods that enable them to exercise their human rights, such as freedom of thought and expression. They should have the opportunity to participate in decision-making at their school, exercise their human rights, and fulfill their responsibilities as members of society. They need teachers who can exemplify the values of mutual respect, tolerance, and nonviolent conflict resolution. Democracy and human rights serve as educational guidelines in all these respects, both for EDC/HRE in the classroom and for the school as a micro-society. EDC/HRE is a challenge for learners, teachers, and schools [3].

Education for democracy and human rights (EDC/HRE) is therefore based on the central principle of teaching and learning through, about, and for democracy and human rights in schools. Schools are understood as «miniature societies» [4], characterized by formal rules and procedures, decision-making processes, and a network of relationships that affect the quality of everyday life. But can schools really be understood as miniature democracies? A look at the characteristics of democracies as political systems shows that schools are not small states in which elections take place and teachers act like members of government or the school administration corresponds to a president. So, what can schools do for EDC/HRE? The possibilities are great if the school administration and teachers want it. Within the framework of student participation alone, democracy can begin to be lived on a small scale. Here are a few hints:

- Motivating students to actually take advantage of existing opportunities for participation, effectively supporting committee work and other forms of participation (e.g., class councils).
- Recognizing special commitment in schools and noting it on report cards.
- Highlight existing and expand participation rights and opportunities for students (e.g., introduction of student councils with appropriate powers, introduction of feedback cultures).
- Systematically establishing a culture of recognition and participation as part of school quality development.
- Involvement of students in internal school evaluation.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

According to this article, learning about democracy is essential for the democratic socialization of young people in the 21st century, where the future is unknown and the challenges are great. There is no doubt that certain skills are required to participate in democracy. These can be learned through practice. Schools are ideal places for practicing these skills. The Council of Europe's reference framework for a culture of democracy [5] clearly shows that no school and no teacher can shirk this responsibility. Only democratic structures in schools can make democracy tangible and contribute to young people's awareness of democracy. School is more than just a number of walls with a roof. School is a place where democracy is lived, practiced, and celebrated, and where it is permissible to make mistakes in this complex process, to recognize them, and to take further steps in learning and gaining experience.

References

1. Human Rights Watch. (2025). *World Report 2025*. <https://www.hrw.org/world-report/2025>.
2. Council of Europe. (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg.
3. Living Democracy. (n.d.). *Textbook: Volume 1*. <https://www.living-democracy.com/textbooks/volume-1/>.
4. Dewey, J. (2007). *The school and society*. Cosimo.
5. Council of Europe. (n.d.). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. <https://lnk.ua/aV7o8AnV1>.

Рольф Голлоб,

доктор філософії в галузі антропології,
 почесний професор Цюрихського педагогічного університету,
 експерт Ради Європи з ОДГ/ОПЛ, експерт Швейцарської комісії ЮНЕСКО
 м. Цюрих, Швейцарія

ШКОЛА – ЦЕ БІЛЬШЕ, НІЖ ПРОСТО БУДИНОК.

ЖИТТЯ І НАВЧАННЯ, СПРЯМОВАНІ НА КОМПЕТЕНЦІЇ У ХХІ СТОЛІТТІ

Ключові слова: громадянство, активне навчання, компетентність, модель для наслідування, майбутнє.

Mariia Hrynova,

Doctor of Philosophy in Education and Pedagogy,
 Head of the Department of International Cooperation and Innovation Transfer,
 Odessa Regional Academy of In-Service Education
 Odesa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-1308-2634>

**THE PRINCIPLE OF PARTICIPATION IN CONTEMPORARY PEDAGOGY
 AS A HUMANISTIC-DEMOCRATIC CONTEXT OF REQUIREMENTS
 FOR TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE**

Keywords: *positive pedagogy, partnership pedagogy, collaborative pedagogy, participatory pedagogy, well-being pedagogy, resilience pedagogy, trauma-informed pedagogy, digital pedagogy.*

In contemporary school education, particular attention is paid to the development of a proactive personality, ready for self-realization in conditions of diversity, instability, and uncertainty. A central aspect of this process is the principle of participation, which involves engaging students in co-creation within the school.

A review of recent studies demonstrates that the principle of participation occupies a central place in humanistic-democratic pedagogy and sets new benchmarks for teachers'

professional competence. T. Akyol emphasizes that a liberal democratic society thrives when its citizens are socialized to value its principles, highlighting the crucial role of educational methods in developing corresponding democratic competencies [1]. M. Hrynova, R. Gollob, and V. Yahodnikova stress that involving students in collective decision-making and responsible leadership forms the foundation of a democratic culture within the educational environment [2]. Considering the humanistic dimension of participation, B. Winarko, and N. Budiwati underscore that personalized, reflective, and empathetic teaching methods are essential for students' development [3].

Thus, participation emerges as a multidimensional principle that integrates democratic, social, and personal developmental goals. Various modern pedagogical concepts and approaches, such as positive pedagogy, partnership pedagogy, collaborative pedagogy, participatory pedagogy, well-being pedagogy, resilience pedagogy, trauma-informed pedagogy, and digital pedagogy, interpret the principle of participation through their own conceptual emphases and impose specific requirements on teachers' professional competence, particularly their ability to organize the educational process and create an educational environment conducive to personal development on a humanistic-democratic basis.

This study aims to analyze contemporary pedagogical concepts and approaches with a focus on the goals and methods of implementing the principle of participation, which defines the context of requirements for teachers' professional competence.

Based on an analysis of contemporary Ukrainian and international research, we have identified key emphases in the implementation of the principle of participation in teachers' professional practice:

Positive pedagogy. Participation has a supportive nature, enhancing a sense of success, and involves active, voluntary, intrinsically motivated engagement of students in learning, self-development, and decision-making. Emphasized professional skills and abilities of the teacher: the ability to support, motivate, create conditions for students' self-development, and identify individual needs.

Partnership pedagogy. The principle of participation assumes that teachers, students, and parents equally participate in planning, decision-making, and assessment of outcomes. Emphasized professional skills and abilities of the teacher: communication skills, organizational skills, the ability to collaborate and make democratic decisions.

Collaborative pedagogy. Participation is realized through organizing learning that involves interaction, collective activity, and mutual support. Emphasized professional skills and abilities of the teacher: teamwork skills, organizational skills, the ability to motivate the group, and coordinate joint activities.

Participatory pedagogy. Participation assumes that students are full-fledged subjects of the educational process, actively influencing content, methods, and assessment of learning. Emphasized professional skills and abilities of the teacher: leadership skills, skills in democratic management of the educational process, organizational skills, and communication skills.

Well-being pedagogy. Participation involves co-creating a safe and caring environment that promotes students' holistic well-being. Emphasized professional skills and abilities

of the teacher: emotional and social skills, the ability to organize a psychologically comfortable environment.

Resilience pedagogy. The principle of participation is connected with experiential learning, reflection, and mutual support. Emphasized professional skills and abilities of the teacher: the ability to support students' resilience, develop adaptive skills, and engage in reflection.

Trauma-informed pedagogy. Participation involves active engagement of students in decision-making regarding their learning and emotional experiences. Emphasized professional skills and abilities of the teacher: empathy, psychological support skills, and the ability to adapt educational practices to students' needs.

Digital pedagogy. The key idea is the co-creation of a digital educational space, where the teacher acts as a facilitator of students' digital participation. Emphasized professional skills and abilities of the teacher: facilitation of communication and interaction, as well as ensuring psychological comfort and safety in a digital environment.

Analysis of contemporary pedagogical concepts and approaches shows that they implement the principle of participation through various goals and practices: from supporting students' intrinsic motivation and developing their strengths, to fostering resilience and psychological safety, as well as promoting democratic interaction and partnership in both physical and digital spaces. At the same time, a common set of skills and abilities required for effective implementation of the principle of participation in professional practice can be observed. Notably, these skills and abilities are reflected in the professional competencies defined by the Ukrainian teacher professional standard: psychological, emotional-ethical, pedagogical partnership competence, inclusive competence, health-preserving competence, prognostic, organizational, and evaluative-analytical competence [4].

Thus, in the considered contemporary pedagogical concepts and approaches, the principle of participation represents a manifestation of humanistic pedagogy, which places the student's personality and agency at the center of the educational process. Participation carries a value dimension and presupposes trust, respect for dignity, tolerance for diversity, and distributed responsibility. This forms the humanistic-democratic context of professional requirements for teachers, defining the direction of their further professional development and promoting the enhancement of their competence in professional activity through the integration of various pedagogical approaches to create a more effective, safe, and motivating educational environment conducive to the development of a proactive personality.

References

1. Akyol, T. (2025). The effect of participatory pedagogy and children's participation training on early childhood teachers' views on children's participation. *Journal of Pedagogical Research*, 9(4), 102–118. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100511>.
2. Hrynova, M., Gollob, R., & Yahodnikova, V. (2024). Participation in the Context of Developing Pupils' Leadership Qualities on a Humanistic and Democratic Basis. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 16(1), 16–29. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.1/809>.
3. Winarko, B. & Budiwati N. (2024). Humanistic Pedagogy: Approaches to Enhancing Individual Development in Modern Education. *Journal of Education And Technology*, 8(2), 262–271. <https://lnk.ua/jVWPvYmNk>.
4. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). *Professional standard «Teacher of a general secondary education institution»*. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine. https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf.

Гриньова Марія Василівна,

*доктор філософії в галузі освіти та педагогіки,
 завідувач відділу міжнародної співпраці та трансферу інновацій,
 КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
 м. Одеса, Україна*

<https://orcid.org/0000-0003-1308-2634>

ПРИНЦИП УЧАСТІ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ЯК ГУМАНІСТИЧНО-ДЕМОКРАТИЧНИЙ КОНТЕКСТ ВИМОГ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

***Ключові слова:** позитивна педагогіка, педагогіка партнерства, педагогіка співпраці, педагогіка участі, педагогіка благополуччя, педагогіка результативності, травмопоінформована педагогіка, цифрова педагогіка.*

Гудіменко Валерія Миколаївна,

*вчитель, Іллінівський опорний заклад загальної середньої освіти
 з поглибленим вивченням іноземних мов
 Іллінівської сільської ради Краматорського району Донецької області
 с. Іллінівка, Україна*

<https://orcid.org/0009-0000-6298-8171>

ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

***Ключові слова:** цифрова грамотність, професійна компетентність, ІКТ, освітні технології.*

Сучасна освіта перебуває у стані динамічних змін, зумовлених глобалізацією та цифровізацією суспільства. Від учителя сьогодні вимагається не лише володіння предметом, а й здатність ефективно використовувати цифрові технології для розвитку компетентностей XXI століття. Для вчителя англійської мови цифрова грамотність має особливе значення: вона забезпечує інтерактивність уроків, сприяє формуванню навичок міжкультурної комунікації та критичного мислення. Цифрові ресурси допомагають організовувати навчання гнучко й творчо, а також мотивують учнів до активного пізнання. Отже, цифрова грамотність є невід'ємною складовою професійної компетентності педагога і чинником підвищення якості освіти [1].

У сучасній освіті цифрова грамотність педагога розглядається як поєднання знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності [2]. Вона охоплює технічне володіння пристроями, критичне мислення, уміння добирати та застосовувати цифрові ресурси, дотримуючись етичних і безпечних норм роботи в онлайн-середовищі. Цифрова грамотність підвищує ефективність навчання та розширює педагогічний інструментарій, індивідуалізації освітнього процесу, розвитку критичного мислення, творчості та міжкультурної комунікації. Завдання педагога полягає не в заміщенні традиційних методів, а в гармонійному поєднанні їх із цифровими засобами [1; 2]. Для вчителя англійської мови цифрова грамотність передбачає вміння використовувати онлайн-платформи, створювати мультимедійні матеріали, організовувати дистанційні та змішані уроки, застосовувати

інтерактивні вправи й тести для формувального оцінювання [3]. Цифрова компетентність стає показником готовності педагога до ефективної роботи в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Розвиток цифрових технологій відкриває для вчителя англійської мови широкі можливості для оновлення методики навчання, підвищення його ефективності та залучення учнів до активної взаємодії. Цифрові інструменти допомагають зробити освітній процес динамічним, інтерактивним і орієнтованим на потреби конкретного класу чи навіть кожного учня [1; 3]. Одним із ключових напрямів цифровізації освітнього процесу є використання онлайн-платформ для проведення занять: *Zoom*, *Google Meet*, *Microsoft Teams* тощо. Вони забезпечують можливість відеоспілкування, демонстрації екрана, роботи в мінігрупах (*breakout rooms*), запису уроків та інтеграції з іншими ресурсами. Такі інструменти стали незамінними під час дистанційного та змішаного навчання, даючи змогу зберегти ефективну комунікацію між учителем і учнями.

Не менш важливим є застосування інтерактивних ресурсів для створення навчальних матеріалів. Платформи *Quizlet*, *Kahoot!*, *Wordwall*, *LearningApps*, *Quizizz*, *Blooket* дозволяють тренувати лексику, граматику й аудіювання в ігровій формі, що підвищує мотивацію та залученість учнів. Для створення власних тестів і завдань з відкритими відповідями доцільно використовувати *Google Forms*, *Liveworksheets*, *Edpuzzle* або *Learning Management Systems* (наприклад, *Google Classroom* чи *Moodle*). Важливу роль відіграють інструменти для співпраці та творчої діяльності учнів. Такі платформи, як *Padlet*, *Canva*, *Genially*, *Miro*, допомагають створювати спільні проекти, цифрові постери, візуальні історії та електронні портфоліо, сприяючи розвитку креативності, уміння працювати в команді та міжкультурної комунікації [2].

Сучасна освіта також активно інтегрує засоби штучного інтелекту (AI). Програми на зразок *ChatGPT*, *Grammarly*, *QuillBot*, *Elsa Speak*, *Lyricstraining*, *Speakly* можуть стати ефективними помічниками у розвитку письма, вимови та лексичних навичок. Наприклад, *ChatGPT* може моделювати діалоги англійською мовою, пояснювати граматичні правила, пропонувати вправи для самостійного тренування чи створювати сценарії рольових ігор. Окремо варто відзначити мультимедійні ресурси, які урізноманітнюють урок: *YouTube EDU*, *BBC Learning English*, *TED-Ed*, *British Council LearnEnglish*, *Newsela*, *Storyline Online*. Вони сприяють автентичному сприйняттю мови та зануренню учнів у культурний контекст англomовних країн [1; 2].

Професійна компетентність сучасного педагога охоплює не лише знання свого предмета, а й уміння ефективно впроваджувати інноваційні освітні технології. У цьому контексті цифрова грамотність стає ключовою складовою, що визначає здатність учителя діяти в умовах цифрового суспільства та відповідати вимогам Нової української школи й європейських стандартів якості освіти [1]. Цифрова грамотність підвищує якість викладання та навчальних результатів: вчитель англійської мови, який вміє інтегрувати цифрові ресурси в освітній процес, здатен зробити уроки більш динамічними, змістовними та практично спрямованими. Використання інтерактивних платформ, мультимедійних матеріалів і засобів штучного інтелекту сприяє розвитку іншомовної

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

комунікативної компетентності учнів, формуванню їхньої медіаграмотності й критичного мислення [3].

Крім того, цифрова грамотність сприяє професійному зростанню самого педагога. Онлайн-курси (*Coursera, EdEra, Prometheus*), міжнародні вебінари (*British Council Teaching English, TESOL International Association*), цифрові спільноти вчителів (*Facebook Groups, eTwinning, Edmodo*) створюють умови для безперервного навчання, обміну досвідом і самоосвіти. Така участь підвищує педагогічну мобільність, формує відкритість до інновацій і зміцнює професійну ідентичність учителя [2].

Цифрова грамотність формує нову модель педагогічної взаємодії: сучасний учитель переходить від ролі «джерела знань» до ролі фасилітатора, наставника та партнера у навчанні. Використання персоналізованих цифрових середовищ (*Google Classroom, Microsoft Teams, ClassDojo, Edmodo*) дозволяє враховувати індивідуальні потреби учнів, створювати адаптивні завдання й підтримувати зворотний зв'язок у режимі реального часу [1; 3].

Отже, цифрова грамотність виступає інтегральною складовою професійної компетентності сучасного вчителя англійської мови. Вона забезпечує здатність до ефективного реагування на виклики інформаційного суспільства, сприяє мотивації учнів до навчання, а також гарантує відповідність педагогічної діяльності міжнародним стандартам і принципам якісної освіти [2].

Цифрова грамотність є невід'ємною складовою професійної компетентності вчителя англійської мови. Вона підвищує якість навчання, сприяє професійному зростанню педагога та формує здатність ефективно використовувати цифрові технології у навчальному процесі. Інтеграція цифрових інструментів відкриває нові можливості для розвитку іншомовної комунікативної компетентності, критичного мислення й мотивації учнів. Водночас цифрова грамотність підвищує конкурентоспроможність учителя та забезпечує відповідність його діяльності сучасним освітнім стандартам [1; 2].

Список використаних джерел

1. Морзе, Н. В., Василенко, М. В., & Смирнова-Трибульська, Є. М. (2021). Деякі результати дослідження в галузі формування цифрової компетентності вчителів закладів середньої освіти. *Open educational e-environment of modern university*, 10, 13–26. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.1013>.
2. Овчарук, О. В. (2023). Моніторинг готовності вчителів до використання цифрових інструментів під час війни в Україні. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 98(6), 52–65. Режим доступу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/5478>.
3. Emadi, A., & Hosseini, S. (2024). Evaluating the integration of digital literacy components in ELT coursebook design. *TESL-EJ: The Electronic Journal for English as a Second Language*, 28(1). <https://doi.org/10.55593/ej.28109a7>.

Valeriia Hudimenko,

Teacher, Illinivka Institution of General Secondary Education
with Advanced Studies of Foreign Languages, Illinivka Village Council,
Kramatorsk District, Donetsk Region
Illinivka, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0000-6298-8171>

DIGITAL LITERACY AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF AN ENGLISH LANGUAGE TEACHER

Key words: digital literacy, professional competence, ICT, educational technologies.

Дерябіна Світлана Василівна,
старший викладач кафедри методики викладання і змісту освіти,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-9181-0882>

КЛАСТЕРНИЙ ПІДХІД СТРАТЕГІЙ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

***Ключові слова:** гейміфікація, гейміфікована стратегія навчання, категорії гейміфікованої системи, кластерна модель.*

Сучасна освітня парадигма характеризується вимогою до формування гнучких та адаптивних систем навчання, здатних ефективно реагувати на динамічні соціальні зміни та інтегрувати принципи універсального дизайну (УД). У цьому контексті, гейміфікація в освіті вийшла за межі впровадження категорій гейміфікованої системи, трансформувавшись у потужний дидактичний інструмент, що потребує системного та гнучкого підходу до проектування та реалізації. Найбільш релевантною моделлю для забезпечення такої гнучкості є кластерний підхід у реалізації стратегій гейміфікації, як динамічної, синергетичної системи, а не як фіксованого набору складових та правил.

Сфера гейміфікованого навчання в Україні є предметом активного наукового інтересу для дослідників, зокрема, В. Кухаренка, К. Галацини, К. Бугайчук, О. Струтинської, М. Умрика, О. Брайченка, С. Переяславської та О. Смагіної. У своїх роботах науковці зосереджуються на аналізі основних форм та напрямів гейміфікації в освіті; виокремленні ключових елементів гейміфікованого освітнього процесу; вивченні закономірностей використання ігрових інструментів у неігрових навчальних процесах, застосування гейміфікованої стратегії навчання.

Універсальність кластерної моделі як системного та інтегративного інструменту підтверджується дослідженнями у різних галузях. О. Олексюк фокусує увагу на застосуванні кластерного підходу для структурування компонентів у сфері мистецької освіти, обґрунтувавши його ефективність для розвитку духовного потенціалу особистості [3, с. 12]. К. Мотуз досліджує механізми використання кластерного підходу для оптимізації та адаптації навчальних процесів в умовах розвитку інформаційного суспільства, що є критичним для забезпечення гнучкості освіти до потреб цифрової епохи [4, с. 217]. У роботі «Освітня інтеграція: можливості конструктору кластерної моделі» Л. Задорожна, С. Дерябіна та О. Левчишена обґрунтовують роль кластерного підходу як гнучкого інструменту адаптації освітнього контенту та процесів. Автори позиціонують цей підхід як ключовий механізм підтримки освітніх реформ, зокрема реформи «Нова українська школа» (НУШ), через основні функції: принцип глокалізації (кластерна модель забезпечує ефективне узгодження потреб локальної освітньої спільноти з вимогами глобального освітнього простору) та системної підтримки (успішна імплементація реформ забезпечується завдяки внутрішньо кластерній системі науково-методичного супроводу педагогів для розвитку їх професійних компетентностей).

Це ілюструється створенням локального та глокального кластерів «Інтегративно-цифровий екопростір підтримки педагогів Одещини» [1, с. 8].

Кластерна модель в гейміфікації – це підхід, який передбачає поділ учасників на окремі внутрішньо пов'язані групи (кластери) за визначеними критеріями. Ця кластеризація може бути статичною (фіксованою) або динамічною (змінною) і залежить від конкретних завдань та цілей гейміфікованої освітньої системи. Кластерна модель виступає ключовим інструментом вдосконалення навчального процесу, оскільки дозволяє групувати, інтегрувати та оптимізувати ключові категорії гейміфікованої системи. Ці елементи об'єднуються у логічні кластери, кожен з яких націлений на досягнення освітніх результатів [3, с. 218].

Ефективність гейміфікації в освіті залежить не від кількості впроваджених ігрових елементів, а від їхньої системної та узгодженої інтеграції. Таким чином, кластерна модель слугує методологічною основою, яка забезпечує інтеграцію, перетворюючи розрізнені ігрові категорії на цілісну, структуровану навчальну стратегію, що посилює розвиток професійної компетентності педагогів. У рамках цього підходу традиційні категорії гейміфікації (динаміка, механіка, компоненти) набувають синергетичної функції [1, с. 11].

Важливо зазначити, що кластерний підхід передбачає синхронізацію категорій гейміфікованої системи, де кожна підтримує стратегічну мету кластера: динаміка функціонує на найвищому, стратегічному рівні і відображає якісні зміни та поступ навчального процесу, визначає емоційний та поведінковий досвід, який має отримати учень; механіка є операційним каркасом кластера, що діє на процесуальному рівні та являє собою набір правил/інструментів, які безпосередньо втілюють бажану динаміку; компоненти не виступають як автономні одиниці, а підлягають системній інтеграції в межах кожного функціонального кластера. Ця інтеграція має єдину стратегічну мету: забезпечити реалізацію цільової динаміки та ефективну підтримку відповідних механік [2, с. 182].

Така кластеризація забезпечує системну цілісність та максимальну ефективність стратегії, що є основою професійної компетентності педагога. Вона дозволяє здійснювати стратегічну адаптацію освітнього процесу відповідно до конкретних дидактик завдань, а також ефективно управляти індивідуальними траєкторіями розвитку учнів, гарантуючи результативність освітньої діяльності.

Подальші перспективи розвитку досліджень у напрямку кластерного підходу до гейміфікації освіти вбачаємо у поглибленому аналізі ключових ланок кластерної моделі, що формують цілісну гейміфіковану стратегію навчання з врахуванням кожного елемента гейміфікованого навчання (концентрація уваги, мотивація, вміння та навички, компетентності), навчального середовища (простір офлайн/онлайн), часових обмеження, категорії гейміфікованої системи (компоненти, механіка, динаміка), маршрутизації руху та зворотнього зв'язку.

Список використаних джерел

1. Задорожна, Л., Дерябіна, С., & Левчишена, О. (2025). Освітня інтеграція: можливості конструктору кластерної моделі: конкурсна робота. <https://tinyurl.com/2dymupkg>.
2. Кухаренко, В. М., Березенська, С. М., Бугайчук, К. Л., Олійник, Н. Ю., Олійник, Т. О., Рибалко, О. В., ... & Столярєвська, А. Л. (2016). *Теорія та практика змішаного навчання*. <https://lnk.ua/LVbP7LL4y>.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

3. Мотуз, К. (2018). Застосування кластерного підходу в освіті в умовах розвитку інформаційного суспільства. <https://surl.li/aofloc>.
4. Олексюк, О. (2020). Кластерна модель розвитку духовного потенціалу особистості в неперервній мистецькій освіті. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2(95), 139–148. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32570/>.

Svitlana Deriabina,

Senior Lecturer at the Department of Teaching Methods and Educational Content,
 Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odessa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-9181-0882>

**CLUSTER APPROACH TO GAMIFICATION STRATEGIES
 IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER**

Keywords: *gamification, gamified learning strategy, categories of gamified system, cluster model.*

Довганюк Ніколетта Степанівна

здобувач освіти IV-Б курсу шкільного відділення,

Відокремлений структурний підрозділ «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж

Мукачівського державного університету»

м. Мукачево, Україна

Алмашій Евеліна Василівна,

викладач предметної (циклової) комісії викладачів природничих дисциплін,

Відокремлений структурний підрозділ «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж

Мукачівського державного університету»

м. Мукачево, Україна

**ЗНАЧЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
 СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА**

Ключові слова: *компетентність, здоров'язбережувальність, педагог, сучасність.*

Сучасна система освіти України переживає глибокі трансформаційні процеси, зумовлені глобальними змінами у соціально-економічній, культурній та інформаційній сферах. Освітня реформа, орієнтована на компетентнісний підхід, гуманізацію та демократизацію освітнього процесу, висуває до педагога нові професійні вимоги. Від учителя сьогодні очікують не тільки високого рівня фахової компетентності, але й здатності створювати безпечне, комфортне, здоров'язбережувальне освітнє середовище, яке сприятиме гармонійному розвитку особистості кожного здобувача освіти. Відтак проблема здоров'язбереження учасників освітнього процесу стає одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики.

Актуальність проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності сучасного вчителя зумовлена не лише соціальним запитом на здорову націю, але й усвідомленням того, що ефективність освітньої діяльності безпосередньо залежить від стану фізичного, психічного та емоційного здоров'я самого педагога. Тому питання розроблення педагогічних умов, технологій та методичних підходів до формування цієї компетентності є одним із ключових напрямів сучасної педагогічної науки.

Сучасні трансформаційні процеси в освіті України вимагають від педагогів нової парадигми професійної діяльності, у центрі якої – особистість учня та його всебічний гармонійний розвиток. Формування здоров'язбережувальної компетентності педагога є невід'ємною складовою цієї парадигми, оскільки саме від учителя залежить створення безпечного, комфортного й сприятливого освітнього середовища.

Проблемі формування здоров'язбережувальної компетентності педагогів приділяє увагу низка науковців [3]. Так, Д. Воронін досліджує здоров'язбережувальну компетентність студентів, С. Ключка – еколого-валеологічну компетентність, В. Нестеренко – професійно-валеологічну компетентність, Т. Бабко – розвиток здоров'язформувальної та здоров'язбережувальної учнівської компетентності, Т. Бойченко – формування здоров'язбережувальної компетентності як учнів, так і педагогів та інші [1].

Д. Є. Воронін стверджував, що здоров'язбережувальна компетентність передбачає не тільки медично-валеологічну інформативність, але й застосування набутих знань на практиці, володіння методиками зміцнення здоров'я й запобігання захворюванням [2].

О. Дубогай визначає, що якщо здоров'язбережувальні технології можна пов'язати з вирішенням тільки завдання охорони здоров'я, то до здоров'язбережувальних будуть належати ті педагогічні технології, які дозволяють вирішувати навчальні проблеми, застосовувати методи та форми, що не шкодять здоров'ю учнів та вчителів, забезпечують їм комфортні умови для навчання та роботи [5].

Здоров'язбережувальна компетентність педагога передбачає інтеграцію знань про здоров'я, умінь застосовувати здоров'язбережувальні технології в освітньому процесі, а також сформованість ціннісних орієнтацій, спрямованих на розвиток і підтримку здоров'я. Вона є складовою частиною професійної компетентності вчителя, визначає його готовність діяти в умовах сучасних викликів і сприяє підвищенню якості освіти загалом.

Отже, здоров'язбережувальну компетентність педагога можна представити як інтегральну, професійно значущу якість особистості, що проявляється в загальній здатності й готовності до організації педагогічної діяльності в аспектах збереження, формування та зміцнення здоров'я, заснованої на інтеграції знань про здоров'я з досвідом по його збереженню й зміцненню.

Головне завдання реалізації здоров'язбережувальної компетентності – вплинути педагогічними методами на свідомість та поведінку учнів шляхом розвитку життєвих навичок, сприятливих для здоров'я, безпеки та гармонійного розвитку учня.

У структурі здоров'язбережувальної компетентності науковці виокремлюють три основні компоненти: когнітивний (пізнавальний); особистісний (наявність і прояв рис особистості, зумовлених характером діяльності з формування здорового способу життя свого та інших людей); діяльнісний (здатність обґрунтовано виявляти та раціонально застосовувати шляхи та способи для найбільш ефективного досягнення мети) [4].

Когнітивний компонент має містити знання, які визначаються світоглядним розумінням людини, її природним та соціальним оточенням; широкими професійними компетенціями та знаннями про культуру здоров'я як складову загальної культури особистості; психолого-педагогічними знаннями про закономірності комплексного розвитку особистості; інтегрованими предметними знаннями про цінність здоров'я

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

та здорового способу життя як основи активної життєдіяльності й особистісного розвитку людини; методичними знаннями про впровадження технологій збереження здоров'я у педагогічну практику і професійну діяльність.

Особистісний компонент включає: мотиваційно-ціннісні орієнтації (визнання цінностей життя та здоров'я, готовність до різних форм здоров'язбережувальної діяльності); соціальна орієнтація (готовність виконувати соціальні функції та ролі у професійних сферах); особистісні якості, необхідні для здійснення здоров'язбережувальної діяльності; рефлексивна складова (усвідомлення та освоєння методів підтримки здоров'я).

Діяльнісний складник охоплює систему особливих здоров'язберігаючих умінь і навичок (позитивне ставлення до власного здоров'я та здоров'я суб'єктів своєї безпосередньої діяльності, володіння сучасними засобами психофізичної діагностики стану здоров'я та вміння їх застосовувати на практиці, вміння планувати індивідуальні траєкторії розвитку і вдосконалення способів збереження здоров'я інших), а також загально-педагогічні та професійні вміння й навички роботи (організаторські, аналітичні, проектувальні, комунікативні, корекційні тощо).

Таким чином, формування здоров'язбережувальної компетентності є не лише професійною необхідністю, а й важливою умовою підвищення якості освіти, розвитку культури здоров'я в суспільстві та формування покоління, здатного жити в гармонії з собою і світом. Це стратегічний напрям сучасної педагогічної науки та практики, що визначає успішність реалізації освітніх реформ і забезпечує сталий розвиток держави.

Список використаних джерел

1. Бойченко, Т. Є. (2008). Здоров'язбережувальна компетентність як ключова в освіті України. *Освіта України*, (11-12), 8–9.
2. Воронін, Д. Є. (2006). Здоров'язберігаюча компетентність студента в соціально-педагогічному аспекті. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, (2), 25–28.
3. Загородній, В. В. (2015). Сучасні проблеми здоров'я дитячого населення шкільного віку та шляхи її вирішення. (Необхідно вказати, де саме опубліковано це джерело: Назва книги/збірника, сторінки 121–144).
4. Калька, Н., Макаренко, С. (2013). Здоров'язберігаючі компетенції педагога в умовах сучасного освітнього простору. *Український науковий журнал «Освіта регіону»*, (4), 280–285.
5. Романишина, Л. М., Кришук, Б. С., Полішук, О. С. (2022). Здоров'язбережувальна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2(24), 126. <https://pedpsy.duan.edu.ua/index.php/uk/>.

Nikoletta Dovganiuk,

IV-B course student of the school department,
 Separate Structural Unit «Humanitarian Pedagogical Professional College
 of Mukachevo State University»
 Mukachevo, Ukraine

Evelina Almashiy,

Teacher of the subject (cycle) commission of teachers of natural sciences,
 Separate Structural Unit «Humanitarian Pedagogical Professional College of Mukachevo State University»
 Mukachevo, Ukraine

THE IMPORTANCE OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE FOR MODERN TEACHERS

Keywords: competence, health preservation, teacher, modernity.

Жогло Ольга Володимирівна,
викладач кафедри психології діяльності в особливих умовах,
Національний університет цивільного захисту України
м. Черкаси, Україна
<https://orcid.org/0009-0003-3869-4132>

Руденко Ілона Миколаївна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах,
Національний університет цивільного захисту України
м. Черкаси, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-9992-6780>

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІВ У КРИЗОВИХ УМОВАХ: ВИКЛИКИ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ

***Ключові слова:** професійна готовність педагога, стресостійкість, резильєнтність, емоційне вигорання, психолого-педагогічна підтримка, саморегуляція.*

Сучасна освітня система функціонує в умовах глибокої трансформації, спричиненої як глобальними викликами, так і національними кризами – війною, соціальною нестабільністю, масовими переміщеннями населення, зростанням психоемоційного напруження в суспільстві. Ці чинники суттєво впливають на освітній процес, а отже, і на вимоги до професійної діяльності педагога. В умовах невизначеності й напруги зростає потреба в підготовці фахівців, здатних зберігати ефективність, гнучкість та емоційну стабільність навіть у кризових і надзвичайних ситуаціях. Психолого-педагогічні засади формування цієї готовності набувають особливого значення, оскільки саме педагог, як носій освітньої, соціальної та гуманітарної функцій, покликаний бути стабілізуючим чинником для учнів і колег [2].

Професійна готовність педагога в умовах криз розглядається як інтегративна характеристика, що охоплює знання, уміння, навички, ціннісні орієнтири та психологічні якості, які забезпечують здатність ефективно діяти в ситуаціях нестабільності, стресу й невизначеності. До її ключових компонентів належать стресостійкість і резильєнтність, емоційна саморегуляція, когнітивна гнучкість, здатність ухвалювати рішення за умов інформаційного дефіциту, рефлексивність, самосвідомість, здатність до командної взаємодії та надання психологічної підтримки іншим [1]. Розвиток таких якостей допомагає зберігати професійну ефективність навіть у кризових ситуаціях, зазнаючи стресових впливів і працюючи в умовах освітньої невизначеності, що особливо актуально під час воєнного стану та соціальної турбулентності.

Стресостійкість педагогів тісно пов'язана з рівнем розвитку емоційного інтелекту, здатністю до рефлексії й навичками саморегуляції. Як зазначають С. Кузікова, Т. Щербак, ці характеристики не лише сприяють підтриманню стабільної професійної ефективності, але й зменшують ризик емоційного виснаження в умовах тривалого соціального чи психоемоційного напруження [1]. У дослідженні Н. Павлишиної, І. Кузави також

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

наголошується на важливості розвитку стресостійкості як складової професійної компетентності майбутніх педагогів, зокрема, через запровадження спеціальних тренінгів, менторських програм і системної психолого-педагогічної підтримки [2].

Одним із найсерйозніших ризиків у професійній діяльності педагога в умовах криз є емоційне вигорання. Високе психічне навантаження, відсутність стабільного освітнього середовища, постійна зміна форматів навчання (офлайн, онлайн, змішане) та інформаційна перевантаженість створюють умови для розвитку синдрому хронічної втоми й апатії. Як зазначають Л. Карамушка, Т. Зайчикова, вигорання негативно впливає не лише на психічне здоров'я педагога, але й знижує якість освітнього процесу, порушує ефективність комунікації з учнями та батьками, сприяє фрустрації й соціальній ізоляції [3]. У дослідженні І. Б. Мірошніченко вказано, що особливу роль у цьому відіграє дистанційний формат навчання, який під час війни став джерелом хронічного напруження через технічні труднощі, втрату контролю над освітнім процесом та постійну тривожність [4].

Ефективна підготовка педагогів до діяльності в умовах криз має ґрунтуватися на системному використанні психолого-педагогічних методів і засобів, спрямованих на розвиток внутрішньої стійкості, адаптивності та емоційної компетентності. До таких інструментів належать кейс-методи, рольові ігри, симуляційні моделювання, які дозволяють наблизити навчання до реальних умов функціонування школи в умовах суспільної нестабільності. Застосування тренінгів розвитку стресостійкості, дихальних технік, практик тілесно-орієнтованої саморегуляції та когнітивного переформулювання сприяє глибшому усвідомленню педагогами власних реакцій на стрес і формує здатність до контролю емоцій у складних ситуаціях. Інноваційні засоби, такі як віртуальна реальність, можуть ефективно імітувати складні ситуації: конфлікти в класі, евакуацію, комунікацію з батьками в стані стресу – без ризику психологічного перевантаження або травматизації [1].

Відповідь на виклики часу зумовила впровадження українськими освітніми установами освітніх модулів з кризової педагогіки, курсів психологічної самопомогі, а також створення центрів підтримки освітян. Це сприяє формуванню в педагогів не лише знань, але й реальних механізмів збереження психічного здоров'я, професійної мотивації та ефективності. Дослідження Т. Даценко показує, що новий професійний стандарт педагога передбачає наявність таких компетентностей, як уміння створювати психоемоційно безпечне середовище для учнів, застосовувати техніки саморегуляції та залучати ресурси підтримки [5].

Отже, професійна готовність педагога до дій в умовах криз є багатовимірною системою, що включає не лише фахові компетентності, а й здатність діяти ефективно в умовах емоційної напруги, невизначеності, швидких змін та інформаційного перевантаження. Формування таких якостей можливе лише за умови комплексного психолого-педагогічного супроводу, інтеграції сучасних освітніх технологій, елементів психологічного тренінгу, а також створення безпечного середовища всередині освітніх установ. Тільки так можливо забезпечити не лише ефективність освітнього процесу,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

а й психічне благополуччя самих педагогів – носіїв стабільності, гуманності та підтримки в умовах суспільних викликів.

Список використаних джерел

1. Кузікова, С., & Щербак, Т. (2022). Теоретико-емпіричний аналіз проблеми резильєнтності та стресостійкості в педагогічній діяльності. *Психологічний журнал*, (8), 39–46. <https://doi.org/10.31499/2617-2100.8.2022.258313>.
2. Павлишина, Н. Б., & Кузава, І. Б. (2022). Стресостійкість в умовах воєнного стану як компонент професійної компетентності майбутніх спеціальних педагогів. *Inclusion & Society*. <https://lnk.ua/B4ORL5PNG>.
3. Карамушка, Л. М., & Зайчикова, Т. В. (2024). Вплив синдрому «професійного вигорання» на професійну діяльність вчителя. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*, (1(4)), 40–42. <https://lnk.ua/zeGkgBaer>.
4. Мірошніченко, І. Б. (2024). Емоційне вигорання вчителів під час дистанційного навчання в умовах війни: кваліфікаційна робота (магістр) (99 с.). Львів: Львівська політехніка. <https://ena.lpnu.ua/handle/ntb/62898>.
5. Даценко, Т. О. (2016). Опанування технік психолого-педагогічної підтримки дитини як умова професійного зростання педагога. *Наука і освіта*, 5, 162–165. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-5-25>.

Olha Zhohlo,

Lecturer at the Department of Psychology of Activity in Special Conditions,
National University of Civil Protection of Ukraine
Cherkasy, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0003-3869-4132>

Iлона Rudenko,

Candidate of Psychological Sciences (PhD), Docent,
Associate Professor of the Department of Psychology of Activity in Special Conditions,
National University of Civil Protection of Ukraine
Cherkasy, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-9992-6780>

**TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN CRISIS CONDITIONS:
CHALLENGES AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL FOUNDATION**

Keywords: teacher's professional readiness, stress resistance, resilience, emotional burnout, psycho-pedagogical support, self-regulation.

Заварова Наталія Володимирівна,

старший викладач кафедри психології,
соціальної роботи та інклюзивної освіти,

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-8395-9003>

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК СТРАТЕГІЯ
РЕАЛІЗАЦІЇ ТРАВМОФОКУСОВАНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

Ключові слова: соціально-педагогічний супровід, травмофокусований підхід, професійна компетентність, освітнє середовище, психосоціальна підтримка.

Сучасна система освіти функціонує в умовах безпрецедентних суспільних викликів: війни та вимушеного переселення значної кількості дітей, соціально-економічної нестабільності, наслідків пандемії COVID-19 для психічного здоров'я, а також посилення освітньої нерівності. Остання проявляється у суттєвих відмінностях у доступі здобувачів освіти до якісних навчальних ресурсів, психосоціальної підтримки та безпечного освітнього середовища. У цих умовах значна частина здобувачів освіти має травматичний

досвід, що безпосередньо впливає на їхню здатність до навчання, соціалізації та повноцінного особистісного розвитку. Травмофокусований підхід у педагогіці означає переорієнтацію від дефіцитарної моделі («що не так із дитиною?») до контекстуальної («що сталося з дитиною?»). Його сутність полягає у розумінні поведінки дитини як адаптивної відповіді на життєві обставини, зокрема травматичні події. В основі цього підходу – емпатія, визнання цінності досвіду дитини та побудова безпечного освітнього простору. У міжнародних документах (ЮНІСЕФ, Рада Європи) наголошується, що створення безпечного середовища є ключовим чинником забезпечення права дитини на освіту. Соціально-педагогічний супровід виступає інструментом інтеграції цих принципів в освітню практику.

Соціальний педагог у контексті травмофокусованої освіти виконує багатовимірну роль. Його діяльність охоплює: діагностику ознак травматизації та оцінку потреб дитини; створення умов безпеки – фізичної, психологічної та соціальної; фасилітацію комунікації між усіма учасниками освітнього процесу; координацію міжвідомчої взаємодії (практичні психологи, медичні працівники, соціальні служби, громада); формування компетентностей емоційної грамотності та резиліентності у дітей і педагогів.

У попередніх дослідженнях [3] підкреслено, що психосоціальна підтримка має розглядатися не як допоміжна опція, а як структурна частина освітнього процесу, здатна запобігати вторинній травматизації та сприяти академічному успіху. Крім того, у навчально-методичному посібнику Ради Європи [1] наголошено, що підтримка дітей, які пережили травматичні події, має ґрунтуватися на поєднанні психологічної допомоги, педагогічної гнучкості та міжсекторальної взаємодії. Саме соціальний педагог є тим фахівцем, який здатний інтегрувати ці напрями у єдину систему супроводу.

До основних інтервенцій соціального педагога належать: застосування стабілізаційних технік (дихальні вправи, вправи на відновлення відчуття контролю); організація груп взаємопідтримки для дітей та підлітків; індивідуальний і груповий супровід сімей, які перебувають у кризі; супервізійна підтримка педагогічних працівників для зниження ризику професійного вигорання; просвітницькі заходи для батьків щодо розуміння реакцій дітей на стрес.

Міжнародний досвід підтверджує ефективність таких підходів. Наприклад, у дослідженнях Hartmann [4] відзначається, що педагоги, які пройшли навчання з травмофокусованих практик, демонструють вищий рівень професійної впевненості. Sweetman [5] підкреслює, що травмоінформоване освітнє середовище сприяє кращій академічній успішності та зменшенню кількості конфліктів.

Попри високий потенціал травмофокусованої педагогіки, в Україні бракує системної підготовки соціальних педагогів у цій сфері. Програми підвищення кваліфікації лише частково торкаються теми роботи з дітьми, які пережили травматичні події. Актуальним завданням є розробка комплексних освітніх модулів, що інтегрують психологію травми, соціальну роботу та педагогіку. Крім того, важливою перспективою є посилення міжвідомчої взаємодії. Як свідчить міжнародний досвід [2], ефективність травмофокусованих практик зростає за умови тісної співпраці закладів освіти з місцевими громадами та соціальними службами.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Соціально-педагогічний супровід є ключовою стратегією реалізації травмофокусованої педагогіки, яка дозволяє інтегрувати психосоціальну підтримку в освітній процес. Компетентність соціального педагога у цьому контексті виходить за межі традиційних функцій, охоплюючи створення безпечного середовища, координацію партнерських зв'язків та впровадження інноваційних методів підтримки. У майбутньому розвиток цього напрямку має ґрунтуватися на поєднанні міжнародного досвіду та національних практик, що дозволить підвищити стійкість освітньої системи до сучасних викликів.

Список використаних джерел

1. Вааранен-Валконен, Н., & Заварова, Н. (2022). *Психологічна підтримка та допомога дітям, які пережили травматичні події: навчально-методичний посібник*. Рада Європи. <https://lnk.ua/1V9kWz04g>.
2. Головатенко, Т. (2023). Тенденції підготовки вчителів до впровадження травма-інформованого навчання: досвід розвинених країн. *Освітнологія*, 12(12), 42–54. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2023.12.4>.
3. Заварова, Н. (2024). Стратегії психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу. *Наша школа: науково-педагогічні студії*, 3(7), 45–54. [https://doi.org/10.61339/2786-6947.2024.3\(7\).315918](https://doi.org/10.61339/2786-6947.2024.3(7).315918).
4. Hartmann, K. (2022). Teacher Perspectives When Learning Trauma-Informed Practice Pedagogies: Stories of Meaning Making at Work. *Frontiers in Education*, 7, 852228. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.852228>.
5. Sweetman, N. (2022). What Is a Trauma Informed Classroom? What Are the Benefits and Challenges Involved? *Frontiers in Education*, 7, 914448. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.914448>.

Nataliia Zavarova

Senior Lecturer at the Department of Psychology,
 Social Work and Inclusive Education,
 Odessa Regional Academy of In-Service Education
 Odessa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-8395-9003>

**SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT AS A STRATEGY
 FOR IMPLEMENTING TRAUMA-FOCUSED PEDAGOGY**

Keywords: social and pedagogical support, trauma-focused approach, professional competence, educational environment, psychosocial support.

Заводна Леся Михайлівна,

методист кабінету інформаційних комунікацій і видавничої діяльності,
 Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
 м. Рівне, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-3659-7799>

**МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ
 МОВНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ**

Ключові слова: мовна компетентність, культура мовлення, орфоепічні, лексичні й граматичні норми, порушення мовних норм.

«Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб... У мові наша стара й нова культура, ознака нашого національного визнання. І поки живе мова – житиме й народ, як національність. Не стане мови – не стане й національності: вона геть розпорошиться поміж дужим народом... От чому й вороги наші завжди так старанно пильнували, аби заборонити насамперед нашу мову, аби звести та знищити

її доценту...» [2], – так про нашу рідну мову писав Іван Огієнко, і ці слова Видатного Українця якнайкраще розкривають сутність понять «рідна мова» й «культура мовлення», спонукаючи до роздумів над тим, що має стати в центрі виховання сучасної молоді, яким має бути сучасний здобувач освіти та якими якостями він має володіти, щоб бути висококультурною, інтелектуально розвиненою особистістю. Пояснюється це передусім засиллям суржикового мовлення, мовленнєвою недбалістю мовців, низьким рівнем культури мовлення.

Зважаючи на викладене вище, **мета** нашої розвідки – розкрити сутність мовленнєвої компетентності педагога та особливості її формування в здобувачів освіти в процесі діяльності в закладі загальної середньої освіти в умовах сьогодення.

Мовленнєва компетентність – це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого він здатний вирішити різноманітні педагогічні завдання: зробити складну тему уроку цікавою, а процес її вивчення – привабливим, створити в класі щирю атмосферу спілкування, встановити контакт з учнями, досягти взаєморозуміння з ними, сформувати в дітей відчуття емоційної захищеності, вселити в них віру в себе. За цих обставин мовленнєва компетентність визнана однією з ключових (базових) характеристик особистості, що формується в процесі її розвитку, адже передбачає вміння адекватно й доречно користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, міркування тощо), використовувати для цього інтонаційні засоби виразності, а також мовні (інтонація) та позамовні (міміка, пантоміміка, жести, інтонація) засоби [3].

Ми поділяємо точку зору українських дослідників мови (Н. Бабич, А. Богуш, М. Вашуленко, М. Пентилюк та ін.), які наголошують, що вчителеві будь-якої спеціальності важливо усвідомлювати особливості свого професійного мовлення. Так, відомий мовознавець М. Вашуленко звертає увагу на те, що «мовлене слово практично не піддається жодній корекції – ні в орфоепічному, ні в акцентологічному (наголошуванні слів), ні в граматичному та стилістичному аспектах, за винятком мимохідь зроблених поправок у висловлюванні. І якщо дорослий слухач, учасник спілкування, певною мірою самотійно здійснює цю корекцію у внутрішньому плані мовленнєвого сприйняття, то здобувачі освіти сприймають усе, особливо від педагога, без будь-яких внутрішніх поправок, засвоюють сприйняте і потім відтворюють у власному мовленні в такому варіанті, в такій формі, в якій вони цю інформацію сприйняли» [1].

За таких обставин до основних складників мовленнєвої компетентності педагога відносять: 1) *досконале володіння системою мови*, тобто знаннями про особливості фонетичної, орфоепічної, лексичної, словотворчої, граматичної й правописної систем, опанування лінгвістичних понять, фактів і закономірностей, що забезпечують необхідний обсяг знань з рідної мови, яка є основою для формування правильного уявлення про її структуру та забезпечує нормативність мовлення; 2) *сформованість активного мовного словника*, обов'язкового для кожного вчителя та необхідного для проведення уроків, а також вільне оперування професійною лексикою – термінологією тих навчальних предметів, основи яких викладає вчитель; 3) *стилістичну вправність мовлення*, що передбачає мовленнєве забезпечення кожної із ситуацій, до яких потрапляє вчитель

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

у своїй професійній діяльності: навчальній, виховній, офіційній, побутовій, ситуації спілкування з колегами, батьками учнів та безпосередньо дітьми; 4) *відчуття мови та вміння здійснювати контроль власного й чужого мовлення* з метою виявлення в ньому граматичних, лексичних, орфоепічних, орфографічних і стилістичних помилок із метою їхнього можливого виникнення та попередження; 5) *здатність організовувати спеціальну методичну роботу з учнями* з метою формування в них норм літературного українського мовлення в урочній, позаурочній, гуртковій та позанавчальній діяльності; 6) *сформованість професійного «вчительського» мовлення*, зокрема набору конструкцій, які педагог має використовувати щоденно на кожному уроці, забезпечуючи навчальну діяльність і виховання учнів [4, с. 20].

Відповідно до викладеного вище, завдання вчителя в сучасних умовах – не лише розвинути комунікативні навички у своїх учнів, а й самому бути для них бездоганним прикладом у використанні мови і мовлення. Так, педагог постійно, кожного дня на своїх уроках (чи то з літературно-лінгвістичної, математично-природничої та інших галузей) покликаний використовувати особливі слова та конструкції, необхідні в процесі викладання. Правильно вживаючи такі конструкції та дотримуючись орфоепічних, лексичних і граматичних норм, він надовго (якщо не на завжди!) закарбує їх у пам'яті своїх учнів.

На превеликий жаль, сьогодні ми є не тільки свідками, а й інколи учасниками порушення мовних норм, особливо неправильного наголошення слів: *чИтання* (замість *читАння*), *завданнЯ* (замість *завдАння*), *чИсельник* (замість *чисЕльник*), *знАменник* (замість *знамЕнник*), *множнИк* (замість *мнОжник*), *дОбуток* (замість *добУток*), *сантИметр*, *децИметр*, *кілОметр* (замість *сантимЕтр*, *децимЕтр*, *кіломЕтр*), *чергОвий* (замість *черговИй*), *завданнЯ* (замість *завдАння*), *запИтання* (замість *запитАння*), *вИмога* (замість *вимОга*), *у віршІ* (замість *у вірші*), *вИмова* (замість *вимОва*), *випАдок* (замість *вИпадок*), *зручнИй* (замість *зрУчний*), *завЕришити* (замість *завершИти*), *пОмилки* (замість *помилКИ*), *кОтрий* (замість *котрИй*), *середИна* (замість *серЕдина*), *навЕсти приклад* (замість *навестИ приклад*), *листОпад* (замість *листопАд*), *одИнадцять*, *чотИрнадцять* (замість *одинАдцять*, *чотирнАдцять*), *Омега* (замість *омЕга*) та ін. Зокрема, під впливом російської мови нерідко можна почути: *нОвий* – замість *новИй*, *дОчка* – замість *дочкА*, *олЕнь* – замість *Олень*, *фАртух* – замість *фартУх* та багато інших.

Отже, нам, педагогам, варто пам'ятати, що демонструючи правильну вимову та наголошення слів, ми формуємо мовленнєву культуру наших учнів. Також слід нагадати про ще одну важливу особливість української мови – наявність у ній кличного відмінка і кличної форми. Постійне правильне використання вчителями кличної форми іменників на позначення імен учнів під час звертання до них на уроках започаткує формування в них стійкої мовленнєвої навички вживати ці конструкції відповідно до ситуації, наприклад: «*Олю*, ти гарно впоралася із завданням», «*Сергійку*, підійди, будь ласка, до дошки», «*Оксанко*, зачитай умову задачі» та ін. Однак, на жаль, ми часто ігноруємо цю мовну норму, а також нерідко чуємо не лише від учнів, а й від колег приклади неправильного звертання, зокрема: «*Коля* (*Петя, Вася, Толік, Міша, Іра, Наташа, Света*,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Люда), як справи?», «Петро Іванович, добрий день!», «Оксана Вікторівна, дякую за пораду» тощо.

Отже, мовленнєва компетентність учителя – це важливий складник його професійної компетентності, що включає загальні вимоги до його мовлення, серед яких зрозумілість, точність, виразність, чистота, багатство й різноманітність. Саме від мовленнєвого рівня вчителя, його здатності дотримуватися норм української літературної мови залежить те, якою мовою спілкуватиметься молодь у майбутньому, наскільки свідомо вона ставитиметься до рідного слова. Уникнення суржику, правильне наголошення слів, багатий словниковий запас – усе це не лише ознаки фахової майстерності вчителя, а й запорука успішного формування нормативного мовлення учнів, яких він навчає.

Список використаних джерел

1. Вашуленко, М. (2008). Вимоги до професійної мовленнєвої підготовки сучасного вчителя. У *Шляхи вдосконалення мовної компетенції сучасного педагога: матеріали регіональної науково-методичної конференції* (с. 192). Видавництво ЖДУ імені І. Франка. <https://lnk.ua/y4zjOnq4j>.
2. Огієнко, І. (1991). *Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: курс читаній в Укр. нар. ун-ті* (репринт. відтв. вид. 1918 р.). Київ: Абрис. <https://lnk.ua/aV7o8nnV1>.
3. Степанченко, О. А. (2016). Мовлення вчителя – складова педагогічної майстерності. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 2, 53–60.
4. Тельпуховська, Ю. М. (2021). Мовна й мовленнєва компетенції вчителя – запорука формування нормативного мовлення учнів. *Наукова думка сучасності і майбутнього*, 18–22.

Lesya Zavodna,

Methodologist of the Information Communications
and Publishing Activities Department,
Rivne Regional Institute of Post-Graduate Pedagogical Education
Rivne, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-3659-7799>

**MODERN LANGUAGE COMPETENCE OF TEACHERS AS THE BASIS
FOR THE FORMATION OF LANGUAGE CULTURE OF EDUCATION SEEKERS**

Keywords: language competence, speech culture, orthoepic, lexical and grammatical norms, violations of language norms.

Здрагат Світлана Геннадіївна,

кандидат соціологічних наук,
старший викладач кафедри філософії освіти,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-2574-1927>

ПИТАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ : ФОКУС – ШКОЛА

Ключові слова: якість освіти, евалюація, евалюаційне дослідження, оцінки якості освіти, зміни в освіті, «добра школа», якість школи

Наслідком інтенсивних змін, які відбуваються у суспільстві, є зростання очікувань щодо результатів і якості роботи школи. Окрім цього, від закладів освіти вимагається швидка адаптація до нової ситуації і опрацювання нових напрямків діяльності.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Розуміючи школу як організацію, тобто в інституційному значенні, як штучно створену суспільно-технічну систему для реалізації певної місії, цінностей і цілей, котра має внутрішню структуру і поєднує елементи та їх складові у функціональне ціле, спробуємо, спираючись на розробки польських колег, представити її у трьох сферах:

- 1) якщо для організації це – люди, то конкретно у школі – це вчителі;
- 2) якщо для організації це – технології, то для школи – це процес навчання;
- 3) якщо для організації це – структура (система), то для школи – це саме організація, але вже у дієслівному значенні: «збір упорядкованих, відносно якоїсь умови, і пов'язаних елементів. В цьому значенні поняття «організація» є синонімом поняття «система» [2].

На основі досвіду евалюації, як комплексного оцінювального дослідження, ми дійшли висновку, що рівень якості школи (від системи освіти в країні до окремого уроку) обумовлюється довірою до даної освітньої послуги, яка є доброю (задовольняє потреби своїх клієнтів): добра система освіти, добра школа, добрий урок – і все завдяки доброму управлінню. Оскільки управління якістю потребує даних як основи для діагнозу актуального стану, для керування процесом і для оцінки діяльності, то якість потребує оцінювання.

Ми акцентуємо увагу на тому, що оцінювання від рівня держави через регіональні та районні органи управління освітою до окремої школи і класу повинно бути націлене на зміни у функціонуванні школи. При цьому воно має бути свідомим, запланованим, систематичним і системним. Оскільки саме оцінювання виявляється істотною зміною, то нею треба вміти керувати і мати з неї користь. Тому у методологічному плані важливо, на наш погляд, зосередитись на особливостях оцінювання у процесі змін [1].

1. Школа, що хоче бути доброю школою, повинна змінюватися не стільки в ногу із суспільними змінами, а випереджаючи, чи навіть – викликаючи, стимулюючи. У ході реформування необхідно чітко уявляти, що саме слід змінити, в якому напрямку, яким чином, і врешті решт, чи приносять ефекти вже запроваджені зміни. Саме оцінювання може дати відповіді на ці питання.

2. Ставлячи завдання управління зміною, тобто реформування, важливо виявити, як виглядає типовий процес зміни, звідки беруться і у чому полягають протистояння зміні та як подолати бар'єри, що заважають запровадженню зміни. У кожній зміні завжди є подвійність і парадокси. Зміна поєднує елементи, котрі суперечать одне одному: мати ясне бачення та бути відкритим; брати ініціативу та віддавати поле іншим і заохочувати їх до діяльності; гарантувати підтримку та тиснути; починати з малих кроків та мислити глобально; чекати на висновки та бути терплячим і беззаперечним; мати вироблений план та бути гнучким; застосовувати стратегію «верх – низ» та діяти за принципом навпаки «низ – верх»; переживати роздратованість і задоволення від запроваджуваних змін [3].

Що до змін в школі, М. Фуллан відзначав, що зміни наштовхуються на опір особливо тоді, коли стосуються інтересів, визнання і безпеки учасників. Бажане ставлення до зміни характеризує: цікавість (хочемо знати, що відбувається «у світі» за межами того, що ми знаємо; ми є готовими до несподіванок відкриваючи нове); чесність (можемо детально придивитися до того, що нас оточує і що робимо, і також зауважувати негативи);

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

готовність до зміни і навчання новому (ми є готовими прийняти нові факти і описи, є готовими експериментувати та закинути старі взірці); бажання, зацікавлення та відданість (маємо відвагу, бажання і готовність діяти краще, ніж дотепер. Те, що є, що спостерігаємо, можна вдосконалити [4].

У ході численних досліджень на тему: «Яка школа є доброю і ефективною» вдалося певним чином скоректувати управлінську діяльність щодо модернізації школи. За результатами досліджень зазначено, що в добрих школах: по-перше, велика увага приділяється ясності цілей і норм; по-друге, в них існує культура самооцінювання; по-третє, актуалізується потреба рефлексійного перегляду власної діяльності та її результативності. Важливо створити умови, за яких директори та вчителі матимуть можливість реалізувати проекти розвитку школи та вдосконалення якості. Школу потрібно розглядати як живу систему або організацію, яка управляється, в першу чергу, не з центру, а завдяки активності та креативності вчителів в напрямку розвиваючих ініціатив. Команді вчителів-однодумців слід націлюватися на кращі освітні пропозиції та розвивати ідентифікацію вчителів зі школою на основі конструктивної фінансової мотивації працівників.

Взагалі, вимірювання якості роботи шкіл, на основі евалюації, як правило, здійснюється у таких напрямках: дослідження результативності діяльності школи, порівнюючи досягнуті ефекти з поставленими цілями; дослідження освітніх досягнень учнів; діагностування вибраних сфер роботи навчального закладу; організація і систематичне спостереження досягнутої якості роботи школи, відповідно до встановлених критеріїв; відвідування, що полягає в основному на спостереженні знань, навичок і ставлення учнів.

Ми погоджуємося з польськими дослідниками, які описують оцінювання у вигляді двох неперервних ліній: контролю і підтримки розвитку.

Так, Кшиштоф Крушевський передусім критично розділяє оцінювання якості навчання (деколи поєднуючи) на два способи: шляхом перевірки відповідності навчання уже визнаним правилам і взірцям педагогічної поведінки (улюблений спосіб дидактиків, методистів і людей влади – тих, котрі встановлюють норми та контролюють їх); шляхом досягнення учнів (чи завжди це є заслугою вчителя? як оцінити, наскільки це його заслуга?).

Протягом перевірки Крушевський пропонує такий перелік рис навчання, котрий здебільшого впливає на досягнення учнів: побудова значення нових повідомлень; оперування часом; час очікування; зворотня інформація; формування навичок навчатися і думати; створення сприятливого середовища для прикладної науки; усунення міжкультурних труднощів [3, с. 30].

Для того, щоб запровадження зміни закінчилося успіхом, самооцінювання як проект / захід повинно, в першу чергу, бути визнаним учасниками як їхній проект. При цьому важливо не обмежувати, а розширювати творчий простір суб'єктів перетворюючої діяльності, використовувати здобутий ними досвід. Запровадження змін повинно означати для учасників покращення і користь, мати якомога простішу структуру

і, як наслідок, бути прагматично, явно, безпечно реалізованим. Важливо також, щоб зміни були прийняті і підтримані «зверху», тобто керівництвом, дирекцією.

Опір перед зміною буде менший, якщо її учасники будуть: по-перше, залучені до проведення аналізу ситуації і спільно, після дискусії, приймуть рішення на основі консенсусу; по-друге, висловлювати розуміння відмінних і критичних думок; по-третє, усвідомлювати, що нові проєкти не є до кінця зрозумілими і прийнятими, що вони призводять до непорозуміння, збуджують сподівання і побоювання; по-четверте, діяти не за готовим рецептом, а захочуть спільно з керівництвом працювати над усвідомленням, що ніхто немає патенту на єдину правду і що процеси розвитку в кожній школі відбуваються інакше.

Ми цілком погоджуємося з думкою польських соціологів, що для того, щоб спрогнозувати зміни, запропоновані у зв'язку із оцінюванням, важливо відрефлексувати, що є вирішальним у думці про школу, які її загальні джерела.

Система моніторингу якості освіти у школі повинна охоплювати всі аспекти характеристик якості процесу і результатів освіти. Вона призначена не тільки для накопичення даних про якість освіти, але й для проведення різних видів аналізу оцінок по показниках якості, забезпечуючи внутрішні потреби навчального закладу і підтримуючи оперативний обмін інформацією з зовнішнім середовищем (з органами управління освітою, громадськістю, батьками учнів і т. д.).

Школа, яка робить ставку на якість, повинна передавати знання, допомагати учням у розумінні світу і виховувати, розкриваючи їх потенціал. Проте, вважаємо за необхідне позначити певні застороги на шляху підвищення якості. По-перше, розвиток якості не може опиратися на постійний ріст рівня знань, оскільки тоді школа зрештою дійде до такої межі, коли вимагатиме рівня, якого вже ніхто не буде в змозі досягти. По-друге, якість індивідуальних результатів навчання не повинна означати те саме, що і якість школи. Школа сама повинна встановлювати, що вона розуміє під якістю, адже вона не з'являється згідно розпорядженням. По-третє, якість школи залежить також від середовища, в якому функціонує даний заклад. Ефекти освітньої діяльності залежать від рівня активності батьків у вихованні своїх дітей і від того, чи в оточенні школи діють громадські заклади, що організовують дозвілля. По-четверте, є ще одна суперечність пов'язана з якістю в освіті – центральне прийняття рішення і місцеве його сприйняття та реалізація. Забезпечення якості освіти повинно керуватися централізовано. Оскільки освіта є справою всього суспільства, потрібне певне узагальнення, спільне узгодження вимог, напрямків розвитку. Необхідною є порівнюваність освітніх послуг в усій країні. Відповідні умови функціонування шкіл мають забезпечуватися централізовано, а відповідна влада повинна давати імпульси до їхнього розвитку.

Таким чином, евалюація виступає як дослідження цінності, якою є якість. З одного боку, вона доводить якість, акцентує увагу на позитивних характеристиках, «міцних сторонах»), а з другого – допомагає удосконалити якість, оскільки надає інформацію, що потрібно виправити, які є «слабкі сторони» і намічає шляхи модернізації освітнього процесу. Тому при розумінні якості освіти як цінності для користувача акцент ставиться на рівень задоволення школою потреб учнів і батьків, країни, суспільства, ринку

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

праці, вчителів та інших працівників. Оцінити рівень задоволеності можливо в ході евалюації як системного дослідження якості освіти. Завдяки таким своїм базовим характеристикам, евалюація дозволяє утверджувати демократичні цінності на всіх напрямках діяльності школи, розкривати інноваційний творчий потенціал, формувати активну життєву позицію всіх учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Здрагат, С. (2019). Проблеми якості в освіті. У *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса 15 трав. 2019* (с. 65–69). Одеса.
2. Здрагат, С. (2023). Особливості процесу оцінювання змін у функціонуванні школи. У *Соціальна відповідальність людства в контексті аксіологічних трансформацій: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса 30 лист. 2023* (с. 31–34). Одеса.
3. Самооцінювання в школі. (2011). (За заг. ред. Е. Толвінська-Круліковська). Львів: Літопис.
4. Фуллан, М. (2000). *Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ* (Г. Шиян та Р. Шиян, Пер.). Львів: Літопис.

Svitlana Zdragat,

Candidate of Sociological Sciences (PhD),

Senior Lecturer at the Department of Philosophy of Education,

Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odessa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-2574-1927>

EDUCATIONAL QUALITY ISSUES: FOCUS – SCHOOL

Keywords: *quality of education, evaluation, evaluation research, educational quality assessments, changes in education, «good school», school quality.*

Кравець Наталія Юріївна,

завідувач науково-методичної лабораторії

кафедри дошкільної і початкової освіти,

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-1257-0927>

**РЕФЛЕКСИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ:
СУТНІСТЬ І ХАРАКТЕРИСТИКА**

Ключові слова: *професійний розвиток, рефлексія, рефлексивна компетентність, компоненти рефлексивної компетентності, вчитель початкових класів.*

В умовах трансформаційних перетворень у системі освіти й становлення Нової української школи проблема професійного розвитку вчителя початкових класів залишається досить актуальною. Здійснюючи професійну діяльність у сучасних умовах, учитель початкових класів має бути здатним не лише передавати знання, а й створювати таке особистісно зорієнтоване середовище, що сприяє розвитку ключових компетентностей здобувачів освіти і вимагає постійного впровадження нових технологій, методик, методів, форм роботи, опанування нових інструментів, умінь виконувати дослідницьку діяльність, аналізувати свою роботу і досягати поставлених цілей навчання й ефективності освітнього процесу. Це спонукає педагога до саморозвитку, самопізнання, самореалізації, викликає прагнення до самовдосконалення, усвідомлення і критичного

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

осмислення власного досвіду, коригування професійної діяльності та проєктування майбутніх дій. Все це потребує розвитку рефлексивної компетентності вчителя початкових класів як ключової умови професійного становлення, оскільки вона є рушійною силою та механізмом саморозвитку, запобігає професійному вигоранню і сприяє збереженню психологічного здоров'я, що є на сьогодні надважливим для забезпечення якості освітнього процесу. Тому уточнення сутності і структурних характеристик рефлексивної компетентності має важливе значення (теоретичне і практичне) в системі післядипломної педагогічної освіти, метою якої є професійне удосконалення вчителів.

Під час курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів за проблемою «Алгоритми, техніки, інструменти оцінювання процесу та результатів навчання», проводячи швидке опитування вчителів початкових класів на початку заняття, виявлено що, лише 15% опитаних вчителів із наведеного правильно обрали визначення поняття «рефлексія», характеризуючи його, як здатність людської свідомості сприймати саму себе в процесі пізнавальної діяльності, 12% опитаних вважають що це вміння педагога з'ясовувати інтереси і потреби та знаходити слабкі місця в знаннях дітей, інші 30% учителів розуміють це поняття як процес коригування підходів до навчання і більшість ототожнювали «рефлексію» з позитивним зворотним зв'язком. Тому можна стверджувати, що незважаючи на значну кількість наукових досліджень з проблеми рефлексії, розвиток рефлексивної компетентності вчителів початкових класів потребує особливої уваги.

Поняття «рефлексія» та «рефлексивна компетентність» відповідно до підходів їх дослідження мають багато визначень.

Феномен «рефлексія» досліджували В. Борисов та І. Гевко, Н. Губа, Ю. Бабаян, К. Нор та ін. Узагальнюючи визначення цього поняття науковцями, розглядаємо «рефлексію» як процес самопізнання, критичного аналізу та переосмислення суб'єктом власної діяльності, її змісту, методів та отриманих результатів, як усвідомлення себе суб'єктом, здатного до саморегуляції і самокорекції, зважаючи на зовнішні та внутрішні фактори власної діяльності. Вчитель, який рефлексує вміє самостійно визначати свої «зони росту» й вибудовувати свою подальшу траєкторію навчання.

Проблему формування та розвитку рефлексивної компетентності, її структуру досліджували Ю. Мельничук, О. Андрющенко, Т. Федірчик та О. Білоус, Л. Матохнюк, Н. Гальчевська, В. Желанова та ін. Спираючись на визначення, пропонувані науковцями, рефлексивну компетентність доцільно розглядати як інтегративну якість особистості вчителя, яка здатна й внутрішньо готова здійснювати глибокий, продуктивний самоаналіз професійної діяльності, прогнозувати її наслідки, конструктивно коригувати власну поведінку, методи і засоби навчання з метою досягнення вагомих професійних результатів і прагнути до постійного самовдосконалення.

Зважаючи на те, що рефлексивна компетентність вчителя початкових класів є інтегративним утворенням, її розвиток неможливий без реалізації взаємопов'язаних й взаємообумовлених структурних компонентів: мотиваційно-ціннісного (усвідомлення важливості рефлексивної діяльності; потреби в самоаналізі, самопізнанні, саморозвитку тощо); когнітивного (усвідомлення сутності рефлексивних процесів, знання її видів

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

та їхньої ролі на різних етапах освітнього процесу); діяльнісного (здатність обирати та використовувати різні види рефлексії відповідно до педагогічної ситуації, наявність практичних навичок використання інструментів самоаналізу); особистісного (забезпечення потреби у самопізнанні та внутрішньої готовності до самоаналізу, відкритість до конструктивного зворотного зв'язку і сміливість поглянути на себе з боку) [3, с. 177].

Вважаємо, що лише у комплексні усіх компонентів можна забезпечити розвиток цілісної рефлексивної компетентності, що дозволить вчителю адекватно реагувати на виклики сьогодення й ефективно здійснювати професійну діяльність.

Отже, визначення сутності та структури рефлексивної компетентності вчителя початкових класів підтверджує те, що вона є основою професіоналізму і надійним фундаментом його професійної майстерності.

Подальші дослідження полягають у продовженні діагностики рівня сформованості рефлексивної компетентності вчителів початкових класів та пошуку ефективних підходів і механізмів її розвитку, що забезпечить неперервне професійне зростання педагогів.

Список використаних джерел

1. Борисов, В. В., & Гевко, І. В. (2020). Позиція рефлексії в процесі самоактуалізації майбутніх вчителів початкових класів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки», (1)*, 100–107. Режим доступу: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/16754>.
2. Губа, Н. О. (2024). Рефлексія: проблематика формулювання концепту. *Наукові записки. Серія: Психологія, (3)*, 13–19. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-3-2>.
3. Федірчик, Т. Д., & Білоус, О. В. (2023). Формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі проходження педагогічної практики. *Інноваційна педагогіка, (59)*, 175–180. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.37>.
4. Матохнюк, Л. О., & Гальчевська, Н. А. (2022). Теоретична модель професійної рефлексивної компетентності педагога. *Габітус, (40)*, 64–70. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2022.40.9>.

Nataliia Kravets,

Head of the Scientific and Methodical Laboratory Primary Education Department
of Preschool and Primary Education,
Odessa Regional Academy of In-Service Education
Odessa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-1257-0927>

REFLECTIVE COMPETENCE OF A PRIMARY TEACHER: ESSENCE AND CHARACTERISTICS

Keywords: professional development, reflection, reflective competence, components of reflective competence, primary teacher.

Красножон Наталя Володимирівна,
завідувач науково-методичної лабораторії
розвитку безпечного освітнього середовища
та соціокультурної діяльності
кафедри філософії освіти,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Ключові слова: інформаційна безпека, інформаційно-комунікаційні технології, культура кібергігієни.

У сучасному світі, де інформаційні технології проникають у всі сфери життя, медіаосвіта стає важливим елементом розвитку особистості та суспільства в цілому.

Інформаційно-цифрова компетентність педагога, яка визначена в професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Наказ МОН від 29.08.2024 № 1225) є обов'язковою передумовою для ефективної реалізації освітніх програм, забезпечення безперервності навчання та підвищення його якості.

З розвитком технологій комп'ютерних мереж виникають нові можливості для збирання, обробки, об'єднання та зберігання даних, що призводить до трансформації концепцій довіри, безпеки та конфіденційності. У процесі педагогічної діяльності, яка опосередкована засобами ІКТ, можуть виникати стани невизначеності та тривоги за власну інформаційну безпеку, які зменшують довіру до ресурсів мережі Інтернет. Проте системне розв'язання проблеми можливе за умови розвитку компетентностей з інформаційної безпеки, зокрема навичок безпечної діяльності в комп'ютерних мережах та Інтернеті. І цей процес повинен бути неперервним і здійснюватися упродовж усього життя, починаючи зі школи.

Для ефективного провадження професійної діяльності учитель повинен володіти належним рівнем фундаментальної підготовки, зокрема розуміння принципів функціонування комп'ютерних систем і загроз, які виникають внаслідок несанкціонованого доступу до них, і як наслідок розуміти важливість інформаційної безпеки. Важливим є поведінковий, особистісно-рефлексивний складник, який передбачає трансформацію знань у навички безпечної діяльності та рефлексію власних дій.

Актуальною безпековою проблемою є створення єдиного інформаційно-освітнього середовища в закладі освіти. В умовах сьогодення учасники освітнього процесу активно використовують мережу Інтернет як потужне джерело інформаційних ресурсів. Цифрові ресурси та інструменти, які вже набули популярності, стали незамінними у діяльності педагогів, оскільки забезпечили можливість безперервного навчання та доступу до інформації. Враховуючи, що динамічність розповсюдження інформації мережею Інтернет дуже висока, створення інформаційно безпечного освітнього середовища в школі є однією з найважливіших задач сучасного закладу освіти.

Український педагог Неля Кириленко зазначає, що на сучасне освітнє середовище негативно впливає: відсутність належних механізмів контролю якості інформації, доступної через сучасні телекомунікаційні технології, що породжує проникнення в освітній простір великого обсягу недостовірної інформації; неконтрольоване проникнення інформації сумнівного, агресивного змісту, яка може сприяти виникненню насильства, булінгу, кібербулінгу тощо [5].

Інформаційна безпека охоплює комплекс заходів, спрямованих на захист всієї інформації, що використовується в закладі освіти незалежно від її формату чи носія. Учасникам освітнього процесу слід постійно контролювати загрози, які виникають повсякчас, а саме дезінформація, маніпуляція, фейкові новини, вірусні атаки, шахрайство, пропаганда терористичної та екстремістської діяльності. Особливо гостро це стало відчуватися в умовах карантину та воєнного стану.

Інколи школярі не можуть правильно зреагувати на матеріали з мережі з різних причин. Робота у цьому напрямку для вчителів та батьків дуже важлива. Безконтрольний доступ до інтернету може мати негативні наслідки для дитини. Учителям та батькам варто наголосити дітям про те, що кожен сервіс передбачає свої особливості реєстрації та використання, а також має приховані таємниці та небезпеки. Про кожен з них потрібно розповісти, щоб, у міру можливостей, у розумінні дитини не залишилося прогалин того «що, для чого і як працює» [4].

Під час проведення виховних годин (лекцій, бесід, тренінгу) з дітьми щодо безпечної поведінки і Інтернеті педагог повинен чітко зрозуміти для себе, що саме повинен отримати кожен учень після завершення заходу. Мета повинна бути реалістичною, конкретною та позитивною. Вчитель не може поставити перед собою занадто узагальнену мету: навчити дітей правилам безпеки в Інтернеті. Але він може навчити, наприклад, шести правилам безпечної роботи в мережі. При цьому вчитель планує досягти чогось позитивного (навчити, показати, сформувати стійку мотивацію). Якщо мета конкретна і позитивна, вона буде реалістичною. Необхідно виховувати адекватну реакцію на мінливу ситуацію, що виникає в реальному житті, за допомогою Інтернету. Адже Інтернет – ідеальне місце для досить швидкої «зміни декорацій». Тому треба бути готовим до часткої зміни «декорацій» у житті та не робити з цього життєвої проблеми. Необхідно вчити дітей жити реальним життям, а не віртуальним. Під час виховної години (лекції, тренінгу) корисно акцентувати увагу учнів на тому, що набагато легше заховатися за будь-яку соціальну роль (віртуальний образ) і навіть вжитися в цю роль у віртуальному світі. Але життя навколо не віртуальне, а реальне. Важливо правильно соціально орієнтувати підлітків. Практично всі вони користуються Інтернетом. Необхідно показати, що використання нелегальних чи шкідливих ресурсів Інтернету може призвести до асоціальної поведінки. Тому так важливо зорієнтувати підлітків на побудову конструктивних відносин з людьми, направити їх до людей, а не від людей або проти них.

Дуже важливо сформувати в учнів стійку мотивацію до безпечної поведінки під час роботи в мережі Інтернет. Стійка мотивація виникає тоді, коли безпечна поведінка перетворюється з зовнішньої вимоги на внутрішню потребу, пов'язану з особистими

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

цінностями, соціальною роллю та позитивним досвідом. Стійка мотивація формується через інтеграцію в навчальний план, коли обговорення питань інформаційної безпеки відбувається не лише на уроках інформатики (кібербулінг), але й на уроках права (авторське право, відповідальність), української мови (розпізнавання маніпулятивних текстів) тощо; через регулярну позитивну практику за допомогою проведення практичних занять у формі квестів або віртуальних ігор, де учні повинні ідентифікувати фішингові листи, створити найскладніший пароль або знайти вразливості на симульованому сайті; через співпрацю з батьками у проведенні спільних семінарів для учнів та батьків, щоб забезпечити узгодженість правил вдома і в школі. Коли дорослі підтримують і демонструють безпечну поведінку, мотивація дитини зростає [2, 5].

Отже, інформаційна безпека в освіті не є лише технічною проблемою, а системним, інтегрованим елементом сучасного освітнього середовища. Найбільшим викликом і водночас ключовим фактором успіху є людський фактор. Навіть найсучасніші технічні засоби захисту неефективні без сформованої культури кібергігієни. Інформаційна безпека в освіті має вирішальний педагогічний вимір, спрямований на формування інформаційної компетентності в усіх учасників процесу. Таким чином, інформаційна безпека є не просто додатковою вимогою, а фундаментальною передумовою для створення безпечного, довіреного та ефективного освітнього середовища в епоху цифровізації.

Список використаних джерел

1. Василенко, В. В. (2022). Платформи дистанційного навчання: основні характеристики та можливості використання. *Вісник Книжкової палати*, (11), 35–40. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vkp_2022_11_8.
2. Вовк, Б., & Матвієнко, Д. (2020). Інноваційні педагогічні технології як засіб удосконалення професійної діяльності педагогів. *Молодий вчений*, (10(86)), 376–381. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-10-86-77>.
3. Гаврілова, Л., & Топольник, Я. (2017). Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 61(5), 1–14.
4. Доценко, С. О., Ворожбіт-Горбатюк, В. В., & Собченко, Т. М. (2021). *Онлайн-безпека учасників освітнього процесу в умовах дистанційного і змішаного навчання: Навчально-методичний посібник*. Ранок.
5. Корнієнко, Ю. Ю. (б.д.). Інформаційна безпека учасників освітнього процесу. <https://vseosvita.ua/2-gxru>.

Natalya Krasnozhan,

Head of the Scientific and Methodological Laboratory
for the Development of a Safe Educational Environment and Sociocultural Activities
of the Department of Philosophy of Education,
Odessa Regional Academy of In-Service Education
Odesa, Ukraine

FORMATION OF INFORMATION SECURITY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
AS A COMPONENT OF A TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE

Keywords: information security, information and communication technologies, cyber hygiene culture.

Лентарева Тетяна Володимирівна,

методист Одеського обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0009-0000-5829-7394>

РОЗУМІННЯ ПРИЧИН ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ БАТЬКІВ ДИТИНИ З ООП ЯК СКЛADOVA КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Ключові слова: батьківство, дитина з ООП, індивідуально-психологічні особливості, взаємодія, прийняття, компетентність педагога.

Народження дитини – це завжди випробування для родини, адже повністю змінюється вже звичне, певною мірою усталене життя – поява нового члена сім'ї привносить більше відповідальності, обов'язків, хвилювань, обмежень та нових ускладнень. У випадках, коли дитина народжується з особливими освітніми потребами, додається ще й розгубленість, нерозуміння, страх, відмова прийняти реальність, почуття провини, гнів, образи та звинувачення.

Опинившись в таких обставинах, батьки виявляються не підготовленими до труднощів, з якими їм довелось зіткнутися, що тягне за собою низку наслідків. Відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості детермінується реакція на діагноз та обирається стратегія подальшої взаємодії з дитиною. Узгодити невинуваті очікування з реальністю і обрати прийняття дійсності під силу не кожному. Це призводить до утворення психологічних бар'єрів – внутрішніх когнітивних, емоційних та поведінкових перешкод, які ускладнюють сприйняття дійсності і взаємодію з нею [1; 3; 4]. Вони проявляються у викривлених та обмежених уявленнях про зовнішній світ, страхах, тривогах, складнощах в адаптації, стриманості та напруженні у відносинах.

Усвідомлення та врахування цих бар'єрів є складовою професійної компетентності педагога, оскільки якісно вибудована взаємодія з батьками має безпосередній вплив на ефективне залучення дитини з особливими освітніми потребами до освітнього середовища. Серед науковців, які досліджували цю проблему можна зазначити І. Колесник, Н. Майструк, М. Мушкевич, Р. Майрамян, Т. Скрипник, Г. Соколову, Л. Шипіцину, О. Царькову, Л. Чопик та ін. [1; 3; 4].

Значний внесок у формуванні психологічних бар'єрів у контексті дітей з особливими освітніми потребами мають соціальні стереотипи та упередження, які розповсюджуються як суспільством, так і медіа. Часто стереотипи є причиною посиленого страху та упереджень з боку батьків – сприйняття дітей з особливими освітніми потребами як «менш здатних» заважає побачити та усвідомити реальні особливості і ресурси дитини [1]. Так, низький рівень поінформованості про особливості розвитку, можливості та потреби дитини з особливими освітніми потребами детермінує стан страху і розгубленості, що ускладнює взаємодію з дитиною. Незнання про сучасні підходи, можливості інклюзії та психологічну підтримку формує у батьків тривожність

і відмову від прийняття, а уява малює найгірші сценарії. Некоректна інформація породжує упередженість в соціалізації дітей в майбутньому [3].

А. Руденок та Г. Рудик вважають, що безпосередній вплив на стосунки в сім'ях з дітьми з особливими освітніми потребами має рівень тривожності батьків. Страх та невпевненість у майбутньому, розгубленість призводять до багатьох питань, відповіді на які не завжди є прийнятними, що підвищує тривожність та значно погіршує загальне самопочуття, тягнучи за собою і проблеми з психічним здоров'ям. Все це впливає на якість відносин в родині, на психоемоційний стан дитини, веде до напруженості та конфліктів у спілкуванні [4].

Дослідник Р. Фейрберн у своїй концепції об'єктних відносин описує те, як дитина інтросектує образи відкидання або неприйняття, що згодом стають частиною внутрішнього світу дорослої особистості. В умовах стресу, пов'язаного з особливостями дитини, ці внутрішні образи можуть активізуватися й впливати на поведінку батьків у вигляді емоційного відсторонення або агресії [5].

Відтак, бажання батьків мінімізувати чи інтерпретувати симптоми як тимчасові труднощі розвитку є частиною захисного механізму – заперечення. Це дозволяє уникнути психоемоційного перенавантаження задля збереження емоційної рівноваги. Ключову роль у вмиканні стану заперечення відіграють соціальні очікування, що сформовані у межах родинного та найближчого соціальних кіл [2]. Очікування виконують нормативну функцію та диктують якою «повинна» бути дитина, як «мають» поводитися батьки, які результати розвитку слід вважати прийнятними. Зокрема в пострадянському просторі, де яскраво проявлена культура з високим рівнем міжособистісної залежності, невідповідність дитини соціальним нормам часто інтерпретується як «некомпетентність» або «помилка» батьків [2].

Батьківська відповідальність розглядається А. Данилевич як соціальний обов'язок, який публічно оцінюється [2]. Через це і невідповідність дитини соціальним нормам і стандартам часто інтерпретується не лише як індивідуальна особливість, а й як прояв некомпетентності, слабкості або навіть провини батьків. Почуття сорому за відхилення від «норми» викликає потребу певним чином виправдати діагноз, що закономірно продовжує стадію заперечення, оскільки визнання діагнозу рівнозначне визнанню «соціальної невдачі».

Таким чином, індивідуально-психологічні особливості батьків дітей з особливими освітніми потребами є вкрай актуальним чинником для визначення психоемоційного стану в родині та характеру побудови стосунків з дитиною. Нашарування попереднього досвіду, соціальних очікувань, відсутності поінформованості та власних переконань призводить до створення несприятливих умов для повноцінного виконання батьківської функції. Внаслідок підвищеного рівня тривожності, страху невизначеності майбутнього та невпевненості в своїх силах у стосунках з дитиною превалюють прояви агресії, надмірний контроль, уникання емоційної близькості. Ці психологічні бар'єри значно ускладнюють шлях до безумовного прийняття дитини з особливими освітніми потребами, що значно впливає на побудову ефективної міжособистісної взаємодії.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Враховуючи поточний стан батьків, компетентний педагог з розумінням і професійністю буде планувати подальшу комунікацію та прогнозувати можливі труднощі.

Подальше дослідження даної теми ми розглядаємо у розробці моделі створення підтримувального середовища з конструктивною взаємодією між усіма учасниками освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Гладичук, А. М., Горішна, Н. М., Криницька, І. П., Мороз, О. М., Семигіна, Т. В., Скочко, М. О., Слозанська, Г. І., Столярик, О. Ю., & Петрович, Ж. В. (2024). *На шляху до інклюзії: соціальна робота з дітьми з інвалідністю та їхніми сім'ями: посібник* (с. 22–31). Житомир: ТОВ «505».
2. Данилевич, А. (2025). Етнокультурні особливості української дитини у пареміях СРСР. *Етнічна історія народів Європи*, 75, 117–126. <https://doi.org/10.17721/2518-1270.2025.75.15>
3. Колесник, І. О. (2020). Психологічні особливості батьківського прийняття дитини з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми психології*, (3), 45–52.
4. Руденко, А., & Рудик, Г. (2024). Тривожність та її прояви у батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни. *Психологічні травелогі*, (3), 197–209. <https://doi.org/10.31891/PT-2024-3-19>.
5. Schachter, J. W. (2016). Review: Fairbairn and the object relations tradition. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 64(1), 187–196.

Tetiana Lentareva,

Methodist of the Odesa Regional Resource Center for Inclusive Education Support,
Odessa Regional Academy of In-Service Education
Odessa, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0000-5829-7394>

**UNDERSTANDING THE REASONS FOR PSYCHOLOGICAL BARRIERS
OF PARENTS OF CHILDREN WITH SEN AS A COMPONENT OF TEACHER COMPETENCE**

Keywords: *parenthood, children with SEN, individual psychological characteristics, interaction, acceptance, teacher competence.*

Лєскова Ангеліна Анатоліївна,

старший викладач кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-5228-5173>

ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Ключові слова: *емоційна стійкість, стрес, стресостійкість, педагоги, умови війни.*

Професія педагога передбачає полізадачність, систематичне спілкування, високу відповідальність і висуває багато вимог до компетентності та особистості фахівця. Це створює стресогенні ризики для педагогічних працівників. Особливо підвищена стресогенність у професійній діяльності педагогів в умовах війни.

Життя в умовах затяжної військової агресії, довготривалий вплив стресорів, пов'язаних з війною, поступово викликають втому та виснажують нервову систему та психіку людей. Впоратися з актуальними викликами, а також бути продуктивними у професійній діяльності педагогам допомагають стресостійкість, уміння відновлювати власні фізичні та психічні ресурси тощо. Стресостійкість тісно пов'язана з емоційною стійкістю та емоційною саморегуляцією особистості.

Проблема емоційної стійкості особистості відображена у роботах О. О. Андрусик, Т. Д. Кочубей, М. С. Кудінової, Є. О. Мілеряна, Я. Рейковського, О. П. Саннікової, А. А. Семенова, Є. О. Тарасова, О. Я. Чебикіна, О. О. Чернікової та ін. Емоційну стійкість педагогів досліджували О. О. Андрусик, Н. В. Гриньова, Л. А. Данилевич, Н. С. Дмитріук, Н. О. Кордунова, Є. Ф. Черкаська та ін. Але всі ці дослідження проводилися у мирний час, тому в них не було враховано фактор стресогенного впливу війни. Отже, виникає необхідність додаткового вивчення емоційної стійкості педагогів в актуальних умовах.

Метою нашого дослідження є аналіз емоційної стійкості педагогів в контексті стресового впливу в умовах довготривалої війни.

В сучасній науковій літературі представлено різні підходи до змісту поняття «емоційна стійкість». Але їх об'єднує розуміння того, що емоційна стійкість є складною багатокомпонентною якістю, що суттєво впливає на різні аспекти буття особистості та є значущою умовою ефективної діяльності у складних стресогенних умовах.

Емоційна стійкість (за В. В. Синявським, О. П. Сергєєнковою) – це «інтегративна якість особистості, що характеризується взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності індивіда і забезпечує оптимальне досягнення успіху в складних екстремальних умовах діяльності. Емоційна стійкість зменшує негативний вплив, попереджує стрес, сприяє прояву готовності до дій у напружених ситуаціях» [4, с. 99]. Показниками емоційної стійкості вважають: «контроль над емоціями, стабільний емоційний стан та оптимальне використання резервів нервово-психічної енергії» [2, с. 27].

Структура емоційної стійкості як якості особистості, згідно О. О. Андрусик, має такі компоненти: «мотиваційний: визначається системою мотивів, які спрямовані на подолання психологічних бар'єрів, що виникають в напружених ситуаціях»); «регулятивно-вольовий»: виражається у свідомій саморегуляції дій, поведінки, емоцій, приведення їх у відповідність з вимогами ситуації; «емоційний: визначається мірою чутливості особистості до критичних ситуацій життя, рівнем її збудження, негативних емоційних переживань, ситуативною та особистісною тривожністю»; має значення попередній досвід подолання негативних впливів стресових ситуацій; «інтелектуальний: характеризується специфікою інтелектуальних стратегій, особливостями мислення і рівнем раціональності» особистості; людина оцінює та визначає вимоги ситуації, робить прогноз її можливої зміни, приймає рішення про способи дій [1, с. 2].

У зв'язку із емоційною стійкістю розглянемо стресостійкість особистості. Стресостійкість – це «індивідуальна здатність організму зберігати нормальну працездатність під час дії стресора» [3, с. 152]. До показників стресостійкості відносять: «емоційну стійкість, самоконтроль, саморегуляцію, психологічну стійкість, фрустраційну толерантність» [2, с. 27]. Емоційна стійкість сприяє підвищенню стресостійкості особистості. У цьому контексті дослідження емоційної стійкості, а також перспектив її розвитку в педагогів представляє особливий інтерес.

Для вивчення проблеми емоційної стійкості педагогів в умовах війни нами було проведено емпіричне психологічне дослідження, яке проходило протягом лютого – жовтня 2025 року серед слухачів курсів підвищення кваліфікації. Для його реалізації

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

було використано психодіагностичну методику «Рівень емоційної стійкості», автор Є. О. Тарасов [5]. Всього в дослідженні взяли участь 242 педагогічні працівники закладів загальної середньої освіти м. Одеси та Одеської області, які мають різний вік (від 18 до 72 років), фах та досвід роботи. Переважна кількість серед досліджуваних – жінки: 94,63%, відповідно 5,37% вибірки – чоловіки.

В результаті емпіричного дослідження рівня емоційної стійкості педагогів ми отримали наступні дані: високий рівень емоційної стійкості мають 15,29% обстежених, середній рівень – 19,42%, нижче середнього рівня – 36,37%, низький рівень – 27,27%, дуже низький рівень – 1,65% педагогів.

Аналіз отриманих результатів показав, що у 65,29% обстежених педагогів рівень емоційної стійкості є зниженим: від нижче середнього до дуже низького рівня. Це означає, що 65,29% педагогів мають труднощі в емоційній регуляції, проявляють емоційну збудливість різного ступеню, схильні до сильних переживань в умовах стресу та ін. Це, в свою чергу, ускладнює для них процес переживання стресів та знижує стресостійкість.

В умовах війни люди стикаються з тривалим та повторювальним стресом. Це призводить до емоційного виснаження та нестабільності і в результаті знижує емоційну стійкість. Тому виникає необхідність реалізації системи роботи з педагогами з метою надання їм психологічної підтримки та допомоги, навчання методам і прийомам емоційної саморегуляції, підвищення їх емоційної стійкості та стресостійкості. Така робота має охоплювати різні ланки системи освіти: починаючи від практичних психологів закладів освіти, які працюють з педагогами на місцях, і до закладів післядипломної освіти, які здійснюють підвищення кваліфікації фахівців. Рекомендовані формати роботи: науково-методичні вебінари, конференції, психологічні тренінги, майстер-класи, психологічні консультації, заняття на курсах підвищення кваліфікації.

Проблема емоційної стійкості педагогів в умовах війни є дуже гострою та потребує подальшого вирішення як з наукової точки зору, так і з позиції практичної реалізації психологічних заходів, що будуть сприяти підтримці психологічного благополуччя серед педагогічних працівників.

Список використаних джерел

1. Андрусик, О. О. (2024). *Розвиток емоційної стійкості майбутніх вчителів* (Дис. доктора філософії). Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини, Умань, Україна. <https://lnk.ua/ANDZMJReX>.
2. Кудінова, М. С. (2016). Порівняльний аналіз понять «стресостійкість» та «емоційна стійкість». *Теорія і практика сучасної психології*, (1), 22–28. http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2016/7.pdf.
3. Поліщук, О. (2013). Психологічні компоненти стресостійкості особистості. У *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД: матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 152–154). Переяслав-Хмельницький, Україна.
4. Синявський, В. В., & Сергєєнкова, О. П. (2007). *Психологічний словник* (Н. А. Побірченко, Ред.). Київ: Науковий світ. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf.
5. Тарасов, Є. О. (б.д.). *Тест «Рівень емоційної стійкості»*. КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради». <https://oipopp.ed-sp.net/node/49072>.

Anhelina Lieskova,

Senior Lecturer at the Department of Psychology,
 Social Work and Inclusive Education,
 Odessa Regional Academy of In-Service Education
 Odessa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-5228-5173>

EMOTIONAL RESILIENCE OF TEACHERS IN WAR CONDITIONS

Keywords: emotional resilience, stress, stress resistance, teachers, war conditions.

Мазурок Мирослава Василівна,
завідувач кабінету інформаційних комунікацій і видавничої діяльності,
Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
м. Рівне, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ВИКЛИКІВ ВОЄННОГО ЧАСУ

Ключові слова: *вчитель, психологічна компетентність, педагогічна діяльність, психічне здоров'я, війна.*

Війна внесла суттєві корективи в усі сфери нашого життя. Тривоги та постійні стреси, без сумніву, негативно позначаються не лише на фізичному здоров'ї людини, а й на душевному благополуччі, котре не менш цінне, ніж інші життєві показники. Зважаючи на це, у суспільстві відбулося значне посилення уваги до питання збереження ментального та психічного здоров'я особистості, адже всупереч життєвим обставинам, важливо вміти долати постійний стрес та дбати про власний емоційний добробут.

На відміну від спеціальних вузькопрофесійних навичок, які швидко застарівають, психологічна компетентність є актуальною завжди, особливо у професійній діяльності вчителя. Саме психологічна компетентність значною мірою визначає його професійний та життєвий успіх, ефективну взаємодію зі своїми учнями, можливість створити сприятливу навчальну атмосферу та готовність до постійного професійного та особистісного саморозвитку, особливо в умовах воєнного часу.

Крім того, війна безумовно загострила низку проблем та змістила певні суспільні орієнтири. В сучасних реаліях будь-який процес базується на врахуванні саме психологічних закономірностей, особливо якщо йдеться про освіту. Неабиякої актуальності нині набула психологічна компетентність, адже педагогічні працівники та здобувачі освіти перебувають у стані підвищеної тривожності через постійні тривоги, втрату роботи, загибель близьких, переїзд із постійного місця проживання тощо. Зважаючи на це, у суспільстві особливої ваги набули питання психологічної компетентності, адже, як відомо, на результат освітнього процесу впливає не лише особистість педагога, знання ним методик та особливостей викладання, а й його психологічний стан, що неабияк визначає ефективність педагогічної діяльності.

Загалом психологічна компетентність – це здатність особистості до самопізнання, самоконтролю, до ефективного спілкування і взаємодії з іншими людьми, саморозвитку та самореалізації. Високий рівень психологічної компетентності необхідний усім представникам галузі «людина – людина», до яких повною мірою належить педагогічна діяльність. Професія вчителя вимагає серйозних фахових зусиль, що під силу лише психологічно здоровому, професійно компетентному, творчо працюючому вчителю [4].

Важливість психологічної компетентності окреслювало чимало науковців, з-поміж яких Ю. Головач, М. Лук'янова, С. Максименко, О. Палій та ін. У педагогічних науках неабияке значення приділяється саме психолого-педагогічній компетентності, яку, зокрема, досліджували О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, М. Лук'янова, Т. Шамова та ін.

Психологічна компетентність є однією з визначальних у педагогічній діяльності, адже передбачає знання психологічних основ викладання предмета, вікових особливостей, психічних станів вихованців, закономірностей сприйняття ними навчального матеріалу. Зважаючи на воєнні події в країні, це питання набуває особливої актуальності, адже передбачає не лише загальну підготовленість педагога, а у вміння керувати своїми психічними станами [3]. Означена компетентність передбачає обізнаність учителя в індивідуальних особливостях кожного школяра, його здібностях, сильних сторонах характеру, перевагах та недоліках попередньої підготовки, котра проявляється у прийнятті продуктивних стратегій індивідуального підходу у роботі з ним. Крім того, психолого-педагогічна компетентність передбачає обізнаність у процесі спілкування вчителя зі здобувачами освіти, враховує обізнаність педагога в оптимальних методах навчання, сильних та слабких сторонах власної діяльності, спроможність до професійного самовдосконалення.

Варто зауважити, що психологічна компетентність учителя також передбачає здатність розпізнавати психологічні потреби учнів, створювати підтримуючу та стимулюючу навчальну атмосферу, ефективно спілкуватися з ними, розвивати емоційну та соціальну компетентність, а також виявляти емпатію та застосовувати позитивні методи впливу на їх поведінку. У світлі військових дій в Україні важливим є володіння педагогом методами і техніками психосоціальної підтримки учнів, контролю за стресом тощо. Учителі повинні бути здатні виявляти та розпізнавати психологічні проблеми учнів, такі як стрес, тривога чи поведінкові складнощі, та вчасно реагувати на них.

Означена компетентність характеризується наявністю таких умінь та навичок: керування власними емоціями у професійній діяльності чи/або під час спілкування з іншими учасниками освітнього процесу; запобігання емоційному вигоранню та коригування професійної діяльності з урахуванням власного психолого-емоційного стану; усвідомлення та конструктивне реагування на прояви емоцій, толерантна взаємодія з усіма учасниками освітнього процесу.

На формування психологічної компетентності педагога можуть впливати різноманітні чинники. Це і оточення, в якому формується його особистість, різноманітні соціальні групи, з якими він взаємодіє та які впливають на його підготовленість і відображаються у взаємодії зі здобувачами освіти [3]. Однак не менш важливими є і суб'єктивні чинники, зокрема рівень його самосвідомості, психологічний стан та вміння поповнювати свій емоційний ресурс.

Отже, проблема психологічної компетентності педагогічного працівника в сучасному суспільстві набуває все більшої актуальності. Це зумовлено постійними трансформаційними процесами в освіті, розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та передусім подіями, спричиненими російсько-українською війною. Означена компетентність проявляється у поведінці, цінностях, мисленні, моральних принципах, світоглядних установках і тому є обов'язковою для педагогічного працівника.

Володіння психологічними знаннями допомагає вчителю запобігати професійному вигоранню, знаходити конструктивні рішення в непростих ситуаціях професійної взаємодії, бути «професійно захищеним» у період професійних криз.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Крім того, варто зауважити, що у педагогічній діяльності основою всього, без сумніву, є особистість – особистість учителя та учня, їхня спільна діяльність і спілкування. Від цієї взаємодії істотно залежить ефективність навчальної діяльності, тому врахування психологічних чинників безперечно є вагомим критерієм педагогічної майстерності.

Список використаних джерел

1. Дметерко, Н. В., & Аматыєва, О. П. (2023). Основні напрями розвитку психологічної компетентності педагогів. *Вікова та педагогічна психологія*, (52), 66. <http://habitus.od.ua/journals/2023/52-2023/11.pdf>.
2. Заворотна, Ж. (2023). Психологія особистості фахівця в умовах воєнного часу та післявоєнної реабілітації. У *Психологія особистості фахівця в умовах воєнного часу та поствоєнної реабілітації: матеріали VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 111–115). Львівський державний університет внутрішніх справ. https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/6501/1/27_10_2023.pdf.
3. Кузмінська, Л., & Ісаєнко, О. (2023). Психологічна компетентність як детермінанта професійної успішності майбутніх фахівців із соціальної роботи. *Актуальні проблеми психології*, 7(31), 111.
4. Психологічна компетентність – необхідна умова освітньої реформи. (б.д.). *Всеосвіта*. <https://vseosvita.ua/library/psihologicna-kompetentnist-9768.html>.

Myroslava Mazurok,

Head of the Information Communications and Publishing Activities Department,
 Rivne Regional Institute of Post-Graduate Pedagogical Education
 Rivne, Ukraine

**PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF A TEACHER
 IN THE CONDITIONS OF WARTIME CHALLENGES**

Keywords: teacher, psychological competence, pedagogical activity, mental health, war.

Мардарова Ірина Костянтинівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри дошкільної педагогіки,

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
 імені К. Д. Ушинського»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-8899-2830>

Гуданич Наталія Миколаївна,

викладач кафедри дошкільної педагогіки,

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
 імені К. Д. Ушинського»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-2421-8955>

**ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ
 У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
 ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, здоров'язбережувальна компетентність, дошкільна освіта, діти дошкільного віку.

Сучасна система освіти України пріоритетним завданням визначає не лише набуття дитиною знань і умінь, але й формування цілісної, здорової особистості. Дошкільний вік

є фундаментальним етапом у становленні особистості, коли закладаються основи фізичного, психічного та соціального здоров'я. Саме в дошкільному віці період формується базове ставлення дитини до власного здоров'я, виробляються перші навички здорового способу життя [2]. Тому пошук ефективних шляхів формування здоров'язбережувальної компетентності за допомогою спеціальних педагогічних технологій набуває особливої важливості [5].

У цьому аспекті варто взяти до уваги, що поняття «здоров'язбережувальна компетентність» у контексті дітей дошкільного віку можна розглядати як інтегровану якість особистості, що включає: усвідомлення цінності здоров'я як найважливішої умови життєдіяльності, бажання його зберігати; наявність елементарних уявлень про власне тіло, принципи гігієни, основи правильного харчування, користь руху та небезпеку шкідливих звичок; сформовані практичні навички та вміння (миття рук, чищення зубів, самообслуговування, виконання фізичних вправ тощо), здатність застосовувати знання у повсякденному житті; здатність долати прості труднощі, розпізнавати та виражати емоції, сформованість початків самоконтролю [1].

Переконливим є погляд авторитетів [1–3; 5] у цій галузі на те, що здоров'язбережувальні технології – це система організації освітнього процесу, що поєднує в собі принципи, методи, форми організації освітнього процесу, спрямовані на збереження та зміцнення здоров'я дитини, формування в неї культури здоров'я.

Автори [1–3; 5] переконливо доводить, що формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку здійснюється шляхом комплексного застосування різних видів здоров'язбережувальних технологій, які взаємодоповнюють одна одну та створюють цілісну систему впливу на фізичний, психічний і соціальний розвиток дитини.

До медико-профілактичних технологій належать заходи, спрямовані на зміцнення імунної системи та попередження виникнення захворювань, це, зокрема, організація раціонального і збалансованого харчування відповідно до вікових потреб дітей, контроль санітарно-гігієнічного стану приміщень, своєчасне проведення вакцинації. Важливу роль відіграє впровадження профілактичної гімнастики (дихальної, для очей, для запобігання плоскостопості), яка сприяє формуванню правильних рухових навичок і підтриманню працездатності організму. Додатковим засобом зміцнення здоров'я є використання елементів фітотерапії (часник, цибуля як природні антисептики), а також застосування кварцування для знезараження повітря у приміщеннях.

Фізкультурно-оздоровчі технології спрямовані на активізацію рухової діяльності та розвиток фізичних якостей дітей. До них належать різні види занять із фізичної культури, проведення рухливих і спортивних ігор, організація гімнастики пробудження, фізкультхвилинок і динамічних пауз протягом дня. Особливого значення набувають дні здоров'я та спортивні свята, що сприяють не лише фізичному розвитку, а й формуванню командної взаємодії, вихованню почуття колективізму та відповідального ставлення до власного здоров'я.

Педагогічні технології здоров'язбережувального спрямування зорієнтовані на формування у дітей знань, умінь і навичок, необхідних для усвідомленого ставлення

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

до здорового способу життя. В освітньому процесі ефективним є використання ігрових ситуацій («Лікарня», «Аптека»), які моделюють реальні життєві обставини та сприяють розвитку елементарних медико-гігієнічних знань. Проведення бесід з використанням наочних ілюстрацій («Корисні та шкідливі продукти») забезпечує формування первинних уявлень про здорове харчування. Дидактичні ігри («Відчуй смак/запах») сприяють розвитку сенсорної культури, а читання художньої літератури та проведення дослідницьких експериментів («Як працюють наші легені?») формують у дітей пізнавальний інтерес і здатність робити прості висновки щодо функціонування власного організму.

Не менш важливими є соціально-психологічні технології, спрямовані на збереження психічного здоров'я та гармонізацію міжособистісних стосунків у дитячому колективі. Серед них – створення позитивної, доброзичливої атмосфери у групі, використання комунікативних ігор, що сприяють розвитку емпатії та вміння співпрацювати. Значний потенціал мають вправи на релаксацію, які знижують рівень тривожності та допомагають відновленню емоційної рівноваги. Елементи арт-терапії та казкотерапії забезпечують м'який психотерапевтичний вплив, допомагають дітям висловлювати власні переживання у творчій формі. Навчання елементарним способам вираження емоцій сприяє формуванню у дітей навичок саморегуляції та позитивного ставлення до себе й оточення.

Здійснене дослідження дозволяє зробити висновок, що формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку є цілісним, багатоаспектним процесом, ефективність якого забезпечується системним і комплексним застосуванням здоров'язбережувальних технологій. Інтеграція медико-профілактичних, фізкультурно-оздоровчих, педагогічних та соціально-психологічних підходів у єдиний освітній простір закладу дошкільної освіти дозволяє не лише передати дитині необхідні знання, але й сформувати стійкі навички, позитивну мотивацію та ціннісне ставлення до здоров'я як основний ресурс для подальшого успішного життя. Ключовою умовою успіху є співпраця педагогічного колективу, медичного персоналу та батьків, що забезпечує послідовність та неперервність у формуванні здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Андрющенко, Т. К. (2018). Здоров'язбережувальна компетентність дошкільників: сутність, методика формування. АЛМІ.
2. Листопад, О. А., & Мардарова, І. К. (2025). Здоров'язбереження в освітньому процесі закладу освіти: цифровий та інноваційний вимір. *Перспективи та інновації науки (Серія «Психологія», Серія «Педагогіка», Серія «Медицина»)*, 7(53), 586–597. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7\(53\)-586-597](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-586-597).
3. Листопад, О. А., Мардарова, І. К., & Гуданич, Н. М. (2023). Підготовка студентів до валеолого-педагогічної діяльності в умовах ЗДО: теоретичний і практичний аспекти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки*, 64, 121–133. <http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/763>.
4. Листопад, О. А., Мардарова, І. К., & Гуданич, Н. М. (2023). Розвиток проєктної культури майбутніх педагогів в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 3, 485–497. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-3-485-497>.
5. Халло, О. Є. (2014). Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, 1(45), 168–170.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Iryna Mardarova,

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD),

Associate Professor of the Department of Preschool Education,

The state institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»

Odesa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-8899-2830>

Nataliia Hudanych,

Teacher of the Department of Preschool Education,

The state institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»

Odesa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-2421-8955>

**HEALTH-PROTECTING TECHNOLOGIES IN THE FORMATION
OF HEALTH-PROTECTING COMPETENCE IN PRESCHOOL CHILDREN**

Keywords: *health-saving technologies, health-saving competence, preschool education, preschool children.*

Olesia Minenko,

Candidate of Philological Sciences (PhD), Docent,

Lecturer of Language Training Department,

National University of Civil Protection of Ukraine

Cherkasy, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-6674-4075>

Olha Krichker,

Candidate of Historical Sciences (PhD),

Lecturer of Language Training Department,

National University of Civil Protection of Ukraine

Cherkasy, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-8810-1062>

**MOBILE APPLICATIONS AS AN INNOVATIVE TOOL
IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

Keywords: *learning, foreign language, mobile applications, method.*

Interactive learning using mobile applications is an effective way to engage learners in the learning process and improve their academic performance. To achieve success in using mobile applications for interactive learning, teachers can use various formats of interactive classes, which include: tests, group projects, virtual excursions, and others. They can also use mobile applications to provide individualized learning, taking into account the needs of each participant in the learning process.

In particular, the use of mobile applications can help students engage in collective collaboration and develop communication skills. Mobile applications can help educators communicate and discuss material, providing an opportunity for collaboration and exchange of ideas. Today, there is a rapid interest in mobile applications from teachers and students. Using mobile applications during learning, the interest of students increases significantly.

Mobile technologies can make the learning process more interesting by providing the necessary information at the right time. The peculiarity of introducing mobile applications into the educational process will increase interest among students in studying the academic discipline. Properly selected mobile applications allow you to support learning in the zone of proximal development due to the variability of the content of game and educational tasks, methods and means of solving them.

The use of mobile learning tools in the process of teaching foreign languages is studied by M. Zhovnir, V. Krasnopolsky, T. Leshchenko, L. Morska, I. Robert, P. Serdyukov, D. Taushan, O. Shevchenko, etc. This problem is also urgent for pedagogical practitioners, as it is widely discussed at pedagogical meetings, on virtual teaching forums, on their own social media pages, etc.

Researchers in this area offer their own vision of the essence of mobile learning, analyze the specifics of the practical implementation of digital technologies in the educational process. The concept of «mobile learning» is actively included in the teaching lexicon, during which students are «not tied» to a stationary computer or laptop, and using their own mobile device can go to the «Internet», download educational materials, answer questions on the topic being studied, on the forum or in comments to the lesson, and take a test.

The goal of mobile learning in foreign language classes is to make the learning process accessible, individual and flexible. The mobile learning method is increasingly gaining momentum in the education system, as it meets all the requirements for learning: scientificity, objectivity, connection between theory and practice, consistency and systematicity, accessibility, clarity, activity of students and the strength of their assimilation of knowledge. But it is worth noting that mobile learning cannot completely replace traditional learning. It is able to perform an auxiliary function, integrating into the existing system of traditional learning.

Taking into account the above arguments and considerations, the advantages of mobile learning should be considered: involvement in education of all participants in the educational process; personalization in obtaining information through the motivated use of an extensive system of mobile technologies; acceleration of feedback in the process of interaction with students; ensuring efficiency in monitoring and evaluating the academic achievements of education seekers; rational control of the success of education seekers; mobility of learning; efficiency of the distribution of time allocated for classroom study of the material; continuity of learning through the use of various gadgets and their adequate synchronization; efficiency of the communicative process, etc.

When determining the advantages of active use of mobile learning, it is worth emphasizing a number of difficulties and obstacles: mobile screens are small, which reduces the amount and type of information displayed; in order not to lose data coming from the Internet, batteries must constantly work; mobile phones are less reliable than stationary computers; mobile phones quickly become obsolete; bandwidth decreases with a large number of users using wireless networks [1, p. 32–33]. Possible damage to the organs of vision, with prolonged use of a mobile device, which is associated with the small size of the device and focusing the eyes on a narrow field; unwillingness or unwillingness of teachers to use mobile learning in class [2, p. 80].

Another way to use mobile phones for learning is to use electronic textbooks adapted for viewing on mobile phones. We offer students to download applications to their phones that contain, for example, tests on the academic discipline, as well as information (electronic textbooks) necessary for their successful completion. The phone allows you to read information using a QR code. QR codes can be used in the form of quizzes, quests, warm-ups – and all this is in constant motion, when each code is in different places. Students use phones on which the QR-code Reader program is installed, and they are motivated to complete tasks.

For example, to increase students' vocabulary using the Quizlet service. The Quizlet online platform is an interactive service aimed at learning vocabulary by creating sets of cards with words and definitions, combined into modules, folders or courses. To increase students' involvement in the learning process, a gamified approach is worth noting. For example, the educational gaming platform Kahoot! allows you to create interactive educational games and tests, which creates positive emotions and promotes better assimilation of information. Duolingo is one of the most popular applications for learning a foreign language, suitable for both adults and children. Today, it has been downloaded by more than 99 million people. With its help, you can learn new vocabulary, practice listening and pronunciation. If you make a mistake, the application will immediately provide the correct answer. Regarding grammar, it has its drawbacks, but it is a great opportunity, at least, to pump up your vocabulary.

Thus, in today's conditions, a significant number of mobile applications and programs for learning a foreign language have been developed, which are aimed at developing various types of speech activity. The wide range and variety of available mobile learning resources make it possible to choose applications according to the individual needs, interests and level of language training of students.

References

1. Горбатюк, Р. М., & Тулашвілі, Ю. Й. (2019). Мобільне навчання як нова технологія вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, (27), 31–34.
2. Комар, Б. В. (2019). Використання мобільних технологій у навчанні школярів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 73(5), 80.

Міненко Олеся Василівна,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри мовної підготовки,

Національний університет цивільного захисту України
м. Черкаси, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-6674-4075>

Крічкер Ольга Якимівна,

кандидат історичних наук,

старший викладач кафедри мовної підготовки,

Національний університет цивільного захисту України
м. Черкаси, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-8810-1062>

МОБІЛЬНІ ДОДАТКИ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ключові слова: навчання, іноземна мова, мобільні додатки, метод.

Отрошевська Наталія Миколаївна,
здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності С4 Психологія,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
м. Переяслав, Україна

Герасіна Світлана Вікторівна,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі,
м. Переяслав, Україна

РОЛЬ ПЕДАГОГА У ПОДОЛАННІ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ключові слова: *молодший школяр, шкільна тривожність, педагог, компетентність, психокорекційні засоби.*

Сучасна система освіти перебуває у стані постійних змін, які стосуються як змісту, так і методів навчання, вимог до педагогічної діяльності та рівня психологічної підготовки педагогів. Одним із пріоритетних напрямів у діяльності вчителя, особливо в початковій школі, є створення безпечного емоційного середовища, в якому кожна дитина почуватиметься впевнено, спокійно та захищено. Одним із найбільш поширених емоційних бар'єрів на цьому етапі є шкільна тривожність, що потребує спеціальної уваги з боку вчителя та участі психолога [1].

Початкова школа є критичним періодом у становленні особистості дитини. Саме в цей час формуються перші уявлення про навчання, вчителя, власну здатність долати труднощі та досягати успіху. Діти починають оцінювати себе через призму шкільних досягнень, порівнювати себе з іншими, що може призводити до виникнення почуття меншовартості, невпевненості, а згодом – до хронічної тривожності [5].

Шкільна тривожність – це емоційний стан, пов'язаний із перебуванням у навчальному середовищі, який характеризується постійним очікуванням небезпеки, невдачі, негативної оцінки, осуду з боку однолітків чи вчителя [1]. За даними різних психологічних досліджень, від 30% до 50% дітей у початковій школі демонструють ознаки підвищеної тривожності. Це негативно позначається на навчальній мотивації, емоційній стійкості, соціальній адаптації та загальному самопочутті дитини [5].

У зв'язку з цим підвищується значущість професійної компетентності вчителя у сфері дитячої психології та психоемоційної підтримки. Педагог має бути не лише джерелом знань, а й фасилітатором розвитку особистості, здатним забезпечити комфортне психологічне середовище в класі [1]. Вирішення означеної проблеми потребує впровадження психологічних засобів в освітній процес з метою подолання чи зменшення рівня шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Така робота потребує володіння вчителями відповідними фаховими компетентностями [3].

Узагальнення результатів емпіричних досліджень дало змогу виокремити прояви і наслідки шкільної тривожності молодших школярів, найпоширенішими є:

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

постійне очікування невдачі; страх відповідати біля дошки; надмірна чутливість до оцінювання; чутливість, емоційна вразливість, сльозливість, замкнутість, уникнення контактів з однолітками; психосоматичні прояви (головний біль, нудота, біль у животі перед школою тощо); швидка втомлюваність, дратівливість, порушення сну [1; 5].

Наслідками тривожності є не лише зниження навчальних результатів, а й формування негативного образу «Я», труднощі формування «Я-концепції» (занижена самооцінка, відсутність почуття власної гідності, невпевненість у собі), неспроможність долати труднощі, втрата пізнавальної активності та соціальна дезадаптація. Працюючи з такими дітьми, кожен педагог повинен застосовувати психологічні засоби, які містять психокорекційний вплив. Популярними є засоби, які достатньо дієво себе зарекомендували у роботі з учнями з ознаками шкільної тривожності. Так, особливу увагу варто приділяти фізичному стану дитини, її фізіологічному розвитку та самопочуттю, чому сприяє *психогімнастика та релаксаційні вправи*. Застосування яких стабілізує емоційну чутливість, допомагає розслабитися, зняти фізичну та психічну напругу. Особливо ефективні у груповій формі. Включення в освітній процес *ігрових елементів* знижує рівень страху перед завданнями, активізує увагу, формує позитивне ставлення до школи, вчителів та однолітків, оскільки здружує і розважає. *Арт-терапія* дозволяє дитині виразити свої емоції через малюнок, ліплення, аплікацію, оригамі, моделювання та інші творчі заняття руками. Позбавляє напруження, сприяє переосмисленню ситуації та перенесенню внутрішніх переживань у зовнішній символічний простір [2]. Завдяки *казкотерапії* дитина ідентифікує себе з героєм, який долає труднощі, отримує підтримку, переборює страх, зневіру і випробування. Це сприяє формуванню позитивного мислення, зміцнює віру у власні сили і можливості, стимулює до нових дій і вчинків. Особлива увага відводиться акту *позитивних підкріплень* (прогладжувань). Використання вчителем слів підтримки, схвалення, визнання зусиль дитини, а не лише результату значно знижує рівень тривожності.

Посилення *партнерської взаємодії з батьками* вимагає відповідної психоедукації, яка передбачає роз'яснення батькам про вплив домашнього емоційного клімату та стилю виховання на емоційний стан дитини, надання практичних порад для психолого-педагогічного супроводу дитини.

Грамотне застосування згаданих психологічних засобів обумовлено *компетентністю педагога*, яка визначає доцільність і дієвість взаємодії з дитиною. Здатність педагога вчасно розпізнати прояви тривожності, коректно реагувати на емоційний стан учня, вибудовувати довірливі стосунки та впроваджувати ефективні методики є ознаками високого рівня професійної компетентності, до основних компонентів якої належить: знання вікової психології; навички емоційно безпечного спілкування; здатність створювати підтримувальне середовище в класі; співпраця з психологом, соціальним педагогом, родиною учня; постійний професійний розвиток й особистісне вдосконалення.

Таким чином, подолання шкільної тривожності є одним із пріоритетних напрямів психолого-педагогічної підтримки дітей молодшого шкільного віку. Педагог відіграє ключову роль у цьому процесі, адже саме він найчастіше взаємодіє з дитиною

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

у шкільному просторі. Застосування педагогом ефективних психологічних засобів, таких як арт-терапія, ігрові та релаксаційні методи, позитивне підкріплення – сприяють зниженню тривожності, формуванню довіри, впевненості, мотивації до навчання. Важливою умовою успішної роботи в цьому напрямі є наявність у педагога високого рівня психологічної компетентності, яка повинна формуватися у процесі професійної підготовки та підвищення кваліфікації.

Список використаних джерел

1. Левицька, Т. Л., & М. П. Рудницька. (2017) Психологічні особливості проявів тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологія*, 4.
2. Матвієнко, О. В., Ведмеденко Н. О., & Химич М. А. (2024). Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. *Освітньо-науковий простір = Educational Scientific Space*, Вип. 6 (1-2024), 76–85. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/45574>.
3. Сургунд, Н., & Баля, В. (2023). Вплив тривоги та тривожності на емоційний стан школяра. *Psychology Travelogs*, 4, 156–165. <https://doi.org/10.31891/PT-2023-4-17>.
4. Омельченко, Я. М. (2009). Вплив тривожних станів різної інтенсивності на навчальну успішність молодших школярів. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, (1), 190–200.
5. Прахова, С. А., & Макаренко, Н. О. (2019). Напрямки превенції шкільної тривожності молодших школярів: реалії сьогодення та перспективи «Нової української школи». *Освітній дискурс*, 1(28), 73–78. <https://journals.urau.ua/index.php/2227-6246/article/view/167921>.

Natalia Otroshenska,

Master's student, majoring in Psychology C4,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
Pereiaslav, Ukraine

Svitlana Herasina,

Candidate of Psychological Sciences (PhD),
Senior Lecturer, Department of Psychology,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
Pereiaslav, Ukraine

**THE ROLE OF THE TEACHER IN OVERCOMING SCHOOL ANXIETY
IN YOUNGER SCHOOL-AGE CHILDREN**

Keywords: primary school pupil, school anxiety, teacher, competence, psychocorrectional tools.

Паламарчук Ірина Вячеславівна,

завідувач науково-методичної лабораторії

дошкільної освіти кафедри дошкільної і початкової освіти,

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-8206-2229>

**ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ
ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ МІНЛИВОГО СВІТУ**

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність, цифрова трансформація, післядипломна освіта, дошкільна освіта.

Цифрова трансформація світу суттєво змінює освітній простір, формуючи нові вимоги до професійної діяльності педагога. У сфері дошкільної освіти ці виклики є особливо відчутними: вихователь має не лише володіти інформаційно-комунікаційними технологіями, а й уміти адаптувати їх до вікових особливостей, природних та освітніх

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

потреб дитини, забезпечувати безпечне цифрове середовище, формувати культуру користування інформацією у взаємодії з дітьми та батьками. Відтак інформаційно-цифрова компетентність вихователя стає ключовою умовою забезпечення якісного освітнього процесу.

Визначення цифрової компетентності як базової складової професійної діяльності педагога закріплено у низці нормативних актів. Закон України «Про освіту» (2017) виокремлює цифрову компетентність як одну з ключових для педагогічних працівників. Закон України «Про дошкільну освіту» (2025) регламентує створення умов для професійного розвитку педагогів, включаючи володіння ІКТ. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. №800 підкреслює пріоритетність розвитку цифрових умінь у системі підвищення кваліфікації педагогів. Концепція розвитку цифрової компетентності громадян України (2021) визначає стратегічні напрями державної політики у цій сфері. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021) виступає орієнтиром для формування інформативно комунікативної компетентності педагога.

Важливими орієнтирами виступають і міжнародні документи: Європейська рамка DigCompEdu (2017), яка структурує цифрові компетентності педагогів за сферами й рівнями [5], та Рекомендації OECD (Dardanou et al., 2023), що підкреслюють значення цифрових навичок для вихователів у контексті раннього розвитку дитини [6]. Водночас, як наголошує «Цифрова адженда України – 2020», рівень цифрової грамотності в дошкільному секторі досі залишається недостатнім, що вимагає комплексних рішень.

Сучасний вихователь перебуває в умовах зростаючих суспільних очікувань і викликів: потреби у використанні цифрових засобів навчання, роботи в умовах змішаного чи дистанційного формату, взаємодії з батьками через електронні сервіси. Разом із тим, значна частина педагогів закладів дошкільної освіти в Україні характеризується низьким рівнем інформаційно-цифрової компетентності, що підтверджують результати діагностичних досліджень [1; 3]. Крім того, спостерігається невідповідність між вимогами нормативних документів і практичними можливостями педагогів: відсутні адаптовані до дошкільної сфери навчальні модулі у системі післядипломної освіти, бракує дидактично обґрунтованих методичних матеріалів, що враховують специфіку дошкільного віку.

Аналіз українських і зарубіжних досліджень свідчить про різні підходи до трактування цифрової компетентності. В Україні питання цифровізації освіти активно досліджуються в роботах Р. Гуревича, М. Кадемії (2014), О. Михальчук (2023), А. Самко (2021) та ін., однак більшість із них зосереджені на шкільній або вищій освіті [2; 4]. Проблематика дошкільної освіти відображена фрагментарно. У міжнародному контексті значну увагу приділено формуванню цифрових компетентностей вихователів та студентів педагогічних спеціальностей (Galindo-Domínguez & Bezanilla, 2021; Madsen et al., 2023). Дослідження OECD (2023) доводять, що ефективний професійний розвиток у цій сфері передбачає інтеграцію онлайн- і офлайн-форм, урахування етичних аспектів та безпеки дітей у цифровому середовищі [6].

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Серед ключових викликів можна виокремити: недостатнє методичне забезпечення інформаційно-цифрової підготовки педагогів ЗДО, обмежений доступ педагогів до сучасних цифрових інструментів і ресурсів, цифровий розрив, слабкий розвиток механізмів моніторингу та оцінювання рівня цифрової компетентності вихователів.

В умовах цифрової трансформації освіти значну роль у формуванні професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти відіграє післядипломна педагогічна освіта. Вагомий внесок у цей процес здійснює КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», діяльність якої спрямована на оновлення професійного потенціалу педагогів відповідно до вимог інформаційного суспільства.

У період переходу до дистанційних форм освітньої діяльності педагоги закладів дошкільної освіти, за підтримки академії, опанували нові цифрові навички: взаємодію з батьками онлайн, створення навчального відеоконтенту, цифрових занять, мотиваційних гайдів і цифрових дидактичних матеріалів за освітніми лініями Базового компонента дошкільної освіти. Такі ініціативи сприяли формуванню нової культури педагогічної взаємодії – гнучкої, відкритої, творчої, орієнтованої на співпрацю.

З метою системної підтримки професійного зростання педагогів в академії проводилася діяльність нетворкінг-клубу, який став майданчиком для обміну досвідом та поширення кращих практик. Під час курсів підвищення кваліфікації педагоги активно опановують сучасні цифрові інструменти, онлайн-платформи, хмарні сервіси, інтерактивні застосунки для створення навчального контенту. Використання таких технологій на практичних заняттях забезпечує формування реальних цифрових навичок та підвищує мотивацію до саморозвитку.

Кафедра дошкільної і початкової освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» ініціює та проводить педагогічні марафони, науково-практичні конференції, фестивалі кращих педагогічних практик, воркшопи, майстер-класи, літні школи педагогічного зростання та школи молодого методиста, практичні інтенсиви, у межах яких розглядаються питання розвитку цифрової компетентності педагогів, використання інноваційних освітніх технологій та методичного супроводу цифрового навчання. Під час таких заходів обговорюються питання впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, використання мультимедійних засобів у роботі з дітьми та підготовки цифрових навчальних ресурсів. Ще одним кроком стало створення у 2021 році YouTube-каналу «Дошкілля Одещини», який став інформаційно-освітнім простором для педагогів і батьків, де систематизовано відеоматеріали з розвитку дітей дошкільного віку, методичні поради та приклади сучасних освітніх практик. Цей цифровий ресурс сприяє відкритості освітнього процесу, підвищенню комунікаційної культури педагогів і забезпечує інтеграцію формальної та неформальної освіти.

Академія реалізує науково-методичний супровід закладів дошкільної освіти в умовах цифрової трансформації, надає рекомендації щодо формування інформаційно-цифрової компетентності педагогів, розробляє інструменти для діагностики та самооцінювання рівня цифрової грамотності. Такі ініціативи дозволяють педагогам

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

ефективно адаптуватися до викликів мінливого світу, інтегрувати цифрові технології у професійну діяльність і створювати якісно нове освітнє середовище для дошкільників.

Таким чином, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» виступає регіональним осередком розвитку інформаційно-цифрової компетентності, забезпечуючи неперервний професійний розвиток педагогів закладів дошкільної освіти через навчання, методичну підтримку, наукові дослідження та практичні інновації.

Отже, інформаційно-цифрова компетентність вихователя закладу дошкільної освіти є ключовою умовою модернізації дошкільної освіти в умовах цифрової трансформації. Попри наявність нормативних документів і зростаючу кількість наукових розвідок, проблема залишається недостатньо розробленою, особливо у сфері післядипломної освіти.

Подальші дослідження потребують спрямування на створення цілісної методичної моделі розвитку цифрової компетентності вихователя, що відповідатиме як державним стратегічним завданням, так і практичним потребам педагогів дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Вороненко, О. В., & Вороненко, І. В. (2024). Цифрова трансформація освіти: нормативно-правовий аспект. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, (1), 62–69. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2024-1-9>
2. Кадемія, М. Ю., & Шахіна, І. Ю. (2011). *Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти*. Вінниця: 3. Планер. <https://duikt.edu.ua/ua/lib/1/category/892/view/741>.
3. Михальчук, О. (2023). Психолого-педагогічний аспект формування цифрової компетентності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, (4), 101–106. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-4-101-106>.
4. Самко, А. М. (2021). Цифрова компетентність педагогічного персоналу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Освітня аналітика України*, (2)(13). https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/07/3_Samko_213_2021_33_43.pdf.
5. The European Commission's science and knowledge service. (2017). *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en.
6. Dardanou, M., et al. (2023). Professional development for digital competencies in early childhood education and care: A systematic review. *OECD Education Working Papers*, №. 295. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/a7c0a464-en>.

Iryna Palamarchuk,

Head of the scientific and methodological laboratory of preschool education,
Odessa Regional Academy of In-Service Education
Odessa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-8206-2229>

**INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF TEACHERS
IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS:
CHALLENGES OF A RAPIDLY CHANGING WORLD**

Keywords: information and digital literacy, digital transformation, postgraduate education, preschool education.

Сисолятин Денис Ігорович,

ад'юнкт науково-методичного центру
організації наукової та науково-технічної діяльності,
Національний університет оборони України
м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0009-0006-1308-1972>

Майстренко Олександр Васильович,

доктор військових наук, професор,
професор кафедри Сил спеціальних операцій,
Національний університет оборони України
м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-9900-5930>

НОВИЙ ПІДХІД ДО ІДЕНТИФІКАЦІЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З УРАХУВАННЯМ ВИМОГ СУЧАСНОСТІ

Ключові слова: науково-педагогічні працівники; компетентності, декомпозиція.

Зміна характеру війни, яка відбувається в Україні, вимагає від військовослужбовців нових знань, вмінь та навичок. Саме викладачі вищих військових навчальних закладів є ключовими у підготовці військових фахівців до сучасних бойових дій.

Якісне навчання слухачів (курсантів) неможливе без наявності у науково-педагогічних працівників не тільки професійних компетентностей, але й компетентностей загального розвитку, таких як вміння критично мислити, знаходити рішення для складних задач та лідерських якостей у навчанні тощо, а також компетентностей, здобутих викладачем в наслідок діяльності, не пов'язаної з викладацькою роботою.

В умовах війни важливо швидко аналізувати бойовий досвід та впроваджувати його в освітній процес. Це вимагає від науково-педагогічних працівників розвинених аналітичних здібностей, а «інтелектуалізація» та «цифровізація» армії вимагає від них вміння використовувати новітні технології та цифрові інструменти в навчанні.

Отже, сучасні виклики обумовлюють зміни до вимог щодо компетентностей викладача вищого військового навчального закладу, а їх якісне виявлення та оцінювання можливе лише за умови проведення їх чіткої декомпозиції та структуризації.

Таким чином, у зв'язку із зміною пріоритетності компетентностей для викладачів вищих військових навчальних закладів, постає нагальна потреба в ідентифікації тих нових знань, вмінь та навичок, які є важливими та безпосередньо впливають на здатність якісно організовувати й проваджувати освітній процес та готувати офіцерів до успішних дій в умовах війни. Проте такої можливості немає, оскільки структура компетентностей, яка на сьогодні існує, не дозволяє визначити роль і місце кожної компетентності у загальній структурі професійної майстерності та провести їх декомпозицію.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що питанню дослідження структуризації компетентностей викладача вищого навчального закладу приділялась значна увага низки науковців. Проте, структурування компетентностей, яке представлено у роботах [1–5], не дозволяє в повному обсязі провести їх ідентифікацію з урахуванням вимог сьогодення, визначити роль і місце кожної компетентності в загальній структурі з урахуванням їх сучасної пріоритетності, та потребує нової візії. Таким чином постає питання, що потребує дослідження та розв'язання: «Яка структуризація компетентностей науково-педагогічних працівників вищих військових навчальних закладів забезпечить їх максимальне охоплення для об'єктивного та комплексного оцінювання?».

Отже, структурування компетентностей науково-педагогічних працівників вищих військових навчальних закладів доцільно провести за джерелами їх походження, виходячи за межі акцентування уваги виключно на професійній діяльності, враховуючи загальний розвиток особистості та результати попереднього практичного досвіду. Такий підхід дозволить врахувати особливості компетентностей, виявити ознаки їх системності, забезпечить структуроване та комплексне їх оцінювання для довгострокового планування службової кар'єри військовослужбовця, що робить її актуальною та пристосованою до особливостей науково-педагогічної діяльності вищих військових навчальних закладів.

Так, до блоку «компетентності загального розвитку», як структурованого набору знань, умінь та навичок, що дозволяють людині набути цілісний досвід вирішення різноманітних проблем, відносяться такі компетентності, як компетентності фізичного розвитку, компетентності інтелектуального розвитку, компетентності емоційного розвитку, компетентності психологічного розвитку та компетентності соціального розвитку. Таким чином, до блоку компетентностей загального розвитку включені фундаментальні компетентності, які представляють основні здібності, навички та особистісні якості, що дають змогу особі ефективно навчатися, адаптуватися та розв'язувати проблеми в широкому спектрі контекстів, формуючи основу для професійного зростання в будь-якій галузі.

До блоку «компетентності професійної підготовленості», як інтегральної здатності вибудовувати свій поступальний професійний розвиток із постійним ускладненням завдань і зростанням рівнів досягнень, відносяться професійні знання у відповідній галузі, здатність застосовувати отримані знання на практиці, здатність використовувати сучасні технології навчання та методики викладання, здатність організовувати та впроваджувати навчальний процес, здатність аналізувати та оцінювати результати роботи. Отже, до блоку компетентностей професійної підготовленості включені компетентності, що охоплюють конкретні знання, вміння та навички, які набуваються завдяки формальній освіті, спеціалізованим навчальним програмам та постійній професійній діяльності.

До блоку «компетентності попереднього досвіду», як системи професійних знань, умінь та навичок, що допомагають фахівцеві ефективно здійснювати професійну діяльність, відносяться такі компетентності, як здатність до усвідомлення власних дій відповідно до цілей і умов професійної діяльності, вміння визначати стратегію та організувати діяльність підрозділу, здатність до стимулювання у підлеглих інтересу до професійної діяльності, здатність знаходити нестандартні підходи у процесі прийняття

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

управлінських рішень, прагнення до досконалості професійної діяльності. До блоку компетентностей попереднього досвіду включені компетентності, які розвиваються та вдосконалюються завдяки практичному досвіду, отриманому протягом попередньої професійної діяльності та представляють собою неідентифіковані знання, набуті навички та накопичений досвід та сприяють ефективній діяльності в майбутньому.

Отже, до блоків «компетентності загального розвитку», «компетентності професійної підготовленості» та «компетентності попереднього досвіду» включені компетентності, які є однорідними явищами з можливістю встановлення споріднених показників оцінювання, оцінивши які, можливо отримати мінімально необхідну інтегральну оцінку розвитку компетентностей в цілому. Таким чином, пропонується підхід має перевагу від існуючих, дозволяючи провести структуровану та комплексну оцінку розвитку компетентностей, урахувавши компетентності загального розвитку та компетентності, здобуті внаслідок досвіду попередньої діяльності, у кандидатів на посади науково-педагогічних працівників у вищих військових навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Борова, Т. А. (2011). Професійна компетентність науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу як індикатор ефективності їхньої діяльності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, (32-33), 265–269.
2. Головань, М. С. (2014). Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Збірник статей*, 44(3), 79–88.
3. Коркішко, О., Дрига, А., & Онищенко, Р. (2024). Зміст та складові soft skills особистості майбутнього викладача. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, (2(106)), 16–24. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.2\(106\)2024.314959](https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(106)2024.314959).
4. Масич, С. Ю. (2014). Система компетенцій викладача вищого навчального закладу. *Педагогіка та психологія*, (45), 135–143.
5. Саюк, В. І. (2012). Професійна компетентність як основа розвитку сучасного викладача в системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*, (3(71)), 57–61.

Denys Sysoliatin,

Postgraduate Student,

Scientific and Methodological Center
for the Organization of Scientific Activities,
National Defence University of Ukraine,
Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0006-1308-1972>

Oleksandr Maistrenko,

Doctor of Military Sciences, Professor,

Professor of the Department of Special Operations Forces,
National Defence University of Ukraine
Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-9900-5930>

**A NOVEL APPROACH TO THE IDENTIFICATION OF COMPETENCIES
OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PERSONNEL OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS,
TAKING INTO ACCOUNT MODERN REQUIREMENTS**

Keywords: scientific and pedagogical personnel, competencies, decomposition.

Трофименко Ольга Анатоліївна,
доктор філософії в галузі освіти та педагогіки,
старший викладач кафедри дошкільної і початкової освіти,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-7593-9248>

ДИТИНОЦЕНТРИЗМ ЯК АКСІОЛОГІЧНИЙ ОРІЄНТИР ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: *дитиноцентризм, аксіологічна зрілість, професійна діяльність вихователя, гуманістичні цінності, освітнє середовище, дошкільна освіта, аксіологічна компетентність, педагогічна взаємодія.*

Сучасна система дошкільної освіти України перебуває в процесі глибокого реформування, спрямованого на утвердження гуманістичних засад, забезпечення якості освітнього процесу та визнання унікальності кожної дитини. У контексті змін дитиноцентризм постає не лише як методологічний принцип, а як ціннісна основа професійної діяльності вихователя, що визначає зміст його педагогічної взаємодії, стиль мислення та професійну етику.

Згідно з положеннями Закону України «Про освіту» (2017), Концепції «Нова українська школа» (2016) та Базового компонента дошкільної освіти (2021), освітній процес має бути зорієнтований на особистість дитини, її індивідуальний розвиток, потреби та можливості, що вимагає від педагога не лише володіння сучасними методиками, а й сформованості аксіологічної позиції, у центрі якої – повага до гідності, свободи вибору, права дитини на самовираження і саморозвиток.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю глибшого теоретичного осмислення дитиноцентризму як ціннісного ядра професійної ідентичності вихователя, а також пошуку ефективних шляхів інтеграції означеного принципу у практику дошкільної освіти.

У сучасному науковому дискурсі дитиноцентризм розглядається як базова методологічна та аксіологічна орієнтація освітнього процесу, що визначає спрямованість педагогічної взаємодії на підтримку індивідуального розвитку дитини (Кирилук, 2019). У дослідженнях останніх років наголошується на необхідності переходу від декларативного до практичного рівня реалізації дитиноцентризму, що передбачає інтеграцію зазначеного принципу в систему професійних компетентностей. Зокрема, у межах модернізації Базового компонента дошкільної освіти (2021) підкреслюється, що педагог має створювати умови для вільного самовираження дитини, розвитку її ініціативності, емоційної саморегуляції та соціальної активності.

Згідно з дослідженнями О. Іщенко (2023), М. Лугової (2023), І. Луценко (2023), О. Максимової (2022) та інших принцип дитиноцентризму в освіті проявляється через гуманістичний стиль педагогічної взаємодії, створення сприятливого психологічного клімату, розширення простору вибору для дитини. Дослідники доходять висновку,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

що навіть найсучасніші методи дитиноцентричного навчання втрачають ефективність, якщо педагог не поділяє базових гуманістичних цінностей, а саме: повага до дитини, емпатія, право на вибір, терпимість до помилки тощо [1; 2; 3; 4]. На підставі аналізу проведених досліджень науковці розглядають дитиноцентризм як аксіологічний орієнтир професійної діяльності вихователя та концептуальну основу гуманізації дошкільної освіти, що формує новий тип педагогічного мислення, орієнтованого на повагу до унікальності кожної дитини, розвиток її суб'єктності та самореалізації, а також спрямовує вихователя на побудову партнерських стосунків з дитиною, де ключовими є повага, довіра, прийняття та діалогічність [2; 3].

У вимірі професійного розвитку дитиноцентризм постає не лише як орієнтація на потреби дитини, а й як глибока внутрішня готовність педагога діяти відповідно до гуманістичних цінностей [4]. У контексті сучасної освіти важливою є аксіологічна зрілість особистості вихователя, що виявляється у здатності критично осмислювати власні професійні дії крізь призму моральних орієнтирів: доброзичливості, толерантності, емпатії, справедливості. Такий рівень ціннісної рефлексії забезпечує перехід від декларативного до практичного втілення принципів дитиноцентризму в освітньому процесі.

З огляду на зазначене, дитиноцентризм розкривається не лише як педагогічна позиція, а як світоглядна установка, що пронизує всі аспекти діяльності вихователя – від планування освітнього процесу до проєктування освітнього середовища, в якому розкривається та розвивається особистісний потенціал і самостійність кожного здобувача освіти. Дитиноцентризм передбачає переосмислення ролі вихователя, адже традиційна модель «вихователь – єдине джерело знань, а дитина – їх отримувач» вичерпала себе. Сучасний педагог – це фасилітатор, який створює умови для самостійних відкриттів дитини; підтримує її ініціативу, а не підміняє власною активністю; ставить питання замість того, щоб давати готові відповіді; спостерігає і цінує унікальність кожної дитини замість підганяння всіх під єдиний стандарт; заохочує дитину до пошуку нестандартних способів розв'язання проблеми; визнає за дитиною право мати власну думку та помилятися. Така трансформація ролі розширює межі професійної компетентності. Вихователю вже недостатньо лише знати методики – потрібна розвинена емоційна компетентність, здатність до діалогу, готовність поступитися контролем заради розвитку дитячої самостійності, що суперечить усталеним стереотипам і вимагає внутрішньої перебудови.

Отже, дитиноцентризм як аксіологічний орієнтир професійної діяльності вихователя є ключовим чинником оновлення змісту дошкільної освіти в умовах гуманістичної парадигми, що сприяє становленню педагога нового типу – носія цінностей довіри, поваги, діалогу, відповідального за створення середовища, у якому дитина вільно проявляє себе як особистість.

Подальші дослідження вбачаються доцільними у напрямі розроблення практикоорієнтованих моделей формування аксіологічної компетентності вихователів, що забезпечить сталість дитиноцентричних орієнтирів у сучасному освітньому просторі.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Список використаних джерел

1. Іщенко, О. (2023). Гуманізм як фундамент системи цінностей педагога. У *Цілі і цінності початкової освіти: реалізація в умовах сьогодення: збірн. матеріалів Третіх всеукраїнських педагогічних читань пам'яті О. Я. Савченко* (с. 60–63).
2. Лугова, М. (2023). Філософія дитиноцентризму: від І. Канта до В. Кременя. *Studies in History and Philosophy of Science and Technology*, 32(1), 99–107. <https://doi.org/10.15421/272311>.
3. Луценко, І. (2023). Дитиноцентризм як методологічний концепт виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб. *EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society*, (3), 85–95. <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.3.07>.
4. Максимова, О. (2022). Формування успішної дитячої особистості засобами народної педагогіки. У О. Максимова та М. Федорова (Ред.), *Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи: зб. наукових праць: в 2-х ч.* (Ч. 1). Житомир: ФОП Левковець.

Olha Trofymenko,

*Doctor of Philosophy in Education and Pedagogy,
 Senior lecturer of the Department of Preschool and Primary Education,
 Odessa Regional Academy of In-Service Education
 Odesa, Ukraine*

<https://orcid.org/0000-0001-7593-9248>

**CHILD-CENTEREDNESS AS AN AXIOLOGICAL GUIDELINE
 IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF PRESCHOOL EDUCATORS**

Keywords: *child-centeredness, axiological maturity, professional activity of educators, humanistic values, educational environment, preschool education, axiological competence, pedagogical interaction.*

Церковняк-Городецька Олеся Георгіївна,

*кандидат філологічних наук,
 старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
 факультету лідерства,
 Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут
 м. Київ, Україна*

<https://orcid.org/0000-0002-9596-6822>

**НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ВИЩІЙ ВІЙСЬКОВІЙ ШКОЛІ:
 НОВІ ПІДХОДИ ТА РОЛЬ ВИКЛАДАЧА**

Ключові слова: *патріотизм, виховання, викладач, курсант, війна, агресія.*

Сьогодні Україна перебуває у стані війни через повномасштабний напад російської федерації. Варто підкреслити, що завдяки відданості наших військовослужбовців та волонтерів ми даємо гідну відсіч ворогам, саме тому на особливу увагу заслуговує дослідження питання національно-патріотичного виховання у вищій військовій школі. Природу українського патріотизму обґрунтували такі вчені як М. І. Міхновський, Д.О. Донцов, а народна мудрість каже: «Народ, який думає на один рік – вирощує хліб; народ, який думає на десять років – вирощує сади; народ, який думає на сто років – вирощує молоде покоління».

Насамперед йдеться про необхідність формування настроїв протидії та опору, фільтру інформації, яка може надходити через соціальні мережі, ворожі канали не лише у майбутніх військовослужбовців, а їх наставників, викладачів. Не повинно виникати жодних сумнівів стосовно незалежності держави, необхідності утримання суверенітету та територіальної цілісності.

Національно-патріотичне виховання засобами конкретного навчального предмета здійснюють на різних етапах лекційного, практичного, семінарського, заняття з **використанням сучасних** адекватних виховних завдань, організаційних форм, методів, способів та засобів. Для кожного учасника виховного процесу система навчання має трансформуватися у самоосвіту, саморозвиток, здатність здобувати, переробляти, аналізувати факти моральної свідомості, поведінкових форм і норм, морально мислити, узагальнювати, приймати рішення і застосовувати для вирішення життєвих, а в перспективі й глобальних проблем.

Сучасна концепція патріотичного виховання має концентруватися та враховувати психологію молоді, суспільні настрої та новітню інформацію, проте, не забуваючи про історичний контекст минулого та національні культурні традиції. Лише **комплексний підхід** дасть нам можливість отримати розуміння патріотизму нового зразка, патріотизму дієвого, свідомого, а у майбутньому ми отримаємо і новий тип української родини. **Фокус нової концепції** національно-патріотичного виховання змінився остаточно і безкомпромісно – від словесно-споглядально-абстрактного до активного, дієвого, співпричетного.

Нові підходи до національно-патріотичного виховання потребують і оновлення військово-викладацького складу, ідейних особистостей з досвідом та широкими поглядами, високими моральними якостями. Щодо **оновлених** методів роботи у сфері національно-патріотичного виховання ми, вважаємо що викладач, наставник, курсовий офіцер в першу чергу має налагодити комунікацію не боятися використовувати соціальні мережі; викладачі, наставники мають створити здорове, якісне, не токсичне, національне середовище чи то для навчання, чи то для громадської активності, чи то для проєктної роботи. Викладач особливо гуманітарних дисциплін має мати широкий кругозір, бути обізнаним з сучасними культурними реаліями, вміти підтримати та розвинути інтерес до предмету та життя.

Українські виконавці, митці, режисери письменники, військові-письменники під час вторгнення написали чимало якісної музики, створили мистецькі твори, фільми художні, документальні, літературу тож музика, картини, фільми, книги – це перші помічники у вихованні патріотичного світогляду. Військова література потужний плацдарм для натхнення, наповнення, виховання емоційного інтелекту, бо емоційний інтелект плекає дух, розум, розвиває емпатію, емоцію, знання, що безперечно є протидією пропаганді та дезінформації. Молоді люди прагнуть змін і саме тут підключаємо подорожі, екскурсії, експедиції, наприклад Холодний Яр, Канів, Батурин, Чернігів місця, Крути які мають символічне та історичне значення для виховання світогляду курсантів.

Серед традиційних форм національно-патріотичного виховання і виховних заходів називають гурткову науково-дослідну роботу, історичне краєзнавство, архівно-пошукову роботу, патріотичні клуби, молодіжну організацію «Пласт», Вахту пам'яті Небесної Сотні, тематичні вечори й літературномовні композиції із вшанування пам'яті Великих Українців, утвердження українськомовного виховного простору, Дні української писемності й мови, Дні рідної мови, участь у міжнародних конкурсах з української мови; здійснення творчого пошуку на українськомовній джерельній базі; формування через зміст

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

навчальних предметів особистісних якостей, що засвідчують ціннісне ставлення до Батьківщини. Значна увага приділяється відзначенню міжнародних і державних свят, пам'ятних дат та скорботних днів, зокрема: Дня Єднання, Дня Соборності, Дня Героїв Небесної Сотні, міжнародного Дня рідної мови, Дня пам'яті та примирення, Дня Конституції України, Дня Незалежності України, Дня Державного Прапора України та інших. Педагоги обирають різні форми проведення заходів: диспути, семінари, круглі столи, флешмоби, вікторини тощо.

Таким чином, залученість викладацького складу у процесі національно-патріотичного виховання потребує гнучкості, емоційності, знань і великої любові до справи, до людей, до держави.

Список використаних джерел

1. Сухорукова, В. М. (2015). *Як виховати патріота*. Харків: Ранок.
2. Плекаємо патріотів України: *Збірка статей освітян Черкащини з досвіду патріотичного виховання*. (2011). Черкаси: Видавництво Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників.

Olesya Tserkovniak-Gorodetska,

Candidate of Philological Sciences (PhD),

Senior Lecturer Department of Social and Humanitarian Disciplines, Faculty of Leadership,

Kruty Heroes Military Institute of Telecommunications and Information Technology

Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-9596-6822>

NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION IN HIGHER MILITARY SCHOOLS:

NEW APPROACHES AND THE ROLE OF THE TEACHER

Keywords: *patriotism, education, teacher, cadet, war, aggression.*

Чеголя Анастасія Вікторівна,

курсант навчально-наукового інституту цивільного захисту,

Національний університет цивільного захисту України

м. Черкаси, Україна

Демент Максим Олександрович,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри організації і проведення аварійно-рятувальних робіт,

Національний університет цивільного захисту України

м. Черкаси, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-4975-384X>

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ТА ОФІЦЕРА ДСНС:

СПІЛЬНІ ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Ключові слова: *професійна підготовка, інноваційні освітні технології, компетентнісний підхід, цивільний захист.*

Сучасні геополітичні реалії, зумовлені тривалими воєнними діями на території України, у поєднанні з інтенсифікацією техногенних катастроф та зростанням частоти природних лих, формують багатовимірні виклики для національної системи безпеки та цивільного захисту. У сучасних умовах особливого значення набувають не лише

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

здатність до оперативного та ефективного реагування на кризові ситуації, а й розвиток професійних компетентностей у сфері стратегічного планування, прогнозування динаміки потенційних ризиків та адаптації до нових, комплексних типів загроз. Ці аспекти стають невід'ємною складовою підготовки фахівців, спрямовуючи педагогічну практику на формування інноваційних підходів до навчання та професійного вдосконалення.

Зазначені обставини актуалізують необхідність розвитку професійної компетентності двох важливих категорій фахівців – педагогічних працівників та офіцерів Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС). Вони утворюють взаємопов'язану основу національної системи безпеки та цивільного захисту, виконуючи взаємодоповнюючі функції у забезпеченні суспільної стійкості. З одного боку, педагоги здійснюють підготовку фахівців та виховання громадян, формуючи у них необхідні компетентності та культуру безпеки життєдіяльності, а з іншого – офіцери ДСНС реалізують практичні заходи щодо запобігання та ліквідації надзвичайних ситуацій, забезпечуючи захист населення й територій.

Формування професійної компетентності педагогів є дуже важливим чинником забезпечення високої якості навчання майбутніх офіцерів ДСНС. Педагогічна діяльність передбачає систематичне оновлення знань щодо сучасних загроз, новітніх технологій реагування на надзвичайні ситуації та методів організації навчального процесу в умовах воєнного стану. Особлива увага приділяється розвитку здатності до інтеграції теоретичних знань та практичних навичок, формуванню критичного мислення та вміння приймати оперативні рішення в умовах стресових ситуацій. Педагоги реалізують підготовку через комплекс освітніх заходів: лекційні заняття, практичні відпрацювання, моделювання кризових ситуацій та симуляційні вправи. У контексті сучасних викликів педагогічна діяльність повинна також передбачати впровадження інноваційних освітніх технологій, використання цифрових симуляцій, інтерактивних методик навчання та елементів змішаного (гібридного) освітнього середовища, що сприяють підвищенню ефективності засвоєння знань і формуванню професійних компетентностей.

У цьому контексті доцільно виокремити дві ключові інтегративні компетентності, які об'єднують діяльність педагогів та офіцерів ДСНС, формуючи основу їхнього професійного розвитку в умовах сучасних загроз. Першою є стратегічна компетентність, яка передбачає здатність до прогнозування ризиків, планування дій та адаптації до швидкоплинних змін у безпековому середовищі. Для педагогів вона виявляється у вдосконаленні освітніх програм, розробці сценаріїв навчальних ситуацій, що відображають сучасні виклики, а також у використанні новітніх технологій моделювання кризових подій. Для офіцерів ДСНС стратегічна компетентність полягає у вмінні аналізувати динаміку надзвичайних ситуацій, прогнозувати розвиток подій і планувати операції так, щоб максимально ефективно використовувати наявні ресурси.

Другою важливою інтегративною категорією є комунікативно-управлінська компетентність, яка охоплює здатність до ефективного організації взаємодії та керівництва колективними діями в умовах кризових ситуацій. Для педагогів це означає розвиток навичок комунікації у навчальному процесі, формування у здобувачів умінь працювати в команді, координувати свої дії та приймати узгоджені рішення. Для офіцерів ДСНС

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

ця компетентність проявляється у здатності організовувати підрозділи, підтримувати дисципліну та чітку комунікацію, а також налагоджувати співпрацю з іншими службами і структурами.

Розвиток зазначених компетентностей є спільним завданням і для педагогів, і для офіцерів ДСНС, оскільки обидві категорії стикаються з однаковими викликами: швидкістю змін у середовищі, необхідністю реагування на нестандартні ситуації, потребою у використанні сучасних цифрових технологій та міжнародних стандартів. Перспективи їхнього розвитку полягають у комплексній модернізації освітніх програм, інтеграції симуляційних методів у підготовку, розширенні міжнародної співпраці та впровадженні єдиних інформаційно-аналітичних платформ, що забезпечать ефективну координацію та управління у сфері цивільного захисту.

Сучасні виклики безпекового середовища потребують від педагогів та офіцерів ДСНС не лише високого рівня професійних знань, а й розвитку інтегративних компетентностей, що дозволяють ефективно діяти в умовах багатофакторних ризиків. Стратегічна компетентність забезпечує здатність прогнозувати загрози, планувати дії та формувати адаптивні стратегії реагування, тоді як комунікативно-управлінська компетентність визначає якість взаємодії, організацію колективних дій та здатність до координації у кризових ситуаціях.

Таким чином, стратегічна та комунікативно-управлінська компетентності мають розглядатися як фундаментальні складові професійного розвитку педагогів та офіцерів ДСНС. Їх цілеспрямоване формування сприяє не лише підвищенню індивідуальної професійної майстерності, але й створенню ефективних моделей взаємодії у кризових умовах. Розвиток зазначених компетентностей забезпечує здатність приймати обґрунтовані управлінські рішення, координувати дії різних підрозділів, здійснювати міжвідомчу комунікацію та підтримувати психологічну стійкість колективу. Важливо, що інтеграція цих компетентностей у систему підготовки педагогічних кадрів та офіцерів служби цивільного захисту формує основу для побудови сучасної, адаптивної та орієнтованої на результат моделі професійної діяльності в умовах трансформації системи безпеки.

Список використаних джерел

1. Радкевич, В. О. (2025). Вплив педагогічних інновацій на розвиток професійної освіти в Україні в умовах сучасних трансформацій. *Науково-аналітичні доповіді і матеріали. Вісник НАПН України*, 7(1), 1–17. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7110>.
2. Гуржій, А. М., & Пригодій, М. А. (2024). Принципи розроблення цифрової навчальної платформи для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. *Інноваційна професійна освіта*, 7(20), 316–326. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743993>.
3. Кручек, В. (2022). Принципи організації змішаного навчання в системі професійної освіти. *Інноваційна професійна освіта*, 3(4): *Професійна освіта для сталого розвитку: виклики в умовах воєнного стану, результати і перспективи: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 124–129). <https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/en/issue/view/4/20>.

Anastasia Chegolya,

Cadet of the Educational and Scientific Institute of Civil Protection,
 National University of Civil Protection of Ukraine
 Cherkasy, Ukraine

Maksym Dement,

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent,

Associate Professor of the Department of Organization and Conduct of Emergency and Rescue Operations,

National University of Civil Protection of Ukraine

Cherkasy, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-4975-384X>

PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER AND A SES OFFICER:

COMMON CHALLENGES AND PROSPECTS FOR DEVELOPMENT

Keywords: *professional training, innovative educational technologies, competency-based approach, civil protection.*

Чередник Єгор Іванович,

курсант навчально-наукового інститут цивільного захисту,

Національний університет цивільного захисту України

м. Черкаси, Україна

Мельниченко Андрій Сергійович,

доктор філософії, доцент,

доцент кафедри організації і проведення аварійно-рятувальних робіт,

Національний університет цивільного захисту України

м. Черкаси, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-7229-6926>

ВИМІРИ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА:

БАЛАНС МІЖ ТЕОРІЄЮ ТА ПРАКТИКОЮ

Ключові слова: *етична компетентність, педагог, теорія, практика, баланс, освіта, моральні цінності, професійна етика.*

Етична компетентність педагога є фундаментальною складовою професійної майстерності, що визначає здатність учителя ухвалювати морально обґрунтовані рішення в освітньому процесі. У сучасних умовах глобалізації та воєнного стану в Україні етична компетентність набуває особливого значення, оскільки педагог не лише передає знання, але й формує моральні орієнтири учнів, сприяючи їхньому гармонійному розвитку. Теоретичний вимір етичної компетентності базується на філософських і педагогічних концепціях, таких як етика Канта чи сучасні моделі професійної етики, тоді як практичний аспект реалізується через щоденні взаємодії в класі, конфлікти та етичні дилеми.

Актуальність теми зумовлена викликами сучасної освіти: зростання етичних конфліктів у школах, відсутність балансу між теоретичною підготовкою та практичним досвідом у закладах вищої педагогічної освіти. За даними Міністерства освіти і науки України, у 2022 році 35% вчителів повідомили про етичні дилеми в роботі, пов'язані з воєнним станом, що вимагає системного підходу до формування компетентності [3, с. 23].

Етична компетентність педагога включає когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти, які формуються через рефлексію та професійний розвиток [1, р. 89]. У контексті української освіти, де патріотизм і толерантність є ключовими цінностями,

баланс теорії та практики стає інструментом національної безпеки, запобігаючи моральному вигоранню вчителів і формуючи стійке суспільство.

Теоретичний вимір етичної компетентності ґрунтується на філософських і педагогічних засадах, що визначають моральні принципи професійної діяльності. Згідно з концепцією І. Канта, етика педагога – це імператив обов’язку, де дія повинна бути універсальною нормою, незалежною від контексту. У сучасній педагогіці теоретична основа включає моделі компетентнісного підходу, де етика є інтегративною складовою, що поєднує знання, навички та цінності [2].

В українській педагогіці теоретичний вимір розкривається через Закон України «Про освіту», який акцентує етичні стандарти як основу професійної поведінки [2]. Теоретична підготовка в закладах вищої педагогічної освіти охоплює 20-25% навчального плану, фокусуючись на етикеті, конфліктології та професійній деонтології. Теорія також враховує культурний контекст: в Україні етична компетентність включає патріотичний вимір, де педагог виховує повагу до національних символів і толерантність до різноманітності [1, с. 52]. Міжнародні стандарти, як Кодекс етики вчителя від ЮНЕСКО, підкреслюють універсальність, але адаптують до локальних реалій. Теоретичний вимір забезпечує основу для практики, але без балансу призводить до абстрактності знань, що не застосовуються в реальному класі.

Розвиток теоретичної компетентності відбувається через семінари та онлайн-курси, де педагоги аналізують кейси етичних порушень. За даними НАПН України, 60% вчителів, пройшовших теоретичну підготовку, демонструють вищий рівень етичної свідомості [3, с. 118–120]. Таким чином, теорія формує когнітивну базу, але вимагає практичної верифікації для повноцінного розвитку.

Практичний вимір етичної компетентності реалізується в повсякденній діяльності педагога, де теорія перетворюється на дії. Практика включає етичні рішення в класі: розв’язання конфліктів між учнями, підтримку вразливих груп чи протидію булінгу. У воєнний стан практика ускладнюється: вчителі стикаються з психологічними травмами учнів, вимагаючи емпатії та етичної стійкості [3, с. 27].

У контексті інклюзивної освіти практика етичної компетентності передбачає толерантність до дітей з особливими освітніми потребами, де педагог забезпечує рівність можливостей. Практика також включає саморегуляцію: ведення етичного щоденника чи участь у етичних комітетах шкіл [1, с. 58]. Проблема полягає в розриві між теорією та практикою: 45% педагогів відзначають, що теоретичні знання не завжди застосовні в реальності через брак ресурсів [1, с. 125]. Практичний вимір вимагає постійного вдосконалення через стажування та фідбек від колег.

Баланс між теорією та практикою є ключем до ефективної етичної компетентності, де теоретичні знання верифікуються в діях, а практика збагачує теорію. Модель рефлексивної практики Дональда Шона передбачає цикл «досвід – рефлексія – концептуалізація – експеримент», що забезпечує гармонію. В українській освіті баланс досягається через інтегративні програми: 30% часу на теорію, 70% – на практику [3, с. 78]. Для балансу рекомендується розширити педагогічну освіту інтегративними модулями: 40 годин теорії + 60 годин практики. Організувати етичні семінари в школах з рефлексією

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

кейсів. У воєнний стан – онлайн-тренінги з психологічної етики. Моніторинг через анкети НАПН.

Етична компетентність педагога – це динамічний баланс теорії та практики, що забезпечує моральну стійкість освіти. Теорія формує основу, практика – навички, баланс – ефективність. Наукова новизна доповіді – модель рефлексивного балансу для української освіти в воєнний стан, з рекомендаціями для програм підготовки [1].

Виклики балансу включають обмежену підготовку в закладах вищої педагогічної освіти: лише 15% програм педагогічної освіти поєднують теорію з практикою через стажування. У воєнний стан баланс порушується через стрес, де педагоги фокусуються на виживанні, ігноруючи етичну рефлексію [1]. Рекомендації: впровадження менторства, де досвідчені вчителі аналізують кейси з молодими колегами. Баланс сприяє професійному зростанню: педагоги з гармонійною компетентністю знижують вигорання. У школах України пілотні проекти 2021 року показали, що інтегративні курси підвищують етичну стійкість.

Список використаних джерел

1. Зайченко, І. В., Теслюк, В. М., & Каленський, А. А. (2017). *Основи педагогічної майстерності та етика викладача вищої школи*. Видавництво Ліра-К. <https://lira-k.com.ua/preview/12231.pdf>.
2. Про освіту. (2025). *Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
3. Освіта України в умовах воєнного стану: інформаційно-аналітичний збірник. (2022). Київ: ІЕА. <https://lnk.ua/BNEMEOPNG>.
4. Шевченко, Ю. М. (2018). *Педагогічна деонтологія: навчально-методичний посібник*. Мелітополь: Видавничо-поліграфічний центр «Люкс».

Yehor Cherednyk,

Cadet of the Educational and Scientific Institute of Civil Protection,
National University of Civil Protection of Ukraine
Cherkasy, Ukraine

Andrii Melnychenko,

Doctor of Philosophy, Docent,
Associate Professor of the department Department of Organization and Conduct of Emergency and Rescue Operations,
National University of Civil Protection of Ukraine
Cherkasy, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-7229-6926>

DIMENSIONS OF A TEACHER'S ETHICAL COMPETENCE:

BALANCE BETWEEN THEORY AND PRACTICE

Keywords: *ethical competence, teacher, theory, practice, balance, education, moral values, professional ethics.*

Шульга Ірина Олександрівна,

методист обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти кафедри психології,
соціальної роботи та інклюзивної освіти,

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

**КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА
В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

Ключові слова: *інклюзивна освіта, компетентність, педагог, діти з особливими освітніми потребами.*

Інклюзивна освіта є одним із ключових пріоритетів розвитку сучасної системи освіти України, оскільки вона забезпечує реалізацію права кожної дитини на якісну освіту

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

незалежно від стану здоров'я, індивідуальних потреб чи соціального статусу. Відповідно до Закону України «Про освіту» (стаття 19) [4], держава гарантує створення умов для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами через упровадження інклюзивного навчання у закладах усіх рівнів. Цей підхід відповідає міжнародним стандартам і принципам, визначеним у Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (стаття 24), де зазначено, що держави-учасниці визнають право людей з інвалідністю на освіту без дискримінації та на основі рівних можливостей [5].

Від так, пріоритетом розвитку інклюзивної освіти є створення доступного, безпечного та підтримувального середовища, у якому кожна дитина може реалізувати свій потенціал, брати активну участь у навчанні та суспільному житті. Спираючись на позицію дослідниць Т. Атрощенко і Т. Бондар, така освіта сприяє розвитку толерантності, соціальної згуртованості й гуманізації суспільства, водночас підвищує професійну компетентність педагогів і стимулює впровадження інноваційних методів навчання [1].

За визначенням Ş. F Durdukosa, до сучасного педагога висуваються вимоги, що передбачають наявність високого рівня професійної компетентності не лише у сфері навчання та виховання дітей з типовим розвитком, а й у забезпеченні якісних освітніх послуг для учнів з особливими освітніми потребами [2].

Професійна компетентність педагога в інклюзивному освітньому просторі охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів, які забезпечують ефективну педагогічну діяльність і створення умов для розвитку кожної дитини, та складається з низки важливих компонентів, кожен із яких відіграє ключову роль у забезпеченні ефективного освітнього процесу [2]. Так, психолого-педагогічна компетентність передбачає вміння розуміти індивідуальні особливості учнів, знання вікових і психологічних закономірностей розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також володіння сучасними підходами до організації інклюзивного навчання.

Методична компетентність полягає у здатності педагога добирати, адаптувати та ефективно застосовувати методи, прийоми й технології навчання відповідно до можливостей учнів, створювати диференційовані програми й індивідуальні плани розвитку [2]. Комунікативна компетентність виявляється в умінні вибудовувати довірливі стосунки з учнями, їхніми батьками, колегами та фахівцями підтримки – психологами, логопедами, асистентами тощо. Соціально-емоційна компетентність характеризує здатність до емпатії, толерантності, врівноваженості, уміння керувати власними емоціями й підтримувати позитивний психологічний клімат у колективі [2]. Організаційна компетентність охоплює навички планування, координації та аналізу освітнього процесу, а також організацію спільної діяльності дітей з різними потребами. Інформаційно-цифрова компетентність вимагає володіння сучасними технологіями, цифровими інструментами й ресурсами для індивідуалізації навчання та розвитку інклюзивного середовища [2]. Завершує систему професійних умінь рефлексивна компетентність, яка передбачає здатність педагога до самопізнання, критичного осмислення власної діяльності, постійного самовдосконалення та підвищення педагогічної майстерності. Усі ці складові формують цілісну систему професійної готовності педагога до роботи в інклюзивному середовищі, де головною цінністю є розвиток, підтримка й прийняття кожної дитини [2].

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Не можемо не відзначити уміння педагога мотивувати учнів. Це є однією з ключових складових його професійної компетентності, адже саме мотивація визначає рівень зацікавленості, активності та успішності дитини в освітньому процесі. Справжній педагог здатний створити таке освітнє середовище, у якому кожен учень відчуває власну значущість, віру у свої сили та бажання досягати результатів. Для цього важливо застосовувати індивідуальний підхід, враховувати особисті інтереси, можливості та потреби дітей, зокрема тих, які мають особливі освітні потреби. Ефективна мотивація передбачає використання позитивного підкріплення, підтримку ініціативи учнів, створення ситуацій успіху, де дитина може проявити свої здібності [3]. Крім того, педагог має бути прикладом натхнення, активності та любові до знань, адже саме його особистість і ставлення до навчання стають потужним стимулом для розвитку учнів. Таким чином, уміння мотивувати це не лише педагогічна навичка, а й мистецтво підтримувати віру дитини у власний потенціал і прагнення до самореалізації.

Отже, компетентність педагога в інклюзивному освітньому середовищі є основою ефективної реалізації принципів рівності, доступності та гуманізму в освіті. Вона поєднує професійні знання, педагогічну майстерність, психологічну готовність і особистісні якості, що дозволяють успішно працювати з дітьми з різними освітніми потребами. Сучасний учитель має не лише досконало володіти методиками навчання, а й уміти мотивувати учнів, підтримувати їхній розвиток, створювати атмосферу довіри, прийняття та співпраці. Його діяльність спрямована на формування позитивного освітнього простору, у якому кожна дитина може відчути свою цінність і віру у власні сили. Розвиток інклюзивної освіти, закріплений у Законі України «Про освіту» та Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, вимагає постійного вдосконалення педагогічної компетентності, професійного зростання й відкритості до нових підходів. Саме від педагога залежить, наскільки школа стане інклюзивним простором рівних можливостей, підтримки та гармонійного розвитку кожної особистості.

Список використаних джерел

1. Атрошенко, Т., & Бондар, Т. (2021). Наукові підходи до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища в початковій школі. *Актуальні проблеми гуманітарних і природничих наук*, 36(1), 172–175. <https://lnk.ua/SV1ROXPNd>.
2. Durdukoca, Ş. F. (2022). Reviewing of Teachers' Professional Competencies for Inclusive Education Reviewing of teachers' professional competencies for inclusive education. *Journal of Education and Learning*, 11(2), 1–12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1319486.pdf>.
3. Козак, К. А. (2022). Особливості розвитку навчальної мотивації учнів. *Педагогічні науки*, 17(3), 112–117. <https://lnk.ua/MVwoOy8Vz>.
4. Про освіту. (2017). *Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII* (Стаття 19). Верховна Рада України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Конвенція про права осіб з інвалідністю. (2006). *Прийнята резолюцією Генеральної Асамблеї ООН 13 грудня 2006 року* (Стаття 24). Організація Об'єднаних Націй. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71.

Iryna Shulha,

Methodologist of the Regional Resource Center
for Inclusive Education Support at Department of Psychology,
Social Work and Inclusive Education,
Odessa Regional Academy of In-Service Education
Odesa, Ukraine

TEACHER COMPETENCE IN THE INCLUSIVE SPACE OF MODERN EDUCATION

Keywords: inclusive education, competence, teacher, children with special educational needs.

Янатєва Ольга Григорівна,
учитель географії, Опорний ліцей № 1 ім. М. М. Коцюбинського
Васильківської селищної ради Дніпропетровської області
селище Васильківка, Україна

ФОРМУВАННЯ STEM-КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

Ключові слова: компетентності, географія, проблемні завдання, методи, проблемне навчання.

Високий рівень освіти, особливо зі STEM-спеціальностей, є визначальним для розбудови наукового та інноваційного потенціалу держави. Готувати майбутніх новаторів необхідно ще під час навчання у закладах загальної середньої освіти. Особливого значення набуває формування компетентностей особистості, її здатності до творчого, креативного мислення, вміння ефективно вирішувати складні проблеми власної життєдіяльності, що визначає конкурентоспроможність особистості у сучасних економічних умовах.

Основні ключові компетентності Концепції «Нова українська школа», а саме: спілкування державною та іноземними мовами, математична грамотність, компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова грамотність, уміння навчатися впродовж життя, соціальні й громадянські компетентності, підприємливість, загальнокультурна, екологічна грамотність і здорове життя, – гармонійно входять в систему STEM-освіти, створюючи основу для успішної самореалізації особистості і як фахівця, і як громадянина [1, с. 2].

Проблема розвитку мислення у школярів в процесі навчання займає видне місце в дослідженнях педагогів і психологів усіх країн світу. На основі досліджень були зроблені висновки про взаємозв'язок процесу навчання і розвитку мислення: розвиток творчого мислення школярів закладів загальної середньої освіти можливий лише за допомогою проблемного навчання, яке є одним із найефективніших методів виховання креативної, творчої особистості учня, а отже, формування STEM-компетентностей.

Проблема – це знання про невідоме. Основна її ознака – наявність протиріччя, яке знаходиться як в старих знаннях, так і між старими знаннями про щось і невідомими шляхами, засобами, способами для отримання необхідних нових знань. Розробка і впровадження методів проблемного навчання ґрунтується на теоретичних знаннях суті проблеми як форми наукового пізнання.

Проблемне навчання підвищує якість знань, умінь і навичок учнів, формує систему знань, уміння орієнтуватися в нових умовах, сприяє розвитку критичного, самостійного й творчого мислення, вміння вчитися висувати гіпотези, обґрунтовувати їх. Це організація освітнього процесу, що передбачає створення проблемної ситуації та активну самостійну діяльність учнів у її розв'язанні.

В освітньому процесі проблема може бути виражена у вигляді проблемного питання чи завдання. Проблемне питання, і проблемне завдання мають одне спільне:

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

в їх змісті закладені потенційні можливості для виникнення проблемних ситуацій в процесі їх виконання.

Вчені виділяють чотири види проблемного навчання: проблемне викладення матеріалу, евристична бесіда, частково-пошуковий і дослідницький методи. Під час евристичної бесіди вчитель ставить перед здобувачами знань проблемну задачу, а потім ряд послідовних взаємозв'язаних запитань, відповіді на які ведуть до її вирішення. Під час частково-пошукового методу учні вирішують поставлену перед ними проблемну задачу самостійно, учитель лише допомагає, підказуючи окремі кроки під час затруднення учнів у вирішенні задачі. Під час дослідницького методу здобувачі освіти самостійно встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, вирішуючи проблемне завдання. Проблемні або творчі завдання вимагають від учнів застосування знань і умінь в новій навчальній ситуації. В цьому суть їх відмінності від типових завдань для самостійної роботи, виконуючи які учні працюють, користуючись типовими планами фізико-географічних чи економіко-географічних характеристик об'єктів. Проблемні завдання передбачають не тільки отримання нових знань, але й нових шляхів їх пошуку. Вони необхідні для розвитку творчого мислення, допомагають дітям оволодіти методами наукового пізнання, формують інтерес і потребу у творчій діяльності.

На сьогодні велика увага в географічній літературі приділяється характеристиці нових методів дослідження і застосування їх у вирішенні окремих наукових проблем. Це математичні методи, моделювання природних, технічних, демографічних, економічних, соціальних і інших об'єктів, систем, процесів, зв'язків. Все більш широкого застосування, особливо у фізичній географії, набувають експериментальний і лабораторний методи. Виходячи з цього в шкільній географії повинні знайти місце такі типи проблемних завдань на доступному для учнів рівні складності: 1. Завдання, виконання яких пов'язані з застосуванням окремих методів дослідження географічної науки, включаючи й нові методи. 2. Завдання, виконання яких вимагає використання декількох методів (виходячи з вимог поставленого завдання). 3. Завдання, які вимагають використання різних етапів дослідження. Приклад постановки навчальної проблеми в 6 класі з теми «Літосфера»: «Які зміни можливі в тій частині літосфери, де проходить виверження вулкану? Як виверження вулканів впливає на повітряну оболонку, на води суходолу?». Для реалізації проблемного навчання використовуються різноманітні джерела географічних знань – підручник, атлас, статистичний матеріал, науково-популярна література, ЗМІ, Інтернет-ресурс.

Проблемне навчання можна застосовувати протягом усіх курсів шкільної географії. Воно не лише активізує пізнавальну діяльність учнів, а й сприяє швидкому формуванню прийомів навчальної роботи, розвиває творчі здібності учнів. Новим для практики проблемного навчання на уроках географії є залучення учнів до вивчення тематичних карт, що можна розглядати як засіб визначення рівня сформованості у них просторових уявлень.

Список використаних джерел

1. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». (2018). *Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти України у 2018/2019 навчальному році* (Додаток до листа № 22.1/10-2573 від 19.07.2018).

Olga Yanatieva,
geography teacher, M. M. Kotsyubinsky Lyceum №1,
Vasylkivka Village Council, Dnipropetrovsk Region
Vasylkivka, Ukraine

**DEVELOPING STUDENTS' STEM COMPETENCIES
THROUGH THE USE OF PROBLEM-BASED LEARNING**

Keywords: *competencies, geography, problem-based tasks, methods, problem-based learning.*

Яроменко Вікторія Іванівна,
методист науково-методичної лабораторії
суспільно-гуманітарної освіти
кафедри методики викладання і змісту освіти,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-1119-4907>

**ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Ключові слова: *емоційна компетентність, професійна діяльність, педагог, професійна ефективність.*

Сучасна система освіти перебуває в умовах динамічних суспільних змін, які вимагають від педагога не лише високого рівня професійних знань, а й розвинених особистісних якостей, зокрема емоційної компетентності. Професійна діяльність учителя передбачає постійну взаємодію з учнями, колегами та батьками. А це, в свою чергу, вимагає здатності усвідомлювати, регулювати й конструктивно виражати власні емоції, а також чутливо й ефективно реагувати на емоційні стани інших.

Серед складових професійної компетентності вчителя особливе значення має його емоційна компетентність, оскільки емоційний аспект пронизує всі сфери педагогічної діяльності і безпосередньо впливає на її якість та ефективність. Емоційна компетентність можна розглядати як ключову особистісну характеристику, що виступає своєрідним зв'язуючим елементом між інтелектуальними здібностями вчителя та його професійно-особистісними якостями. Саме вона визначає здатність педагога до успішної взаємодії з учнями, колегами та батьками, а також може слугувати показником рівня його професійної успішності та ефективності в освітньому процесі [3].

Емоційна компетентність виступає важливою складовою професійної майстерності педагога, оскільки визначає рівень його комунікативної культури, психологічної стійкості, емпатії та здатності створювати сприятливий емоційний клімат в освітньому середовищі. Вона забезпечує не лише ефективність освітнього процесу, а й позитивно впливає на розвиток особистості самого вчителя, запобігає емоційному вигоранню та сприяє збереженню психологічного здоров'я.

Засновник концепції емоційної компетентності Д. Гоулман (D. Goleman) розглядає її як сукупність умінь і навичок, що забезпечують ефективне розуміння, управління

та використання емоцій у власному житті й у взаємодії з іншими людьми. На його думку, емоційна компетентність є практичним проявом емоційного інтелекту, тобто здатності усвідомлювати власні емоції, розуміти емоції інших і спрямовувати їх у конструктивне русло [5].

Д. Гоулман виділяє п'ять основних компонентів емоційної компетентності:

- самоусвідомлення – розуміння власних емоцій, їхніх причин і впливу на поведінку;
- саморегуляція – уміння контролювати імпульси, керувати емоціями, зберігати внутрішню рівновагу;
- мотивація – здатність спрямовувати емоції на досягнення цілей, наполегливість і внутрішній імпульс до розвитку;
- емпатія – уміння розуміти емоційні стани, потреби та переживання інших людей; соціальні навички – ефективна комунікація,
- здатність будувати гармонійні стосунки, вирішувати конфлікти й працювати у команді [5].

Емоційну компетентність науковці розглядають як багатовимірне, інтегроване утворення, що охоплює різні аспекти емоційного та соціального функціонування особистості. На думку І. Матійків, емоційна компетентність - це здатність і готовність людини гнучко регулювати емоційні реакції, як власні, так і інших людей, відповідно до конкретних обставин і змінюваних умов. Дослідниця також зазначає, що в основі емоційної компетентності лежить світоглядна позиція особистості, яка поєднує систему ціннісних орієнтацій, установок та ставлення до навколишнього світу, суспільства й самої себе [2].

У структурі емоційної компетентності вчителя дослідники виділяють кілька ключових елементів. Перший – це знання теорії емоцій та розуміння їхньої ролі в навчальному процесі. Другий – уміння регулювати власні емоції та визначати емоційний стан учнів, проявляти співпереживання і діяти насамперед у їхніх інтересах, тобто демонструвати емпатію. Третій – це здатність передбачати емоційні реакції учнів і впливати на них, застосовуючи відповідні навчальні стратегії, які зменшують негативні емоції (страх, злість, заздрість) і стимулюють позитивні (радість, задоволення, зацікавленість), що, в свою чергу, сприяє ефективному засвоєнню матеріалу. Четвертим компонентом є створення сприятливого емоційного середовища у класі, що можливе лише за умови розвитку попередніх трьох елементів. Не менш важливою складовою є вміння вчителя контролювати власне самопочуття, проявляти стійкість до стресу та спрямовувати свої емоції на підтримку педагогічного впливу. Ця здатність допомагає глибше розуміти себе та будувати ефективну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу – учнями, колегами, адміністрацією, та батьками [1].

Дослідження емоційної компетентності педагога дає змогу окреслити її як складне, багатовимірне явище, що відіграє ключову роль у професійній діяльності вчителя. Її структура охоплює не лише знання про природу емоцій та їхнє значення в освітньому процесі, а й глибоке усвідомлення впливу емоцій на формування особистості та професійне зростання самого педагога. Разом з тим до цієї структури входять також цінності та мотиви, що визначають ставлення педагога до власних емоцій і емоцій учнів,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

здатність до саморефлексії та усвідомленого оцінювання власного емоційного стану. Значну роль відіграють практичні вміння та навички регуляції емоцій і поведінки, уміння проявляти емпатію та підтримувати позитивний емоційний клімат у класі. Крім того, емоційна компетентність включає розвиток особистісних якостей, таких як стресостійкість, самоконтроль, відповідальність, а також соціальних навичок, що забезпечують ефективну взаємодію з учнями, колегами, батьками та адміністрацією закладу освіти. Саме поєднання цих складових робить емоційну компетентність ключовим фактором професійної успішності педагога та запорукою високої якості освітнього процесу [4].

Таким чином, емоційна компетентність виступає своєрідним «мостом» між інтелектуальними та професійно-особистісними якостями педагога, визначає його здатність до продуктивної педагогічної діяльності, створює умови для формування сприятливого емоційного середовища та підвищує якість освітнього процесу. Визнання значущості цього феномену у професійній підготовці та розвитку педагогів сприяє формуванню висококваліфікованих, психологічно адаптованих і емоційно чутливих фахівців.

Список використаних джерел

1. Лядобрук, О. (2022). Емоційно-етична компетентність педагога як чинник позитивної взаємодії в освітньому процесі. *Житомирщина педагогічна*, (4(28)), 2–8.
2. Матійків, І. (2013). Емоційна компетентність як психологічний об'єкт виховання особистості майбутнього фахівця професій типу «людина – людина». *Педагогіка і психологія професійної освіти*, (2), 144–153.
3. Скорик, Т. (2020). Емоційна компетентність як необхідна складова професійної успішності сучасного вчителя. У В. В. Любарець & В. В. Бахмат (Ред.), *Освіта майбутнього: концепції, методи, підходи* (с. 277–287). Київ: Міленіум.
4. Сухопара, І. (2020). Зміст і структура емоційної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2(22), 165–175.
5. Goleman, D. (2020). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. <https://lnk.ua/YNg5YrkeZ>.

Viktoriia Yaromenko,

Methodologist of the Scientific and Methodological Laboratory
of Social and Humanities Education
of the Department of Teaching Methods and Educational Content,
Odessa Regional Academy of In-Service Education
Odessa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-1119-4907>

**EMOTIONAL COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY
OF A TEACHER: THEORETICAL ASPECT**

Keywords: *emotional competence, professional activity, teacher, professional effectiveness.*

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА
В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ:
ОСОБЛИВОСТІ ТА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ
DEVELOPMENT OF EDUCATORS' PROFESSIONAL COMPETENCE
IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS EDUCATION:
FEATURES AND DEVELOPMENT METHODOLOGY**

Бірченко Наталія Олександрівна,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри обліку, аудиту та оподаткування,
Державний біотехнологічний університет
м. Харків, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-8336-2685>

Остапенко Роман Миколайович,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри обліку, аудиту та оподаткування,
Державний біотехнологічний університет
м. Харків, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-5976-5871>

**МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК ПЕДАГОГІВ
У ВИКОРИСТАННІ УІС ДЛЯ НАВЧАННЯ ОБЛІКУ ТА АУДИТУ**

Ключові слова: професійний розвиток, бухгалтерський облік, аудит, інформаційні системи, ERP-технології, міжнародні освітні стандарти.

В Україні триває активне оновлення підходів до професійного розвитку викладачів, які працюють у сфері бухгалтерського обліку та аудиту, зокрема щодо використання інформаційних систем (ІС) в освітньому процесі. Важливу роль у цьому відіграють інститути післядипломної педагогічної освіти, серед яких Рівненський обласний інститут демонструє лідерські позиції. Завдяки впровадженню програм підвищення кваліфікації, орієнтованих на розвиток цифрових компетентностей, ці установи забезпечують гнучке навчання через дистанційні та онлайн-формати, що відповідає викликам цифрової епохи.

Паралельно з цим, університети та заклади безперервної освіти адаптують свої програми до вимог Міжнародних стандартів освіти (МСО), затверджених Міжнародною федерацією бухгалтерів (IFAC). Така гармонізація здійснюється через партнерство з професійними організаціями та регуляторними структурами. Особливу увагу приділено інтеграції цифрових навичок у навчальні курси, зокрема через

розробку спеціалізованих програм на кшталт «Цифрова бухгалтерія», які готують освітян до роботи в умовах цифрової економіки.

У цьому контексті важливою є підтримка з боку міжнародних організацій. Наприклад, ЮНЕСКО реалізує ініціативу професійного розвитку викладачів (TPD) в межах програми, спрямованої на зміцнення стійкості освітньої системи України. За фінансування Глобального партнерства з освіти (GPE) розроблено навчальні курси та цифрові рішення, які сприяють ефективному дистанційному та гібридному навчанню, особливо в умовах кризових ситуацій [1].

Важливим чинником у розвитку цифрових навичок викладачів є діяльність професійних організацій, таких як Українська федерація професійних бухгалтерів та аудиторів (УФПБА). Вони активно сприяють оновленню змісту освітніх програм, інтегруючи тематику ІСУ (інформаційних систем управління) у навчальні курси та сертифікаційні програми. Завдяки співпраці з академічними установами, освітяни отримують доступ до актуальних знань, необхідних для роботи в технологічно орієнтованому середовищі. Особливої уваги заслуговує діяльність Комітету з професійної освіти UFPAА, який підтримує узгодження українських програм з міжнародними освітніми стандартами. Організація пропонує сертифікаційні програми, визнає університетські дипломи та забезпечує можливості для професійного розвитку через конференції, публікації та тренінги. У межах нових партнерств, таких як Skills Alliance за участі BDO в Україні, реалізуються навчальні програми з використанням штучного інтелекту, BAS Accounting та цифрових інструментів управління грантами, що сприяє модернізації освітнього процесу та інтеграції України у глобальні професійні стандарти [2].

Університети також активно працюють над узгодженням своїх програм з Міжнародними стандартами аудиту (ISA) та освіти (IES), що дозволяє досягати стратегічних цілей у сфері євроінтеграції та розвитку конкурентоспроможної робочої сили. Курси охоплюють як теоретичні засади, так і практичні аспекти аудиту, етики, оцінки ризиків та нормативного регулювання.

Одним із ключових напрямів є впровадження уніфікованих інформаційних систем (UIS), що базуються на міжвідомчій співпраці та цифровій прозорості. Ці системи покликані оптимізувати облік, реєстрацію та обмін даними, а також розширити функціональні можливості закладів освіти. Для цього створюються персоналізовані електронні облікові записи здобувачів освіти, закладів освіти та органів влади, інтегровані з державними структурами. Модулі UIS охоплюють бюджетування, управління грошовими потоками, бухгалтерський облік та фінансову звітність, що забезпечує комплексну підготовку фахівців.

Для забезпечення ефективного впровадження UIS в освітній процес доцільно розробляти індивідуалізовані програми професійного розвитку, які гармонійно поєднують технічну підготовку з педагогічною майстерністю. Ключовими компонентами таких програм є практичне опанування аналітичних інструментів, спеціалізованого програмного забезпечення для аудиту, а також системне наставництво, що сприяє закріпленню навичок у реальних освітніх сценаріях.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

З урахуванням міжнародного досвіду, викладачі мають бути готовими до інтеграції ERP-рішень, хмарних технологій та методів аналізу великих даних у структуру навчальних курсів. Це створює умови для моделювання актуальних бізнес-процесів, а також для розгляду етичних і правових аспектів управління фінансовою інформацією в цифровому середовищі.

Важливим чинником успішної реалізації таких підходів є налагодження партнерських зв'язків між освітніми установами та розробниками програмного забезпечення. Така співпраця забезпечує доступ до передових технологій, сприяє створенню автентичних тестових середовищ і дозволяє формувати навчальні програми, максимально наближені до вимог сучасної професійної практики. У результаті – підвищується якість підготовки здобувачів освіти, а сама бухгалтерська освіта набуває сталого розвитку в умовах цифрової трансформації.

Список використаних джерел

1. Ukraine: UNESCO trains 50,000 teachers on digital pedagogy. (2023). Ukraine (United Nations). <https://lnk.ua/pVJqap9eP>.
2. Ukraine introduces digital admission to higher education institutions for foreigners with EU support. (2025). EEAS. <https://lnk.ua/aVp9OMjND>.

Birchenko Nataliia,

*Candidate of Economics Sciences (PhD), Docent,
Associate Professor of the Accounting, Audit and Taxation Department,
State Biotechnology University,
Kharkiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-8336-2685>*

Roman Ostapenko,

*Candidate of Economics Sciences (PhD), Docent,
Associate Professor of the Accounting, Audit and Taxation Department,
State Biotechnology University,
Kharkiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-5976-5871>*

**METHODOLOGY FOR DEVELOPING TEACHERS' PROFESSIONAL SKILLS
IN THE USE OF UIS FOR TEACHING ACCOUNTING AND AUDITING**

Keywords: professional development, accounting, auditing, information systems, ERP technologies, international educational standards.

Бондар Галина Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

м. Умань, Україна

<http://orcid.org/0000-0002-7321-8137>

Павлюк Вікторія Ігорівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

м. Умань, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-9612-2218>

ІНОЗЕМНІ МОВИ ЯК ІНСТРУМЕНТ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ ТА ГЛОБАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Ключові слова: *іноземні мови, безперервне навчання, глобальна інтеграція, компетентність, педагог.*

Безперервне навчання впродовж життя є не лише нормою, але й культурою і ставленням до життя. Навчання впродовж життя передбачає, що для того, щоб відповідати мінливим обставинам, потрібно продовжувати вчитися впродовж усього життя, максимально використовуючи можливості для навчання вдома, на робочому місці та в громаді [2, с. 54].

Доступ України до безперервного навчання ґрунтується на рекомендації ЄС 2006 року щодо ключових компетентностей, яка включає багатомовність як основну навичку. Іноземні мови стали інструментом формування глобального громадянства, що передбачає відкритість до інших культур, толерантність, здатність до критичного мислення та співпраці в багатокультурному середовищі. Вивчення нової мови стимулює цікавість, стійкість та відкритість – якості, необхідні для тих, хто навчається протягом усього життя та стикається зі складними глобальними викликами.

Отже, володіння іноземними мовами стало не лише засобом комунікації, а й ключовим інструментом безперервного навчання, професійного розвитку та міжкультурної взаємодії. Воно дає змогу брати активну участь у глобальних діалогах – чи то через дипломатію, чи то через цифрові платформи. Іноземні мови відкривають доступ до міжнародних освітніх ресурсів, наукових публікацій, онлайн-курсів, професійних спільнот, що є критично важливим для реалізації концепції lifelong learning. Це виховує почуття спільної відповідальності та приналежності до глобалізованого світу.

Проблему «Іноземні мови як інструмент безперервного навчання та глобальної інтеграції» досліджували Олександра Пасхал, Ірина Власюк, Ганна Турчинова, Світлана Заскалета, Олена Васильченко, Наталія Гагіна, Олена Лось. Науковці підкреслюють, що мовна освіта має бути безперервною, гнучкою та доступною для всіх вікових груп, особливо в контексті цифровізації та мобільності.

«Володіння іноземними мовами є необхідною умовою міжкультурної комунікації, академічної мобільності та кар'єрного розвитку, що робить вивчення мов важливою складовою системи безперервної освіти» [3, с. 803].

Основні висновки дослідження Наталії Гагіної, Олени Лось: іноземна мова – ключовий компонент неперервної освіти; вивчення іноземної мови сприяє професійному розвитку, академічній мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці; іноземна мова є засобом самореалізації в будь-якій професійній сфері; іноземна мова відкриває доступ до міжнародних освітніх ресурсів і комунікації; для ефективного навчання іноземної мови в умовах lifelong learning потрібні сучасні методики, цифрові ресурси та адаптивні освітні платформи; педагог має не лише навчати, а й мотивувати до самостійного вдосконалення мовних навичок протягом життя [1, с. 74].

Потрібно також зазначити, що процес вивчення іноземної мови ніколи не буває «закінченим». Він розвивається разом із досвідом, інтересами кожної людини. Коли навчання стає способом життя, вивчення іноземної мови стає не просто навичкою, а лінзою – способом досліджувати інші культури, ставити під сумнів уявлення та розширювати ідентичність.

Узагальнюючи все вищезазначене можна зробити висновок про те, що іноземні мови – це не просто навчальні дисципліни, це динамічні інструменти розширення можливостей у світі, що стає дедалі більш взаємопов'язаним. Вивчення іноземних мов вимагає наполегливості, адаптивності та радості від невеликих перемог – саме тих рис, які визначають людину, яка навчається протягом усього життя. Вивчення іноземних мов розглядається не лише як шкільний предмет, а як навичка, необхідна для мобільності, працевлаштування та культурної інтеграції протягом усього життя. Незалежно від того, чи розшифровує людина граматику, чи орієнтується в чужому місті, вона практикує мислення, орієнтоване на безперервне навчання.

Список використаних джерел

1. Гагіна, Н. В., & Лось, О. В. (2020). Навчання іноземної мови в контексті реалізації концепції неперервної освіти в Україні. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, (93), 70–75.
2. Foskett, N., & Maringe, F. (2012). *Globalization and Internationalization in Higher Education: Theoretical, Strategic and Management Perspectives*. Bloomsbury Publishing Plc.
3. Paskhal, O., Vlasjuk, I., Turchynova, G., Zaskalieta, S., & Vasylenko, O. (2025). Innovative Methods of Learning Foreign Languages and Lifelong Learning on Sustainable Development. *European Journal of Sustainable Development*, 14(3), 803. <https://ecsdev.org/ojs/index.php/ejsd/article/view/1879>.

Galyna Bondar,

*Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Uman, Ukraine*

<http://orcid.org/0000-0002-7321-8137>

Viktoriia Pavliuk,

*Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Uman, Ukraine*

<https://orcid.org/0000-0002-9612-2218>

FOREIGN LANGUAGES AS A TOOL FOR LIFELONG LEARNING AND GLOBAL INTEGRATION

Keywords: foreign languages, lifelong learning, global integration, competence, teacher.

Гайда Василь Ярославович,
доктор філософії у галузі освіти і педагогіки,
викладач кафедри змісту і методик навчальних предметів,
Тернопільський обласний комунальний інститут
післядипломної педагогічної освіти
м. Тернопіль, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-3077-2311>

STEM-ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Ключові слова: *STEM-освіта, професійний розвиток педагогів, інтегративна модель, інноваційні підходи, компетентності вчителя.*

Сучасний світ розвивається у руслі цифровізації та технологічних інновацій, що істотно змінює потреби суспільства та ринку праці. STEM-освіта стає провідним напрямом розвитку освітніх систем, оскільки сприяє формуванню в учнів гнучких навичок, уміння працювати в команді та вирішувати комплексні проблеми. Вона є важливою складовою суспільства знань, де ключове значення мають креативність, інноваційність та критичне мислення [2]. У цих умовах школа перестає бути лише місцем передачі готових знань і перетворюється на середовище досліджень, експериментів та проєктної діяльності. Відповідно зростає потреба у педагогах нового типу, здатних інтегрувати міждисциплінарні підходи та сучасні технології в освітній процес. Саме тому на перший план виходить післядипломна педагогічна освіта, яка має стати інструментом постійного професійного розвитку [1]. Важливим завданням є створення таких освітніх середовищ, де педагоги можуть апробувати нові методики, працювати з інноваційними освітніми технологіями та ділитися досвідом. Запровадження STEM-орієнтованих підходів у систему підвищення кваліфікації дозволить модернізувати освітню галузь та зробити її більш відповідною до глобальних викликів. Таким чином, проблема підготовки педагогів у STEM-контексті постає як стратегічний напрям розвитку сучасної освіти.

STEM-орієнтована підготовка педагогів ґрунтується на інтеграції природничих наук, технологій, інженерії та математики в єдиний освітній процес. Її сутність полягає не лише у засвоєнні знань із цих дисциплін, а насамперед у формуванні вмінь застосовувати їх у реальних життєвих і професійних ситуаціях. STEM-орієнтований підхід акцентує увагу на міждисциплінарності та практичній спрямованості. У цьому контексті педагог повинен володіти широким спектром компетентностей: від базових знань у галузі STEM до навичок використання EdTech, AR/VR-технологій та цифрових лабораторій [3]. Важливою складовою підготовки є розвиток уміння інтегрувати STEM-підходи у різні предмети, навіть ті, які традиційно не асоціюються з природничо-математичним блоком. Це забезпечує формування цілісної картини світу та підвищує мотивацію учнів до навчання. Крім того, STEM-орієнтована підготовка педагогів сприяє розвитку їхнього інноваційного мислення та готовності до постійного професійного вдосконалення.

Таким чином, STEM-орієнтована підготовка педагогів є не просто модернізацією змісту підвищення кваліфікації, а новою парадигмою, що формує конкурентоспроможного фахівця освіти. Її сутність виявляється у здатності вчителя стати агентом змін, який забезпечує інноваційний розвиток учня і школи. Саме тому вона набуває стратегічного значення в умовах реформування української освіти та інтеграції у європейський освітній простір.

STEM-орієнтована модель професійного розвитку педагогів має інтегративний характер і включає кілька взаємопов'язаних компонентів:

Мотиваційний компонент передбачає формування в учителів позитивної установки на інновації, усвідомлення значущості STEM-освіти для майбутнього учнів та суспільства. Він орієнтований на розвиток внутрішньої потреби педагога до професійного вдосконалення та готовності працювати у нових умовах.

Когнітивний компонент охоплює оволодіння знаннями з природничо-математичних дисциплін, а також методикою їх інтеграції у міждисциплінарний простір. Він передбачає розвиток уміння аналізувати сучасні освітні практики, критично оцінювати інформацію та застосовувати наукові підходи в навчальному процесі.

Діяльнісний компонент реалізується через використання проєктних технологій, експериментальних досліджень, цифрових інструментів, симуляцій, а також STEM-лабораторій. Його метою є формування практичних умінь застосовувати STEM-підходи у викладанні та створювати для учнів ситуації реального дослідження. У цьому контексті педагог виступає не лише викладачем, а й наставником та організатором колективної роботи.

Рефлексивний компонент передбачає здатність педагога до самооцінки власної діяльності, аналізу результатів та визначення шляхів подальшого розвитку. Він формує критичне ставлення до власних освітніх практик та готовність до їх постійного вдосконалення.

Усі чотири компоненти взаємодіють між собою, утворюючи цілісну модель, спрямовану на розвиток професійної компетентності педагога. Така структура забезпечує не лише підвищення рівня знань і навичок, а й трансформацію педагогічного мислення відповідно до викликів STEM-освіти. Вона сприяє формуванню вчителя як агента змін, здатного створювати інноваційне освітнє середовище. Таким чином, структурна модель є практичною основою для модернізації післядипломної педагогічної освіти та впровадження STEM-орієнтованого підходу в Україні.

Впровадження STEM-орієнтованої підготовки педагогів супроводжується низкою викликів, які мають як організаційний, так і методичний характер. Однією з головних проблем є обмеженість матеріально-технічної бази, адже не всі заклади освіти забезпечені STEM-лабораторіями, сучасними цифровими інструментами чи доступом до інноваційних ресурсів. Іншим викликом є недостатня кількість програм підвищення кваліфікації, орієнтованих саме на STEM-освіту та інтегративний підхід. Важливим бар'єром є й низька мотивація окремих педагогів до впровадження нових методик, що пов'язано з відсутністю належної підтримки та стимулів. Система післядипломної педагогічної освіти часто зосереджена на теоретичному викладі, тоді як STEM підходи вимагають практичної

спрямованості. Недостатньо розроблене й методичне забезпечення інтегрованих курсів, які б демонстрували приклади ефективного поєднання дисциплін [1]. Виклики посилюються ще й тим, що STEM-освіта потребує міждисциплінарної співпраці педагогів, до якої не всі готові. Подолання цих труднощів потребує комплексного підходу, що включає як державну підтримку, так і активну участь місцевих освітніх спільнот. Лише за таких умов можлива ефективна інтеграція STEM у систему професійного розвитку педагогів.

Таким чином, виклики стають не лише перешкодами, а й стимулом для пошуку нових рішень і стратегій удосконалення освіти.

Перспективи розвитку STEM-орієнтованої підготовки педагогів безпосередньо пов'язані з модернізацією освітньої системи України та її інтеграцією в європейський простір. Одним із ключових напрямів є розроблення та впровадження інноваційних програм підвищення кваліфікації, орієнтованих на практичну діяльність педагогів. Такі програми мають забезпечувати формування навичок роботи з цифровими лабораторіями, 3D-моделюванням, робототехнікою та іншими інструментами STEM. Перспективним напрямом є розвиток партнерства між закладами освіти, бізнесом та науковими установами, що відкриває нові можливості для практико-орієнтованої підготовки. У майбутньому STEM-орієнтовані підходи повинні охопити не лише природничо-математичний цикл, а й гуманітарні дисципліни, що сприятиме формуванню цілісної картини світу в учнів. Важливою можливістю є й розвиток цифрових платформ для дистанційного навчання педагогів, що розширить доступ до якісної освіти незалежно від місця проживання. Таким чином, перспективи STEM-орієнтованої підготовки педагогів полягають у поєднанні інноваційності, інтегративності та практичної спрямованості. Вони створюють умови для формування вчителя нового покоління – компетентного, креативного та здатного реалізувати освітні реформи.

Список використаних джерел

1. Гайда, В. Я., & Кавецький, В. Є. (2023). Особливості підвищення кваліфікації вчителів природничої освітньої галузі в контексті розвитку STEM-освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (210), 83–89.
2. Доценко, С. (2021). STEM-освіта: науковий дискурс та освітні практики. *Рідна школа*, (3), 31–35.
3. Сальник, І. В., Соменко, Д. В., & Сірик, Е. П. (2023). Використання платформи ARDUINO у підготовці вчителів фізики до STEM орієнтованого навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 95(3), 124–142.

Vasyl Haida,

Doctor of Philosophy in Education and Pedagogy,

*Lecturer at the Department of Content and Methodology of School Subjects,
Ternopil Regional Communal Institute of Postgraduate Pedagogical Education,*

Ternopil, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-3077-2311>

STEM-ORIENTED MODEL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS: CHALLENGES AND PROSPECTS

Keywords: *STEM education, professional development of teachers, integrative model, innovative approaches, teacher competencies.*

Гайдаржи Оксана Ярославна,

викладач,

Одеський торговельно-економічний фаховий коледж

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0009-0002-4217-6779>

Туриця Євгенія Дмитрівна,

інспектор навчально-методичного відділу, викладач,

Приватний вищий навчальний заклад

«Кропивницький інститут державного та муніципального управління»

м. Кропивницький, Україна

<https://orcid.org/0009-0004-8903-8802>

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ НА ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМАХ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Ключові слова: *підвищення кваліфікації, платформа, цифрові технології*

Сьогодні система освіти України перебуває у стані постійного оновлення, що зумовлює потребу в неперервному професійному розвитку науково-педагогічних та педагогічних працівників. Викладач має не лише володіти знаннями зі свого предмету, а й уміти ефективно використовувати цифрові технології для навчання та розвитку здобувачів освіти. Саме тому підвищення кваліфікації на цифрових освітніх платформах, які відкривають доступ до широкого спектра навчальних можливостей незалежно від місця проживання, часу чи форми зайнятості викладачів, стає важливим інструментом їх професійного зростання.

У процесі цифрової трансформації освіти викладачі стикаються з низкою проблем і викликів, які вимагають кардинального перегляду традиційних методів навчання і підходів до професійного розвитку. Однією з основних проблем є необхідність адаптації до швидких змін в освітньому середовищі, що зумовлені впровадженням цифрових технологій. Викладачі змушені не лише опановувати нові інструменти для навчання, але й змінювати свої педагогічні стратегії, що часто викликає певний опір через відсутність належної підготовки або брак часу на освоєння нових методів [1].

Відповідно до Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025-2027 роках», цифрова трансформація освіти розглядається як ключовий чинник модернізації освітнього процесу та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Документ передбачає створення умов для розвитку цифрової грамотності, інтеграції онлайн-платформ у систему професійного навчання та формування культури неперервної освіти [2].

Підвищення кваліфікації викладачів на цифрових платформах передбачає участь у онлайн-курсах, майстер-класах, вебінарах, конференціях та тренінгах, які проводяться у дистанційному форматі. Серед найпоширеніших українських платформ, які активно використовуються для підвищення кваліфікації викладачів, – Prometheus, EdEra,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Дія. Освіта, Освіторія, Wayground, а також міжнародна платформа Coursera. Ці освітні портали пропонують курси з педагогіки, психології, цифрових технологій, лідерства, академічної доброчесності, інклюзії, домедичної допомоги, громадянської освіти тощо. За допомогою онлайн-формату науково-педагогічні та педагогічні працівники формувати власну освітню траєкторію, обираючи тематику курсів відповідно до індивідуальних потреб, а також інтегрують нові знання в освітній процес.

Як приклад викладачі Одеського торговельно-економічного фахового коледжу щороку активно реалізують стратегію неперервного професійного розвитку через участь у курсах, тренінгах та вебінарах на національних і міжнародних освітніх платформах. Згідно зі звітами про науково-дослідну роботу коледжу за останні три роки, науково-педагогічні та педагогічні працівники системно вдосконалювали свої компетентності у сфері цифрової грамотності, академічної доброчесності, фахової підготовки та методики викладання.

Зокрема, у 2024 році викладачі проходили такі курси:

- онлайн-курс «Основи інформаційної безпеки» (платформа Prometheus) – спрямований на формування навичок безпечного користування цифровими ресурсами та захисту персональних даних. Після проходження курсу викладачі впровадили елементи цифрової безпеки у зміст навчальних дисциплін, а також провели тематичні заходи зі здобувачами освіти (зокрема, конференцію-тренінг «День безпечного Інтернету – 2024»);

- онлайн-курс із автоматизованого комплексного ведення бухгалтерського та фінансового обліку в програмному середовищі «Дебет Плюс v12» – із залученням фахівців компанії «Дебет Плюс». Науково-педагогічні та педагогічні працівники не лише пройшли навчання, а й організували для здобувачів освіти 3 курсу освітньо-професійного ступеня «Фаховий молодший бакалавр» спеціальності «Фінанси, банківська справа та страхування» проходження аналогічної програми з отриманням сертифікатів міжнародного зразка в обсязі 6 кредитів ECTS (180 академічних годин). Така діяльність засвідчує приклад інтеграції професійного навчання викладачів і здобувачів освіти у спільному цифровому середовищі;

- участь у майстер-класі «Як оформити джерело інформації за правилами ВАК України» (платформа ZOOM, за сприяння обласної методичної комісії викладачів інформатики ЗФПО Одеської області) – сприяла підвищенню інформаційної культури викладачів і якості науково-методичних публікацій;

- вебінари та курси на платформах «Дія. Освіта» та «Всеосвіта», що стосувалися питань академічної доброчесності, психологічної підтримки здобувачів освіти, інклюзивного навчання та цифрових інструментів у педагогічній практиці.

Окрім індивідуальних форм навчання, викладачі коледжу брали участь у міжвузівських конференціях і практичних тренінгах, які також виконують функцію підвищення кваліфікації. Так, у 2024 році відбулася V Міжвузівська конференція «Цифрові технології в економічних дослідженнях з використанням фундаментальних наук» [3], у межах якої викладачі виступили організаторами та доповідачами, презентуючи власні розробки з використання цифрових інструментів у навчанні. Такі заходи сприяли обміну

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

досвідом між колегами, розвитку цифрової культури та впровадженню інноваційних методик в освітній процес.

Схожі тенденції спостерігаються і в інших закладах освіти України. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини реалізує внутрішню програму «Цифрова освіта педагога» з використанням Prometheus та Coursera, що дозволяє викладачам формувати індивідуальні освітні траєкторії. Київський національний університет технологій та дизайну запровадив систему «Digital Skills for Educators», що передбачає сертифікацію викладачів після проходження онлайн-курсів.

Підсумовуючи, слід наголосити, що використання онлайн-курсів, вебінарів, тренінгів і масових відкритих онлайн-курсів (МООС) стало важливим чинником формування нової культури педагогічного самовдосконалення, орієнтованої на гнучкість, самостійність і практичну спрямованість. Цей процес сприяє формуванню сучасного педагогічного мислення, відкритості до нових технологій і підвищенню якості освіти загалом. У майбутньому цифрові платформи відіграватимуть дедалі важливішу роль у побудові безперервної освіти педагогів.

Подальший розвиток цифрової освіти в Україні потребує системного підходу до інтеграції результатів неформального навчання у державну систему підвищення кваліфікації, розширення спектра онлайн-програм для викладачів, а також посилення співпраці між закладами освіти та освітніми платформами. Важливим завданням є створення умов для мотивації викладачів до постійного саморозвитку, обміну досвідом і впровадження інноваційних технологій в освітній процес. Реалізація таких кроків сприятиме формуванню конкурентоспроможного, професійного зрілого та цифрового грамотного педагогічного корпусу, здатного ефективно діяти в умовах суспільних і технологічних змін.

Список використаних джерел

1. Грищенко, М. В., Камбалова, Я. М., & Михалюк, А. М. (2024). Інноваційні підходи до професійного розвитку викладачів у цифрову епоху. *Педагогічна академія: наукові записки*, (11). <https://lnk.ua/94y9OMY4M>.
2. Про схвалення Стратегії цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025-2027 роках. (2024). *Розпорядження Кабінету Міністрів України від 31 грудня 2024 р. № 1351-р*. Офіційний веб-портал Верховної Ради України. <https://lnk.ua/KVvdQ5R4E>.
3. Одеський торговельно-економічний фаховий коледж. (2024). *Звіт про науково-дослідну роботу за 2024 рік* (Звіт подано 19 грудня 2024 року). <https://drive.google.com/file/d/1kkYWkE7X5axjTIIrD9sM2qjzXtytSIFL/view>.

Haidarzhy Oksana,

Lecturer, Odesa professional college of trade and economic
 Odesa, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0002-4217-6779>

Turytsia Yevheniia,

Inspector of the Educational and Methodological Department,
 Lecturer, Private Higher Educational Institution
 «Kropyvnytskyi Institute of State and Municipal Governance»

Kropyvnytskyi, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0004-8903-8802>

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY TEACHERS ON DIGITAL PLATFORMS
 AS A MEANS OF ENHANCING PROFESSIONAL COMPETENCE**

Keywords: professional development, platform, digital technologies.

Гончарова Олена Костянтинівна,
доктор філософії з галузі освіти та педагогіки,
методист науково-методичної лабораторії
початкової освіти кафедри дошкільної і початкової освіти,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна

<http://orcid.org/0000-0003-4584-1471>

ІНТЕРАКТИВНА ДОШКА GYNZY ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Ключові слова: інтерактивні технології, Gynzy, цифрове навчання, підвищення кваліфікації, компетентнісний підхід.

Сучасні освітні реалії висувають до вчителя вимогу вільно й результативно поєднувати цифрові технології з традиційними методами навчання. У межах впровадження Концепції Нової української школи одним із ключових завдань стає розвиток цифрової компетентності педагогів, яка включає здатність застосовувати інноваційні засоби навчання, зокрема інтерактивні дошки.

Проблема підготовки вчителів початкових класів до використання інтерактивних дошок має як методичний, так і психолого-педагогічний вимір. Як зазначає А. Котило, інтерактивна дошка виступає потужним засобом підвищення мотивації учнів, активізації пізнавальної діяльності та формування ключових компетентностей ХХІ століття [1]. Проте ефективність її використання залежить від готовності вчителя не лише технічно опанувати ресурс, а й методично його інтегрувати у структуру уроку.

Водночас результати нашого опитування вчителів початкових класів Одеської області (n = 137) засвідчили недостатній рівень методичної готовності педагогів до ефективного використання інтерактивних технологій. Так, лише 47% респондентів зазначили, що застосовують інтерактивні дошки у своїй практиці. Серед них 76% використовують дошку переважно як проектор для демонстрації презентацій, 37% – інтегрують у роботу інтерактивні вправи платформи LearningApps, 32% – застосовують World Wall, і лише 5% створюють на основі цифрових ресурсів власні інтерактивні завдання, квести або дидактичні ігри та використовують конструктори уроків. Отримані дані підтверджують наявність потреби у цілеспрямованій підготовці вчителів до методично обґрунтованого використання інтерактивних дошок як інструментів розвитку критичного мислення, креативності та соціальної взаємодії учнів.

Інтерактивна дошка Gynzy є засобом реалізації ідей медіадидактики [4; 5], оскільки поєднує функції мультимедійної презентації, цифрового тренажера, комунікативного середовища та інтерактивного інструмента зворотного зв'язку. Використання дошки дозволяє вчителю не лише транслювати навчальний матеріал, а й створювати умови для активного пізнавального діалогу, співпраці та рефлексії учнів.

На платформі Gynzy педагог може: створювати інтерактивні вправи, спрямовані на розвиток критичного мислення, логічних операцій і мовленнєвої активності

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

(класифікація, співвіднесення понять, конструювання висновків); застосовувати анімаційні моделі, відео та симуляції для пояснення складних явищ, що відповідає принципам когнітивно-діяльнісного підходу (візуалізація + діяльність = глибше засвоєння знань); організовувати інтерактивні ігри й командні завдання, що стимулюють соціальну взаємодію, співпрацю та формування комунікативної компетентності; проводити оперативну діагностику знань за допомогою тестових модулів і візуальних індикаторів досягнень; забезпечувати рефлексію через цифрові інструменти самооцінювання (наприклад, вправи типу «дві зірки й побажання» або віртуальні стікери з відгуками учнів).

Таке використання інтерактивної дошки узгоджується з принципами цифрової педагогіки, згідно з якими вчитель виступає не лише транслятором знань, а медіатором між дитиною й цифровим контентом, модератором пізнавальної діяльності та фасилітатором навчальної взаємодії [5]. У цьому контексті Gynzy стає середовищем для реалізації інтегративного, компетентнісного й діяльнісного підходів, а також сприяє розвитку в учнів базових соціальних, інформаційно-цифрових і когнітивних умінь.

У процесі навчання педагогів роботі з інтерактивною дошкою доцільно дотримуватися таких умов: формування базових знань про функціонал платформи Gynzy (створення інтерактивних уроків, використання шаблонів, інтеграція мультимедійних елементів); ознайомлення з когнітивними принципами мультимедійного навчання, що сприяють оптимізації навантаження на учнів і підвищенню якості сприйняття інформації; моделювання фрагментів уроків, які поєднують цифрові інструменти з традиційними методами (візуалізація, ігрові методи, групова робота); створення умов для педагогічної рефлексії та обміну досвідом через супервізію, інтервізію або колегіальне обговорення.

На думку Н. Стрілецької та Д. Галепи, інтерактивна дошка є цифровим комплексом, який може виступати як «конструктор уроку», забезпечуючи інтеграцію різних видів діяльності учнів – пізнавальної, комунікативної, творчої [2]. Функціонал Gynzy відповідає вимогам НУШ щодо організації сучасного уроку:

- на етапі мотивації – використання анімованих завдань, візуальних історій, коротких відео;
- на етапі пізнання – виконання інтерактивних вправ, розв'язування задач з використанням цифрових інструментів (вимірювання, класифікація, побудова моделей);
- на етапі рефлексії – застосування інструментів самооцінювання, опитувань, електронних стікерів і колективних дошок.

Таким чином, інтерактивна дошка Gynzy сприяє переходу від фронтальної моделі навчання до діяльнісної, партнерської взаємодії.

Н. Руденко наголошує, що ефективність інтерактивних платформ (зокрема Padlet) залежить від рівня володіння вчителями хмарними сервісами [3]. Тому програми післядипломної освіти мають бути спрямовані на: формування вміння створювати цифровий освітній контент; інтеграцію онлайн-дошок у проектну, дослідницьку й групову

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

роботу; використання Gynzy як засобу розвитку критичного мислення, креативності й медіаграмотності молодших школярів.

Важливим є також забезпечення рівного доступу педагогів до технічних ресурсів і постійна методична підтримка через курси, майстер-класи та методичні спільноти.

Отже, навчання вчителів початкових класів роботі з інтерактивною дошкою Gynzy є складовою формування їхньої професійної готовності до реалізації цифрового освітнього середовища. Інтерактивна дошка виконує роль не лише технічного засобу, а й педагогічного інструмента, що сприяє підвищенню якості освіти, розвитку соціальних і пізнавальних компетентностей учнів, створенню умов для індивідуалізації та інклюзивності навчання. Системне підвищення кваліфікації педагогів у цьому напрямі має включати методичну, технологічну й психологічну підготовку, а також розвиток здатності до рефлексії та інноваційної діяльності.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на створення навчально-методичних посібників для педагогів, що навчають роботі з Gynzy.

Список використаних джерел

1. Котило, А. (2024). Методичні аспекти роботи з інтерактивними дошками на уроках англійської мови. *Збірник наукових праць ХДУ. Педагогічні науки*, (108). <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-108-3>.
2. Стрілецька, Н., & Галепа, Д. (2022). Інтерактивна дошка як інноваційний засіб конструювання та проведення сучасного уроку в початковій школі: теоретико-методичний аспект. *Актуальні питання дошкільної та початкової освіти*, (3-4). <https://doi.org/10.58407/NI.22.3-4.3>.
3. Руденко, Н., Донченко, Ю., & Широков, Д. (2021). Концептуальні ідеї застосування інтерактивної дошки Padlet на уроках математики у початковій школі. *Молодь і ринок*, (10(196)), 74–78. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.241088>.
4. Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
5. Mayer, R. (2014). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369>.

Olena Honcharova,

*Doctor of Philosophy in Education and Pedagogy,
Methodologist at the Scientific and Methodological Laboratory
of Primary Education at the Department of Preschool and Primary Education,
Odessa Regional Academy of In-Service Education
Odessa, Ukraine*

<http://orcid.org/0000-0003-4584-1471>

GYNZY INTERACTIVE WHITEBOARD AS A TOOL

FOR ENHANCING PRIMARY SCHOOL TEACHERS' DIGITAL COMPETENCE

Keywords: *interactive technologies, Gynzy, digital learning, professional development, competence-based approach.*

Nataliia Yeremeieva,

Candidate of Philological Sciences (PhD), Docent,
Associate Professor of Language Training Department,
National University of Civil Protection of Ukraine
Cherkasy, Ukraine

Olesia Minenko,

Candidate of Philological Sciences (PhD),
Docent, Lecturer of Language Training Department,
National University of Civil Protection of Ukraine
Cherkasy, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-6674-4075>

Olha Krichker,

Candidate of Historical Sciences (PhD),
Lecturer of Language Training Department,
National University of Civil Protection of Ukraine
Cherkasy, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-8810-1062>

WAYS OF DEVELOPING LANGUAGE AND SPEAKING SKILLS IN A PROFESSIONALLY ORIENTED ENVIRONMENT

Key words: *language and speaking skills, communicative competence, professional and functional communication, a role-playing game, professionally oriented environment.*

The basis of foreign language teaching at the present stage is the formation of communicative competence, which consists of linguistic, speech and socio-cultural competence and provides readiness and ability to communicate in foreign languages. One of the most effective ways to form various types of communicative competence is a presentation, which makes it possible to implement the main methodological principle – the communicative direction of learning [1]. The presentation is considered as an innovative educational complex that contributes to the personal and professional growth of those who study. It helps to develop the creative abilities of cadets and students, provides mutual spiritual and informational enrichment. The technology of teaching through presentation is aimed at stimulating the interest of cadets and students in new knowledge, finding optimal ways to solve the problem and applying them in specific professional activities. It not only develops speech competence, but also contributes to the enrichment of knowledge on the subject. The use of presentation creates a democratic, open, emotionally rich, positive atmosphere of creative cooperation, mutual understanding, and goodwill among those who learn [2; 3].

Every year, due to the increasing requirements for the professional level of foreign language proficiency of cadets and students of higher educational institutions of technical direction, the concept of teaching foreign languages is also changing. This concept is based on the development and improvement of communicative competence, aimed at the formation of both language and speech skills and abilities in a professionally oriented environment [4].

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

A modern cadet must possess not only the skills and abilities of listening, writing and reading, but also the appropriate level of oral communication, which, of course, is extremely necessary for a competent specialist in his future professional activity. In this regard, the use of various forms of training and control of cadets' knowledge is important, in particular the use of a business game, which is sufficiently motivating and contains elements of unpredictability and surprise. In this regard, the participants of the game can assess the possibility of using the created game situation in real life while performing professional duties. In our opinion, this cannot be provided by mechanical memorization and training of certain lexical units and grammatical structures[5; 6]. In addition, the role-playing game provides cadets with a sociolinguistic hint – with what units and what speech models one can express a particular opinion when evaluating a certain situation, depending on its complexity and the social characteristics of the participants.

The application of the principle of communicability in the process of learning modern languages has become widespread since the early 1970s. It was at that time that a number of methodological articles and manuals by English and American authors appeared, devoted to the use of role-playing games in the educational process of language learning. The works of these authors emphasize the importance of role-playing games for the development of communication skills in the professional sphere [5; 6]. Role-playing is defined by some authors as the spontaneous behavior of learners, their reaction to the behavior of other people participating in a hypothetical situation [6]. The same opinion is expressed by a number of other authors, who indicate that role-playing is a means in which learners must freely improvise within the created situation, acting as its participants [5; 6]. Other authors use the term «simulation» to define this type of communicative activity. At the same time, in the methodological literature there is another interpretation of the term «simulation», which is used in the case when the mandatory element of the role-playing game is the solution of a given problem situation. This, in turn, sharpens the motivation of the statements and, at the same time, makes them more reasoned and emotional.

That is, the term «simulation» can be used to denote a role-playing game at a higher level. According to most authors, the role-playing game simulation», which is usually based on solving a certain problem, provides optimal activation of the communicative activity of individuals in classroom classes [5; 6]. The need to find the right approach to solving the problem determines the naturalness of communication, since any communication is caused by the need for it. The formulation of the problem and the need to solve it give impetus to the development of critical thinking in students. And, finally, the need to carefully think through the situation, to find the only correct, from the point of view of the participant of the game, solution develops logical thinking and the ability to express oneself in a reasoned manner, to convince the interlocutors, taking into account the relevant arguments and facts.

Thus, during the role-playing game, as well as during real communication, the participants must listen carefully to each other, since they do not know in advance what their partners will say, as well as quickly analyze and adequately respond to the remarks of their comrades, express their thoughts phonetically, lexically and grammatically correctly.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

References

1. Артеменко, Т. М., & Липко, І. П. (2012). Про деякі тенденції навчання іноземних мов. У *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 17–18). Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.
2. Купман, С. М., Стрілець, Л. К., & Петренко, О. В. (2012). Ситуативність як складова формування професійного мовлення курсантів ВВНЗ. У *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 101–102). Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.
3. Кусій, М. І. (б.д.). Застосування інноваційних дидактичних технологій у професійній освіті фахівців з пожежної безпеки. *Теорія і практика професійної освіти*.
4. Lamb, M. (1982). *Factions and Fictions: Exercises for Role Play*. Oxford.
5. Revell, J. (1979). *Teaching Techniques for Communicative English*. London.
6. Sturtridge, G. (1981). Role Play and Simulations. У *Communication in the Classroom*. Harlow.

Сремесва Наталія Федорівна,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри мовної підготовки,

Національний університет цивільного захисту України
м. Черкаси, Україна

Міненко Олесь Василівна,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри мовної підготовки,

Національний університет цивільного захисту України
м. Черкаси, Україна

Крічкер Ольга Якимівна,

кандидат історичних наук,

старший викладач кафедри мовної підготовки,

Національний університет цивільного захисту України
м. Черкаси, Україна

**ШЛЯХИ РОЗВИТКУ МОВНИХ ТА МОВЛЕННСВИХ НАВИЧОК
У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Ключові слова: мовні та мовленнєві навички, комунікативна компетентність, професійне та функціональне спілкування, рольова гра, професійно орієнтоване середовище.

Задорожна Любов Кирилівна,

кандидат філософських наук,

ректор КЗВО «Одеська академія неперервної освіти

Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0009-0005-5672-1792>

**ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА
В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ**

Ключові слова: професійний розвиток, педагог, реформа освіти «Нова українська школа», післядипломна педагогічна освіта.

Зміни у шкільній освіті, що впроваджуються в Україні з 2017 року в рамках реформи «Нова українська школа», передбачають суттєве оновлення змісту, підходів, освітнього простору, форм роботи зі здобувачами освіти. Впровадження освітніх інновацій закономірно вимагає і трансформації системи професійного розвитку педагога як фахівця,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

який має забезпечити якість освіти, що відповідає сучасним вимогам держави і суспільства.

Проблема професійного розвитку педагога є однією з ключових у науково-педагогічному дискурсі. Вона висвітлюється у наукових працях В. Кременя, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, В. Огнев'юка, Є. Сірого, А. Фурмана та ін. Узагальнення теоретичних відомостей про означений феномен дозволяє розглядати його як предмет міждисциплінарних досліджень. В широкому контексті особистісний й професійний розвиток вчителя характеризується як безперервний, свідомий, цілеспрямований процес особистісного та професійного зростання, спрямований на підвищення рівня професіоналізму, заснований на інтеграції професійних знань, умінь і навичок та самостійній, систематичній, високоорганізованій творчій діяльності [2]. Г. Товканець пропонує аналізувати професійний розвиток педагогів з позицій низки принципів: принцип безперервності, принцип диверсифікації, синергетичний принцип; принцип партисипативності, принцип рефлексивного управління професійним розвитком та ін. [3].

У контексті реформування освіти аналіз поняття професійного розвитку педагога здійснюється через призму взаємодії фахівця зі змінами та інноваціями. Так, розглядається спектр якостей, необхідних для успішної педагогічної діяльності в умовах швидкоплинних змін, серед яких: готовність до змін, ініціативність, комунікабельність, самостійність, планетарне й концептуальне мислення, інші життєво важливі вміння та навички для суттєвого покращення якості життя [1]. Більш конкретно спрямування професійного розвитку педагога сьогодні визначають пріоритети реформи «Нова українська школа», що зазначено у низці документів (Закон України «Про освіту», Закон України «Про повну загальну середню освіту», професійні стандарти, «Концептуальні засади безперервного професійного зростання педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти» тощо).

Осмислення наукових розвідок, освітніх реалій і ключових пріоритетів державної освітньої політики спонукає до трансформації системи професійного розвитку педагога. При цьому ми розглядаємо професійний розвиток педагога як безперервний процес, що дозволяє вчителю бути актуальним, ефективним та натхненним у світі, що постійно змінюється. Відповідно, система професійного розвитку педагога має створювати можливості для самореалізації педагога як наставника, що не дає готових відповідей, а надихає на пошук власних рішень і формує здатність бути людиною в будь-яких обставинах.

Сьогодні українські педагоги стикаються з викликами, які є безпрецедентними для європейської освітньої системи. І кожен із цих викликів водночас є поштовхом для оновлення системи професійного розвитку педагога. Серед ключових викликів можна відмітити наступні: емоційна та психологічна напруженість, реформування сфери освіти, володіння інноваційними освітніми технологіями, соціальний тиск і висока відповідальність педагога. На подолання названих викликів та забезпечення умов для професійного розвитку педагога Одеська академія неперервної освіти як освітня і науково-методична установа здійснює діяльність в сфері неперервної освіти педагогічних працівників, виконуючи як державну, так і регіональну освітню політику.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Виклики війни, зокрема, емоційна та психологічна напруженість педагога, спонукали до певних змін у змісті освіти на курсах підвищення кваліфікації для усіх категорій педагогічних працівників. Освітній процес, окрім основних функцій, став ще і простором методичної та психологічної підтримки педагогів, що спрямована на оволодіння знаннями із кризової педагогіки, травмапедагогіки; розвиток уміння дбати про власне ментальне здоров'я, здійснювати психосоціальну допомогу, що стало складовою професійного зростання вчителів.

Реформування сфери освіти і опанування нових вимог до діяльності зумовили оновлення науково-методичної підтримки педагога як надважливої складової професійного розвитку педагога. Забезпечуючи професійне зростання вчителя в надскладних умовах фахівці Одеської академії неперервної освіти створили платформи для обміну досвідом та спільного пошуку ефективних рішень шляхом проведення інноваційних форм роботи – це дискусійні простори «Нова українська школа: свобода і можливості вчителя та учня», педагогічні / управлінські / студії, практичні інтенсиви, які є підтримкою педагога у забезпеченні якості реалізації освітньої реформи. Особлива увага приділяється вчителям, які забезпечують реалізацію Державного стандарту базової середньої освіти у другому циклі середньої освіти (7-8 клас). Щорічно Академія проводить багаточисленні навчання для вчителів, які працюють за Концепцією «Нова українська школа». Обмін досвідом, дискусійні обговорення є обов'язковою складовою методичної роботи з вчителями, зокрема, під час проведення літніх шкіл, форуму «Креативні вчителі: критерії успіху», щорічних конференцій та круглих столів. Підтримкою для усіх категорій педагогічних працівників (вчителів різного фаху, керівників закладів освіти, керівників органів управління освітою) є відкрита платформа «Школа в цифровому світі».

Постійні зміни форматів навчання (онлайн, офлайн, змішаний), перебої з інфраструктурою, повітряні тривоги вимагають від педагога надзвичайної гнучкості. Професійний розвиток педагога в таких умовах передбачає опанування цифровими інструментами, розробку гнучких навчальних планів, які можуть адаптуватися до будь-яких умов. Саме таку роботу здійснює Одеська академія неперервної освіти. Зокрема, у 2025 році, виконуючи регіональне замовлення, Академія забезпечила реалізацію більше 160 навчальних програм курсів підвищення кваліфікації для педагогічних працівників, що створюють умови для оволодіння інноваційними освітніми технологіями та удосконалення відповідних компетентностей.

Ознакою сучасного соціально-професійного статусу педагога є суттєва невідповідність соціальної значущості професії та умов визнання й підтримки (матеріальної, емоційної, організаційної), що створює додаткове напруження у професійному педагогічному середовищі. Ці виклики, очевидно, не вирішуються у системі професійного розвитку. Разом з тим, реалізація програм з громадянської освіти, розвитку підприємницької компетентності, лідерства і комунікацій дозволяє педагогам набувати знань та умінь, що допомагають їм відстоювати свої права, протидіяти надмірному соціальному тиску і відповідально реалізовувати професійні завдання.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Трансформація системи професійного розвитку педагога на сучасному етапі реформування освіти зумовлена не тільки викликами, з якими стикаються вчителі у своїй діяльності, але й новими можливостями, які виникають в професії. Одеська академія неперервної освіти розвиває широкий спектр можливостей для підтримки педагогів у їх професійному зростанні в процесі здобуття мікрокваліфікацій: тренер, супервізор, експерт, кар'єрний радник, ментор. На обласному рівні Академією здійснюється масштабна робота щодо підготовки педагогів за такими мікрокваліфікаціями, що створює передумови для успішної реалізації горизонтальної кар'єри. Так, щорічно Академія проводить підготовку більше 100 тренерів-педагогів для Нової української школи. За останні роки більше 120 педагогів набули мікрокваліфікацію супервізорів (надавачі послуг з професійної підтримки та допомоги). Спільно з Управлінням Державної служби якості освіти в Одеській області проведено навчання для 111-ти експертів з інституційного аудиту. Академія в рамках швейцарсько-українського проєкту DECIDE «Децентралізація для розвитку демократичної освіти» супроводжує навчання кар'єрних радників для пілотування системи супроводу учнів у виборі професії на базі Північного центру професійної освіти Савранської територіальної громади.

Сьогодні ми розглядаємо професійний розвиток педагога як частину загальноєвропейського контексту. Відбувається гармонізація українських освітніх стандартів з європейськими. Розвинена міжнародна співпраця Одеської академії неперервної освіти дозволяє долучати вчителів, керівників закладів освіти до міжнародних проєктів, організовувати процес навчання з врахуванням кращих практик європейських країн. Участь педагогів Одещини в міжнародних проєктах є стратегічно важливим кроком та ще однією можливістю оновлення системи професійного зростання педагогів урахуванням європейського бачення. Євроінтеграційні процеси у сфері освіти в процесі реалізації міжнародних проєктів набувають своєї дієвої реалізації та стимулюють до трансформації систему професійного розвитку педагога.

Отже, досвід Одеської академії неперервної освіти свідчить про значні трансформації системи професійного розвитку педагога в умовах реформування освіти. Трансформаційні процеси зумовлені як змістом і ходом самої реформи, так і способом інституційного реагування системи післядипломної педагогічної освіти на виклики, з якими стикають вчителі. Значущим чинником трансформації є розвиток самої педагогічної професії та виникнення нових можливостей для кар'єрного зростання вчителів. Зміни системи професійного розвитку педагога також відбуваються під впливом євроінтеграції, інтенсифікації обміну досвідом із закордонними партнерами.

Список використаних джерел

1. Бабенко, І. (2022). Професійний розвиток педагога як наукознавча проблема «Суспільства, що навчається». *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Історико-педагогічні студії*, (15-16), 8–10.
2. Лук'янова, Л. (2023). Соціально-професійний статус сучасного вчителя у контексті його професійного і особистісного розвитку. *У Development of Modern Art and Pedagogical Education: National and European Context* (с. 16–38).
3. Товканець, Г. (2022). Принципи професійного розвитку як регулятивні норми практичної діяльності педагога. *Естетика і етика педагогічної дії*, (26), 85–93. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.26.273101>.

Liubov Zadorozhna,

Candidate of Philosophical Sciences (PhD),

Rector of the Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odessa, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0005-5672-1792>

TRANSFORMATION OF THE TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL REFORM

Keywords: *professional development, teacher, educational reform «New Ukrainian School», postgraduate pedagogical education.*

Задорожна Любов Кирилівна,

кандидат філософських наук,

ректор КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0009-0005-5672-1792>

Левчишена Оксана Михайлівна,

кандидат історичних наук,

проректор з науково-педагогічної та методичної діяльності,

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-4800-2526>

КЛАСТЕРНИЙ ПІДХІД ЯК МЕХАНІЗМ ІНТЕГРАЦІЇ ПІДТРИМКИ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Ключові слова: *кластерний підхід, професійні кластери, кластерна модель, професійна компетентність педагога, кластерні механізми в освіті.*

В умовах стрімких соціальних, економічних та технологічних змін, які диктують необхідність постійної модернізації освітньої системи, розвиток професійної компетентності педагогів набуває стратегічного значення. Забезпечення зростаючих та динамічних освітніх потреб педагогів вимагає нових, інтеграційних підходів. Одним із найбільш перспективних і дієвих механізмів, що забезпечує синергію зусиль різних суб'єктів, мобільність освітніх інновацій є кластерний підхід. Питання формування та функціонування кластерів є актуальним та цікавим об'єктом наукових досліджень. Зарубіжні дослідження, особливо ті, що стосуються глобальних та гуманітарних освітніх ініціатив, зосереджувалися на кластеру, як інструменту реагування на надзвичайні ситуації (Education in Emergencies). Тому їх акцент уваги зосереджено на використанні кластерного підходу для координації освітньої діяльності в умовах криз, на забезпечення якості та інклюзивності освіти для дітей та молоді (підтримка психічного здоров'я та психосоціальні потреби), на сприяння стійкості освітніх систем [1].

В Україні провідним і найбільшим об'єднанням кластерів та кластерних організацій є Український Кластерний Альянс (УКА). Як загальнонаціональна спілка кластерного руху, УКА відіграє ключову роль у формуванні національної кластерної

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

політики та інтеграції зусиль різних секторів – промисловості, бізнесу, науки та освіти. В умовах кризового періоду 2020-2025 років (пандемія, військова агресія, цифрова трансформація) Український Кластерний Альянс та його мережа демонструють свій вплив на підтримку педагогів через три взаємопов'язані механізми: усунення розриву «освіта-ринок праці», «забезпечення інституційної стійкості», «трансформація професійного розвитку». Таким чином, УКА опосередковано, через свою методологію та мережу, є важливим елементом у механізмі інтеграції підтримки для забезпечення освітніх потреб педагогів, особливо, у сфері їх готовності до інновацій та цифрової економіки [5].

На національному рівні за участю Міністерства освіти і науки України та міжнародних партнерів укладена «Стратегія освітнього кластера в Україні 2023-2025», що є прикладом застосування кластерного підходу для відновлення та трансформації освітньої системи під час військової агресії, фокусує увагу на подоланні освітніх втрат, забезпеченні безпечного освітнього середовища (онлайн та офлайн).

Таким чином, період 2020-2025 років характеризується переходом від теоретичного осмислення кластерного підходу до його практичної реалізації як кризового, інтеграційного та інноваційного механізму підтримки педагогів та стійкості освітньої системи [4, с. 7].

В Україні дослідження кластерного підходу, крім гуманітарного контексту були тісно пов'язані з реформою Нової української школи та розвитком професійної компетентності педагогів. Створення кластерів для професійного вдосконалення педагогів є частиною національної освітньої політики, що спрямоване на поглиблення професійного досвіду, розвиток компетентностей, навчання протягом життя (life-long education) та формування публічного іміджу освітян.

Українські науковці зосереджують увагу на концептуальних засадах та практичному застосуванні освітніх кластерів, досліджуючи їхню сутність, мету та потенціал адаптації до національних умов. Водночас, вони відзначають сповільненість впровадження кластерної моделі в Україні, що контрастує з успішним світовим досвідом у цій сфері [2, с. 80].

Варто зазначити, що освітній кластер являє собою мережеву структуру, де освітні установи, органи влади, громадські організації, бізнес-структури та інші зацікавлені сторони об'єднують свої ресурси, знання та технології для досягнення спільних цілей, зокрема, для забезпечення комплексної та якісної підтримки професійного зростання педагогів. І як система, кластер сприяє поширенню нових знань і технологій, забезпечує мобільність трансферу інновацій, перетворюючи розрізнені ініціативи на цілісний, ефективний механізм.

В українській освітній практиці кластерний підхід демонструє свою ефективність через низку кластерних механізмів, що інтегрують підтримку на різних рівнях: державно-інституційному, регіональному, партнерському.

Спільна діяльність Міністерства освіти і науки та Міністерства цифрової трансформації є яскравим прикладом масштабного державного кластера. Таке партнерство спрямоване на забезпечення якості освітнього процесу через впровадження інноваційних

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

цифрових платформ: застосунок «Мрія» (цифрова екосистема, що уніфікує освітні дані та процеси); «Всеукраїнська школа онлайн» (надання доступу до високоякісного контенту та методичної підтримки з цифровими навчальними матеріалами); «Дія.Освіта», «Освіта для життя» (проєкти, що інтегрують державні освітні політики з цифровими можливостями). Кожна з цих платформ забезпечує системну підтримку реформи НУШ та розвитку професійних компетентностей педагогів.

Регіональний проєкт Одеської академії неперервної освіти «Школа в цифровому світі» є прикладом дієвого сайту-платформи, що функціонує як кластер для вчителів різних освітніх галузей, керівників закладів освіти, керівників відділів освіти територіальних громад («Академія освітнього менеджменту») та мережових освітянських спільнот. Це інтегративно-цифровий екопростір підтримки педагогів Одещини, де в умовах децентралізації відбувається оперативне методичне забезпечення, локалізація та адаптація загальнодержавних інновацій [3, с. 4].

Потужність кластерного підходу у єднанні зусиль різноманітних суб'єктів (громадських організацій, освітніх установ, органів місцевого самоврядування, бізнесу та інш.) демонструє на практиці громадська організація DOCCU «Розвиток громадянських компетентностей в Україні» шляхом впровадження проєкту DECIDE «Децентралізація для покращення демократичної освіти» (напрямок «Профорієнтація»). Це приклад міжсекторального кластера, який фокусується на конкретній освітній потребі – підготовці педагогів до ефективної профорієнтаційної роботи з дітьми. Така співпраця забезпечує релевантність освітніх програм до реального ринку праці, залучення викладачів-практиків як менторів та тренінг-провайдерів, фінансові ресурси підтримки ініціатив. Така інтеграція дозволяє створити цілісний маршрут підтримки, де в процесі життєдіяльності кожен учасник є унікальним ресурсом взаємопідтримки.

Кластерний підхід є не просто організаційною моделлю, а стратегічним механізмом інтеграції підтримки, необхідної для задоволення складних і багатограних освітніх потреб педагогів. Завдяки створенню професійних кластерів та функціонуванню дієвих кластерних механізмів – від державного рівня до регіональних платформ та міжсекторальних проєктів – забезпечується синергія ресурсів, мобільність інновацій та, як наслідок, сталість розвитку професійної компетентності педагогів.

Список використаних джерел

1. Задорожна, Л., Дерябіна, С., & Левчишена, О. (2025). *Освітня інтеграція: можливості конструктору кластерної моделі* (Конкурсна робота). <https://tinyurl.com/2dymupkg>.
2. Освітній Кластер та ЮНІСЕФ (Education Cluster & UNICEF). (2023). *Стратегія освітнього кластера в Україні, 2023-2025 (укр.)*. <https://lnk.ua/BNEMEO1NG>.
3. Syniura-Rostun, N. R. (2018). Регіональні освітні кластери: особливості формування та функціонування. *Економічний простір*, (138), 78–88. <http://economicspace.pgasa.dp.ua/article/view/165901>.
4. Global Education Cluster. (б.д.). <https://www.educationcluster.net/>.
5. Український Кластерний Альянс. (б.д.). *Пропозиція цінності – Values UCA*. <https://www.clusters.org.ua/propozyzia-tsinosti-values-uca/>.

Liubov Zadorozhna,

Candidate of Philosophical Sciences (PhD),

Rector of the Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odessa, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0005-5672-1792>

Oksana Levchyshena,

Candidate of Historical Sciences (PhD),

Vice-Rector for Scientific, Pedagogical and Methodological Activities,

Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odessa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-4800-2526>

CLUSTER APPROACH AS A MECHANISM FOR INTEGRATION OF SUPPORT TO MEET THE EDUCATIONAL NEEDS OF EDUCATORS

Keywords: *keywords: cluster approach, professional clusters, cluster model, educational needs of teachers, cluster mechanisms in education.*

Конотоп Олена Сергіївна,

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри мов і методики їх викладання,

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

м. Чернігів, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-8451-357X>

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Ключові слова: *іншомовна навчально-стратегічна компетентність, навчальні стратегії, професійний розвиток педагога, метакогнітивні вміння, автономне навчання, безперервна освіта.*

У контексті глобалізації освітнього простору та інтеграції України до європейського академічного середовища постає нагальна потреба у формуванні іншомовної навчально-стратегічної компетентності педагогічних кадрів. Сучасний педагог має не лише володіти іноземною мовою на достатньому рівні, а й ефективно застосовувати навчальні стратегії для безперервного вдосконалення власної іншомовної компетентності та формування аналогічних умінь у здобувачів освіти [1, 3].

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробці науково-методичних засад формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності майбутніх та діючих педагогів у системі неперервної професійної освіти.

Іншомовна навчально-стратегічна компетентність розглядається нами як інтегративне особистісно-професійне утворення, що передбачає здатність педагога свідомо обирати, комбінувати й застосовувати оптимальні когнітивні, метакогнітивні, афективні та соціальні стратегії для ефективного оволодіння іноземною мовою, подолання комунікативних труднощів та організації іншомовної навчальної діяльності здобувачів освіти [2].

Структурні компоненти іншомовної навчально-стратегічної компетентності педагога включають: **когнітивний компонент**: система знань про стратегії оволодіння іноземною мовою, їх типологію, механізми функціонування та умови ефективного застосування; **операційно-діяльнісний компонент**: практичні вміння добирати,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

адаптувати та застосовувати навчальні стратегії відповідно до мети, завдань та індивідуальних особливостей; **метакогнітивний компонент**: здатність до рефлексії, самоконтролю, самооцінювання ефективності обраних стратегій та корекції власної навчальної траєкторії; **мотиваційно-ціннісний компонент**: усвідомлення значущості стратегічної компетентності, прагнення до безперервного професійного розвитку та самовдосконалення [2].

Визначаємо такі **педагогічні умови** формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності: інтеграція стратегічного тренінгу до змісту фахової іншомовної підготовки педагогів на всіх етапах професійного становлення; створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища, що стимулює усвідомлене використання навчальних стратегій; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу через застосування інтерактивних та проблемно-пошукових методів навчання; використання цифрових технологій та автентичних ресурсів для урізноманітнення стратегічного репертуару педагогів; організація системного моніторингу та діагностики рівня сформованості стратегічної компетентності з подальшою індивідуалізацією траєкторії професійного розвитку.

Висновки. Формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності є пріоритетним напрямом модернізації системи педагогічної освіти. Систематичне її формування сприяє становленню педагога як автономного суб'єкта власної освітньої траєкторії та професійного розвитку, забезпечує ефективність іншомовної підготовки та готовність до навчання впродовж життя.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці цифрових інструментів діагностики та розвитку навчально-стратегічної компетентності, дослідженні особливостей формування стратегічних умінь у педагогів різних спеціальностей, створенні моделі андрагогічного супроводу професійного розвитку педагогічних кадрів у контексті іншомовної освіти.

Список використаних джерел

1. Конотоп, О. С. (2020). Вимоги до іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах євроінтеграції. *Innovatsiina Pedagogika*, (28), 57–61. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.10>.
2. Конотоп, О. С. (2025). *Теорія і практика формування у майбутніх учителів початкової школи англомовної навчально-стратегічної компетентності в аспекті міжкультурного спілкування* (Дис. доктора філософії). Київський національний лінгвістичний університет.
3. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.

Olena Konotop,

Doctor of Sciences in Pedagogy,

Docent, Professor of the Department of Languages and Methods of Teaching,

T. G. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

Chernihiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-8451-357X>

**FORMATION OF FOREIGN LEARNING AND STRATEGIC COMPETENCE
OF A MODERN EDUCATOR**

Keywords: *foreign learning and strategic competence, learning strategies, professional development of an educator, metacognitive skills, autonomous learning, lifelong education.*

Olha Krichker,

Candidate of Historical Sciences (PhD),

Lecturer of Language Training Department,

National University of Civil Protection of Ukraine

Cherkasy, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-8810-1062>

Nataliia Yeremeieva,

Candidate of Philological Sciences (PhD),

Docent, Associate Professor of Language Training Department,

National University of Civil Protection of Ukraine

Cherkasy, Ukraine

AI AS A GATEWAY TO PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ENGLISH LANGUAGE TEACHER

Keywords: *a university teacher, the English language, AI instruments, professional development, lifelong learning.*

We are living in the epoch of digitalization when AI is everywhere to meet our needs and cope with technical tasks on the spot. No matter where we are, there is always a gadget, a smartphone, a laptop or a PC, connected to the Internet that can offer us a plenty of ideas and decisions. It's difficult sometimes not to follow the temptation and delegate all your chores to an AI helper. However, only the people are able to control the situation and choose where the human factor is more important than a digital instrument.

For a modern teacher there are lots of methods, techniques or ways to improve their pedagogical skills in the context of lifelong learning using AI instruments and tools. On the other hand, it means that a teacher must not only excel in their own field of interest, their subject expertise, but also face the challenge of constantly developing and growing in the digital sphere, adapting to fast-emerging technologies and their products. Many teachers are not prepared to meet these demands and reluctant to follow the digital path. Moreover, they are even more scared to be seen as old-fashioned by their students, who are in fact digitally upbringing.

Thus, the first task of a teacher is to understand in what way AI instruments can be used to ensure professional growth and lifelong learning of a teacher and students. The second task is to bridge the gap with the generation they teach by learning and leveraging the technology in the classroom.

Despite the differences in the attitude to AI instruments, all of us are aware of the fact that the integration of new technologies into the professional daily routine of a teacher is inevitable and we should take it on and take it as an advantage, not as a punishment. In fact, it's high time to realize that this technology is a kind of a divine gift because it allows for self-development whenever, wherever and the way one likes it.

Theoretically, new technologies are the doorway to developing various professional competences of a teacher: methodological, research, linguistic, technological, reflective. Thus, using AI instruments, such as Quillbot, GPT chat, Grok, etc., teachers can prepare

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

personalized tasks for their students regarding their specialty, terminology, and lexical and grammar topics needed to be acquired taking into account their level of knowledge.

They also help to comprehend the trends in science, analyze them and offer the best modern pedagogical practices and techniques without the need of endless search for an innovation in a browser, e.g. Elicit (AI Research Assistant), ResearchRabbit, Connected Papers, etc. Moreover, using these programs helps develop critical thinking and become more autonomous as a professional who has got all they need at their digital disposal.

AI instruments can also serve as a lifetime language development tool for a teacher as in case with the GPT chat, Grammarly and DeepL used when working at academic writing because they correct spelling and grammar mistakes, offer a better vocabulary choice, can provide with synonyms, make your text sound more lively, formal or friendly by choosing the appropriate tone and register.

To professionally develop, a teacher can also use JourneyAI, Replica or Reflectly as an AI-diary where the feedback on the lesson is processed by AI and a teacher gets the information as to what material are more exciting and motivating for students, or which one should be altered, etc., forming a habit of professional reflection.

Thus, the integration of new emerging AI technologies offers greater opportunities for teachers' professional development transforming the educational process. This transformation helps a teacher to create new skills and develop new competences not only for themselves but also for their learners and show them how AI instruments can be used not only for entertainment but for a lifelong learning as well.

References

1. Rajput, Dr., & Sharma, P. (2025). Teacher Professional Development in the Digital Age. *Smart Education and Sustainable Learning Environments in Smart Cities*. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7723-9.ch030>.

Крічкер Ольга Якимівна,

кандидат історичних наук,

старший викладач кафедри мовної підготовки,

Національний університет цивільного захисту України

м. Черкаси, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-8810-1062>

Єремєєва Наталія Федорівна,

кандидат філологічних наук,

доцент, доцент кафедри мовної підготовки,

Національний університет цивільного захисту України

м. Черкаси, Україна

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ШЛЯХ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ключові слова: викладач університету, англійська мова, інструменти штучного інтелекту, професійний розвиток, навчання протягом усього життя.

Кузнєцова Неля Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-5530-5544>

СТАНОВЛЕННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Ключові слова: дослідницька компетентність, цифрові ресурси, науково-педагогічні працівники, штучний інтелект.

Наукова діяльність завжди є предметом особливої уваги як держави, так і суспільства. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо підтримки наукової роботи в закладах вищої освіти», що набув чинності у 2024 році, розмежовує вимоги до навантаження науково-педагогічних і педагогічних працівників з огляду на стимулювання якісної наукової діяльності [1]. Однією з основних складових професійної компетентності науково-педагогічних працівників є дослідницька компетентність. Її становлення відбувається у нових умовах сучасного інформаційного середовища, які характеризуються не тільки доступом до широкого кола інформаційних джерел та ресурсів, але і стрімким розповсюдженням використання ресурсів штучного інтелекту, зокрема, генеративного.

Серед українських вчених, які досліджують або зробили значний внесок у вивчення формування дослідницької компетентності, зокрема, й у контексті підготовки науково-педагогічних кадрів, варто назвати М. Архіпову, Л. Бондаренко, О. Дубасенюк, Н. Демешкант, Л. Козак, С. Сисоєву та ін. Науковці досліджують теоретико-методологічні основи, педагогічні умови, зміст підготовки, компетентнісний підхід у становленні дослідницької компетентності майбутніх науково-педагогічних працівників.

Проблематику особливостей становлення дослідницької компетентності науковців-педагогів в умовах цифровізації досліджують О. Спірін, В. Биков, В. Олексюк, Я. Василенко, О. Сіренко, М. Лещенко, Л. Тимчук, І. Іванюк та ін. Серед попередніх досліджень проблеми та їх результатів варто зазначити проєкт «Концептуально-референтної Рамки цифрової компетентності педагогічного і науково-педагогічного працівника», розроблений у 2021 р. Це документ, який визначає 5 сфер цифрових компетентностей, 22 компоненти та 5 рівнів володіння ними, створений для розробки державної політики та освітніх ініціатив у сфері розвитку цифрових компетентностей освітян України [2].

Значний внесок у дослідженні дослідницької компетентності (Research Competence) здійснили закордонні вчені: Дж. Хетфілд (J. Hatfield), К. Хекер (K. Hacker), Д. Мертенс (D. Mertens), Р. Бадера (R. Bader), С. Пікерінг (C. Pickering), Дж. Бірн (J. Byrne) та ін.

Ми підтримуємо підхід С. Сисоєвої щодо визначення дослідницької компетентності як інтегрованої особистісно-професійної якості фахівця, «яка відображає мотивацію

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження, особистісно-значущими якостями дослідника, зокрема, такими як інноваційне мислення, здатність до творчої та інноваційної діяльності» [4, с. 10–11].

Мета публікації полягає у виокремленні низки викликів щодо оригінальності наукових досліджень в контексті становлення дослідницької компетентності майбутніх науково-педагогічних працівників.

Продуктом наукової діяльності, втіленням рівня дослідницької компетентності є наукові праці в усіх формах: від тез, наукових статей до кваліфікаційних праць на здобуття наукових ступенів.

Оновлення умов захисту кваліфікаційних праць на здобуття наукового ступеня доктора філософії стало чинником збільшення кількості наукових публікацій у фахових виданнях. Попри формальне підвищення вимог до видань щодо їх відповідності фаховим їх кількість збільшується. Спостерігається тенденція не вузькопрофільності, а широкопрофільності видань, у яких представлені публікації з різних галузей знань. Можемо констатувати зниження вимог до публікацій у певної частини фахових видань України. Однією з умов якісних наукових публікацій є використання практики сліпого рецензування, яка є нормою у зарубіжних виданнях, що входять до наукометричних баз даних. За результатами досліджень науковців така практика рецензування зберігається у періодичних наукових виданнях – вісниках університетів та фахових виданнях структурних підрозділів НАН України та галузевих академій.

Вивчення сучасних науково-педагогічних досліджень, зокрема, на здобуття наукового ступеня доктора філософії, демонструє розповсюдження деякої шаблонності парадигми дослідження. Першочергова увага до технологічних аспектів дослідження є чинником зниження незалежності наукової думки, оригінальності наукових ідей, дослідницької парадигми в цілому.

Стрімке поширення використання штучного інтелекту (ШІ) (зокрема, генеративного) в усіх сферах як освітньої, так і наукової діяльності, є чинником впливу на становлення дослідницької компетентності. Розвиток технологій з використанням ШІ та можливості їх використання у наукових дослідженнях впливають на кардинальні зміни у організації наукової діяльності, пришвидшують і спрощують процеси пошуку та обробки даних. Разом з тим вони теж є викликом щодо оригінальності наукового пошуку та для становлення дослідницької компетентності. Широке розповсюдження ресурсів ШІ стало однією з передумов розробки «Рекомендацій щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти», запропонованих Міністерством освіти і науки та Міністерством цифрової трансформації України у 2025 році [3].

Згідно рекомендацій використання ШІ допускається для ретроспективного аналізу (пошуку джерел, їх стислого опису, систематизації) щодо визначеної проблематики; генерування ідей (для вибору потенційних напрямів, методів, методик, методології, засобів дослідження тощо); пошуку прототипів та/або аналогів для винаходів (наприклад, для патентів); пошуку необхідних статистичних даних, аналізу даних та визначення закономірностей (зокрема, зв'язків) у BigData; аналізу (експертизи, критики) новизни /

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

схожості / відмінності / обмежень наукових результатів (положень, гіпотез, концепцій, моделей); аналізу та/або моделювання ризиків / надійності / безпечності застосування винаходів; автоматизації рутинних завдань для підвищення продуктивності науковців, покращення якості наукових публікацій; подолання розривів між різними галузями знань (досліджень); оптимізації командної роботи в наукових проєктах [3]. Науково-педагогічні дослідження не є виключенням. Використання ресурсів генеративного ШІ має як значний потенціал щодо оптимізації здійснення обов'язкових елементів дослідницької діяльності, так і ризики порушення принципів академічної доброчесності від низьких до високих та деформації становлення дослідницької компетентності у цьому контексті.

Дослідницька компетентність залишається однією з ключових складових професійної компетентності науково-педагогічних працівників. Особливості наукової діяльності сучасних дослідників, зокрема, молодих, обумовлені значною мірою характеристиками новітнього науково-інформаційного простору. Разом з тим, не варто розглядати становлення дослідницької компетентності лише крізь призму цифрової компетентності, оскільки найбільшою цінністю у науковому пошуку залишаються оригінальність авторських ідей та висновків.

Список використаних джерел

1. Про внесення змін до деяких законів України щодо підтримки наукової роботи в закладах вищої освіти. (2024). Закон України № 3791-IX від 06.06.2024. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3791-20#Text>.
2. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників. (2021). (Проект). Режим доступу: <https://lnk.ua/Y4Q901r49>.
3. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти. (2025). Міністерство освіти і науки України. <https://lnk.ua/geqKB51N5>.
4. Сисоєва, С. О., & Козак, Л. В. (2016). *Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навч. посіб.* Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС».

Nelia Kuznietsova,

*Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor,
 Head of the Department of Pedagogy and Educational Management,
 Odessa Regional Academy of In-Service Education
 Odesa, Ukraine*

<https://orcid.org/0000-0002-5530-5544>

**DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE
 OF FUTURE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORKERS**

Keywords: *research competence, digital resources, scientific and pedagogical workers, artificial intelligence.*

Кузнєцова Оксана Володимирівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

проректор з науково-педагогічної та соціально-гуманітарної діяльності,

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-4240-7004>

РЕСУРСИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ У РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ ПЕДАГОГА

Ключові слова: *суб'єкт, суб'єктність, педагог, педагогічна діяльність, професійне становлення, неперервна освіта.*

Сучасний стан розвитку освіти в Україні у світоглядно-гуманістичному вимірі позначається як поглиблена трансформація на засадах демократичних цінностей, зокрема, утвердження пріоритету цінностей свободи, гідності, рівності, справедливості. Одним з аспектів цього процесу є зміна професійних ролей і позицій педагога у напрямку організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

Як зазначено у нормативних документах та концептуальних засадах державної політики у сфері освіти, від педагога очікується реалізація професійної діяльності на високому рівні самоорганізації за принципом академічної свободи. Це передбачає вільний вибір учителем освітніх програм, форм і методів роботи, реалізацію власних педагогічних ініціатив, незалежне позиціонування у професійно-творчому середовищі, свободу у висловлюваннях, самостійне проектування власного професійного розвитку. Разом з тим, можливість реалізації названих професійних дій педагога зумовлена не стільки нормативними засадами і векторами освітньої політики, скільки особистісною готовністю бути відповідальним і автономним суб'єктом своєї професійної діяльності з урахуванням законодавчих вимог. Отже, саме розвиток суб'єктності є необхідною передумовою успішного професійного зростання педагога і пріоритетною метою його особистісного становлення на різних етапах професіоналізації. У часи турбулентності, невизначеності, швидкозмінюваності життєвих обставин, що посилюється тривалою війною в Україні, роль суб'єктності педагога значно зростає і стає провідною не тільки у реалізації реформ, а й у забезпеченні стійкого функціонування освіти, збереженні громадянської і національної ідентичності, захисті майбутнього країни.

Категорія суб'єкту і поняття суб'єктності має тривалу історію вивчення у психологічній науці. І сьогодні аналіз цих феноменів є у фокусі уваги науковців. В. Татенко, один з найбільш авторитетних у вивченні зазначеної проблематики український вчений, автор суб'єктно-вчинкового підходу, зазначає, що бути суб'єктом – значить: виступати ініціатором, автором-творцем і творчим виконавцем своїх життєвих проєктів; починати причинний ряд із самого себе, а не бути спричиненим лише активністю інших; виявляти вибірковість щодо впливів природного та соціального оточення; перетворювати дійсність, а не тільки пристосовуватися до умов існування; долати зовнішні та внутрішні перешкоди, а не лише обминати їх чи зупинятися перед ними; протистояти тому, що може зашкодити існуванню і досягненню життєво важливих

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

цілей; бути вірним собі, залишатися собою і змінювати себе за власним бажанням у різних життєвих ситуаціях; керуватися почуттям міри та онтичної доцільності при здійсненні своїх впливів на світ і на самого себе тощо [5].

Узагальнюючи різні наукові погляди на суб'єктність, О. Лукасевич відмічає чотири головні аспекти у її аналізі. По-перше, суб'єктність розуміється як всеосяжна здатність, як важлива функція особистості, що полягає у оволодінні своїми психічними процесами, поведінкою, діяльністю й поєднання всіх своїх якостей у єдиний функціональний комплекс. По-друге, суб'єктність – це здатність особистості співвідносити себе із зовнішніми й внутрішніми умовами життя, здатність до перетворення діяльності. По-третє, суб'єктність – не константна, а змінна величина, що варіюється як в різних особистостей, так і в одній особистості в різних умовах життєдіяльності. По-четверте, в основі суб'єктності лежать механізми й структури свідомої регуляції діяльності й саморегуляції особистості [2].

Важливі акценти у розумінні ключових ознак суб'єкту і суб'єктності наводить Я. Гапочка. На думку дослідника, суб'єкт – людина на вищому рівні власної активності, цілісності (системності), автономності, носій перетворювальної активності у професійному і особистісному самоздійсненні; суб'єктність – інтегральна якість особистості, що виявляється в характерних ознаках, а саме: активність, здатність до цілепокладання і рефлексії, свободи вибору і відповідальності за нього, здатності до самодетермінації, саморегуляції і саморозвитку [1].

Зміст поняття «суб'єктність» вказує на важливість аналізу цього феномену у контексті професійного становлення педагога. Роль відповідальності і автономії як важливих особистісних характеристик, що є проявами суб'єктності, у реалізації трудових функцій вчителя зазначена у Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [4].

В психолого-педагогічній літературі приділяється увага розгляду питання про розвиток суб'єктності майбутнього педагога як основи його підготовки до успішної професійної самореалізації (Т. Гурлева, О. Балакірева, Ю. Косенко, Р. Левін, О. Лінник та ін.). З'являються дослідження, в яких розглядається проблема суб'єктності педагога у системі професійної взаємодії (Я. Гапочка). Разом з тим, питання умов та чинників розвитку суб'єктності педагога потребує подальшого вивчення.

Реалізація професійної діяльності педагога передбачає постійний процес навчання, опанування нових методик і технологій, вивчення кращих практик, узагальнення досвіду. Ця сфера сьогодні позначається як неперервна освіта педагогів, що має такі функції: компенсаційна (можливість здобуття педагогами додаткової освіти), адаптувальна (пристосування педагогічних працівників до нововведень і змін в освітньому, соціально-економічному і виробничому середовищі), розвивальна (сприяння всебічному розвитку особистості у післядипломний період шляхом неперервного збагачення й оновлення знань, умінь і навичок, творчого зростання педагога) [3]. На наш погляд, саме неперервна освіта є однією з тих сфер, де створюються умови для розвитку суб'єктності педагога.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Досвід роботи з педагогами у КЗВО «Одеська академія неперервної освіти» показує, що організаційно-діяльнісне середовище закладу вищої та післядипломної педагогічної освіти створює сприятливі умови для вияву професійної активності педагогів, реалізації їх творчих ідей та ініціатив, здійснення рефлексії діяльності, висвітлення свого досвіду у колі досвідчених професіоналів. До таких форм роботи можна віднести: інтерактивні заняття, презентації проєктів, творчі завдання на курсах підвищення кваліфікації, тренінгах, майстер-класах, студії, семінарах та інших навчальних заходах; форуми, дискусійні простори, майданчики для обговорення успішних освітніх практик; експертні обговорення, аналітичні діалоги, круглі столи, проблемні диспути, дебати, інтерв'ю; супервізія, інтервізія; проєктна діяльність на міжнародному, всеукраїнському і регіональному рівнях; пітчінги інноваційних проєктів, оцінка і апробація інноваційних розробок; культурно-просвітницька робота, історико-педагогічні екскурси; групи психосоціальної підтримки, психопросвітницькі та психорозвивальні заходи; співдія у професійних освітянських спільнотах, участь в робочих групах; наукові та моніторингові дослідження, освітня експертиза; написання наукових робіт, участь у науково-практичних конференціях, публікації у науково-методичних виданнях.

Ці та інші форми роботи створюють своєрідний комплекс умов для прояву професійної активності педагога у співпраці з методистами, науковцями, досвідченими фахівцями-практиками, управлінцями. Інституційні спроможності академії неперервної освіти дозволяють педагогу не тільки здобувати необхідні професійні знання відповідно до нормативних нововведень та досягнень науково-педагогічної думки, а й знаходитись у особливому творчо-професійному просторі. Це широке коло фахівців, зацікавлених у прогресивному поступі освіти, збагаченні педагогічної професії, у своєму власному професійному розвитку. Саме таке багатоаспектне спілкування і взаємодія в професійному середовищі дає можливість педагогу співставляти і оцінювати свої способи дій, наміри, інтереси із об'єктивними вимогами, професійними стандартами, суспільно визнаними орієнтирами. Це створює передумови для глибокої рефлексії педагогом власної діяльності, усвідомлення своєї професійної позиції, на цій основі розгортання перетворювальної активності, утвердження власного погляду на діяльність, розширення автономії, виявлення свободи і авторства у професійному житті.

Отже, широка палітра специфічних усталених професійних взаємодій, що утворюється у просторі академії неперервної освіти в процесі виконання різноманітних видів діяльності (освітня, методична, наукова, інноваційна, соціокультурна, проєктна, психосоціальна, видавнича тощо), спрямованих на професійне зростання педагога, є ресурсом розвитку його суб'єктності.

Список використаних джерел

1. Гапочка, Я. (2023). Суб'єктність у системі взаємодії фахівців команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 34(73), 111–115. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/18>
2. Лукасевич, О. (2013). Суб'єкт, суб'єктність і вчинкова активність. *Проблеми сучасної психології*, (1), 44–49.
3. Мартинець, Л. (2018). Загальна характеристика освітнього законодавства щодо неперервності професійного розвитку вчителя. *Інноваційна педагогіка*, (5), 157–160.
4. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». (2024). *Наказ Міністерства освіти і науки України № 1225*.
5. Татенко, В. (2017). *Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір: монографія*. Київ: Міленіум.

Oksana Kuznietsova,

Candidate of Psychological Sciences (PhD), Docent,

Vice-Rector for Research, Pedagogical, and Socio-Cultural Activities,

Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odesa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-4240-7004>

CONTINUING EDUCATION RESOURCES IN THE DEVELOPMENT OF THE TEACHER'S SUBJECTIVITY

Keywords: *subject, subjectivity, teacher, pedagogical activity, professional development, continuing education.*

Кучеренко Наталія Володимирівна,

заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель біології,

Комунальний заклад «Ліцей №37 імені Максима Самойловича»

Кам'янської міської ради

м. Кам'янське, Україна

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА: МИСТЕЦТВО ВЗАЄМОДІЇ Й ПІДТРИМКИ

Ключові слова: *комунікативна компетентність, педагогічна взаємодія, емпатія, партнерство, педагогічна етика, культура спілкування.*

У сучасних умовах реформування освіти, зростання ролі психологічного комфорту учнів і необхідності командної взаємодії, комунікативна компетентність педагога набуває особливого значення.

Комунікація – це процес двостороннього обміну інформацією, результатом якого є досягнення взаєморозуміння. Якщо його не встановлено, комунікація фактично не відбулася. Щоб упевнитися в ефективності комунікації, необхідно отримати зворотний зв'язок, який дає змогу зрозуміти, як саме люди сприйняли вашу інформацію, як вони розуміють вас і як ставляться до порушеної вами проблеми. Комунікативна компетентність – це здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Ефективна комунікація передбачає досягнення взаєморозуміння між партнерами, а також чітке усвідомлення ситуації та предмета спілкування.

Комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [2].

Комунікативна компетентність педагога охоплює вміння сприймати, розуміти й інтерпретувати поведінку інших людей, а також чітко й коректно висловлювати власні думки в усній і письмовій формах. Вона включає такі важливі складові, як мовна культура, соціальний інтелект, емоційна зрілість та здатність до емпатії. Спілкування – це процес обміну інформацією та соціально-психологічної взаємодії між двома чи більше людьми з приводу повідомленого. У процесі спілкування люди формують, уточнюють, розвивають, інколи спотворюють інформацію, емоційно її переживають і відповідним чином реагують.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Форми спілкування, залежно від його характеру та змісту, виокремлюють такі: службове (ділове), повсякденне (побутове), переконливе, ритуальне та міжкультурне [5].

Успішний педагог – це не лише фахівець, який володіє методикою викладання, а й особистість, здатна до створення атмосфери довіри та підтримки. Професійне спілкування вчителя є «творчим процесом організації педагогічно доцільної взаємодії» [3]. Таким чином, комунікація у педагогічній діяльності не обмежується передачею знань, а є інструментом виховання, мотивації та формування позитивних міжособистісних стосунків.

Комунікативна компетентність має багаторівневу структуру. Вона охоплює: **когнітивний компонент** – знання норм спілкування, педагогічного етикету, психологічних особливостей учнів; **операційний компонент** – уміння будувати педагогічний діалог, вирішувати конфлікти, організовувати зворотний зв'язок; **мотиваційно-ціннісний компонент** – прагнення до взаєморозуміння, довіри, толерантності; **емоційний компонент** – здатність до співпереживання, позитивної емоційної підтримки [4]. Розвинена комунікативна компетентність сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, попередженню конфліктів і створенню сприятливого мікроклімату в колективі.

Комунікативна майстерність педагога проявляється у вмінні організовувати взаємодію на засадах партнерства, поваги та довіри. Сучасна педагогіка спирається на діалогічний підхід (М. Бахтін, І. Бех), у центрі якого – взаєморозуміння, співтворчість і суб'єкт-суб'єктні стосунки.

Ефективна педагогічна комунікація передбачає: уміння слухати та чути учня; уміння адаптувати інформацію до вікових та індивідуальних особливостей; використання емпатійних висловлювань, підтримувальних фраз, невербальних сигналів доброзичливості; уміння врівноважувати емоційний фон спілкування. Дослідження показують, що саме від якості комунікації залежить рівень мотивації учнів і їхнє бажання вчитися [1]. Уміння педагога бути посередником між знанням і дитиною – це мистецтво, яке формується через постійну самоосвіту, рефлексію та взаємонавчання.

Розвиток комунікативної компетентності передбачає системну роботу над собою: участь у тренінгах з розвитку комунікативних умінь; аналіз власного стилю спілкування; використання відеорефлексії уроків; впровадження технологій педагогічного коучингу; самоосвіту через професійні спільноти.

Важливим є створення в освітньому закладі культури відкритого діалогу, взаємопідтримки й взаємоповаги, де комунікація розглядається як спільна цінність.

Отже, комунікативна компетентність є базовою характеристикою сучасного педагога, що визначає його професійну ефективність. Вона виступає не лише як уміння спілкуватися, а як мистецтво взаємодії й підтримки, що формує гуманістичний характер освіти. Систематичний розвиток комунікативних навичок сприяє створенню партнерських відносин, зміцненню педагогічного авторитету й підвищенню якості навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Колодзько, Т. М. (2011). Педагогічне спілкування як фактор ефективності навчально-виховного процесу. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*, (59), 56–59. <https://lnk.ua/be8AZz1V5>.
2. Складові комунікативної компетентності педагога. (б. д.). Видавнича група «Основа». <https://lnk.ua/MVwoO9QVz>.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

3. Савченко, О. Я. (2015). Діагностика і дидактичні умови формування у молодших школярів мотивації уміння вчитися. *Український педагогічний журнал*, (1), 85–98.
4. Серета, Н. В., Солодовник, Т. О., & Ігнатюк, О. А. (2023). *Педагогічне спілкування та риторика: навчально-методичний посібник для студентів освітнього ступеню «магістр» спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» та аспірантів всіх спеціальностей*. Харків: НТУ «ХПІ». <https://lnk.ua/YNg5Yn9eZ>.
5. Шишка, О. (2022). Комунікативна компетентність педагога. *На урок*. <https://lnk.ua/R4aMz2E4J>.

Natalia Kucherenko,

Deputy Director for Educational Work, Biology Teacher,
Municipal Institution «Lyceum №37 named after Maksym Samoylovych» of the Kamianske City Council
Kamianske, Ukraine

**COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A TEACHER:
THE ART OF INTERACTION AND SUPPORT**

Keywords: *communicative competence, pedagogical interaction, empathy, partnership, pedagogical ethics, culture of communication.*

Oleksandr Lemberskyi,

Senior Lecturer of the Department of language training,
Naval Institute National University «Odessa Maritime Academy»
Odesa, Ukraine

Yelizaveta Lysenko,

Senior Lecturer of the Department of language training,
Naval Institute National University «Odessa Maritime Academy»
Odesa, Ukraine

Liydmila Mazurenko,

Candidate of Political Sciences (PhD),
Associate Professor at the Department of Department of language training,
Naval Institute National University «Odessa Maritime Academy»
Odesa, Ukraine

**DEVELOPMENT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL COMPETENCE
OF TEACHERS IN THE CONDITIONS OF POSTGRADUATE EDUCATION**

Keywords: *competence, personal and professional competence, education, postgraduate education, professional development, competency-based approach.*

The development of a teacher's professional competence is an indispensable condition and a mandatory component of his professionalism. That is why one of the ways to renew and improve the quality of education is to introduce a competency-based approach to the process of improving the qualifications of teachers in an educational institution. In conditions when the educational strategy is changing, the professional competence of a teacher becomes extremely relevant, which primarily increases the requirements for the quality of training of a future teacher and the further improvement of his professional competences in the process of pedagogical activity, because the necessary condition of today is not only deep knowledge in the professional sphere and a high level of education, but also constant replenishment and renewal of knowledge, a high level of professionalism [1, p. 14].

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

In the context of reforming the national education system, the problem of the quality of advanced training of teachers, the development of modern educational content is due to the need to increase the level of professional culture of pedagogical workers as highly educated, competent individuals capable of working in conditions of competition, entrepreneurship and market relations, acceleration of social time and constant changes. The main task of postgraduate education is to ensure high-quality readiness of teachers for professional self-realization in the context of modernization of the education system through their achievement of a high personal, professional and scientific-methodological level of competence and the creation of conditions for continuous education of pedagogical personnel [2, p. 38].

The model is based on the understanding of the development of the personal and professional competence of a teacher as a result of targeted training within formal education (in-service training courses) and in the context of informal education. The development of the personal and professional competence of a teacher is a complex personal formation that contains a set of professional needs and motives, knowledge, skills, professional experience, personal characteristics that ensure the successful implementation of the duties of teaching staff. According to the model, the personal and professional competence of a teacher is a set of his personal qualities, general culture and qualification knowledge, skills, methodological skills, the harmonious integration of which in pedagogical activity gives an optimal result. The personal and professional competence of a teacher is understood as the ability to identify and effectively and creatively solve professional tasks at the level of educational standards; flexibility in the application of theoretical methods and methods of practical activity; critical thinking, reflection, continuous professional growth [2, p. 43].

A structural element of postgraduate education of teachers is the process of improving their qualifications, the purpose of which is to update, restore and deepen professional knowledge, skills and abilities, which determines the specificity, features of the content, forms and methods of education. But at the same time, the purpose of the process of improving qualifications is aimed at fulfilling the general goal of postgraduate education – enriching the professional and general culture of the teacher, finding effective ways of teaching an adult, forming vital competencies that will contribute to his self-affirmation and self-realization. Therefore, the competency-based approach in postgraduate education is one of the main and fundamental.

Therefore, the issue of specialists acquiring new competencies necessary for their competitiveness and demand in the labor market is becoming relevant. In particular, significant attention is paid to the personal and professional development of pedagogical, scientific and pedagogical, and managerial personnel in education [3, p. 141]. It should be noted that the targeted implementation of elective courses, conducting scientific and practical activities of international, all-Ukrainian and regional levels in the system of postgraduate pedagogical education is possible due to the organization of effective interaction of all participants in this process (teachers of the Institute, leading specialists in the specified problem, teachers) and the use of innovative forms and methods of teaching: problem lecture, group discussion, brainstorming method, work in pairs, individual and creative tasks, intergroup discussion,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

(non)conference mini-Edcamp, educational online exhibition, psychological workshops, interactive classes with training elements, master classes, etc., which contributes to the development of the teacher's personal and professional competence. Successful determination of organizational forms and methods of training in a certain sequence and interaction, taking into account the specifics of the functioning of educational institutions in which teachers carry out their professional activities, and their personal and professional needs, contributes to an increase in the level of formation of the main components of the teacher's personal and professional competence (cognitive, operational and activity, personal), and the result of training in the system of advanced training is the dynamics of professional competence, which is expressed in the exponential growth of knowledge, skills, abilities, experience of personal self-development, creative activity, emotional and value relations, and value and worldview orientation [3, p.149].

Thus, the process of developing a teacher's personal and professional competence is holistic and at the same time dynamic, as it involves adaptability in approaches to content and the choice of forms and methods in organizing the educational process. An organic component of the development of a teacher's professional competence in the process of improving their qualifications is the personal and practical focus of training in the system of advanced training based on the andragogical approach.

References

1. Bekh, I. D. (2018). Professional and personal competence of a teacher in the context of humanistic personally oriented education. *Scientific notes. Series: Pedagogy and psychology*, (6), 14–16.
2. Bilyk, N. I., & Lyubchenko, N. V. (2020). Pedagogical coaching as a technology of professional development of a teacher in the system of advanced training. *Image of a modern teacher: electronic scientific journal*, (5(194)), 38–43. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-5\(194\)-41-46](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-5(194)-41-46)
3. Volosenko, A. (2017). Formation of professional competence as an important factor of creative self-realization of a future teacher. *Problems of training of a modern teacher*, (6), 141–149.

Лемберський Олександр Юрійович,

старший викладач кафедри мовної підготовки,

Інститут Військово-Морських Сил

Національного університету «Одеська морська академія»

м. Одеса, Україна

Лисенко Єлизавета Андріївна,

старший викладач кафедри мовної підготовки,

Інститут Військово-Морських Сил

Національного університету «Одеська морська академія»

м. Одеса, Україна

Мазуренко Людмила Іванівна,

кандидат політичних наук,

доцент кафедри мовної підготовки,

Інститут Військово-Морських Сил

Національного університету «Одеська морська академія»

м. Одеса, Україна

**РОЗВИТОК ОСОБИСТИХ ТА ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧІВ
В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

Ключові слова: компетентність, особиста та професійна компетентність, освіта, післядипломна освіта, професійний розвиток, компетентнісний підхід.

Листопад Олексій Анатолійович,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-3121-324X>

Листопад Наталя Леонідівна,
кандидат педагогічних наук,
викладач дошкільних дисциплін,
Комунальний заклад «Одеський педагогічний фаховий коледж»
м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-3550-9985>

ПОТЕНЦІАЛ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: *театральна педагогіка, педагогічна майстерність, майбутній вихователь, дошкільна освіта, професійна підготовка.*

Сучасна система дошкільної освіти України потребує вихователів нового формату – не тільки знавців дитячої психології та методик розвитку, але й творчих, гнучких, комунікабельних особистостей, здатних залучити та утримати увагу дитини, створити захопливий освітній простір. Формування такої педагогічної майстерності вимагає використання інноваційних підходів у підготовці фахівців [5]. Одним з найбільш продуктивних, але ще недостатньо використаних ресурсів є театральна педагогіка – напрям, що синтезує мистецтво театру та педагогічну практику [1].

Доведено, що педагогічна майстерність – це комплекс знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що дозволяють педагогу ефективно вирішувати професійні завдання. Для вихователя закладу дошкільної освіти до неї входять: уміння будувати діалог з дітьми, батьками, колегами; володіння яскравою, образною, доступною для дитини мовою; навички невербальної комунікації (міміка, жести, інтонація); вміння створювати та керувати різноманітними видами діяльності, залучати та організовувати дитячий колектив; здатність до імпровізації, нестандартного вирішення педагогічних ситуацій, створення ігрових сценаріїв; вміння розпізнавати емоційний стан дитини, бачити індивідуальні особливості кожної дитини; володіння власним тілом, голосом, емоціями для ефективного презентації себе перед дитячою аудиторією [5]. Означені компоненти є також «полем діяльності» для театральної педагогіки.

Є очевидним, що театральна педагогіка не ставить за мету підготувати актора, її завдання – використати техніки акторського мистецтва та режисури для розвитку особистості майбутнього педагога: ігрові та тренінгові вправи допомагають студентам розкритися, подолати страх публічних виступів; вправи з сценічної мови

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

(дикція, артикуляція, дихання) покращують якість мовлення; етюди на розвиток міміки та пластики тіла вчать краще володіти своїм тілом, роблять мовлення більш виразним і зрозумілим; театральна імпровізація безпосередньо переноситься на вміння педагога гнучко реагувати на нестандартні ситуації в групі, швидко знаходити вихід з конфліктів, підтримувати живий інтерес дітей; робота над сценічним образом вимагає глибокого «входження в роль», розуміння мотивів і почуттів іншої людини; створення етюдів, інсценізацій казок, розробка міні-вистав розкривають творчий потенціал студентів [1].

Потенціал театральної педагогіки у формуванні педагогічної майстерності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти виявляється через упровадження комплексу спеціально організованих методів і вправ, спрямованих на розвиток комунікативних, мовленнєвих, емоційно-рефлексивних та творчо-імпровізаційних умінь. Зокрема, значущим є проведення тренінгів на розвиток комунікації та подолання психологічних бар'єрів, що сприяють формуванню відкритості, емоційної виразності та здатності до співпереживання. Прикладом таких вправ є «Дзеркало» (робота в парах, де один студент виконує роль «людини», а інший – «дзеркала», відтворюючи рухи та жести партнера), а також «Передай емоцію» (колективна взаємодія з невербальною передачею різних емоційних станів). Такі завдання стимулюють розвиток уваги до невербальних сигналів, формують чутливість до емоційного стану іншої людини та вдосконалюють навички емпатійної взаємодії, необхідні у педагогічній діяльності [2].

Не менш важливою складовою є вправи з розвитку сценічної мови, які забезпечують оволодіння технікою мовленнєвого дихання, дикції та інтонаційної виразності. Виконання скоромонок, спеціальних дихальних вправ, а також читання одного і того ж тексту з різними емоційними відтінками (радісно, сумно, сердито, таємничо) дає змогу студентам усвідомлювати значення голосу як інструмента впливу на аудиторію, що сприяє розвитку здатності педагога гнучко адаптувати мовлення відповідно до конкретної педагогічної ситуації та індивідуальних потреб дітей [3].

Важливим напрямом є етюдна робота, що передбачає створення студентами міні-сценок на основі типових педагогічних ситуацій («Перший день дитини в садочку», «Конфлікт іграшок», «Інсценізація казки «Коза-дереза» на новий лад»). Такі вправи мають значний дидактичний потенціал, оскільки дозволяють майбутнім вихователям моделювати професійні ситуації, набувати досвіду їх конструктивного вирішення та формувати навички педагогічної імпровізації. Крім того, етюди розвивають здатність швидко реагувати на непередбачувані обставини, зберігаючи емоційну врівноваженість і професійну позицію [4].

Особливе місце у підготовці посідає метод драматизації, що передбачає трансформацію літературного матеріалу (казки, оповідання) у театралізовану постановку. Виконання студентами різних ролей – сценаристів, режисерів, акторів – стимулює розвиток творчої ініціативи, вміння працювати в команді, розподіляти відповідальність і колективно досягати мети. Такий метод сприяє формуванню інтегрованих професійних умінь: від художньо-естетичних до організаційно-комунікативних, що є надзвичайно важливими для ефективної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Проведене дослідження дало можливість зробити висновки, що потенціал театральної педагогіки у формуванні педагогічної майстерності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є надзвичайно значним. Театральна педагогіка виступає потужним інструментом, що дозволяє перетворити теоретичні знання на практичні вміння, розвиває особистісні якості, необхідні для успішної роботи в закладі дошкільної освіти. Інтеграція театральних педагогічних методів у систему підготовки фахівців дошкільної освіти сприятиме підвищенню професійної компетентності, креативності та конкурентоспроможності на сучасному ринку праці, а отже, і покращенню якості дошкільної освіти в цілому.

Список використаних джерел

1. Голік, О. В. (2011). Використання елементів театральної педагогіки у процесі підготовки майбутніх учителів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, (14), 20–24.
2. Листопад, О. (2019). Підготовка майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в закладах дошкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2(65), 183–189. <https://doi.org/13.33310/2518-7813-2019-65-2-183-189>.
3. Листопад, О. А., Мардарова, І. К., & Листопад, Н. Л. (2024). Становлення професійної ментальності здобувачів освіти в освітньому процесі закладів вищої і фахової передвищої педагогічної освіти. *Перспективи та інновації науки (Серія «Психологія», Серія «Педагогіка», Серія «Медицина»)*, 10(44), 323–335. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10\(44\)-323-335](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10(44)-323-335).
4. Листопад, О., Мардарова, І., & Листопад, Н. (2025). Педагогічна підтримка сталого професійно-творчого саморозвитку майбутніх педагогів. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*, 1(8), 105–111. <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2025-1-12>.
5. Мачинська, Н. І., Федорович, А. В., & Яремчук, Н. В. (Упоряд.). (2020). *Основи педагогічної майстерності (для студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта): навч.-метод. посіб.* Львів: ЛНУ імені Івана Франка.

Oleksii Lystopad,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Preschool Education,
The state institution «South Ukrainian
National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»
Odesa, Ukraine*

<https://orcid.org/0000-0002-3121-324X>

Natalia Lystopad,

*Candidate of Pedagogical Sciences (PhD),
Lector of Preschool Disciplines,
Municipal Establishment «Odesa Teacher's Training Professional College»
Odesa, Ukraine*

<https://orcid.org/0000-0003-3550-9985>

**THE POTENTIAL OF THEATRICAL PEDAGOGY IN THE FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS
OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS**

Keywords: *theatre pedagogy, pedagogical skills, future educator, preschool education, professional training.*

Мандруляк Людмила Євгенівна,
здобувач вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня
ступеня доктора філософії,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна
<https://orcid.org/0009-0004-3242-4219>

ГЕОІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ STEM-ОСВІТИ

Ключові слова: ГІС-технології, міждисциплінарна інтеграція, професійна компетентність педагога, STEM-освіта, цифрова трансформація.

Сучасна освітня парадигма, сформована під впливом цифровізації та орієнтації на розвиток компетентностей, кардинально змінює вимоги до професійної майстерності педагога. Вже недостатньо бути ерудитом у своїй предметній галузі; сьогодні вчитель має виступати організатором дослідницької діяльності, фасилітатором у процесі пізнання та наставником у цифровому середовищі. Ця трансформація найбільш яскраво проявляється в контексті STEM-освіти (Science, Technology, Engineering, Mathematics), де інтеграція знань і практико-орієнтованість стають ключовими принципами. У цьому процесі геоінформаційні системи (ГІС) виступають не лише потужним технологічним інструментом для учнів, але й каталізатором глибинних змін у професійній компетентності самого педагога.

Актуальність інтеграції ГІС-технологій у освітній процес обґрунтовується низкою досліджень вітчизняних учених. Зокрема, О. В. Часнікова наголошує, що інформаційно-комунікаційні технології стали ключовим чинником розвитку індивідуалізованого навчання, особливо для обдарованих учнів. Вчення вбачає їхній потенціал у можливості працювати з відкритими даними, візуалізувати просторові процеси та виконувати міждисциплінарні дослідження [1, с. 907]. Це повністю відповідає духу STEM-підходу, де абстрактні знання отримують видиме втілення на карті. Використання ГІС у курсі географії або біології перетворюється з вивчення статичних карт на активний аналіз кліматичних, демографічних чи соціально-економічних показників у реальному часі, розвиваючи в учнів просторове мислення та навички критичного аналізу. Інший важливий аспект розкривають В. В. Федонюк, М. А. Федонюк і Н. С. Пушкар, які дослідили вплив ГІС на професійний розвиток педагогів. Їхній досвід свідчить, що залучення цих технологій до STEM-проектів у позашкільній освіті не лише підвищує якість навчально-дослідницької діяльності учнів, але й активно стимулює професійне самовдосконалення вчителів. Автори наголошують, що робота з геоінформаційними платформами формує в педагога здатність до міжпредметного мислення, розвиває аналітичні та організаційні уміння, а також створює умови для постійної самоосвіти в цифровому середовищі [2, с. 81]. Таким чином, ГІС виступає інструментом, що одночасно впливає на обидві сторони освітнього процесу: якість навчання учнів і професійний ріст учителя.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Синтезуючи ідеї цих дослідників, можна стверджувати, що ГІС є педагогічним інструментом, який не лише підтримує освітній процес, а й фундаментально трансформує саму роль педагога. Він постає не як єдине джерело знань, а як координатор навчальної діяльності, який залучає учнів до дослідження просторових явищ, створює ситуації успіху та виконує функцію досвідченого радника. Застосування таких платформ, як ArcGIS Online, StoryMaps чи Google Earth, уможлиблює побудову інтерактивних карт, що поєднують наукові дані, польові спостереження та творчі презентації, перетворюючи урок на справжню лабораторію дослідження реального світу.

Розвиток професійної компетентності педагога через використання ГІС-технологій можна структурувати у три взаємопов'язані виміри.

По-перше, методичний вимір, який пов'язаний із суттєвим оновленням арсеналу педагогічних засобів. Мова вже не йде про окремі вправи чи ілюстрації; ГІС вимагають розробки цілісних інтегрованих STEM-уроків та проєктів. Учитель навчається конструювати складні навчальні ситуації, де знання з різних дисциплін (наприклад, фізики, екології, економіки та інформатики) поєднуються на єдиній геопросторовій основі. Це вимагає від нього глибокого розуміння не лише власного предмета, але й здатності виявляти та використовувати міждисциплінарні зв'язки.

По-друге, дослідницький вимір. ГІС-технології формують у педагога здатність до аналізу великих масивів відкритих даних і моделювання складних процесів. Як зазначає О. В. Часнікова, робота з даними Держстату, Укргідрометцентру чи NASA забезпечує реальний зв'язок освіти з наукою та суспільною практикою [1, с. 908]. Для вчителя це означає необхідність навчитися знаходити релевантні джерела, верифікувати інформацію, будувати гіпотези та перевіряти їх за допомогою просторового аналізу. Педагог сам перетворюється на дослідника, оскільки кожен новий проєкт вимагає від нього освоєння нових інструментів аналізу, картографування та візуалізації.

По-третє, особистісний вимір. Використання цифрових інструментів, особливо таких складних і багатофункціональних, як ГІС, розвиває власну інформаційну культуру вчителя, технологічну гнучкість і готовність до інновацій. Він змушений виходити з зони комфорту, долати технічні труднощі та бути відкритим до того, що учні іноді можуть володіти окремими технічними навичками краще за нього. Це формує середовище спільного навчання, де вчитель і учень стають партнерами у дослідницькому процесі.

Теоретичні положення підтвердились на практиці під час інтегрованого уроку з фізики та географії «ГІС-дослідження гібридних електростанцій». Методичний вимір: замість лекції ми розробили практичне завдання – обґрунтувати оптимальне розташування гібридної електростанції для регіону України. Наша роль змінилася на фасилітацію: ми консультували групи з фізичних принципів роботи станцій та методів геопросторового аналізу. Дослідницький вимір: учні самостійно працювали в ArcGIS Online, аналізуючи шари даних про сонячну інсоляцію, рози вітрів та наявність біомаси. Це сформувало в них практичні вміння роботи з даними та логічне мислення. Одна з груп поглибила тему, створивши в StoryMaps повноцінний проєкт про біоелектростанцію, що показало зв'язок освіти з реальними викликами. Особистісний вимір (для педагогів): проведення уроку вимагало від нас кооперації та освоєння нових інструментів аналізу. Ми опанували роботу

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

з геоданими та розробили спільні критерії оцінювання, що підсилило нашу технологічну гнучкість і готовність до експерименту.

Отже, геоінформаційні технології в межах STEM-освіти виконують подвійну, синергетичну функцію. Вони є ефективним засобом для формування в учнів ключових компетентностей XXI століття: дослідницьких, аналітичних, технологічних і комунікативних. Одночасно вони виступають потужним механізмом професійного розвитку самого педагога. Досвід підтверджує, що участь учителів у STEM-проєктах із використанням ГІС стимулює їхнє самоосвітнє зростання, прискорює оновлення методичного інструментарію та сприяє формуванню нової педагогічної ідентичності. Використання ГІС-технологій є вагомим чинником цифрової трансформації професійної компетентності педагога. Вони забезпечують розвиток дослідницьких, аналітичних і технологічних умінь, сприяють глибинній міжпредметній інтеграції та формують готовність учителя до роботи в умовах відкритої, динамічної цифрової освітньої екосистеми. Педагог, який вільно володіє ГІС-інструментами, здатний не лише ефективно організовувати інноваційне навчання, а й постійно оновлювати власні компетентності, перебуваючи в режимі неперервного професійного зростання.

Список використаних джерел

1. Часнікова, О. В. (2025). Інформаційно-комунікаційні технології як інструмент проєктної діяльності обдарованих учнів у курсі географії в базовій школі. У *Обдарованість: методи діагностики та шляхи розвитку: матеріали наук.-практ. онлайн-семінару* (с. 906–910). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України.
2. Федонюк, В. В., Федонюк, М. А., & Пушкар, Н. С. (2021). Застосування ІКТ при розробці STEM-проєктів у природничо-географічній позашкільній освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 85(5), 80–94.

Liudmyla Mandruliak,

Postgraduate Student,

Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odessa, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0004-3242-4219>

**GEOINFORMATION TECHNOLOGIES AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT
OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF STEM EDUCATION**

Keywords: *GIS technologies, interdisciplinary integration, professional competence of teachers, STEM education, digital transformation.*

Науковий керівник – Муковіз Олексій Павлович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Мельничук Оксана Дмитрівна,

доктор філологічних наук,

професор кафедри романо-германської філології,

Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет

імені академіка Степана Дем'янчука»

м. Рівне, Україна

МЕТОДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ПЕДАГОГА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Ключові слова: *професійна компетентність педагога, середня освіта, англійська мова та література.*

Актуальність заявленої проблематики зумовлено тим, що сучасна система середньої освіти потребує педагогів, здатних ефективно поєднувати мовну підготовку учнів із розвитком їх комунікативних, критичних та міжкультурних компетентностей. Вища навчальний заклад (ВНЗ) виконує не тільки функцію передавання знань, але й має завдання формувати професійні компетентності майбутніх вчителів англійської мови, що забезпечують їхню готовність до сучасних викликів. У цьому контексті актуальним є пошук ефективних методів розвитку професійної компетентності педагогів, які здобувають спеціальність «середня освіта, мова і література (англійська)», в освітньому процесі вищої школи.

Метою даного дослідження є аналіз та систематизація ефективних методів розвитку професійних компетенцій педагогів у сфері середньої освіти (англійська мова та література) у ВНЗ, а також визначення пріоритетних підходів, що забезпечують професійну діяльність майбутніх вчителів.

Розвиток професійних компетентностей педагога здійснюється через інтеграцію трьох ключових компонентів: *знань, умінь та ціннісних орієнтирів*. Такий підхід передбачає не тільки передавання теоретичної інформації, а й формування практичної спроможності застосовувати ці знання у реальних педагогічних ситуаціях. У межах компетентнісного підходу особливої уваги надаємо *педагогічній компетентності*, яка охоплює здатність ефективно планувати уроки, організовувати навчальну діяльність учнів, використовувати сучасні методики викладання англійської мови та здійснювати оцінювання навчальних досягнень [1–5]. Не менш важливим є розвиток *лінгвістичної компетентності*, що передбачає глибоке володіння англійською мовою на рівні, необхідному для професійної діяльності, включаючи вільне використання академічної та навчальної лексики, грамотне письмове та усне мовлення, а також володіння навичками міжмовної комунікації.

Сучасна освіта також висуває вимоги до *міжкультурної компетентності*, яка формує у майбутніх вчителів здатність усвідомлювати культурні відмінності, брати їх до уваги у навчальному процесі та ефективно взаємодіяти з учнями різного культурного та соціального походження. Розвиток цієї компетентності сприяє формуванню

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

відкритості до нових ідей, толерантності та здатності адаптувати освітні методики до різноманітних контекстів [1].

Інтеграцію згаданих компонентів забезпечено через комплекс *методів активного навчання, практичної діяльності та рефлексії*, що поєднує кейс-аналіз, проєктну діяльність, педагогічну практику та самооцінку навчальних досягнень. Такий підхід гарантує, що майбутній вчитель оволодіє теоретичними знаннями та практичними навичками й ціннісними орієнтирами, необхідними для ефективної педагогічної діяльності у сучасній школі [2].

Серед ефективних методів активного навчання у підготовці майбутніх учителів англійської мови належить *виокремити кейс-метод, проєктне навчання, дискусії та дебати*.

Кейс-метод передбачає аналіз конкретних педагогічних ситуацій, що дає змогу студентам опрацьовувати методичні підходи та прийоми на практиці. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного мислення, уміння прогнозувати наслідки педагогічних рішень, а також формує здатність адаптувати методику викладання до різних рівнів навчальних груп.

Проєктне навчання передбачає розробку та реалізацію навчальних проєктів, що сприяє комплексному розвитку організаційних, комунікативних та аналітичних навичок студентів. Робота над проєктом залучає планування етапів діяльності, розподіл ролей у групі, обговорення результатів та захист готового продукту. У контексті викладання англійської мови це може передбачати створення навчальних матеріалів та розробку сценаріїв уроків.

Дискусії та дебати формують критичне мислення та здатність аргументовано висловлювати думку англійською мовою. Вони стимулюють міжкультурну комунікацію, розвиток навичок слухання, формулювання власної позиції та врахування аргументів співрозмовників. Дебати є ефективними для розвитку риторичних навичок, здатності вести професійну дискусію.

До практичних методів саморозвитку належать *рефлексія педагогічної діяльності та педагогічна практика у середніх школах*.

Рефлексія пов'язана із веденням щоденників вчителем, самооцінкою проведених уроків, аналізом помилок та визначенням шляхів підвищення ефективності педагогічної діяльності. Такий підхід формує навички самоконтролю та здатність до професійного самовдосконалення.

Стажування та практика у середніх школах спонукають студентів безпосередньо застосовувати теоретичні знання на практиці, обмінюватися досвідом із наставниками та отримувати зворотний зв'язок від колег. Це сприяє формуванню реальної професійної компетентності та впевненості у майбутній педагогічній діяльності. Зауважимо, що сучасна підготовка педагогів є неможливою без використання цифрових технологій [3–5]. Платформи для онлайн-навчання, інтерактивні вправи та віртуальні класи дозволяють студентам практикувати мовні навички, оцінювати власні досягнення та ефективно комунікувати в онлайн-середовищі. Відтак розвиток *цифрової компетентності* передбачає не тільки уміння користуватися технологіями,

але й інтегрувати мультимедійні ресурси у викладання англійської мови [4]. Це забезпечує адаптацію освітніх процесів до сучасних вимог, підтримує дистанційне навчання та розширює можливості міжкультурної комунікації. У контексті *міжкультурних* методів наголошуємо на методах міжкультурного навчання, що формують здатність працювати у глобальному освітньому середовищі.

Взаємне навчання (peer-learning) та спільні міжнародні проекти, зокрема в межах ініціативи COIL (*Collaborative Online International Learning – спільне онлайн-міжнародне навчання*), сприяють розвитку міжкультурної компетентності та комунікативної гнучкості студентів. Взаємодія з іноземними партнерами дає змогу майбутнім вчителям англійської мови отримувати практичний досвід міжкультурної комунікації та інтегрувати його у власну педагогічну практику. У такому контексті використання *автентичних англомовних матеріалів* (літератури, медіа, подкастів) забезпечує формування професійної готовності до роботи з учнями різного рівня, сприяє розвитку критичного мислення та розумінню культурного контексту мови.

Висновки. Ефективність формування педагогічної, лінгвістичної та міжкультурної компетентностей забезпечують активні методи навчання - кейс-метод, проектна діяльність, дебати та дискусії. Педагогічна практика й рефлексія сприяють усвідомленню власного стилю викладання і формуванню професійної самосвідомості. Важливою складовою є цифрова компетентність, що розширює можливості міжкультурної комунікації й дистанційного навчання.

Інноваційні підходи – взаємонавчання (*peer-learning*) та міжнародна ініціатива COIL (*Collaborative Online International Learning*) – формують готовність педагога до ефективної роботи у глобальному освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. Arstorp, A. T., Oloffson, D. A., & Lindberg, O. J. (2024). Professional digital competence in teacher education – where are we, where are we headed and how to get there? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 40(3), 123–135. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2379845>.
2. Blanco-Figueroa, L., & Arias-Ortega, K. (2023). Competency-Based Training Versus Teacher Training in Professional Performance: A Debate in Educational Sciences Programs. *Journal of Ethic and Cultural Studies*, 10(3), 1–15. <https://doi.org/10.29333/ejecs/1406>.
3. Melnychuk, O., Khmelar, I., Perekhodko, N., Artemenko, L., Demianchuk, M., & Kushnir, L. (2025). Integrative learning in medical education: Advancing interdisciplinary approaches through adaptive AI tools. *Information Technologies and Learning Tools*, 107(3), 69–88. <https://doi.org/10.33407/itlt.v107i3.6024>.
4. Momdjian, L., Manegre, M., & Gutiérrez-Colón, M. A. (2025). A study of preservice teachers' digital competence development: Exploring the role of direct instruction, integrated practice, and modeling. *Evaluation and Program Planning*, 109, 102538. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2025.102538>.
5. Rajesh, R. (2023). Competency-based teacher education (CBTE): A training module for enhancing knowledge, attitude, and practices (KAP) of school teachers on learning disabilities in children. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 12(5), 1749–1754. https://doi.org/10.4103/jfmpe.ifmpc_580_22.

Oksana Melnychuk,

Doctor of Philological Sciences,

Professor of the Department of Romance-Germanic Philology,

Private Higher Education Establishment

«Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities»

Rivne, Ukraine

METHODS OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION

Keywords: *professional competence of teachers, secondary education, English language and literature.*

Мосейчук Оксана Анатоліївна,

методист,

Державний професійно-технічний навчальний заклад

«Жмеринське вище професійне училище»

м. Жмеринка, Україна

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

***Ключові слова:** цифрова компетентність, педагог, неперервна освіта, професійний розвиток, EdTech, методика.*

Цифровізація освіти стала глобальним викликом і водночас можливістю для професійного зростання педагогів. Уміння ефективно використовувати цифрові технології, адаптуватися до нових форматів навчання та забезпечувати якісний освітній процес – це не просто навички, а складова професійної компетентності.

Цифрова компетентність – це не лише технічна навичка, а частина професійної ідентичності сучасного педагога. Вона забезпечує якість освіти, мотивацію учнів, ефективність навчального процесу, а також є умовою успішної інтеграції в освітнє середовище ХХІ століття.

Цифрова компетентність як комплексний феномен, що визначає життєдіяльність людини в інформаційному суспільстві, та виокремлює такі компоненти: інформаційна та медіакомпетентність – знання, певні вміння, мотивація й відповідальність, котрі передбачають пошук, розуміння, організацію, архівування цифрової інформації, її критичне осмислення, створення інформаційних об'єктів за допомогою цифрових ресурсів (текстових, образотворчих, аудіо й відео); комунікативна компетентність – знання, певні вміння, мотивація та відповідальність, потрібні для комунікації в різний спосіб (електронна пошта, чати, блоги, форуми, соціальні мережі та ін.), що здійснюється з відмінними цілями; технічна компетентність – знання, певні вміння, мотивація й відповідальність ефективного та безпечного використання технічних і програмних засобів для виконання різних завдань, зокрема використання комп'ютерних мереж, хмарних сервісів; споживча компетентність – знання, певні вміння, мотивація та відповідальність, які передбачають розв'язання за допомогою цифрових засобів і мережі Інтернет завдань, пов'язаних із конкретними життєвими ситуаціями, для задоволення різноманітних потреб [2; с. 38].

Цифрова компетентність включає такі складові, як :

- володіння цифровими інструментами для навчання (вміння працювати з освітніми платформами (Google Workspace, Moodle, Zoom, Canva тощо); створення інтерактивного контенту (тести, презентації, відео));
- цифрову грамотність (критичне мислення щодо цифрового контенту, вміння аналізувати, перевіряти джерела, створення власного контенту);
- цифрову безпеку (захист персональних даних, етичне використання інформації, навички кібергігієни);

- цифрову комунікацію (вміння організувати онлайн-спілкування з учнями та колегами, використання месенджерів, форумів, хмарних сервісів);
- гнучкість і адаптивність (здатність швидко освоювати нові технології, адаптація до змішаного або дистанційного формату навчання).

Цифрова компетентність є динамічною і потребує постійного оновлення в умовах неперервної освіти.

Формування цифрової компетентності педагога в умовах неперервної освіти передбачає: забезпечення мотивації вчителя до розвитку цифрової компетентності; наступність у системі цифрового саморозвитку вчителя як взаємодія студентів та вчителів-практиків; розроблення моделей випереджуючої освіти формування цифрової компетентності вчителя [1, с. 95] Вкрай важливо створити умови для самонавчання, обміну досвідом та підтримки цифрової культури в закладі освіти.

Методика розвитку цифрової компетентності педагога в умовах неперервної освіти базується на поєднанні принципів, етапів та інструментів, які забезпечують системний і результативний процес професійного зростання. В основі цієї методики лежить діяльнісний принцип, що передбачає навчання через практику, коли педагог не лише ознайомлюється з цифровими інструментами, а й активно застосовує їх в освітньому процесі. Важливим є також рефлексивний принцип, який акцентує увагу на аналізі власного досвіду, усвідомленні сильних і слабких сторін у цифровій діяльності. Інноваційний принцип, у свою чергу, орієнтує педагога на постійне впровадження нових технологій, відкритість до змін та експериментів у навчанні.

Розвиток цифрової компетентності відбувається поетапно. Першим кроком є діагностика рівня цифрової грамотності, що дозволяє визначити стартові позиції педагога, його потреби та потенціал. Наступним етапом є формулювання індивідуальних цілей і потреб, які мають бути реалістичними та відповідати професійним завданням. Третій етап – це безпосереднє навчання, яке може здійснюватися через курси підвищення кваліфікації, тренінги, участь у вебінарах або використання EdTech-платформ. Четвертий етап передбачає практичне застосування отриманих знань у реальному освітньому процесі, що є критично важливим для закріплення навичок. Завершальним етапом є оцінювання результатів та корекція освітньої траєкторії, що дозволяє удосконалити підходи та адаптувати їх до нових викликів.

У процесі розвитку цифрової компетентності важливу роль відіграють сучасні інструменти. Серед них – Canva, Padlet, Google Workspace, Mentimeter, які дозволяють створювати інтерактивний контент, організовувати спільну роботу та зворотний зв'язок. Освітні платформи, такі як Дія.Освіта, Prometheus, Coursera, забезпечують доступ до якісного навчального контенту та сертифікованих програм. Крім того, ефективними є цифрові тренінги, методичні хаби та мікронавчання, що дозволяють швидко опановувати окремі навички у зручному форматі.

Особливу роль у цьому процесі відіграє методист, який виступає координатором і наставником. Його завдання – мотивувати педагогів до цифрового саморозвитку, організовувати тренінги, майстер-класи, EdTech-огляди, створювати цифрову методичну бібліотеку та підтримувати молодих викладачів у процесі цифрової адаптації.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Водночас освітнє середовище має бути відкритим до інновацій, сприяти обміну досвідом, формуванню цифрової культури та створенню умов для професійного зростання.

Однак на шляху цифрового розвитку існують певні виклики. Серед них: цифрова нерівність, яка проявляється у різному доступі до технічних засобів та інтернету; низька мотивація до змін, що часто пов'язана з психологічним бар'єром; а також перевантаження інформацією, яке ускладнює вибір якісного контенту. Попри це, перспективи розвитку цифрової компетентності є надзвичайно широкими. Серед них: персоналізоване цифрове навчання, яке враховує індивідуальні потреби педагога; інтеграція штучного інтелекту в освітній процес; розвиток цифрових освітніх екосистем, що об'єднують ресурси, інструменти та спільноти для підтримки професійного зростання.

Таким чином, методика розвитку цифрової компетентності педагога є багатогранною, динамічною та актуальною. Вона вимагає системного підходу, підтримки з боку методистів і керівництва закладу освіти, а також готовності самого педагога до постійного навчання, саморефлексії та впровадження інновацій.

Цифрова компетентність – це не лише технічна навичка, а складова професійної ідентичності сучасного педагога. Її розвиток в умовах неперервної освіти потребує системного підходу, підтримки методистів та створення сприятливого освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Ратушний, В. Р. (2024). Педагогічні умови формування цифрової компетентності вчителя в умовах неперервної освіти. *Інноваційна педагогіка*, (60(2)), 105–110. <https://lnk.ua/OV0k0JOeg>.
2. Самко, А. М. (2021). Цифрова компетентність педагогічного персоналу: сутність та роль у професійному розвитку. *Педагогічні науки*, (91(1)), 35–41. <https://lnk.ua/geqKBqEN5>.

Oksana Moseichuk,

Methodologist,

State vocational education institution

«Zhmerinskiy higher vocational school»

Zhmerynka, Ukraine

**FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF A TEACHER AS A COMPONENT
OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF CONTINUING EDUCATION**

Keywords: digital competence, teacher, continuing education, professional development, EdTech, methodology.

Муковіз Олексій Павлович,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-9262-9209>

Красюк Людмила Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, теорії та методики початкової освіти,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі,
м. Переяслав, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-1403-006X>

РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: *інноваційна компетентність, післядипломна освіта, вчителі, педагогічні технології, професійний розвиток, методичний супровід, інновації.*

Розвиток інноваційної компетентності вчителів у системі післядипломної освіти є ключовою умовою для забезпечення якісних змін в освітньому процесі та підвищення конкурентоспроможності освітніх закладів. Сучасні виклики, пов'язані з інтенсивним впровадженням новітніх технологій, цифровізацією та глобалізацією освітнього простору, зумовлюють необхідність пошуку ефективних підходів до професійного розвитку педагогів. Практичні підходи, які інтегрують інноваційні методи навчання, проєктну діяльність, дистанційні форми підвищення кваліфікації та методичний супровід, сприяють формуванню здатності педагогів до впровадження інноваційних рішень. Їх реалізація створює сприятливе середовище для саморозвитку, творчої активності та ефективної професійної діяльності в умовах сучасної освіти.

Практичні підходи до розвитку інноваційної компетентності вчителів у системі післядипломної освіти передбачають використання ефективних методів, форм і засобів навчання, спрямованих на формування готовності до інноваційної діяльності. Основні підходи включають:

1. Інтеграцію інноваційних методів навчання. У післядипломній освіті важливо використовувати активні та інтерактивні форми навчання, які стимулюють критичне мислення, креативність та вміння приймати рішення. Зокрема: кейс-метод (розв'язання конкретних педагогічних ситуацій, що дозволяє застосовувати теоретичні знання у практиці); метод проєктів (виконання групових чи індивідуальних завдань, спрямованих на створення інноваційних продуктів, які можуть бути впроваджені в освітній процес); гейміфікація (використання елементів гри для підвищення мотивації до навчання та вдосконалення професійних навичок).

2. Розвиток через проєктну діяльність. Педагогам пропонується брати участь у розробці та впровадженні освітніх інноваційних проєктів, які сприяють розвитку

практичних навичок: співпраця з колегами у створенні міждисциплінарних освітніх програм; участь у грантових програмах та конкурсах освітніх проєктів; організація освітніх експериментів у своїх закладах для перевірки ефективності нових методик чи технологій.

3. Використання дистанційних форм навчання. Сучасні технології дозволяють організовувати післядипломне навчання дистанційно: використання онлайн-платформ для забезпечення гнучкості навчання; створення вебінарів, онлайн-курсів та тренінгів, що сприяють освоєнню нових компетенцій; проведення віртуальних майстер-класів із застосуванням інноваційних педагогічних технологій.

4. Методичний супровід та наставництво. Ефективність розвитку інноваційної компетентності значно підвищується за наявності професійного наставництва: організація консультацій з експертами у сфері педагогічних інновацій; проведення супервізій, де аналізуються результати впровадження інновацій у педагогічну практику; сприяння створенню педагогічних спільнот для обміну досвідом і найкращими практиками.

5. Рефлексивна діяльність та самоаналіз. Постійне вдосконалення педагогічної майстерності потребує глибокого аналізу власної професійної діяльності: проведення рефлексивних занять, під час яких педагоги оцінюють свій рівень інноваційної компетентності; використання інструментів самооцінки, наприклад, створення професійного портфоліо або написання рефлексивних есе; впровадження індивідуальних траєкторій розвитку з урахуванням професійних потреб педагога.

6. Сприяння впровадженню ІКТ. Важливим аспектом розвитку інноваційної компетентності є освоєння цифрових технологій: навчання використанню спеціалізованих програм для створення мультимедійного контенту (наприклад, Canva, Prezi); освоєння інструментів для дистанційного навчання та управління класом (Google Workspace, Microsoft Teams); проведення практичних занять із програмування, автоматизації освітнього процесу та роботи з даними.

Реалізація цих підходів дозволяє забезпечити систематичний та цілеспрямований розвиток інноваційної компетентності вчителів, сприяючи покращенню їхньої професійної майстерності й підвищенню якості освітніх послуг.

Розвиток інноваційної компетентності вчителів у системі післядипломної освіти є ключовою умовою для забезпечення якісних змін в освітньому процесі та підвищення конкурентоспроможності освітніх закладів. Сучасні виклики, пов'язані з інтенсивним впровадженням новітніх технологій, цифровізацією та глобалізацією освітнього простору, зумовлюють необхідність пошуку ефективних підходів до професійного розвитку педагогів. Практичні підходи, які інтегрують інноваційні методи навчання, проєктну діяльність, дистанційні форми підвищення кваліфікації та методичний супровід, сприяють формуванню здатності педагогів до впровадження інноваційних рішень. Їх реалізація створює сприятливе середовище для саморозвитку, творчої активності та ефективної професійної діяльності в умовах сучасної освіти.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Oleksii Mukoviz,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
 Professor of the Department of Pedagogy and Educational Management,
 Odessa Regional Academy of In-Service Education
 Odesa, Ukraine*

<https://orcid.org/0000-0001-9262-9209>

Lyudmyla Krasiuk,

*Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent,
 Associate Professor of the Department of Pedagogy,
 Theory and Methods of Primary Education,
 Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
 Pereiaslav, Ukraine*

<https://orcid.org/0000-0003-1403-006X>

**DEVELOPMENT OF INNOVATIVE COMPETENCE OF TEACHERS
 IN THE POST-GRADUATE EDUCATION SYSTEM**

Keywords: *innovative competence; postgraduate education; teachers; pedagogical technologies; professional development; methodical support; innovations.*

Нагайчук Олена Валеріївна,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
 доцент кафедри техніко-технологічних дисциплін,
 охорони праці та безпеки життєдіяльності,
 Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
 м. Умань, Україна*

<https://orcid.org/0000-0001-6028-7400>

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ОХОРОНИ ПРАЦІ
 ТА БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Ключові слова: *компетентність, компетенції, професійна підготовка, майбутній учитель, охорона праці, безпека життєдіяльності.*

Сучасна система педагогічної освіти переживає трансформаційний період, спрямований на переорієнтацію з когнітивної моделі підготовки фахівців на особистісно-зорієнтовану, яка ґрунтується на принципах партнерства, взаємодії та співтворчості учасників освітнього процесу. Така тенденція узгоджується з положеннями Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті та Закону України «Про вищу освіту», які визначають компетентісний підхід основою модернізації освітнього процесу.

У центрі уваги сучасної педагогічної науки перебуває поняття «компетентність», що відображає новий підхід до розуміння цілей освіти, її змісту та очікуваних результатів. Компетентісна парадигма спрямована на формування в здобувачів освіти здатності ефективно діяти в різних професійних ситуаціях, відповідально приймати рішення та дотримуватися принципів безпеки у своїй діяльності.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення структури фахових компетентностей з охорони праці та безпеки життєдіяльності та, необхідних майбутнім учителям для успішної професійної діяльності.

Для досягнення мети визначено такі завдання: 1) проаналізувати наукові підходи до трактування понять «компетенція» і «компетентність»; 2) дослідити роль дисциплін безпекового спрямування у професійній підготовці вчителя; 3) виокремити основні фахові компетентності з охорони праці та безпеки життєдіяльності.

Проблеми компетентнісного підходу у педагогічній освіті розглядали Н. Бібік, А. Маркова, І. Родигіна та інші. Питання безпечної діяльності та охорони праці висвітлено у працях В. Бегуна, С. Величка, І. Грицюка, Є. Желіби, В. Джигирея, І. Пістуна, В. Шияна, З. Яремка та ін. Водночас, професійна підготовка майбутніх учителів у контексті охорони праці та безпеки життєдіяльності залишається недостатньо розробленою у вітчизняній педагогічній теорії та практиці.

Компетентність розглядається як інтегрована якість особистості, що поєднує знання, уміння, досвід, цінності й готовність до практичної діяльності. У свою чергу, компетенція є змістовою складовою компетентності, тобто набором конкретних знань і навичок, необхідних для реалізації певного виду діяльності [1].

У контексті студентоцентрованого навчання компетентність є не лише освітнім результатом, а й індикатором якості професійної підготовки [1]. Вона проявляється у здатності майбутнього педагога діяти ефективно, безпечно, відповідально та творчо у професійних ситуаціях.

У структурно-логічній схемі підготовки майбутніх педагогів важливе місце займають дисципліни «Основи охорони праці» та «Безпека життєдіяльності», які забезпечують інтеграцію знань із технічних, природничих і соціальних наук. З урахуванням академічної автономії закладів вищої освіти, ці дисципліни дедалі частіше викладаються у вигляді інтегрованого курсу «Охорона праці та безпека життєдіяльності» («ОП та БЖД»), що сприяє формуванню цілісного уявлення про систему безпеки у професійній діяльності педагога.

Формування культури безпеки в ЗВО України здійснюється за допомогою таких заходів: включення питань безпеки в зміст освітніх програм; забезпечення безпечних умов навчання і праці; проведення профілактичних заходів, спрямованих на попередження небезпечних ситуацій; створення системи виховної роботи, спрямованої на формування цінностей і установок, пов'язаних з безпекою [3].

Формування фахової компетенції з питань безпеки включає наступні аспекти: формування умінь і навичок з видів діяльності, які здійснюються не тільки в безпечних умовах, але і в умовах ризику; спеціальну теоретичну підготовку до безпечної життєдіяльності (осмислення загальних проблем ризику, безпеки, небезпеки тощо); психологічну підготовку до безпечної життєдіяльності (формування сміливості, рішучості, готовності до діяльності в умовах прийняттого ризику тощо); розвиток якостей особистості, необхідних для безпечної життєдіяльності (далекоглядності, гуманності, оптимістичності тощо, як основи безпеки окремої людини і суспільства в цілому) [2].

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Професійна діяльність будь-якого учителя тісно пов'язана з організацією практичної роботи учнів, що потребує дотримання високого рівня безпеки праці. Тому фахова компетентність у сфері охорони праці та безпеки життєдіяльності охоплює не лише теоретичну підготовку, а й здатність прогнозувати, попереджати та ефективно реагувати на небезпечні ситуації.

До ключових компетентностей майбутніх учителів належать: здатність виконувати функції й обов'язки з охорони праці відповідно до професійної діяльності; знання законодавства, нормативних актів і стандартів у сфері безпеки праці; уміння організовувати освітній процес із дотриманням вимог безпеки; здатність проводити інструктажі та навчання учнів із питань безпеки праці; уміння оцінювати санітарно-гігієнічні умови навчального середовища; здатність до моніторингу ризиків і розроблення профілактичних заходів; готовність забезпечувати безпечну експлуатацію технічного обладнання, уміння реалізовувати заходи колективного та індивідуального захисту.

Таким чином, фахова компетентність із ОП та БЖД – це синтез знань, умінь, професійного мислення та морально-ціннісних орієнтацій, що забезпечують здатність педагога створювати безпечне освітнє середовище.

Здатність ефективно працювати і діяти у соціумі є основою професійної компетентності, тому здатність працювати та діяти безпечно – основа компетентностей з безпеки життєдіяльності та охорони праці [3].

Отже, компетентісна підготовка майбутніх учителів у сфері охорони праці та безпеки життєдіяльності є необхідною умовою якісної педагогічної освіти. Сучасний учитель має бути готовим не лише передавати знання, а й формувати в учнів культуру безпечної поведінки, вміння діяти в умовах ризику, попереджати нещасні випадки та забезпечувати безпечне освітнє середовище.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на вдосконалення змісту й методики інтегрованого курсу «Охорона праці та безпека життєдіяльності», а також на розроблення практичних моделей формування компетентностей у процесі педагогічної практики.

Список використаних джерел

1. Бібік, Н. М. (2020). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід і українські перспективи*. Київ: Педагогічна думка.
2. Кузнецов, В. О., Мухин, В. В., Буров, О. Ю., та ін. (2001). Концепція освіти з наряду «Безпека життя і діяльності людини». *Вища освіта, Інформаційний вісник*, (6), 6–17.
3. Нагайчук, О. В. (2025). Формування культури безпеки в освітній системі України. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 37, 7–20. <https://doi.org/10.17951/j.2024.37.3.7-20>.

Olena Nahaichuk,

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent,
Associate Professor at the Department of Technical and Technological Disciplines,
Occupational Safety and Life Safety,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Uman, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-6028-7400>

**DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN OCCUPATIONAL
SAFETY AND LIFE SAFETY AMONG FUTURE TEACHERS**

Keywords: *competence, competencies, professional training, future teachers, occupational safety, life safety.*

Ненько Юлія Петрівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри мовної підготовки,
Національний університет цивільного захисту України
м. Черкаси, Україна

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Ключові слова: *цифрова компетентність педагога, професійний розвиток, неперервна освіта, цифровізація освіти, педагогічна майстерність.*

Сучасна освітня реальність дедалі більше функціонує як цифровий опосередкований простір, у якому змінюються підходи до здобуття знань, комунікації та професійної взаємодії. Швидкий розвиток технологій формує нові вимоги до професійної підготовки педагогів, насамперед до рівня їхньої цифрової грамотності та здатності інтегрувати цифрові інструменти в освітній процес. У більшості країн світу цифрову компетентність уже включено до змісту освітньо-професійних програм, що відображає її стратегічне значення для модернізації освіти.

Проблематика розвитку професійної цифрової компетентності педагогів посідає центральне місце у сучасних педагогічних дослідженнях, адже саме від рівня підготовленості вчителя залежить ефективність цифрової трансформації освітнього середовища. Без належного рівня цифрової підготовки, яка охоплює як технічні, так і педагогічні аспекти, успішне впровадження технологій у навчання є неможливим [4].

Поняття «цифрова компетентність педагога» у науковій літературі розглядається як багатовимірне утворення, що інтегрує технічні, педагогічні, етичні та рефлексивні компоненти. Європейська рамка цифрової компетентності педагогів [2] (DigCompEdu) визначає шість основних сфер та двадцять дві компетентності, які забезпечують ефективне використання цифрових ресурсів для навчання, оцінювання, професійної взаємодії та розвитку цифрової грамотності здобувачів освіти.

Різноманіття наукових підходів до структурування поняття підкреслює його комплексний характер і тісний взаємозв'язок з педагогічною діяльністю. Дослідження практик використання цифрових технологій підтверджують, що саме педагог виступає головним чинником ефективності цифрової інтеграції. Упевненість викладача у власній здатності організувати навчання із застосуванням технологій вважається вирішальним предиктором успіху освітніх інновацій [3; 4].

Міжнародні дослідження доводять, що рівень цифрової компетентності вчителя прямо впливає на активність і результативність використання цифрових технологій учнями. Студенти педагогів із високим рівнем цифрової обізнаності демонструють вищу мотивацію та самостійність у роботі з цифровими інструментами навіть за обмежених технічних умов. Відповідно, цифрова компетентність педагога виступає не лише показником його професійної ефективності, а й чинником формування цифрової культури освітнього середовища.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Підготовка майбутніх педагогів до роботи в умовах цифрової освіти стає пріоритетом сучасної педагогічної освіти. Водночас дослідження свідчать, що студенти педагогічних спеціальностей часто не мають достатньої впевненості у застосуванні технологій у навчальному процесі, що зумовлює потребу в системній інтеграції цифрових інструментів у всі компоненти підготовки майбутніх учителів [3].

Формування цифрової компетентності передбачає створення цілісного освітнього середовища, у якому студенти набувають досвіду як користувачі, розробники й аналітики цифрового контенту. Виникає потреба у всеохопній моделі розвитку професійної цифрової компетентності, що враховує багатовимірність цього процесу та забезпечує поєднання теоретичної і практичної підготовки.

Актуальні дослідження наголошують, що розвиток цифрової компетентності педагогів має бути неперервним процесом, пов'язаним із щоденною професійною діяльністю [1; 4]. О. Івашенко та Ю. Ненько підкреслюють важливість самоосвіти й саморозвитку педагога, оскільки технологічні зміни відбуваються надзвичайно швидко і потребують постійного оновлення навичок [1].

Особливого значення набувають неформальні форми підвищення кваліфікації – участь у професійних онлайн-спільнотах, мікронавчання, колегіальний обмін досвідом. Такі форми стають найбільш ефективними, коли вони інтегровані у повсякденну практику вчителя [4]. Водночас розвиток цифрової компетентності неможливо розглядати окремо від контексту освітнього середовища. На нього істотно впливають управлінська культура, лідерство, наявність технічної інфраструктури та підтримка адміністрації закладу освіти [3]. Таким чином, формування цифрової компетентності є системним процесом, що потребує узгоджених дій на інституційному рівні.

Попри активне вивчення цієї проблеми, більшість досліджень зосереджується на підготовці майбутніх педагогів, тоді як питання професійного розвитку діючих викладачів розкрито недостатньо. Отже, розвиток цифрової компетентності педагогів має розглядатися як безперервний процес, що інтегрує технічні, педагогічні, етичні та рефлексивні компоненти й потребує підтримки на рівні освітньої політики та управління закладами освіти.

Список використаних джерел

1. European Commission. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
2. Nenko, Y., & Ivashchenko, O. (2020). The problem of professional development of a teacher in modern education system. *Visnyk Cherkaskoho Natsionalnoho Universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriya «Pedagogichni nauky»*, (3), 99–104. Cherkasy: Bohdan Khmelnytsky National University Publishing House.
3. Nenko, Y., Sytnik, T., & Orlova, O. (2020). A study of the level of professional image of future foreign language teachers in Ukrainian universities. *Brazilian Journal of Countryside Education*, 5, e10566. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10566>.
4. Tkachenko, V., Chychuk, V., Zakharevich, M., & Nenko, Y. (2021). An evaluation of Ukrainian future teachers' of humanities readiness for e-education. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 6, e11577. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e11577>.

Yuliia Nenko,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at Language Training Department,
National University of Civil Protection of Ukraine
Cherkasy, Ukraine*

**DEVELOPING TEACHERS' DIGITAL COMPETENCE IN THE CONTEXT
OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

Keywords: digital competence of teachers, professional development, continuing education, digitization of education, pedagogical skills.

Никифоренко Ірина Валеріївна,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької філології,
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова
м. Одеса, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-2354-8581>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДИСКУРСИВНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Ключові слова: дискурсивна компетенція, викладання іноземної мови, формування комунікативних навичок, інтерактивний підхід.

У нашому глобалізованому світі спілкування іноземною мовою стає дедалі важливішим, що породжує необхідність володіння іноземними мовами. Поряд із цим процесом глобалізації наше суспільство стає таким, де знання формують основу соціального та економічного співіснування, однак набуття знань може відбуватися лише тоді, коли набуваються навички.

Від початку ХХІ століття формування усної компетенції є головною метою при викладанні іноземної мови. Комунікативно орієнтоване викладання іноземної мови, яке розпочалося в той час, є одночасно носієм і виразником цієї тенденції, пов'язуючи навчання з мовленнєвими актами і таким чином створюючи методологічну основу для викладання іноземної мови [4, с. 67].

Дискурсивна іншомовна компетенція – це передусім розуміння і використання вербальних і паравербальних знаків, які характерні для відповідного жанру, а також застосування комунікативних стратегій, що властиві ситуації, знання та оперування екстралінгвістичним аспектом з метою створення власних висловлювань (відповідно до дискурсивних жанрових особливостей).

Розвиток іншомовної дискурсивної компетенції передбачає, у першу чергу, формування навичок ефективного та доречного спілкування в різних мовних ситуаціях для досягнення конкретних цілей.

За думкою Буссе, дискурсивна компетенція визначається як сфера здібностей, що базується на наступному твердженні: «хто може, може або повинен щось сказати, як, коли, в якій ролі та з якої позиції» [3, с. 66].

Ми розуміємо дискурсивну компетенцію передусім як здатність продуктивно та сприйняжливо брати участь у глобально організованих, тобто дискурсивних практиках, інтерактивно та лінгвістично коректно, відповідно до жанрово-специфічних вимог та з урахуванням екстралінгвістичного аспекту. «Всі учасники іншомовної комунікації повинні вміти вказувати один одному, який тип дискурсивної практики (тобто який жанр) вони виконують разом, що, по суті, передбачає роботу з глобальними обмеженнями. Учасники повинні, серед іншого, розпізнавати, коли виробництво висловлювань певного типу є умовно релевантним і як його слід пов'язати глобально. Володіння механікою глобальних послідовних очікувань також можна продемонструвати шляхом створення послідовних контекстів або точок з'єднання» [5, с. 21].

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Базуючись на наших дослідженнях, до ключових аспектів розвитку дискурсивної іншомовної компетенції треба віднести комунікативну складову, професійну спрямованість, комбінування навичок, загальнокультурні та особистісні навички, як от здатність встановлювати контакт, підтримувати комунікацію, домовлятися та відстоювати свою точку зору в процесі спілкування.

Особливе значення в сучасному світі набуває інтеграція іншомовної компетенції в професійну діяльність для вирішення конкретних завдань, враховуючи при цьому не тільки соціальні, а й соціокультурні аспекти, та розвиток критичного мислення, креативності й здатності працювати в команді, що без сумніву є невід'ємною частиною дискурсивної компетенції.

На нашу думку, до практичних порад розвитку дискурсивної іншомовної компетенції можна віднести використання іноземної мови в реальних ситуаціях спілкування, при можливості з носіями мови, або участь у мовних програмах; використання інтерактивного підходу; аналіз різноманітних дискурсів та мовленнєвих стратегій; виконання комплексних завдань та комбінування навичок для виявлення маніпуляцій та оцінки інформації.

Щодо перспектив розвитку іншомовної дискурсивної компетенції, то вони здебільшого пов'язані з її інтеграцією в ключові компетентності, професійний розвиток та сучасні освітні підходи, враховуючи інформаційно-комунікаційні технології при формуванні умінь ефективно використовувати мову для вирішення як особистих, так і професійних завдань.

Список використаних джерел

1. Гагіна, Н. В., & Лось, О. В. (2022). Розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей методами активного навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*, 16(84), 94–98. [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2024-21\(89\)-173-176](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2024-21(89)-173-176).
2. Свириденко, І. М., & Кравець, О. Є. (2025). Особливості формування іншомовної дискурсивної компетентності старшокласників на основі інтерактивного підходу в умовах НУШ. *Імідж сучасного педагога*, (4(223)), 102–108. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4\(223\)-102-108](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-102-108).
3. Busse, D. (2008). Diskurslinguistik als Epistemologie - Das verstehensrelevante Wissen als Gegenstand linguistischer Forschung. In I. Warnke & J. Spitzmüller (Eds.), *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene* (pp. 57-87).
4. Hoffmann, S. (2017). Bewusstheit und ihre Ermittlung in der Unterrichtskommunikation – Bestandsanalyse und Perspektiven. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches DaF*, (2), 67–74.
5. Quasthoff, U., Heller, V., & Morek, M. (2021). Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen. In *Grundlegende Konzepte und Untersuchungslinien. Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen* (pp. 13–21).

Iryna Nykyforenko,

Candidate of Linguistics (PhD), Docent,

Associate Professor of the Department of German Philology,

Odesa I.I. Mechnikov National University

Odesa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-2354-8581>

SPECIFIC FEATURES OF DEVELOPING DISCURSIVE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE

Keywords: *discursive competence, teaching a foreign language, developing communication skills, interactive approach.*

Ніконова Надія Володимирівна,
здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна

ФАКТОРИ УСПІШНОГО ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

***Ключові слова:** компетентність, інновації, управління, освіта, фактори.*

У ХХІ ст. світ дуже швидко зазнає змін, зокрема відбувається цифровізація суспільства як у межах України, так і світу, внаслідок поширення пандемії та повномасштабного вторгнення. Нині люди мають доступ до інформації, яка накопичується, оновлюється та застаріває дуже швидко. У таких умовах, зокрема й у галузі освіти, зростає потреба у фахівцях, здатних постійно оновлювати свої знання, навчатись упродовж життя, мислити й діяти творчо, швидко адаптуватися до змін, створювати інноваційні продукти та знаходити нестандартні шляхи розв'язання типових завдань. Важливим стає не накопичення знань, а компетентність фахівця, в нашому випадку, в освітній галузі.

Це питання вивчали достатня кількість учених, зокрема, Н. Алексеєнко, О. Євдокімова та інші.

Поняття інноваційного управління закладом освіти, в свою чергу вивчали Н. Кононець, О. Жданова-Неділько, І. Павліш та інші. У своєму дослідженні вчені зазначили, що інноваційна управлінська діяльність керівників закладів освіти може бути реалізована за допомогою надання більших можливостей для педагогів, розробка стратегії розвитку закладу освіти, застосування методологічного підходу «проектний підхід, процесний підхід, ресурсно-орієнтований підхід», застосування сучасного освітнього менеджменту та корпоративної системи управління знаннями [1, с. 54–55].

Поняття ж «компетентність» розкрите як таке, що містить у собі окрім професійних знань, умінь й навичок, такі якості як: ініціатива, співпраця, зокрема в групі, комунікативні вміння, здатність вчитися, оцінювати, логічно мислити, фільтрувати й використовувати інформацію» [2, с. 42–46].

До найпоширеніших рис інноваційної компетентності вчителя відповідно до досліджень О. Проценко та С. Юрочко належить: готовність педагога змінювати при потребі стиль мислення та поведінку, здатність до самореалізації та постановки цілей, розуміння важливості впровадження інновацій та прийняття участі у суспільній творчості, відповідність компетенцій учителя структурі інновацій, здатність ефективно навчати інших за допомогою, в тому числі й інноваційних способів, високий рівень професіоналізму, здатність вдосконалювати свій педагогічний досвід.

У той же час управління – це з одного боку осмислений вплив однієї людини на процеси, об'єкти чи інших людей з метою надання їхнім діям правильного напрямку для отримання необхідного результату. З іншого боку управління – це механізм

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

для досягнення мети, тобто наявність скоординованих заходів для досягнення певних результатів, які є необхідними для досягнення первинної поставленої мети [3, с. 49–53].

Якщо брати до уваги ще одну точку зору учених, то управління – це суспільна цілеспрямована дія людей на систему загалом або певну її ланку, що дозволяє оптимізувати функціонування та розвиток на основі використання властивих суспільству закономірностей, які здатні сприяти цьому розвитку [3, с. 49–53].

Окрім того, автори зазначають, що сутність управління полягає у цілеспрямованій діяльності, наявності як суб'єкта, так і об'єкта управління, тобто того хто керує та того, ким керують, обов'язковою умовою також є управлінський вплив.

Якщо ж брати до уваги все вище зазначене та описувати його контексті управління освітою, то факторами формування інноваційної компетентності є, як зазначено вище: професійність педагога, його здатність до вдосконалення та постійного розвитку протягом життя та особливо професійної діяльності, спроможність до адаптації в сучасних швидкозмінних умовах, здатність до критичного мислення та поділу інформації на якісну та не якісну. Окрім того, педагогу важливо, в контексті особливостей професійної діяльності володіти досконало переліком інноваційної компетентності, що, в свою чергу, дозволить розвинути це в учнів.

Щодо управління, то будь-який учитель є управлінцем, який керує освітнім процесом в межах уроку, тобто саме від нього залежить чи буде ефективно досягнута первинна мета – засвоєння тих чи інших знань та розвиток компетентностей, які передбачає вивчення того чи іншого предмету.

Щоб розвинути інноваційні компетентності та сформувати їх необхідно перш за все розвинути соціальну компетентність шляхом розробки та реалізації спільних проєктів, виконання завдань та інше. Розвинути компетентність продуктивної творчої діяльності за допомогою власного прикладу, заохочення самовираження та надання можливості для виконання творчих завдань, а також можливості для використання нестандартних підходів у виконанні завдань. Також варто розвивати у здобувачів середньої освіти вміння фільтрувати інформацію, екологічно спілкуватися між собою, розвивати цифрову компетентність шляхом виконання практичних завдань, розбору готових кейсів та симуляцій.

Управління персоналом у закладах освіти – це організація освітнього процесу на високому рівні, створення комфортного освітнього середовища та психологічного клімату. Саме це і є основною задачею керівника. Водночас науковці рекомендують для вдосконалення управління закладами загальної середньої освіти запровадити низку заходів, зокрема: організувати корпоративне навчання, спрямоване на підвищення рівня психологічної підтримки; провести анонімне опитування щодо шляхів покращення системи управління школою; розробити дієву систему заохочення персоналу.

Отже, управління персоналом у школі має власну специфіку, адже саме керівники відповідальні за створення умов для ефективного навчання й виховання підростаючого покоління. У сучасних умовах це можливо лише через розвиток інноваційних компетентностей як в учнів, так і в педагогів та управлінців освіти. Особливу увагу необхідно приділяти формуванню вміння навчатися та постійно вдосконалюватися,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

розвитку загальних навичок, а також оволодінню сучасними технологіями всіма учасниками освітнього процесу, як здобувачами, так і керівниками закладів освіти [3, с. 50; 53].

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці програми, що дозволить розвивати інноваційні навички у здобувачів, педагогів та керівників закладів загальної освіти.

Список використаних джерел

1. Гриньова, М., Кононець, Н., Жданова-Неділько, О., & Павліш, І. (2024). Сучасні напрями реалізації інноваційного управління закладами освіти. *Витоки педагогічної майстерності*, (33), 50–58. <https://lnk.ua/I4ZPWQDVE>.
2. Кириленко, С. В. (2023). Інноваційна компетентність - важлива складова педагогічної діяльності сучасного вчителя. *Молодий вчений*, (6(118)), 42–46. <https://molodyivchenvi.ua/index.php/journal/article/view/5880/5751>.
3. Ручкіна, М. М., & Гжибовська, Т. С. (2023). Сучасні аспекти управління персоналом закладу освіти в умовах особливого періоду. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*, (6), 49–53. <https://lnk.ua/jVWPvLkNk>.

Nadiya Nikonova,

Master Student,

Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odessa, Ukraine

**FACTORS OF SUCCESSFUL FORMATION OF INNOVATIVE COMPETENCE
IN THE CONTEXT OF MANAGEMENT ACTIVITIES**

Keywords: competence, innovation, management, education, factors.

Науковий керівник – Нагорна Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна.

Сараєва Ірина Володимирівна,

доктор філософії в галузі освіти та педагогіки,

завідувач кафедри дошкільної і початкової освіти

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-7753-1836>

**ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА
В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

Ключові слова: інноваційна діяльність, неперервна освіта, професійна компетентність педагога, тренінгові технології, професійний розвиток, самоосвіта.

Сучасні процеси модернізації системи освіти, зумовлені глобалізацією, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та підвищення вимог до якості педагогічної діяльності, актуалізують необхідність оновлення підходів до професійного розвитку педагогічних працівників. Одним із ефективних засобів забезпечення такого процесу є впровадження тренінгових технологій, що сприяють непереносні освіти педагога.

Тренінгові технології розглядаються науковцями (О. Пометун, Л. Карамушка, В. Семиченко, І. Бех) як система методів і прийомів активного навчання,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

спрямована на формування професійно значущих знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій, які базуються на принципах активності, інтерактивності, партнерської взаємодії рефлексії та практичної спрямованості. На відміну від традиційних лекційних форм, тренінг забезпечує створення простору для обміну досвідом, колективного пошуку рішень, розвитку критичного та креативного мислення.

В умовах післядипломної педагогічної освіти тренінгові технології відіграють особливу роль, оскільки під час тренінгових занять моделюються реальні професійні ситуації, відпрацьовуються ефективні способи педагогічної комунікації, здійснюється аналіз труднощів професійної діяльності, що дозволяє педагогам не лише засвоювати знання, а й інтегрувати їх у власний досвід і, таким чином, підвищувати власний рівень професійної компетентності.

Особливу увагу в контексті тренінгового підходу варто приділити розвитку ключових професійних компетентностей педагога, серед яких: комунікативна (уміння ефективно спілкуватися, налагоджувати педагогічну взаємодію, створювати позитивний психологічний клімат у колективі); рефлексивна (здатність аналізувати власну діяльність, оцінювати її ефективність, визначити напрями самовдосконалення); соціальна (вміння працювати в команді, приймати рішення, взаємодіяти з батьками, колегами, громадою); інноваційна (готовність до впровадження нових педагогічних ідей, використання сучасних технологій, творчий підхід до навчання); емоційно-ціннісним (здатність до емпатії, позитивного ставлення до професії, розуміння значущості педагогічної місії), розвиток яких у процесі тренінгової діяльності забезпечує формування цілісного професійного образу педагога не лише як носія знань, але як лідера наставника, фасилітатора освітнього процесу.

Як зазначає Н. Ничкало, тренінгові технології створюють для розвитку психологічної готовності педагога до змін, що є особливо актуальним в контексті реформування освіти. Участь у тренінгах сприяє також профілактиці професійного вигорання, розвитку емоційного інтелекту та зміцненню внутрішньої мотивації до неперервного навчання [3].

У системі післядипломної педагогічної освіти тренінгові технології виконують роль каталізатора професійного зростання, адже забезпечують гнучкість навчальних програм і можливість їхньої адаптації до конкретних освітніх потреб педагогів. Застосування тренінгових форм сприяє переходу від репродуктивної до творчої педагогічної діяльності, формує готовність діяти в умовах змін, приймати нестандартні рішення, удосконалювати освітній процес відповідно до вимог Нової української школи.

Ефективність тренінгових технологій підтверджується досвідом українських та зарубіжних науковців. Так, О. Пометун і Л. Пироженко наголошують, що тренінг забезпечує «освіту через діяльність» і формує компетентності, які не можуть бути засвоєні лише теоретично [4]. І. Бех підкреслює гуманістичну природу тренінгу, адже він орієнтований на розвиток особистісного потенціалу та самореалізації педагога [1].

Важливим напрямом сучасних досліджень є інтеграція тренінгових технологій із цифровими платформами. Онлайн-тренінги, віртуальні симуляції, цифрові освітні середовища дозволяють розширити можливості неперервного професійного навчання,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

особливо у форматі дистанційної та змішаної освіти [2; 5], що відкриває нові перспективи для створення мережових професійних спільнот педагогів.

Таким чином, тренінгові технології є ефективним інструментом формування професійної компетентності педагога в умовах неперервної освіти, які поєднують у собі навчальну, виховну, розвивальну та соціальну функції, що сприяють становленню педагога як компетентного, творчого, рефлексивного фахівця, здатного до інноваційної діяльності. Подальші дослідження варто спрямувати на створення типових і авторських тренінгових програм для різних категорій педагогічних працівників, розроблення системи критеріїв оцінювання ефективності тренінгового навчання та інтеграцію тренінгових технологій у модель неперервної педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Бех, І. (2011). *Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади*. Київ: Либідь.
2. Драч, І. (2021). *Інноваційні технології у післядипломній педагогічній освіті*. Київ: Педагогічна думка. Режим доступу: <https://lnk.ua/YN3a19YeJ>.
3. Нічкало, Н. (2020). *Неперервна освіта в умовах суспільних змін: теоретичні та практичні засади*. Київ: Педагогічна думка.
4. Пометун, О., & Пироженко, Л. (2010). *Сучасний урок: інтерактивні технології навчання*. Київ: А. С. К.
5. Kolb, D. (2015). *Experiential Learning: Experience as Source of Learning and Development* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education.

Iryna Saraieva,

*Doctor of Philosophy in Education and Pedagogy,
Senior Lecturer at the Department of Preschool and Primary Education,
Odessa Regional Academy of In-Service Education
Odessa, Ukraine*

<https://orcid.org/0000-0001-7753-1836>

**TRAINING TECHNOLOGIES AS AN EFFECTIVE MEANS OF DEVELOPING THE PROFESSIONAL
COMPETENCE
OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF CONTINUING EDUCATION**

Keywords: *innovative activity, continuing education, professional competence of teachers, training technologies, professional development, self-education.*

Тарасенко Наталія Петрівна,

*вчитель початкових класів,
Запорізький академічний ліцей № 15,
м. Запоріжжя, Україна*

<https://orcid.org/0009-0009-3818-0805>

**ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ТА ШІ У ПРОФЕСІЙНОМУ
РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Ключові слова: *початкова школа, цифрові інструменти, штучний інтелект, використання, навчальний процес.*

Вчителі початкової школи все частіше використовують різні цифрові інструменти для підвищення своєї професійної кваліфікації, підготовки уроків та проведення занять. Незалежно від того, чи це очне навчання, чи дистанційне, ці сервіси допомагають збагатити освітній процес та підвищити ефективність викладання. МОН України прямо рекомендує вчителям використовувати сучасні онлайн-платформи щоб стимулювати зацікавленість учнів та покращити результати навчання.

Інтеграція сучасних технологій, зокрема штучного інтелекту, в освітній процес відкрила нові можливості для освітян, але водночас створила певні виклики, особливо на рівні початкової школи. Нижче ми проаналізуємо основні переваги штучного інтелекту як для вчителів, так і для учнів, а також питання, що потребують уваги, та етичні аспекти. Переваги використання ШІ для вчителя і учнів:

Персоналізація навчання та підвищення ефективності. Інструменти штучного інтелекту можуть адаптувати навчальний контент до індивідуальних потреб учнів та їхніх успіхів у навчанні, що є особливо важливим на початковому рівні. Дані опитування показують, що 59% вчителів вважають, що ШІ дозволяє їм проводити більш персоналізоване навчання. Крім того, 69% заявляють, що ШІ покращив їхні методи навчання, а 55% відзначають, що це дає їм більше часу для безпосередньої взаємодії з дітьми (оскільки певні рутинні завдання були автоматизовані) [1]. Наприклад, вчителі можуть доручити ChatGPT спростити пояснення складних понять для учнів молодших класів або створити кілька варіантів вправ різного рівня складності, отримуючи результати за лічені секунди. Персоналізація покращує розуміння матеріалу: молодші учні отримують доступні матеріали, а викладачі можуть приділяти більше уваги учням, які мають труднощі з навчанням, при цьому ШІ одночасно надає базовий контент іншим учням.

Творчість, креативність і нові формати роботи. Штучний інтелект надає вчителям нові інструменти для впровадження інноваційних підходів у навчанні. Більше половини тих, хто вже використовує ШІ, застосовують його для створення або доповнення навчальних матеріалів (51%), а 38% використовують його для стимулювання уяви та творчості учнів [2]. Для самих освітян використання ШІ зазвичай означає зменшення рутинних завдань і економію часу, що є життєво важливим для перевантажених вчителів, особливо в сучасних умовах. Важливо, що саме впровадження інструментів ШІ сприяє професійному розвитку вчителів: освоюючи нові технології, педагоги підвищують свою цифрову грамотність і вчаться експериментувати з різноманітними форматами викладання.

Незважаючи на свій величезний потенціал, штучний інтелект в освіті викликав низку питань – від чесності виконання завдань учнями до відповідності навчальних матеріалів віковій категорії дітей. Виклики та етичні аспекти використання ШІ в початковій школі:

Академічна доброчесність та самостійність учнів. Легкість доступу до потужних моделей штучного інтелекту несе ризик академічної не доброчесності – учні можуть спокуситися отримати готові відповіді або використовувати ChatGPT для виконання домашніх завдань, замість того, щоб виконувати їх самостійно. Хоча плагіат менш поширений у початковій школі, ніж у середній, основи академічної доброчесності необхідно культивувати з раннього віку. Якщо діти звикнуть покладатися на «розумні машини» для виконання своєї роботи, це може завадити розвитку їхніх навичок і бажання вчитися. Тому вчителі повинні створити умови, в яких ШІ слугуватиме інструментом, а не засобом для обману. Деякі школи встановили правила використання ШІ: його можна використовувати для пошуку натхнення, але не для отримання остаточних відповідей або виконання оцінюваних завдань. Зміна форматів оцінювання виявляється корисною

– включення усних іспитів, завдань на основі проектів та практичних сценаріїв запобігає прямому «копіюванню з ChatGPT». Етичні дилеми, пов'язані із застосуванням ШІ, також стосуються самих освітян: наприклад, наскільки прийнятне використовувати ШІ для створення повних планів уроків або звітів про викладання? Професійний консенсус полягає в тому, що ШІ служить допоміжним інструментом, який не може замінити педагогічну експертизу та практичний досвід [2].

Адаптація контенту до віку учнів. Штучний інтелект обробляє величезні обсяги даних і знань, але не має внутрішнього розуміння психології розвитку. Як наслідок, навчальні матеріали, створені за його допомогою, можуть виявитися надто складними, не відповідати віковим особливостям або навіть містити невідповідні приклади. Вчителі початкової школи повинні ретельно перевіряти та фільтрувати результати, створені штучним інтелектом. Позитивним аспектом є те, що ШІ має достатню гнучкість для адаптації вмісту за умови правильного запиту: спрощення мови, надання більш доступних прикладів або навіть структурування пояснень у вигляді знайомих дітям історій або діалогів. Етична та безпечна фільтрація залишається надзвичайно важливою: моделі можуть іноді посилалися на факти або теми, що не підходять для молодих учнів, або на вміст, що суперечить освітнім цілям. Таким чином, роль вчителя полягає в тому, щоб виступати «редактором» матеріалів, створених ШІ: зберігати тільки релевантну інформацію та доповнювати або переписувати її за необхідності [3]. Таким чином, адаптація є двостороннім процесом: штучний інтелект допомагає вдосконалити матеріал, але педагоги також коригують результати роботи ШІ відповідно до конкретних практичних потреб і можливостей окремих учнів.

Розвиток критичного мислення в дітей. Ключовим завданням сучасної базової освіти є розвиток у учнів здатності самостійно мислити, аналізувати інформацію та робити висновки. Застосування штучного інтелекту викликає питання: чи не стануть діти ледачими, якщо їм надаватимуть готові відповіді на будь-які питання? Опитування освітян виявляють серйозні побоювання: 70% вчителів побоюються, що штучний інтелект підрве критичне мислення та дослідницькі навички учнів. Це може виявлятися в тому, що учні перестануть ставити під сумнів інформацію, яку вони знаходять, і будуть менше використовувати пам'ять та наполегливість у навчанні [3]. Щоб уникнути таких негативних наслідків, необхідно з раннього віку розвивати грамотність у сфері штучного інтелекту. Діти повинні розуміти, що чат-боти не є всезнаючими оракулами, а лише інструментами, які можуть помилятися. У класі особливу увагу слід приділяти навчанню учнів перевіряти факти: наприклад, порівнюючи відповіді ШІ з інформацією з підручників або авторитетних освітніх веб-сайтів. Це допомагає їм навчитися не приймати все за чисту монету, розвиваючи критичне мислення. Тому вчителі не повинні відкидати ШІ через побоювання, що він зробить учнів «ледачими», а свідомо інтегрувати його як інструмент для тренування розуму. Оптимальний підхід поєднує обидва підходи: ШІ швидко надає факти або проводить перевірку, а учні під керівництвом вчителя інтерпретують ці факти, задають питання «чому» і роблять висновки.

Використання цифрових інструментів та штучного інтелекту може значно покращити професійний розвиток вчителів та якість початкової освіти. Сьогодні більшість

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

вчителів опанували ці технології та помітили їхній позитивний вплив — від економії часу до підвищення зацікавленості учнів. Водночас необхідні нові знання та правила: школи повинні встановити політику та забезпечити навчання, щоб навчити вчителів правильно використовувати ШІ, тим самим створюючи надійні запобіжні заходи. Для вчителів початкової школи особливо важливо знайти баланс між інноваціями та потребами розвитку дітей. Досвід використання показує, що за умови правильного підходу цифрові технології та штучний інтелект можуть стати надійними помічниками для вчителів, розширюючи межі класу, заощаджуючи час та створюючи простір для творчості. Ключ полягає у збереженні педагогічних навичок та людського фактору в процесі навчання: технологія повинна служити як вчителям, так і учням, а не навпаки.

Список використаних джерел

1. Bushweller, K., & Rician, C. J. (2025, October 18). How schools can use AI in smart, responsible ways. *Education Week*. <https://lnk.ua/q462vLG4J>.
2. Guerra-Lopez, I. (2025, October 18). AI won't replace teachers-But teachers who use AI will change teaching. *Education Week*. <https://lnk.ua/xNKQJ7Je8>.
3. Rezultaty vseukrainskoho doslidzhennia pro perspektyvy SHI v zahalnoi serednii osviti. (2025, October 20). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. <https://lnk.ua/MNjpPMdeE>.

Nataliia Tarasenko,

Primary School Teacher,

Zaporizhzhia Academic Lyceum №. 15,

Zaporizhzhia, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0009-3818-0805>

USE OF DIGITAL TOOLS AND AI IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRIMARY TEACHERS

Keywords: elementary school, digital tools, artificial intelligence, use, educational process.

Jasmina Troshanska,

Doctor of Science in Special Education and Rehabilitation,

Associate Professor, State University of Tetovo,

Faculty of Pedagogy, Department of Special Education and Rehabilitation, Tetovo

Republic of North Macedonia

<https://orcid.org/0000-0002-7855-9109>

Christian Sweeney,

Researcher, CEO at Institute for Studies in Social Inclusion,

Diversity and Engagement (INSIDE EU)

Dublin, Ireland

<https://orcid.org/0009-0007-2314-9093>

**TRAINING PROFESSIONALS ON HOW TO PREPARE PEOPLE WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDERS FOR INDEPENDENT LIVING**

Keywords: autism spectrum disorder, independent living, professional training, supportive housing, assistive technology, virtual reality, Erasmus+, inclusion.

Contemporary European research emphasizes that individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD) face significant barriers in achieving autonomy and independent living.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

The Erasmus+ project «Houses4Autism» (2023-1-IE01-KA220-ADU-000152794) was implemented to identify professional training needs and effective housing models that foster independence for autistic individuals across five partner countries: Cyprus, Denmark, Italy, Ireland, and North Macedonia. The project involved desk and field research, collecting data from professionals, families, and individuals with ASD to explore housing accessibility, daily living skills, and service coordination [1].

Results revealed strong disparities among European systems. Denmark demonstrated the most advanced model, offering individualized housing units and social support networks, while Italy's SENSHome project introduced technological innovations for sensory-adaptive environments [3]. Cyprus and Ireland highlighted the importance of intersectoral collaboration and employment integration, whereas North Macedonia showcased the growing role of NGOs such as Blue Firefly in developing small-scale, community-oriented living spaces [4].

The study identified the need for training professionals-educators, social workers, and healthcare providers-in evidence-based practices that promote autonomy, communication, and behavioral regulation. Core competencies include understanding sensory needs, implementing Applied Behavior Analysis (ABA) strategies, and designing supportive learning environments that prepare individuals for everyday challenges [2].

Digital Tools and Virtual Reality Training: A significant innovation within the project was the introduction of Virtual Reality (VR) as a training instrument. VR simulations, inspired by the European Autism VR initiative, recreate everyday situations such as grocery shopping, using public transport, and workplace adaptation, allowing individuals aged 15-25 to practice adaptive skills in safe and controlled environments [6]. VR has proven effective in improving employment readiness, soft skills, and social competence among young adults with ASD, providing professionals with a powerful pedagogical and therapeutic tool to support independent living [6].

The Houses4Autism project proposes a European framework for professional competence development that integrates behavioral, environmental, and technological approaches. Training programs should be interdisciplinary, combining ABA methods, sensory-friendly design, and digital technologies aligned with the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD) [5]. Such an approach ensures that educators and care providers are equipped to guide autistic individuals toward autonomy, dignity, and community participation.

This initiative contributes to the growing body of inclusive European practices, reinforcing the need for cross-sectoral collaboration and capacity building. Future Erasmus+ programs can build upon the Houses4Autism model to establish a sustainable training platform combining architecture, psychology, education, and assistive technology.

References

1. Brugha, T. S., Costello, H., Strydom, A., Asaria, M., & Knapp, M. (2021). Assessment of Autism Spectrum Disorder (ASD) Services and Delivery in the European Union. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 644506. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.644506>.
2. Dordolin, A. (2023). Autismo e spazi di vita: la ricerca SENSHome. *QuaderniCIRD*, University of Trieste.
3. European Network on Independent Living (ENIL). (2021). *EU Funds 2021-2027 and the Right to Independent Living*. <https://enil.eu>
4. *Houses4Autism Evidence-Based Synthesis Report on the Status of Supportive Houses* (2023). (2023-1-IE01-KA220-ADU-000152794).
5. Panduro, T. (2023). Nature Inspires in Homes for Autistic People. *Health Construction*.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

6. Sun, L. (2021). Effectiveness of Virtual Reality on Employment Training for Young Adults with Autism and Intellectual and Developmental Disabilities: A Systematic Review. *Procedia Computer Science*, 163, 338–344.
<https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.12.212>.

Ясмiна Трошанська,

*доктор наук в галузі спеціальної освіти та реабілітації,
доцент, Тетовський державний університет, факультет педагогіки,
кафедра спеціальної освіти та реабілітації,
м. Тетово, Республіка Північна Македонія*

Крістіан Свіні,

*дослідник, генеральний директор
Інституту з питань соціальної інклюзії, різноманіття та залучення (INSIDE EU)
м. Дублін, Ірландія*

**НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ЩОДО ПІДТРИМКИ ОСІБ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ
В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ**

Ключові слова: розлад аутистичного спектру, самостійне життя, професійне навчання, житло з підтримкою, допоміжні технології, віртуальна реальність, Erasmus+, інклюзія.

Філімонюк Альона Сергіївна,

*методист науково-методичної лабораторії
дошкільної освіти кафедри дошкільної і початкової освіти,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна*

<https://orcid.org/0009-0002-1899-2573>

**МУЛЬТИФУНКЦІОНАЛЬНІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА:
КОУЧИНГ, ТЬЮТОРИНГ, ФАСИЛІТАЦІЯ, МЕНТОРСТВО
ЯК ІНСТРУМЕНТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Ключові слова: коучинг, тьюторинг, фасилітація, менторство, професійна компетентність.

Освітній простір дошкілля в сучасних умовах переживає період глибоких змін, що зумовлені суспільними викликами, реформуванням освіти України, впровадженням компетентнісного підходу та необхідністю створення сприятливого середовища для розвитку особистості дитини. У дошкільному віці закладається фундамент формування особистості, базових життєвих компетентностей, емоційного інтелекту, соціальних навичок і пізнавальних активностей. Відтак педагогу необхідно не тільки організовувати освітній процес, а й супроводжувати індивідуальний розвиток кожної дитини, підтримувати її ініціативу, самостійність, критичне мислення та впевненість у власних силах. Особлива увага приділяється зростанню ролі педагога-дошкільника як не лише носія знань, а передусім – мультифункціонального фахівця, що здатен виконувати різні ролі: коуча, тьютора, фасилітатора та ментора.

Проблема мультифункціональності педагога, зокрема використання коучингу, тьюторингу, фасилітації та менторства як інструментів формування професійної компетентності знаходить своє відображення в працях багатьох українських вчених, як-от: Г. Кузан та Н. Гордієнко, які інтерпретують коучинг як інструмент розвитку професійної

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

компетентності майбутніх педагогів; Н. Дудник зауважує, що коучинг формує професійну доброчесність у майбутніх педагогів, яка спрямована на особистісно-орієнтований підхід; Н. Бурлака, В. Каплінський, В. Фрицюк наголошують щодо значущості коучингових технологій у професійній системі освіти; Т. Швець, розглядає питання щодо професійної майстерності учителя-тьютора; вчені Л. Кравченко та В. Оніпко визначають фасилітацію ключовим елементом підготовки майбутніх фахівців, окреслюючи вагомість педагогічної підтримки та партнерства; Н. Нижник досліджує проблеми тьюторингу у європейських країнах аби адаптувати здобутий досвід в українських закладах освіти.

Зарубіжні дослідники, зокрема Х. Борко, М. Ваятт, І. Ф. Деві, К. Дікіліташ, Ф. Поекерт, С. Хеннессі одногolosно стверджують, що поєднання коучингу, тьюторингу, фасилітації та менторства є провідною роллю для формування професійної компетентності сучасного педагога, трансформуючи його з простого інтерпретатора знань на мультифункціонального наставника особистого зростання [1, с. 3].

З метою глибшого розуміння змісту та ролі педагогічних феноменів – коучинг, тьюторинг, фасилітація, менторство – доцільно розкрити сутність кожного з понять.

У словникових джерелах поняття «коучинг» трактується як «синтез методик щодо консультування, тренінгу та наставництва досвідчених фахівців над молодими» [5]; «психолого-педагогічна технологія, що забезпечує перехід педагога від усвідомлення існуючої професійної проблеми до її подолання через співпрацю» [4, с. 94].

Н. Бирко представляє коучинг як партнерську технологію, яка спрямована на розкриття внутрішнього потенціалу особистості. У педагогічній практиці, як зазначає вчена, окреслена технологія допомагає педагогу спрямувати дітей визначати цілі, знаходити власні ресурси та брати відповідальність за отримані результати [1, с. 5].

Сутність поняття «тьюторинг» доцільно розглядати крізь призму поняття «тьютор», яке є його наскрізним компонентом. Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови «тьютор» – викладач або наставник, який допомагає оптимально побудувати освітній процес [2, с. 1488]. У довіднику з професійної підготовки «тьютор» – «помічник, однодумець методиста, що супроводжує процес навчання, виконуючи при цьому три функції, а саме: викладача, консультанта, менеджера» [4, с. 191]. Отже, поняття «тьюторинг» можемо розглядати як форму педагогічного супроводу, спрямованого на формування у педагога здатності до самостійної діяльності, самонавчання та усвідомленого прийняття освітніх рішень, де сам фахівець забезпечує підтримку та супровід під час освітньої діяльності.

Поняття «фасилітація педагогічна» у довіднику з професійної підготовки представлено як «інтегративну якість вчителя, яка характеризується гуманістичними та духовними цінностями, що розвиває творчість у дітей, особистісне зростання, через усунення перешкод». Педагог-фасилітатор сприяє природному та відкритому спілкуванню з дітьми [4, с. 197]. Н. Бирко зазначає, що «фасилітація» як інструмент організації та підтримки ефективної групової роботи педагогів сприяє досягненню спільної мети в обговоренні проблемних ситуацій [1, с. 4].

Поняття «менторство» у Великому тлумачному словнику сучасної української мови трактується як повчання, а «ментор» є «наставником, вихователем, керівником»

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

та «нудною людиною, яка любить всіх повчати» [2, с. 659]. На думку Н. Бирко «менторство» розглядається як форма наставництва, що поєднує в собі різні елементи консультування, коучингу та психологічної підтримки [1, с. 6].

Таким чином, узагальнення відмінностей між зазначеними поняттями демонструє специфіку їхніх функцій у педагогічному процесі, а саме: коуч орієнтує та сприяє самостійному пошуку рішень; ментор передає власний практичний досвід; тьютор концентрується на стратегії та організації освітньої діяльності і виконує роль супровідника, а фасилітатор забезпечує створення сприятливих умов для ефективної співпраці учасників освітнього процесу.

Методичні рекомендації щодо впровадження мультифункціональності педагогів у діяльність закладів дошкільної освіти передбачають: *діагностика професійних компетентностей педагогів* (проведення анкетування та опитувань для оцінки рівня знань і навичок у сферах коучингу, тьюторингу, фасилітації та менторства); *ведення «щоденника педагога»* (систематичне фіксування ситуацій, у яких педагог виступав у ролі коуча, тьютора, фасилітатора чи ментора, з метою подальшого аналізу та саморозвитку); *навчання та підвищення кваліфікації* (організація тренінгів, воркшопів, педагогічних майстерень, що передбачають обмін досвідом виконання мультифункцій із урахуванням практичних кейсів, зафіксованих у щоденнику); *планування освітнього процесу з урахуванням ролей* (організація освітньої діяльності не лише за змістом, а й із визначенням педагогічних ролей, наприклад, у ролі коуча стимулюється самостійність дітей); *розвиток цифрової компетентності* (застосування інтерактивних інструментів, таких як віртуальні ігри, електронні книги та аудіоказки, для забезпечення ефективного освітнього процесу); *методичний супровід* (розробка практичних кейсів та сценаріїв занять, що сприяють реалізації мультифункціональної діяльності педагогів); *підтримка партнерства з батьками* (організація спільних зустрічей, консультацій та родинних проєктів для активізації взаємодії педагогів і сімей); *рефлексія результатів* (здійснення систематичного моніторингу професійного зростання педагогів та оцінювання ефективності впровадження мультифункцій у практику закладу).

Отже, мультифункціональність сучасного педагога виступає не лише як актуальна тенденція, а як необхідна характеристика професійної діяльності сучасного освітянина. Сучасний педагог реалізує не лише освітній процес, а й формує середовище розвитку, підтримки та ефективної взаємодії. Інтеграція зазначених ролей сприяє забезпеченню індивідуалізованого підходу, активізації комунікації та розвитку професійних компетентностей. Перспективи подальших досліджень у сфері мультифункціональності педагога полягають у вивченні ефективності інтеграції ролей коуча, тьютора, фасилітатора та ментора для розвитку професійних компетентностей педагогів та освітніх досягнень дітей.

Список використаних джерел

1. Бирко, Н. М. (2018). Ролі сучасного педагога в освітньому просторі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, (30), 3–7. <https://lnk.ua/q462vz84J>.
2. Бусел, В. Т. (Ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (з дод. і допов.). К.; Ірпінь: ВТФ «Перун». <https://archive.org/details/velykyislovnyk/page/1488/mode/2up>.
3. Русанівський, В. М., Озерова, Н. Г., & Шевченко, Л. Л. (Ред.). (2010). *Словник української мови: у 20 т. (Т. 1. А-Б)*. К.: Наукова думка. https://archive.org/details/sum20_1/page/n3/mode/2up.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

4. Семенова, А. В. (2006). *Словник-довідник з професійної педагогіки*. Одеса: Пальміра. <https://www.pedagogic-master>.

5. Словник. Портал української мови та культури. (б. д.). Портал української мови та культури. <https://surli.cc/uyfvvk>.

Alona Filimoniuk,

Methodologist of the Scientific and Methodological Laboratory
of Preschool Education at the Department of Preschool and Primary Education,
Odessa Regional Academy of In-Service Education
Odessa, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0002-1899-2573>

**MULTIFUNCTIONALITY OF THE MODERN TEACHER: COACHING, TUTORING, FACILITATION,
MENTORING AS TOOLS FOR DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE**

Keywords: *coaching, tutoring, facilitation, mentoring, professional competence.*

Besa Havziu-Ismaili,

Doctor of Philosophy in Education, Professor,
Faculty of Pedagogy, University of Tetovo, Tetovo
North Macedonia

Hana Salii,

Doctor of Philosophy in General Psychology, Professor,
Faculty of Philosophy, University of Tetovo, Tetovo
North Macedonia

**DEVELOPING TEACHERS' COMPETENCIES IN RAISING AWARENESS
FOR SUPPORTING HUMAN COMPETENCES IN PRIMARY EDUCATION**

Keywords: *teacher competencies, emotional learning, experiential education, primary education, case study, human development, summer school.*

The present research was conducted within the framework of the 2025 Summer School organized by Kaizen Prima in the village of Leshkë, city of Tetovo, North Macedonia. This study aims to explore the emotional, social, and self-perceptive development of children aged 9–12 through creative, interactive, and emotionally liberating learning activities. The focus was placed on understanding how love for school, peers, and the surrounding environment evolves when children are actively engaged in experiential and collaborative educational settings.

The study involved 60 students aged 9–12, who completed a short questionnaire before and after the summer school activities, assessing their sense of love for school, friends, community, and self-esteem. Additionally, 70 parents of these children participated in a separate questionnaire, providing their impressions and observations regarding the emotional and behavioral differences they had noticed in their children after attending the summer program.

The research employs a case study methodology, analyzing the specific experiences and reflections of participants from the 2025 Summer School in Leshkë village. The obtained data show that direct involvement in group work, play-based learning, and emotional expression contributes significantly to the development of self-confidence, empathy, and motivation to learn. The study further highlights the need for teachers, particularly in primary education,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

to cultivate humanistic competencies such as emotional awareness, self-evaluation, and the ability to foster emotional safety as key factors that influence the learning and personal growth of their students.

This study emphasizes that the formation of teachers through practical and emotional experiences, as demonstrated in the 2025 Summer School, is the most effective way to build teaching with soul and to promote sustainable well-being among children in school.

Беса Хавзіу-Ісмаїлі,

*доктор філософії в галузі освіти, професор,
факультет педагогіки, Тетовський університет
м. Тетово, Північна Македонія*

Хана Саліу,

*доктор філософії в галузі загальної психології,
професор, факультет психології, Тетовський університет
м. Тетово, Північна Македонія*

**РОЗВИТОК КОМПЕТЕНЦІЙ ВЧИТЕЛІВ У ПІДВИЩЕННІ ОБІЗНАНОСТІ
ЩОДО ПІДТРИМКИ ЛЮДСЬКИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ**

Ключові слова: *компетенції вчителя, емоційне навчання, досвідне навчання, початкова освіта, тематичне дослідження, розвиток особистості, літня школа.*

Шатайло Наталія Вікторівна,

*кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри методики викладання і змісту освіти,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна*

<https://orcid.org/0000-0003-4247-2391>

**РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА:
РЕСУРСИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Ключові слова: *емоційно-етична компетентність, Професійний стандарт вчителя, проєктна діяльність, неперервна освіта.*

У сучасних освітніх реаліях існує посилена потреба у педагогах нового типу – креативних, мобільних фахівців, здатних ефективно розв'язувати складні професійні завдання, проявляти гнучкість мислення та інноваційну диспозицію (готовність до змін та нововведень). Означене зумовлює необхідність трансформації системи неперервної освіти, спрямованої на формування оновленого професійного образу вчителя – консультанта, наставника, організатора проєктної діяльності, фасилітатора, модератора освітнього процесу та дослідника. Такий підхід узгоджується з пріоритетами державної освітньої політики, вимогами сучасного ринку праці й окреслює стратегічний напрям розвитку науково-методичного супроводу професійного становлення педагогів.

Відтак особливого значення набуває розвиненість емоційно-етичної компетентності педагогів, що забезпечує здатність до емпатійної взаємодії, підтримки позитивного психологічного клімату та ефективної комунікації в освітньому середовищі.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Високий рівень емоційної культури педагога є чинником безпосереднього впливу на розвиток наскрізних умінь (м'яких навичок) учнів, зокрема комунікативності, саморегуляції, критичного мислення, творчості та відповідальності. У цьому контексті проєктна діяльність виступає не лише інструментом формування м'яких навичок у здобувачів освіти, а й ефективним засобом професійного самовдосконалення самого вчителя, створюючи простір для експериментування, співпраці, реалізації інноваційних підходів та впровадження педагогічних ініціатив.

Емоційно-етична компетентність, як невід'ємна складова професійної діяльності педагога, є предметом дослідження в працях А. Аносова, Н. Гречаник, С. Гречаник, Є. Кочерги, О. Лядобрук, Я. Мозгової, С. Пухно, Ж. Стельмашук, Ю. Скиби та Т. Щербак.

Проблематику проєктної діяльності в освітньому процесі у різних аспектах розглядають сучасні науковці: Л. Василевська, А. Власенко, С. Давидова, В. Дем'яненко, Л. Жиле, С. Ізбаш, О. Карабін, Н. Кулалаєва, Л. Лук'янова, С. Мірошник, Н. Морзе та ін.

Доцільно розглянути значення проєктної діяльності як ресурсу розвитку емоційно-етичної компетентності педагогів, що є визначальною у контексті формування соціально-емоційного компонента наскрізних умінь здобувачів базової освіти в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». У чинному Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) емоційно-етична компетентність (Б2) представлена через систему конкретизованих здатностей, що охоплюють знання, ціннісно-діяльнісну та комунікаційну сфери (Б2.1-Б2.3), а також визначені межами професійної відповідальності й автономії педагога. Усвідомлення змісту та нормативних вимог зазначеного документа орієнтує педагогів на розвиток власної емоційно-етичної компетентності, а фахівців сфери неперервної освіти – на пошук ефективних шляхів науково-методичного супроводу означеного процесу та результативного впровадження у професійну практику.

Співробітники кафедри методики викладання і змісту освіти Одеської академії неперервної освіти здійснюють цілеспрямовану підтримку педагогів у професійному зростанні, зокрема розробляючи навчальні програми та змістове наповнення курсів підвищення кваліфікації, що містять різноманітні освітні ресурси для розвитку емоційно-етичної компетентності. Так, практична частина курсу «Етнотдизайн у шкільній мистецькій освіті» для вчителів мистецьких дисциплін передбачає моделювання художньо-проєктної діяльності на уроці мистецтва, що стає підґрунтям для аналогічної спільної роботи з учнями а межах освітнього процесу. Змістом проєктної діяльності є створення мистецького міні-проєкту з урахуванням орієнтовної послідовності етапів. У рефлексивній частині тематичного фахового модуля здійснюється аналіз можливостей набуття м'яких/практичних навичок, предметних/ключових компетентностей в процесі реалізації мистецького міні-проєкту, в тому числі щодо стильових рішень об'єктів дизайну, елементів національної культури і мистецтва, вітчизняних етнокультурних традицій, регіональних особливостей етнотдизайну, з врахуванням специфіки української ментальності, історичної пам'яті, національної самоідентифікації тощо [3].

Означене вище засвідчує, що проєктна діяльність є ресурсом розвитку емоційно-етичної компетентності педагогів, зокрема щодо розвитку

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

«здатності усвідомлювати й поцінювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі» (Б2.3.) та вдосконалення умінь «взаємодіяти з учасниками освітнього процесу, ураховуючи культурні й особистісні відмінності співрозмовників, принципи недискримінації та поваги до відмінностей» (Б2.3.У1.) за Професійним стандартом вчителя [1].

Водночас проектна діяльність є дієвим ресурсом й у площині розвитку комплексу специфічних проєктувальних і дослідницьких умінь, що забезпечують цілісність та ефективність освітнього процесу: проблематизації (розгляд проблемного поля та виділення підпроблем, формулювання головної проблеми та задачі, яка впливає з цієї проблеми); цілепокладання та планування діяльності; самоаналізу та рефлексії (самоаналізу успішності та результативності вирішення проблеми проєкту); презентації власної діяльності та її результатів; вміння візуалізувати матеріал презентації, використовуючи для цього спеціально підготовлений продукт проєктування; пошуку інформації, виокремленню та засвоєнню необхідного знання з інформаційного поля; практичного застосування знань, умінь, навичок у різноманітних / нестандартних, ситуаціях; вибору, опанування та використання адекватної технології створення продукту проєктування; проведення дослідження (аналізу, синтезу, висуванню гіпотези, деталізації та узагальнення) [2].

Наведені в межах даної публікації приклади реалізації проєктної діяльності, як стратегічного ресурсу розвитку емоційно-етичної компетентності педагогів потребують подальшої деталізації задля визначення векторів науково-методичного супроводу в умовах неперервної освіти.

Список використаних джерел

1. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». (2024). Наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225. https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf.
2. Уйсімбасва, М. (2014). Проектна діяльність: теоретичні аспекти. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*, (13), 258–263.
3. Шатайло, Н., & Онишук, С. (2025). Проектна діяльність як засіб розвитку м'яких навичок. *Перспективи та інновації науки Серія «Педагогіка»*, 6(52), 1056–1065. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6\(52\)-1056-1065](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-1056-1065).

Nataliia Shatailo,

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD),

Head of the Department of teaching methods and content of education,

Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odessa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-4247-2391>

**DEVELOPMENT OF EMOTIONAL-ETHICAL COMPETENCE OF A TEACHER:
RESOURCES OF PROJECT ACTIVITY**

Keywords: *emotional and ethical competence, Professional standard of the teacher, project activity, continuing education.*

Штегеран Ірина Павлівна,
методист Одеського обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна

РЕСУРСИ ДРАМТЕРАПІЇ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: *драматерапія, інклюзивна освіта, арт-терапія, професійні компетентності, корекційно-розвиткова робота, психотравма.*

У сучасних умовах війни, соціальної нестабільності та постійного стресу педагоги та діти в системі інклюзивної освіти потребують не лише фахової, але й психоемоційної підтримки. Зростає значення ресурсних та дієвих методів, які поєднують психотерапевтичний, освітній і соціальний ефекти.

Для підтримки благополуччя особистості під час кризових ситуацій, розвитку професійного потенціалу та підвищення кваліфікації, застосовуються різноманітні методи арт-терапії, які допомагають виражати емоції, працювати з травмами та покращувати емоційний стан. Драматерапія як активна, експериментальна форма арт-терапії спрямована на розвиток комунікації, емоційної регуляції та формування соціальних навичок і тому має потенціал як ресурс для освітніх практик у роботі з людьми, які мають різні нозології, під час інклюзивного навчання. У сучасних соціокультурних умовах, позначених воєнними подіями, нестабільністю та високим рівнем стресу, педагоги системи інклюзивної освіти стикаються з потребою збереження власного психоемоційного балансу та розвитку професійної компетентності. У цьому контексті арттерапевтичні технології, зокрема драматерапія, набувають особливого значення як ресурс психологічного відновлення та професійного саморозвитку [1].

Драматерапія визначається як психотерапевтичний метод, що використовує театральні засоби, рольову гру, імпрровізацію, символічне відтворення життєвих ситуацій для особистісного зростання та соціально-емоційного розвитку [3]. Її цінність для педагогічної практики полягає у створенні безпечного простору, де фахівці можуть досліджувати власні емоції, відновлювати внутрішню рівновагу, розвивати емпатію й комунікативну чутливість.

Згідно з дослідженнями О. В. Каланіна, І. І. Крутько, Т. В. Скрупник і Л. М. Тамашині [2] драматерапевтичні техніки ефективно інтегруються в освітній процес як метод формування професійної рефлексії, профілактики емоційного вигорання та розвитку стресостійкості. Для педагогів інклюзивної освіти, ці практики створюють умови для усвідомленої взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби і сприяють формуванню толерантного, гуманістично-орієнтованого середовища.

Європейські дослідження засвідчують глибоку міждисциплінарну природу драматерапії. Sue Jennings [4] розробила концепцію Neuro-Dramatic-Play, що поєднує знання з нейропсихології, театральної гри та розвитку емоційної регуляції. Цей підхід

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

дозволяє педагогам та психологам формувати у дітей навички самоконтролю, адаптації й соціальної поведінки.

David R. Johnson [5] розглядає драмтерапію як процес гармонізації внутрішнього світу людини, де імпровізація і символічна дія допомагають перетворювати стресові стани в усвідомлений досвід. У педагогічній діяльності цей підхід дозволяє розвивати здатність до саморефлексії, співпереживання й творчого мислення – ключових складових професійної компетентності вчителя.

В українському освітньому контексті впровадження драмтерапії відбувається через програми післядипломної освіти, психолого-педагогічні тренінги та семінари. КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» – це заклад, який надає методичну підтримку, сприяє підвищенню рівня професійної компетенції, має значний потенціал у використанні драм-терапії як ефективного засобу та методу розвитку компетенцій, що реалізуються навчальні спеціалістів з елементами драмтерапії, де педагоги опановують вправи на імпровізацію, сторітелінг, тілесно-рухову виразність і символічну дію. Ці форми роботи сприяють розвитку емоційної гнучкості, саморегуляції та командної взаємодії.

Драмтерапевтичні практики формують у педагогів такі компетентності як: емоційна грамотність (усвідомлення та регуляція власних емоцій); соціальна чутливість (здатність розуміти емоційні стани інших); рефлексивність (усвідомлення власних професійних дій); творче мислення (здатність до креативного вирішення педагогічних завдань).

Таким чином, драмтерапія стає ефективним засобом професійного вдосконалення педагогів інклюзивної освіти. Вона поєднує терапевтичний, педагогічний і соціокультурний потенціал, сприяє розвитку стійкості, емпатії та професійної мотивації. Використання методів драматичного мистецтва сприяє підвищенню емпатійності, комунікативної культури, рефлексивних умінь і здатності до творчого і нестандартного вирішення педагогічних ситуацій. Завдяки драмтерапевтичним практикам вирішення педагогічних ситуацій стає природним та невимушеним. Педагоги краще розуміють емоційні стани учнів з особливими освітніми потребами, розвивають навички партнерської взаємодії та створюють більш безпечне, толерантне й підтримуюче освітнє середовище для всіх учасників освітнього процесу.

В умовах післявоєнного відновлення освіти драмтерапевтичні технології мають значення не лише як інноваційний метод підготовки педагогів, а й як гуманістичний інструмент формування культури підтримки, співчуття та самопізнання. Її інтеграція в систему неперервної освіти забезпечить підвищення якості педагогічної взаємодії, розвиток позитивного емоційного клімату та формування психологічно безпечного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Вознесенська, О. В. (2020). Арт-терапія як засіб корекції емоційних розладів у дітей. *Журнал клінічної психології*, 18(2), 75–83.
2. Каланін, О. В., Крутько, І. І., Скрупник, Т. В., & Тамашина, Л. М. (2020). Впровадження драматерапії в освітньому процесі: методологічні засади та практика. *Педагогічні науки України*, 35(3), 45–52.
3. Найдьонова, Л. А., & Вознесенська, О. Л. (2025). Простір арттерапії: вектори зцілення у часи війни. У *Матеріали XXII Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції*. Чернівці, Україна.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

4. Jennings, S. (2014). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>.
5. Johnson, D. R. (2018). Playing off the beat: Applying the jazz paradigm to psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 74(8), 1452–1461. <https://doi.org/10.1002/jclp.22624>.

Iryna Shtcheran,

Methodologist of the Odessa Regional Resource Center for Support of Inclusive Education,
Odessa Regional Academy of In-Service Education
Odessa, Ukraine

**DRAM THERAPY RESOURCES IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES
OF INCLUSIVE EDUCATION SPECIALISTS**

Keywords: *dramatherapy, inclusive education, arttherapy, professional competencies, correctional and develop mental work, psychotrauma.*

Щербань Олег Юрійович,

здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

<https://orcid.org/0009-0005-8762-061X>

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА
У КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

Ключові слова: *компетентність, міжнародна діяльність, європейський освітній простір, глобальна співпраця.*

Для сучасної України надзвичайно важливою є проблема входження у світовий та європейський освітній простір. Єдність соціально-економічного простору починається з дослідження тенденцій світового розвитку, усвідомлення вимог сучасної глобалізації та формування відповідної політики внутрішньої перебудови. Сучасний педагог повинен бути не лише фахівцем у своїй галузі, а й активним учасником глобального освітнього простору.

Розвиток професійної компетентності в умовах інтернаціоналізації освіти передбачає здатність учасника освітнього процесу ефективно діяти в мультикультурному середовищі, спілкуватися іноземними мовами, користуватися цифровими ресурсами та впроваджувати інноваційні методики навчання, які відповідають міжнародним стандартам. Професійна компетентність педагога формується не лише під час традиційної підготовки, а й у процесі міжкультурної взаємодії. Міжнародна діяльність закладів освіти – це важливий чинник професійного зростання викладачів. Участь у міжнародних конференціях, стажуваннях, програмах академічної мобільності, обмінах досвідом і проєктах сприяє розвитку професійних, мовних та соціокультурних навичок педагогів.

Особливої уваги заслуговує використання міжнародних освітніх платформ і мережових спільнот, які забезпечують постійний обмін найкращими практиками. Вони формують у викладачів готовність до навчання впродовж життя, гнучкість мислення, креативність і здатність до інноваційного підходу у викладанні. Міжнародна співпраця

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

також сприяє підвищенню престижу навчального закладу, розширенню академічних контактів і формуванню позитивного іміджу на світовій арені. Педагог, залучений до міжнародної діяльності, виступає посередником культур, носієм толерантності, відкритості та професійної етики.

Аналізуючи сучасні тенденції міжнародної діяльності провідних університетів Європи, можна виокремити дієві моделі адаптації до змін у глобальному освітньому середовищі, таких як академічна мобільність, міжнародні партнерства та інтеграція інноваційних технологій. Одним з таких університетів є Кембриджський університет (University of Cambridge), Велика Британія – всесвітньо відома установа, чий міжнародні масштаби та діяльність підкреслюють його місію сприяти глобальній співпраці та інноваціям.

Міжнародна активність Кембриджу підкріплюється його *членством у кількох престижних глобальних мережах*. Однією з таких мереж є Міжнародний альянс дослідницьких університетів (IARU), до якого входять 11 дослідницьких установ із США, Південної Африки, Австралії, Японії та інших країн. IARU сприяє спільним дослідженням нагальних глобальних проблем, включаючи сталий розвиток, управління університетською нерухомістю, вивчення старіння, довголіття та здоров'я. Університет також є частиною Ліги європейських дослідницьких університетів (LERU), коаліції 24 провідних європейських університетів, які просувають інноваційні дослідження. Крім того, Кембридж відіграє важливу роль в Альянсі світових університетів U7+, першій коаліції президентів університетів, які вирішують глобальні проблеми в координації з урядами G7 та іншими організаціями; є активним членом Асоціації університетів Співдружності, глобальної мережі, яка присвячена побудові кращого світу через міжнародну співпрацю у сфері вищої освіти [2].

В університеті створено *офіс стратегічного партнерства*, який координує дослідницькі партнерства та ініціативи з обміну по всьому світу. Серед визначних програм – програма гостьових лекцій Кембридж-Хамід та програма обміну між Кембриджем і Кентербері, які сприяють академічним обмінам і спільному навчанню. Центр міжнародної співпраці університету надає централізований ресурс тим, хто планує або бере участь у міжнародній діяльності; пропонує рекомендації щодо навігації в складних умовах глобального партнерства. Спільні дослідження підвищують здатність ефективно вирішувати глобальні проблеми. Однак університет також визнає ризики, пов'язані з міжнародними партнерствами, такі як проблеми інтелектуальної власності та дотримання нормативно-правової бази. Кембридж заохочує своїх дослідників бути проактивними в розумінні та зменшенні цих ризиків. Національне управління з питань безпеки Великої Британії (NPSA) розробило Керівництво (Trusted Research Guidance), щоб допомогти зрозуміти та управляти потенційними ризиками і підтримати цілісність тривалої міжнародної науково-дослідної співпраці [1].

Кембриджський університет є прикладом того, що означає бути світовим університетом. Завдяки своєму членству в міжнародних мережах, стратегічним партнерствам і прихильності до відповідальної співпраці, Кембридж продовжує розвивати

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

освіту і дослідження в глобальному масштабі. Його зусилля не лише збагачують університетську спільноту, але й роблять значний внесок у вирішення світових проблем.

Приклад університету підтверджує, що розвиток професійної компетентності неможливий без інтеграції в міжнародний освітній простір. Участь у глобальних проєктах, комунікація з колегами з інших країн, застосування світових освітніх технологій – це не лише шлях до підвищення кваліфікації, а й важлива складова формування сучасного педагога, здатного навчати конкурентоспроможне покоління. Запозичення таких практик дозволить українським університетам не лише розширити свої горизонти, а й підвищити конкурентоспроможність, адже інституційна відкритість, якість партнерств та мобільність – це ключові складові, які можна адаптувати в Україні, зміцнюючи міжнародну присутність та довіру до української освіти.

Список використаних джерел

1. Collaborating with International Partners. (б. д.). Strategic Partnerships Office. <https://lnk.ua/MNjpPJ5eE>.
2. Networks. (б. д.). Strategic Partnerships Office. <https://www.strategic-partnerships.admin.cam.ac.uk/networks>.

Oleg Shcherban,

Postgraduate Student,

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,

Uman, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0005-8762-061X>

DEVELOPMENT OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE

IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL ACTIVITIES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Keywords: *competence, international activity, European educational space, global cooperation.*

Науковий керівник – Безлюдна Віта Валеріївна, доктор педагогічних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна

Ягоднікова Вікторія Вікторівна,

доктор педагогічних наук, професор,

проректор з науково-педагогічної та інноваційної діяльності,

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-5050-2189>

**ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

Ключові слова: *професійна компетентність педагога, траєкторія розвитку, персоналізація, неперервна освіта, підвищення кваліфікації.*

В умовах сучасних трансформацій освітнього середовища спричинених швидкоплинністю світу, глобальною цифровізацією суспільства, воєнними подіями, міграційними процесами зростають вимоги до педагога, до його професійної компетентності, що забезпечує їх здатність до інновацій та адаптації до динамічних змін.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Це зумовлює необхідність переосмислення підходів до професійного розвитку педагогічних працівників. В цьому контексті актуалізується проблема персоналізації траєкторії професійної компетентності педагога як ключового чинника підвищення якості освіти, що забезпечує досягнення поставлених цілей, здійснення пошуку, створення нових освітніх продуктів та ефективної реалізації освітніх реформ.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що персоналізація є сучасним освітнім трендом й у наукових студіях її пов'язують із ідеями індивідуалізації та суб'єктності на основі самопізнання, самооцінки та саморегуляції. Її, переважно, розглядають як підхід, концепцію, модель, метод. Досліджуючи персоналізацію в освіті Г. Локарева та Е. Бажміна [1, с. 202] доходять висновку, що персоналізоване навчання є особистісно орієнтованим процесом, який будується на взаєминах довіри, взаємоповаги, співпраці, партнерства між викладачем та здобувачем освіти, де здобувач стає активним суб'єктом діяльності, а саме: аналізує проблемні ситуації, формує завдання, апробує шляхи та способи їхнього вирішення.

Так, персоналізація в контексті освіти (personalization of learning) є навчанням, що розроблене з урахуванням інтересів, досвіду, бажаних способів і темпів здобуття знань для конкретної людини, яка навчається [3]. Проте, О. Чемерис та Л. Кібенко вважають, що персоналізація потребує певних умов, а саме: вимагає володіння навичками рефлексії та управління індивідуальною освітньою траєкторією й власними ресурсами, дослідницьким та проєктним мисленням, що дозволяє, за потреби, корегувати освітню траєкторію, обираючи адекватний рівень навчальних досягнень [2, с. 386].

Таким чином, персоналізація в контексті питання, що розглядається, передбачає побудову індивідуальної траєкторії розвитку професійної компетентності, орієнтованої на унікальні потреби, мотиви, освітній досвід та потенціал сучасного педагога, тобто дозволяє перетворити традиційну модель підвищення кваліфікації на динамічний, індивідуально орієнтований процес, у якому педагог виступає не об'єктом навчання, а його творцем і співорганізатором. Відтак, персоналізація траєкторії розвитку професійної компетентності педагога розглядається як інноваційний підхід до підвищення кваліфікації, стратегія формування педагога-лідера, здатного до постійного саморозвитку, творчості й управління змінами. Вона забезпечує перехід від моделі «педагога-виконавця» до моделі «педагога-лідера», який формує нову культуру професійної взаємодії та відповідальності.

Огляд наукових праць (Г. Єльнікова, Л. Кібенко, В. Кремень, О. Ляшенко, Т. Некрашевич, О. Пехота, О. Чемерис та ін.) дає підстави вважати, що в контексті питання, що розглядається персоналізація траєкторії узгоджується з принципами андрагогіки та концепцією неперервної освіти, у межах якої педагог виступає не лише виконавцем освітніх стандартів, а творцем власного професійного шляху, суб'єктом саморозвитку, здатним проєктувати та реалізовувати власну освітню траєкторію з урахуванням контексту професійної діяльності.

Розкриваючи сутність персоналізації траєкторії розвитку професійної компетентності педагога необхідним є зосередитись на основних принципах персоніфікованої траєкторії, зокрема: суб'єктність, тобто визнання педагога активним

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

суб'єктом власного професійного розвитку, здатним до самостійного визначення цілей, вибору засобів та оцінювання результатів навчання; контекстуальність, що включає врахування специфіки педагогічної діяльності конкретного вчителя, особливостей його освітнього закладу, регіональних умов та освітнього середовища; діагностичність, що окреслює систематичне виявлення професійних дефіцитів, потенціалу розвитку та індивідуальних освітніх потреб педагога; гнучкість, що ґрунтується на можливості зміни траєкторії відповідно до динаміки професійних потреб, нових освітніх викликів та особистих інтересів педагога; рефлексивність, що враховує постійне осмислення власної педагогічної діяльності, аналіз досягнень та труднощів, усвідомлення напрямків подальшого розвитку.

Визначені принципи передбачають поетапну реалізацію персоналізації траєкторії розвитку професійної компетентності педагогів, що забезпечує її ефективність і продуктивність.

Так, підготовчий етап охоплює діагностико-аналітичний, цілепокладальний боки. Діагностико-аналітичний блок складається з комплексної діагностики професійної компетентності педагога, що включає: самооцінювання рівня сформованості професійних компетентностей, експертну оцінку колег і керівництва закладу освіти, аналіз результатів педагогічної діяльності, виявлення певних труднощів. На основі результатів діагностики педагог формулює індивідуальні цілі розвитку професійної компетентності, що визначає цілепокладальний блок. Ці цілі можуть стосуватися, наприклад, розвитку окремих компетентностей визначених професійним стандартом (інформаційно-цифрової, предметно-методичної, психологічної, інклюзивної тощо), оволодіння новими педагогічними технологіями, розвитку soft skills (комунікація, лідерство, емоційний інтелект) тощо.

Організаційний етап включає розробку індивідуального плану розвитку професійної компетентності, який охоплює: визначення змістових модулів навчання, вибір форм і методів навчання тобто формальне (модульні курси підвищення кваліфікації, спеціалізовані програми та тренінги, освітньо-професійні та освітньо-наукові програми), неформальне (професійні навчальні спільноти, майстер-класи та воркшопи, конференції та семінари, вебінари), інформальне (самоосвіта, педагогічна рефлексія, обмін досвідом з колегами, участь у професійних мережах), планування темпу навчання, визначення форм супроводу (менторство, коучинг, тьюторство), підтримка ініціатив, спрямованих на дослідницьку та проектну діяльність. Враховуючи сучасні реалії важливим на цьому етапі є добір ресурсів та джерел навчання, зокрема упровадження цифрових платформ професійного розвитку (наприклад, електронне портфоліо, освітні е-середовища).

Підсумковий етап складається з оцінювально-рефлексійної діяльності і передбачає: проміжне оцінювання досягнення цілей, рефлексію власної діяльності, збір доказів професійного зростання (портфоліо), за потреби коригування траєкторії та підсумкову оцінку результативності.

Зазначимо, що ключовими умовами успішної реалізації персоналізованої траєкторії розвитку професійної компетентності сучасного педагога є інституційна підтримка, розвинута інфраструктура, кваліфікований супровід та мотивація педагогів

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

до саморозвитку. Цифрові технології відкривають нові можливості для персоналізації, забезпечуючи гнучкість, доступність та індивідуалізацію навчання.

Узагальнюючи вищевикладене, доходимо висновку, що персоніфікація траєкторії розвитку професійної компетентності педагога в умовах неперервної освіти є ключовим напрямом модернізації сучасної педагогічної практики. Вона забезпечує перехід від стандартизованих моделей підвищення кваліфікації до індивідуально спроектованих програм саморозвитку, орієнтованих на потреби, інтереси та потенціал конкретного педагога. Застосування персоніфікованої траєкторії розвитку професійної компетентності педагога сприяє формуванню педагогічного лідерства, підвищенню мотивації до самоосвіти та створенню умов для реалізації принципу освіти впродовж життя. Адже персоніфікація є тим механізмом, який здатний поєднати інституційну систему неперервної освіти з індивідуальними потребами педагога, що відповідає сучасним вимогам освітньої політики України.

Список використаних джерел

1. Локарева, Г. В., & Бажміна, Е. В. (2021). Персоналізація в освіті: управління студентами власною траєкторією навчання засобами цифрових технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 86(6), 6–11.
2. Чемерис, О. А., & Кібенко, Л. М. (2024). Персоналізація навчання як умова підвищення професійної підготовки. *Грааль науки*, (37), 385–387.
3. U.S. Department of Education. (2017). *Reimagining the Role of Technology in Education: 2017 National Education Technology Plan Update*. <http://tech.ed.gov>.

Viktoriia Yahodnikova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Vice-Rector for Research, Pedagogical, and Innovative Activities,

Odesa Regional Academy of In-Service Education

Odesa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-5050-2189>

**PERSONALIZATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT TRAJECTORY
OF AN EDUCATOR IN THE CONTINUOUS EDUCATION SYSTEM**

Keywords: *professional competence of teachers, development trajectory, personalisation, continuing education, professional development.*

Яковишина Тетяна В'ячеславівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти,

Рівненський державний гуманітарний університет

м. Рівне, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-9507-3621>

**САМООСВІТНЯ КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

Ключові слова: *вчитель початкових класів, здобувач, самоосвітня компетентність, фахова підготовка.*

Сучасна освіта переживає динамічні трансформації, що зумовлені глобалізаційними процесами, розвитком інформаційних технологій, зміною освітніх парадигм. У таких умовах від майбутнього вчителя початкових класів очікується не лише

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

високий рівень фахової підготовки, а й здатність до безперервного саморозвитку та самонавчання. Самоосвітня компетентність стає одним із ключових чинників професійної мобільності та конкурентоспроможності педагога. Нові соціокультурні виклики, швидке оновлення інформації та поява інноваційних методик навчання потребують від учителя початкової школи не лише ґрунтовної професійної підготовки, а й високої здатності до безперервного самовдосконалення. Саме тому формування самоосвітньої компетентності майбутніх педагогів постає однією з ключових проблем сучасної педагогічної науки й практики.

Актуальність проблеми визначається тим, що вчитель початкових класів виступає фундаментальним провідником знань і цінностей для молодших школярів. Його професійний розвиток безпосередньо впливає на якість початкової освіти. Вчитель, який уміє організовувати власну самоосвітню діяльність, стає прикладом для здобувачів, формуючи у них інтерес до пізнання та культуру навчання впродовж життя. Зміна освітніх стандартів і впровадження Нової української школи вимагають від педагогів гнучкості, інноваційності, уміння швидко адаптуватися до нових умов. Це неможливо без розвиненої здатності до самостійного пошуку інформації, критичного аналізу, інтеграції знань із різних галузей. Сучасний інформаційний простір надає безпрецедентні можливості для самоосвіти: онлайн-платформи, вебінари, електронні бібліотеки, професійні спільноти. Однак для ефективного використання цих ресурсів здобувач вищої освіти повинен володіти навичками інформаційної культури, умінням планувати власний освітній маршрут і здійснювати рефлексію.

Актуальність проблеми підсилюється й міжнародним досвідом. У провідних країнах світу розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх учителів розглядається як стратегічне завдання системи вищої освіти, адже воно забезпечує конкурентоспроможність фахівця на ринку праці та його готовність діяти в умовах непередбачуваних змін.

Отже, формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів початкових класів є нагальною педагогічною проблемою, вирішення якої визначає якість підготовки нової генерації педагогів, їхню здатність бути агентами змін і рушіями інновацій у сфері початкової освіти.

У вітчизняній педагогіці поняття самоосвіти розглядається як усвідомлена діяльність, спрямована на поглиблення та розширення знань, удосконалення практичних умінь і розвиток особистісних якостей. Традиційно акцент робився на індивідуальній роботі з книгою, методичними посібниками, а згодом – на використанні електронних ресурсів. Українські науковці (О. Савченко, І. Зязюн, Н. Кузьміна) наголошують, що формування самоосвітньої компетентності майбутніх педагогів можливе лише через поєднання мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів. Здобувач має усвідомлювати необхідність безперервного навчання, володіти інструментами пошуку та критичного аналізу інформації, а також практикувати здобуті знання у власній діяльності.

Як зазначають Віталій та Ірина Цісаруки, особливу увагу слід приділити розвитку самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів, тому що спеціальність потребує

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

постійного підвищення професіоналізму, оскільки безпосередньо залежить від багатогранності знань, у свою чергу пов'язаних з новітніми технологіями, які постійно змінюються. Особливістю самоосвітньої компетентності є формування її на основі набуття досвіду самостійних спроб і досягнень у самоосвітній діяльності, вироблення власної індивідуальної системи навчання, переходу від копіювання зразків самоосвіти до створення власної моделі, долучення самоосвіти до способу життя здобувача [3]. У цьому контексті надзвичайного значення набуває самоосвітня компетентність – інтегральна здатність особистості самостійно організовувати, планувати, здійснювати й оцінювати власну навчальну діяльність.

Українські дослідники однастайні в тому, що самоосвітня компетентність включає кілька складових: мотиваційну – внутрішня потреба людини у знаннях, прагнення до самовдосконалення; когнітивну – вміння працювати з інформацією, добирати джерела, критично аналізувати та осмислювати їх; діяльнісну – здатність застосовувати здобуті знання у практичних ситуаціях, планувати власний розвиток; рефлексивну – вміння оцінювати результати своєї роботи, визначати подальші кроки [1; 2; 3].

У мінливих освітніх умовах, коли освітні стандарти оновлюються, українська педагогіка орієнтується на особистісно зорієнтоване та компетентнісне навчання, формування самоосвітньої компетентності потребує нових підходів. Серед ефективних способів можна виокремити такі: використання цифрових технологій (онлайн-курси, освітні платформи, електронні бібліотеки, мобільні застосунки створюють можливість для індивідуальної траєкторії навчання, доступу до найновішої інформації); проєктна та дослідницька діяльність (формує навички самостійного пошуку, аналізу та синтезу інформації, а також відповідальності за результат); розвиток критичного мислення (в умовах інформаційного перенасичення особливо важливо вміти відрізняти достовірні знання від маніпуляцій чи поверхових суджень); рефлексія та самооцінка (щоденники успіху, портфоліо, самоаналіз діяльності допомагають вибудовувати індивідуальний освітній маршрут); партнерська взаємодія (участь у професійних спільнотах, навчальних групах, воркшопах сприяє обміну досвідом та збагаченню власного освітнього простору).

Таким чином, самоосвітня компетентність у сучасних умовах виступає не лише індивідуальною якістю, а й необхідною передумовою успішної професійної діяльності. Її розвиток вимагає системної роботи закладів вищої освіти, підтримки з боку держави, але передусім – внутрішньої готовності особистості бути активним суб'єктом власного навчання.

Зарубіжний досвід доводить, що самоосвіта вчителя є невід'ємною складовою системи професійного розвитку. У країнах Європейського Союзу, США, Канаді діють цілісні програми lifelong learning, які заохочують педагогів до безперервної освіти протягом життя. Важливою тенденцією є створення умов для неформального та інформального навчання – участі у професійних спільнотах, використання онлайн-платформ (Coursera, EdX, FutureLearn), відвідування воркшопів, тренінгів, менторських програм. Особлива увага приділяється розвитку рефлексивних умінь: учитель

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

повинен не лише накопичувати нові знання, а й оцінювати власні результати, аналізувати помилки, будувати індивідуальну траєкторію розвитку.

Порівнюючи український і зарубіжний досвід, можна відзначити як спільні риси, так і відмінності. Спільним є визнання самоосвітньої компетентності фундаментальною умовою успішної педагогічної діяльності. Водночас у західних освітніх системах більше уваги приділяється інтеграції самоосвіти з практикою, партнерській взаємодії між педагогами, використанню цифрових інструментів. В Україні ж і досі переважає орієнтація на традиційні форми самостійної роботи, хоча останніми роками активно впроваджуються електронні бібліотеки, платформи дистанційного навчання, освітні стартапи.

Отже, формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя початкових класів є стратегічним завданням вищої педагогічної освіти. Українська система потребує ширшої інтеграції зарубіжного досвіду – створення умов для гнучких освітніх траєкторій, розвитку цифрової грамотності, формування навичок самоаналізу та критичного мислення. Вчитель, який володіє високим рівнем самоосвітньої компетентності, здатний не лише реагувати на виклики сучасності, а й ініціювати зміни, бути агентом інновацій у початковій школі.

Список використаних джерел

1. Воропай, Н. (2010). Становлення поняття «самоосвітня компетентність» у науково-методичній літературі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Теорія і практика навчання та виховання. Серія 17*, 27–32.
2. Рой, С. (2015). Самоосвітня компетентність майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу, її сутність та структура. *Наука і освіта*, (8), 125–128.
3. Цісарук, В., & Цісарук, І. (2018). Самоосвітня компетентність майбутнього вчителя трудового навчання та технологій. *Молодь і ринок*, (7), 32–36.

Tetiana Yakovyshyna,

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent,

Associate Professor at the Department of Primary,

Inclusive and Higher Education Pedagogy,

Rivne State University of the Humanities

Rivne, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-9507-3621>

SELF-EDUCATION COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS:

DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE

Keywords: *primary school teacher, applicant, self-education competence, professional training.*

Ярич Ігор Ярославович,
методист, викладач інформаційних технологій та економіки,
Державний навчальний заклад
«Львівське вище професійне училище технологій та сервісу»
м. Львів, Україна
<https://orcid.org/0009-0004-7624-2775>

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНО-ДІЯЛЬНІСНОГО НАВЧАННЯ

Ключові слова: професійна компетентність, педагог, проєктно-діяльнісне навчання, методика, інновації.

У сучасних умовах реформування системи освіти в Україні проблема розвитку професійної компетентності педагогічних працівників набуває особливого значення [1; 2]. Освіта ХХІ століття вимагає від викладача не лише високої кваліфікації, але й готовності до інновацій, постійного професійного саморозвитку та творчої діяльності [1]. Одним із дієвих засобів формування таких якостей виступає проєктно-діяльнісне навчання, яке поєднує освітні, дослідницькі й практичні аспекти роботи педагога [3; 4].

Проєктно-діяльнісне навчання ґрунтується на принципах активності, самостійності, співпраці та практичної спрямованості [2; 3]. Викладач, який залучається до проєктної діяльності, не лише опановує нові знання, а й створює власний освітній продукт, здобуває досвід колективної взаємодії, критичного мислення й самооцінки власної діяльності [4; 5]. Таке навчання сприяє розвитку аналітичного мислення, здатності до управління освітніми процесами та підвищує рівень педагогічної культури [5].

У структурі методики розвитку професійної компетентності засобами проєктно-діяльнісного навчання слід виокремити підготовчий, основний та завершальний етапи.

Підготовчий етап (мотиваційно-цільовий) передбачає діагностику потреб педагогів, визначення їх професійних труднощів, мотиваційної готовності до змін [2]. На цьому етапі формуються групи, визначається проблематика проєктів, обираються теми, що відповідають актуальним запитам закладу освіти чи професійної спільноти [3].

Основний етап (практично-проєктний) полягає у створенні й реалізації проєкту [4; 5]. Викладач виступає одночасно як учасник і як фасилітатор процесу: він навчається працювати в команді, застосовує ІКТ, виконує дослідницькі, організаційні та аналітичні завдання [3; 4]. Особливу увагу приділяють самоосвіті та взаємооцінюванню результатів діяльності [5]. Саме в цьому процесі формується системне бачення педагогічних проблем, розвиваються компетентності у сфері комунікації, управління освітніми процесами, педагогічного дизайну та цифрової грамотності.

Завершальний етап (рефлексивно-аналітичний) пов'язаний із презентацією результатів проєкту, їх експертною оцінкою, рефлексією та узагальненням досвіду [3; 5]. Це не лише демонстрація досягнень, а й можливість критично осмислити ефективність застосованих методів, виробити рекомендації для подальшої роботи. Успішна реалізація

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

цього етапу підсилює мотивацію педагогів до професійного самовдосконалення, сприяє формуванню самооцінки професійної компетентності, підвищенню відповідальності за власні освітні результати та розвитку здатності до самоосвіти.

Важливою складовою методики є створення творчого навчального середовища, у якому педагог може експериментувати, обмінюватися досвідом і шукати нові рішення. Проектна діяльність сприяє міжособистісній взаємодії, партнерству та колегіальності – саме ці якості лежать в основі професійного співробітництва і педагогічного лідерства. Застосування проектно-діяльнісного підходу в розвитку професійної компетентності педагогів також сприяє формуванню цифрової, комунікативної та дослідницької компетентностей [4; 5]. Під час реалізації проектів педагоги активно використовують онлайн-ресурси, платформи для спільної роботи, інструменти для презентацій і візуалізації, що підвищує їхню інформаційну культуру та відкриває можливості для участі у міжнародних освітніх ініціативах.

Особливої уваги заслуговує роль рефлексії та наставництва у проектно-діяльнісному навчанні [2; 3]. Досвідчені педагоги, виступаючи у ролі наставників, допомагають колегам розвивати навички самооцінки, аналізу педагогічних ситуацій, визначення ефективних стратегій навчання. Наставництво підсилює ефект навчання через взаємопідтримку, професійний діалог і обмін ідеями.

Загалом методика розвитку професійної компетентності педагогів через проектну діяльність перестає бути формальним процесом – він стає живим, динамічним і продуктивним, орієнтованим на конкретний результат і реальні потреби освітньої практики.

Проектно-діялісне навчання, як засіб розвитку професійної компетентності, тісно пов'язане із концепцією неперервної освіти дорослих. Воно забезпечує перехід від зовнішньо мотивованого навчання до внутрішньої потреби розвитку. Педагог стає активним творцем власної освітньої траєкторії, усвідомлює себе суб'єктом інноваційних змін. Важливим компонентом цього процесу є цифровізація освітнього середовища, адже більшість сучасних проектів реалізуються за допомогою цифрових платформ, онлайн-комунікацій, електронних ресурсів і мультимедійних технологій.

Проектно-діялісний підхід особливо ефективний у процесі підвищення кваліфікації педагогів. Педагоги, залучені до проектної діяльності, демонструють зростання професійної впевненості, самостійності у прийнятті рішень, здатність до педагогічного експериментування. Серед психолого-педагогічних умов ефективного розвитку компетентності педагогів важливо забезпечити інтеграцію цифрових інструментів у процес проектної діяльності, адже цифровізація освіти відкриває нові можливості для співпраці, навчання й моніторингу результатів.

Методика розвитку професійної компетентності педагогів засобами проектно-діялісного навчання повинна передбачати системність, наукову обґрунтованість та практичну спрямованість. Вона має бути адаптована до специфіки професійної діяльності викладача, рівня його підготовки, типу закладу освіти. Однією з важливих умов успішності є рефлексія – усвідомлення педагогом власних результатів, труднощів і шляхів їх подолання.

Розвиток компетентності у форматі проєктно-діяльнісного навчання сприяє формуванню педагогічного мислення нового типу – дослідницького, інноваційного, орієнтованого на результат і якість навчального процесу. Завдяки цьому викладачі стають активними агентами змін, ініціаторами освітніх інновацій та носіями сучасної педагогічної культури.

Методика розвитку професійної компетентності педагогів засобами проєктно-діяльнісного навчання є інтегративною моделлю, що поєднує традиційні педагогічні принципи із сучасними інноваційними підходами, сприяє не лише підвищенню фахового рівня педагогів, а й формуванню нової професійної культури, творчості, відповідальності та саморозвитку, що є основою якісних змін у системі освіти та запорукою її конкурентоспроможності в умовах динамічних викликів сучасності.

Отже, проєктно-діяльнісне навчання є не лише інноваційною технологією, а й дієвим інструментом розвитку професійної компетентності педагогів; сприяє формуванню творчої активності, самостійності та відповідальності за результати власної діяльності; виступає потужним засобом формування педагогічної культури, креативності й інноваційного мислення; перетворює процес навчання на взаємний обмін досвідом, ідеями та цінностями, сприяючи становленню сучасного педагога – компетентного, відкритого до змін і готового творити сучасну освіту.

Список використаних джерел

1. Нічуговська, Л. І., & Ніколенко, Л. М. (2022). *Інноваційна педагогічна діяльність як чинник формування життєтворчої компетентності здобувача освіти*. Дніпро: Видавець «Біла К. О».
2. Олефіренко, Т. О. (2024). Реалізація діяльнісного підходу в систему професійної підготовки вчителя: теоретичні засади та практичні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (6(140)), 259–267. <https://lnk.ua/y4zjOGR4j>.
3. Сарматова, О. С. (2024). Інтеграція діяльнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів суспільствознавчих предметів. *Актуальні питання в сучасній науці*, (1(19)), 489–496. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-1\(19\)-489-496](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-1(19)-489-496).
4. Crespi, P., García-Ramos, J. M., & Queiruga-Dios, M. (2022). Project-Based Learning (PBL) and Its Impact on the Development of Interpersonal Competences in Higher Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 259–276. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.993>.
5. Li, S., Qi, C., & Li, R. (2025). The conceptualization of mathematics teachers' professional competence in project-based learning contexts. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 21(7), em2660. <https://doi.org/10.29333/ejmste/16562>.

Ihor Yarych,

Methodologist, Teacher of Information Technologies and Economics,
 State Educational Institution
 «Lviv Higher Vocational School of technologies and service»

Lviv, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0004-7624-2775>

METHODS OF DEVELOPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS BY MEANS OF PROJECT-ACTIVITY LEARNING

Key words: *professional competence, teacher, project-based learning, methodology, innovations.*

**УСПІШНІ ПРАКТИКИ РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА
В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТА СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ
SUCCESSFUL PRACTICES FOR DEVELOPING
TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE
IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL AND SOCIAL CHALLENGES**

Абрамович Тетяна Вікторівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри психології та інклюзивної освіти,

Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

м. Рівне, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-5057-2301>

**ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ
ЯК СКЛADOVA ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ**

***Ключові слова:** рефлексія, компетентність, досвід, інклюзія, післядипломна освіта.*

Сучасний світ потребує висококваліфікованих фахівців, зокрема вчителів, які знаходять нові й нестандартні шляхи вирішення професійних завдань, прагнуть до реалізації нововведень та інновацій, гнучкі в ухваленні рішень.

Учитель нової української школи має не просто провести урок, а насамперед реалізувати його разом з учнями, зуміти дібрати доступні методи та новітні технології навчання. Це вимагає вивчення педагогом як власної професійної діяльності, так і діяльності учнів на уроці, усвідомлення їхніх потреб і психологічних особливостей, що й слугує основою рефлексії.

Рефлексивному педагогу під силу реалізовувати різні стратегії викладання, бути уважним до почуттів та поведінки оточуючих, що є важливим для організації безпечного середовища, комунікації педагога і дітей, їхніх батьків, адміністрації школи. У цьому випадку саме рефлексія є важливою умовою партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Рефлексія включає аналіз власних учинків та мотивів, розуміння своїх емоцій та поведінки. Саме це допомагає вчителю уникнути дій, які в подальшому можуть зашкодити стосункам, і сприяє особистісному зростанню. Розуміння власних помилок і робота над ними – важливий крок до покращення якості діалогу між людьми [2].

Нині основною вимогою до неперервного професійного зростання педагога є постійне оновлення знань, формування нових компетентностей,

зокрема й рефлексивних, критичних, емоційно-регуляторних, про що зазначається в нормативно-правових документах, професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [1]. Однією з трудових функцій є «Безперервний професійний розвиток» (Д), а його складником – «Здатність до навчання упродовж життя» (Д1). Відповідно серед умінь і навичок, якими повинен володіти вчитель, варто виокремити здійснення рефлексії власної педагогічної діяльності (Д1.1.У5).

У сучасній системі післядипломної педагогічної освіти рефлексія розглядається не лише як інструмент самопізнання, а й як стратегічна компетентність, що визначає рівень готовності педагога до професійного розвитку та інноваційної діяльності. Вона є необхідною умовою ефективного навчання дорослих, спрямованого на усвідомлення, осмислення та інтеграцію нового досвіду в особисту педагогічну практику.

Особливого значення набуває рефлексія в умовах інклюзивної освіти, коли педагог має постійно приймати рішення в ситуаціях невизначеності, адаптувати форми роботи для конкретних учнів, взаємодіяти з командою фахівців. За таких умов рефлексивне мислення уможливує здійснення усвідомленого професійного вибору, сприяє уникненню автоматизму та шаблонних рішень.

Пропонуємо техніки із розвитку рефлексії педагогів у системі підвищення кваліфікації слухачів Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти за тематичними освітніми програмами «Створення інклюзивного освітнього середовища та супровід дитини з ООП», «Індивідуальна освітня траєкторія розвитку особи з ООП», а також групи педагогів закладів позашкільної освіти, які працюють у напрямі створення безбар'єрного інклюзивного середовища та супроводу осіб із ООП. Наводимо приклади вправ та технік для розвитку рефлексивної культури педагога, котрі можна використати як під час очних, так і дистанційних занять на курсах підвищення кваліфікації.

Вправа «Три запитання після уроку» використовується з метою формування навичок швидкої рефлексії після педагогічних ситуацій. *Інструкція:* учасники відповідають на запитання: «Що сьогодні мені вдалося найкраще?», «Що б я зробив / зробила по-іншому?», «Чого мене навчив цей досвід?».

Вправа «Кейс із вибором» передбачає розвиток критичного мислення та етичної рефлексії вчителя. *Інструкція:* учасники аналізують педагогічну ситуацію з наявною дилемою (наприклад, конфлікт із батьками, незацікавленість учнів навчанням), обговорюють можливі варіанти вирішення ситуації, обґрунтовують свій вибір, зважаючи на наявний досвід та можливі наслідки.

Вправа «Щоденник професійного зростання» (можливий варіант із використанням дошки Padlet). Мета: системна рефлексія ціннісної сфери, розвиток професійної ідентичності.

Візуальна рефлексія «Педагогічний кадр» передбачає створення педагогами зображення / символу, що відображає їхній педагогічний стан або досвід (урок, предметний тиждень, взаємодія з учнями тощо) та обговорення зображеного.

Метод «5 чому» допомагає з'ясувати причини власної поведінки або реакцій на ті чи інші обставини. Для цього необхідно обрати певну ситуацію (наприклад, учні

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

на уроці часто відволікаються на мобільний телефон) та п'ять разів спробувати поставити до неї запитання «Чому?». Це допомагає педагогам вийти за межі поверхового пояснення та отримати інсайт у розумінні поведінки здобувачів освіти.

Метод «Шість капелюхів мислення» Едварда де Боно застосовується для групової роботи або саморефлексії. Це техніка, що допомагає розглянути ситуацію або проблему з різних точок зору, ефективний інструмент для рефлексії, прийняття рішень та розвитку мета-мислення в педагогів.

Діаграма Гіббса – схема рефлексивного циклу, що включає шість етапів, які допоможуть учителю проаналізувати власну практичну діяльність, зокрема: Що трапилося? Що ви відчували? Що вдалося / не вдалося? Чому це сталося? Чого ви навчилися? Що можна було б зробити по-іншому? Які ваші подальші дії?

Представлені нами вправи довели свою ефективність на практиці, адже доповнюють одна одну та дають змогу рефлексувати, аналізуючи ситуацію («Шість капелюхів»), здійснювати глибинну професійну рефлексію («Цикл Гіббса») та набувати внутрішніх механізмів ухвалення рішень. Також вони характеризуються структурованим підходом та пропонують послідовні кроки або ролі, що спонукають педагога до розвитку критичного мислення та зменшення імпульсивних суджень.

Отже, рефлексія педагога є ключовим чинником його професійної готовності до освітніх трансформацій, якісним, системним та динамічним особистісним утворенням, що забезпечує неперервне професійне вдосконалення. Вона сприяє усвідомленню та переосмисленню змісту педагогічної діяльності, подоланню стереотипів особистісного зростання та застосуванню інновацій, а також дає змогу педагогу знайти індивідуальний стиль, досягти адекватної професійно особистісної самооцінки, прогнозувати та вдосконалювати власну професійну діяльність.

Список використаних джерел

1. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». (2025). Наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2025 р. № 1225.
2. Створюємо безбар'єрне освітнє середовище: інструменти та техніки з регіональних (не)конференцій EdCamp у Запоріжжі, Львові та Варшаві. (2024, 27 вересня). Нова українська школа. <https://lnk.ua/aV7o86rV1>.

Tetyana Abramovych,

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD),

Associate Professor of the Department of Psychology and Inclusive Education,

Rivne Regional Institute of Post-Graduate Pedagogical Education

Rivne, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-5057-2301>

PEDAGOGICAL REFLECTION AS A COMPONENT OF TEACHER PROFESSIONAL GROWTH

Keywords: reflection, competence, experience, inclusion, postgraduate education.

ulia Vit,

Candidate of Philological Sciences (PhD),

Associate Professor of the Department of Theoretical
and Applied Phonetics of the English Language,
Odesa I.I. Mechnikov National University

Odesa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-3840-5666>

Julia Dede,

Doctor of Philosophical Sciences,

Associate Professor of the Department of Theoretical
and Applied Phonetics of the English Language,
Odesa I.I. Mechnikov National University

Odesa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-0701-4216>

SECOND LANGUAGE ACQUISITION AND LEARNING: FROM COMPREHENSIBLE INPUT TO CONSCIOUS NOTICING

Keywords: *acquisition, learning, the second language, input hypothesis.*

The relationship between conscious and unconscious processes in second language learning remains one of the central debates in applied linguistics. While some individuals appear to «pick up» a second language naturally without formal instruction, others rely on structured classroom settings to achieve communicative competence. Although true mastery through natural exposure alone is rare, this distinction highlights two contrasting routes to language development: spontaneous acquisition and deliberate learning.

H. Palmer, in *The Principles of Language Study*, drew attention to the distinction between «spontaneous» and «studial» capabilities. Spontaneous capabilities refer to the natural and subconscious ability to acquire language, whereas studial capabilities reflect the learner's ability to organize and consciously manage their learning process. Palmer suggested that spontaneous capabilities play a central role in acquiring spoken language, while studial capabilities are indispensable for literacy development. This early distinction foreshadowed the enduring debate between acquisition (unconscious, natural development) and learning (conscious, structured study).

The issue resurfaced prominently in the early 1980s with S. Krashen's *Input Hypothesis*. S. Krashen argued that subconsciously acquired language, particularly when developed in an anxiety-free environment, is readily available for spontaneous communication. By contrast, consciously learned language – typically taught through explicit grammar and vocabulary study – cannot be accessed as fluidly in real-time conversation. Instead, its primary function is to monitor or check spontaneous speech. Yet, paradoxically, the more one monitors, the less spontaneous communication becomes.

From this perspective, S. Krashen proposed a clear functional distinction: acquired language and learned language differ in both character and effect. He further argued

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

that successful second language acquisition depends on the quality of input learners receive. Input must be *comprehensible*, even if slightly above the learner's current productive capacity. S. Krashen encapsulated this principle in the formula $i + 1$, where i represents the learner's existing knowledge and $+1$ denotes the next incremental level. Moreover, he stressed that such input should occur in relaxed and low-stress environments. If this hypothesis holds, the implication for pedagogy is straightforward: the most effective way to foster spontaneous communication is to maximize learners' exposure to comprehensible input in anxiety-free contexts. In this model, explicit instruction plays only a limited, supportive role.

In contrast to S. Krashen, R. Schmidt (1994) emphasized the significance of consciousness in the learning process. According to R. Schmidt, learning a language is largely a conscious activity, and *noticing* – that is, the conscious registration of linguistic features – is indispensable. He contended that it is impossible to learn a language through subliminal perception alone. Input only becomes intake when learners actively notice the forms and patterns being used. R. Schmidt further argued that for adult learners, incidental acquisition is unlikely. Unlike children acquiring their first language, adults benefit from deliberate attention to linguistic form, particularly when mastering subtle or non-essential features of grammar. In this sense, conscious learning plays a critical role in complementing exposure to input.

Adding another layer to the debate, E. Bialystok (1994) proposed an interface model between explicit and implicit knowledge. While acknowledging that most second language learning tends to be explicit, she highlighted the importance of exploring how explicit knowledge may transform into implicit competence. In her view, the interaction between conscious study and subconscious internalization remains an area requiring deeper investigation. This perspective is especially significant because it avoids the rigid dichotomy of acquisition versus learning. Instead, it suggests a continuum where explicit and implicit processes interact dynamically. For instance, formal instruction may provide learners with explicit rules, which through repeated use and practice, gradually become automatised and integrated into their implicit linguistic repertoire.

Taken together, these perspectives reveal the complexity of second language development. S. Krashen's model emphasizes the primacy of subconscious acquisition supported by comprehensible input, while R. Schmidt underscores the necessity of conscious awareness and noticing. E. Bialystok, in turn, offers a more integrative view, stressing the interface between explicit and implicit knowledge. Pedagogically, this debate has far-reaching implications. On the one hand, immersive, communicative environments are invaluable for fostering fluency and spontaneous use. On the other hand, structured attention to form, explicit grammar instruction, and strategies that promote noticing also play an essential role, particularly for adult learners. A balanced approach, therefore, may be most effective: providing abundant comprehensible input while simultaneously encouraging learners to consciously engage with linguistic form.

In conclusion, the distinction between acquisition and learning remains a central concern in second language research. While early theorists such as Palmer highlighted the difference between spontaneous and studious capabilities, S. Krashen, R. Schmidt,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

and E. Bialystok each offered influential frameworks that continue to shape the field. Their insights collectively suggest that neither unconscious acquisition nor conscious learning alone can account for the complexities of second language development. Instead, it is their interaction-mediated by input, noticing, and the transformation of explicit knowledge into implicit competence – that best explains successful learning outcomes. For language pedagogy, this means that educators should neither rely solely on immersion in comprehensible input nor limit learners to formal study of grammar and vocabulary. Instead, the challenge lies in designing environments that integrate both dimensions: encouraging spontaneous communication while ensuring that learners are guided toward noticing and internalizing key features of the target language. Such a synthesis respects the cognitive realities of adult learners and provides a more comprehensive foundation for effective second language acquisition.

References

1. Bialystok, E. (1994). Representation and Ways of Knowing: Three Issues in Second Language Acquisition. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 549-569). Academic Press Inc.
2. Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
3. Palmer, H. E. (1964). *The Principles of Language Study*. Oxford University Press.
4. Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 165–209). Academic Press.

Віт Юлія Валеріївна,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови,

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-3840-5666>

Деде Юлія Володимирівна,

доктор філософських наук,

доцент кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови,

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-0701-4216>

ВИВЧЕННЯ ТА ОСВОЄННЯ ДРУГОЇ МОВИ:

ВІД ЗРОЗУМІЛОГО ВХОДЖЕННЯ ДО СВІДОМОГО СПОСТЕРЕЖЕННЯ

Ключові слова: засвоєння, навчання, друга мова, гіпотеза введення.

Zdenka Vagnerova,
Postgraduate Student at the Institute of Sociological Studies,
Faculty of Social Sciences, Charles University in Prague,
Coordinator of International Transformational Projects in Ukraine,
AMO – Association for International Affairs
Prague, Czech Republic

DEVELOPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF DISPLACED UKRAINIAN TEACHERS IN THE CZECH REPUBLIC

Keywords: *migrant teachers, professional competence, lifelong learning, professional integration, competence development trajectory.*

The full-scale Russian invasion of Ukraine in 2022 led to the arrival of thousands of Ukrainian pupils and hundreds of teachers to Czech schools. At the peak of this inflow, Ukrainian children constituted approximately 5% of all primary school pupils. In response, Czech schools began employing Ukrainian teachers on a larger scale to support the linguistic and social adaptation of newly arrived pupils and to address increased capacity needs. This strategy proved mutually beneficial: teachers gained opportunities to apply their expertise and ensure financial stability, while schools benefited from professionals who significantly contributed to managing the integration process. However, comprehensive support measures enabling Ukrainian educators to develop their competencies and achieve full professional integration did not evolve at the same pace.

This contribution connects theoretical concepts of teacher professional development with the specific situation of Ukrainian teachers in the Czech education system, presents empirical findings on their professional trajectories, needs, and barriers, and outlines possible measures inspired by international good practices.

Theoretical Framework. Professional competence is conceptualized as a multidimensional construct encompassing subject knowledge, didactic skills, pedagogical and psychological expertise, diagnostic competence, linguistic and intercultural competences, and reflective practice (European Commission, 2013; Švec, 2015). Migrant teachers enter the Czech environment with significant professional capital that requires recontextualization – adaptation to the Czech language of instruction, professional terminology, pedagogical documentation procedures, and institutional norms.

Lifelong Professional Learning of Migrant Teachers. Lifelong learning is a key concept in contemporary pedagogical theory, viewing professional development as a continuous, cyclical, and adaptive process. Migrant teachers experience this principle in an intensified form: entering a new education system creates an *accelerated learning zone* where linguistic, cultural, professional, and identity-related learning processes intersect.

UNESCO's Four Pillars of Learning as a Migration Framework. Delors' report *Learning: The Treasure Within* (1996) outlines pillars directly applicable to migrant teachers: **Learning to know** – gaining knowledge of Czech curriculum, documentation, rules, and institutions. **Learning to do** – adapting teaching methods, classroom management,

and communication. **Learning to live together** – developing intercultural competence, understanding school culture, and collaborating with Czech colleagues. **Learning to be** – reconstructing professional identity within a new societal and institutional context.

Migration thus transforms lifelong learning into a profound process of professional transformation.

Six-Stage Process Model of Competence Trajectory. The study introduces a **Six-Stage Process Model of Competence Trajectory** describing the professional development of migrant teachers toward full integration into the Czech education system:

1. **Initial Professional Capital** – high-level professional qualifications and experience from the home country, confronted with language and curricular barriers (Czech language and RVP framework).

2. **Adaptation** – initial employment often as teaching assistants.

3. **Integrated Professional Learning** – intensive recontextualization supported by educationally oriented language courses and mentoring.

4. **Stabilization** – a functional competence profile aligned with Czech standards; the main challenge becomes the official transition to a teaching position.

5. **Professional Integration** – full participation in the pedagogical team.

6. **Long-Term Professional Growth** – stabilization, contribution to school innovation, and use of intercultural capital.

Empirical Study. In January 2025, an online questionnaire survey was conducted among Ukrainian teachers working in the Czech Republic (N = 65).

Results in Relation to the Process Model

1. **Phase 1 – Initial Professional Capital:** 87.9% hold a university degree in education; most have over ten years of experience. Their strongest competencies include subject knowledge and pedagogical skills.

2. **Phases 2–3 – Adaptation and Main Obstacles:** Language and curricular barriers most significantly hinder the transition to desired positions. Respondents identified: insufficient Czech language proficiency, lack of available positions, and differences in educational culture.

3. **Czech Language Proficiency:** 69% arrived without any Czech language knowledge; after three years, only 22% passed the B2-level CEFR exam required for teaching.

4. **Systemic Context:** The Czech government introduced the “Lex Ukraine” legislation, significantly simplifying employment and recognition of qualifications. Recognition measures functioned effectively and removed a barrier historically difficult to overcome.

5. **Phase 3 – Professional Learning Needs:** Respondents prioritize: specialized language courses focused on educational terminology; methodological training on RVP, assessment, lesson planning; school-based mentoring and career counselling; structured bridging programs.

6. **Phases 4–5 – Stabilization and Integration:** Recognition of qualifications strongly supports stabilization. 64% wish to work long-term in Czech education (moving toward Phase 6). 82% report positive experiences in Czech schools. 52% aim for a full teaching position; 28% prefer remaining teaching assistants.

Risk of Deprofessionalization. Teaching assistant positions dominate. Prolonged employment below qualification level may lead to deprofessionalization (Hargreaves & Fullan,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

2012), manifested in a weakened professional identity, reduced competency profile, and restricted access to professional communities (Santoro, 2014). Although migrant teachers possess strong intercultural competence, remaining long-term in assistant roles prevents full utilization of their subject and didactic expertise.

Conclusions. The integration of Ukrainian teachers into Czech schools presents a unique opportunity to apply principles of lifelong learning and continuous professional development. While formal barriers have been mitigated, linguistic and institutional barriers persist. The findings confirm that teacher competence is dynamic and evolves through sustained learning, reflection, and collaboration. Strengthening policies that expand real professional opportunities – through accessible continuing education, mentoring, and professional networks – can transform migration-related challenges into drivers of pedagogical innovation. Investing in displaced teachers enriches Czech education with new perspectives, expertise, and intercultural competencies.

Recommendations. 1. Develop professionally oriented language courses focusing on educational terminology, didactic communication, and administrative language. 2. Strengthen methodological support through linguistically accessible training on RVP, assessment, and lesson planning (with possible Ukrainian-language assistance). 3. Introduce structured mentoring pairing migrant teachers with experienced Czech mentors and clearly defined integration goals. 4. Create Career Bridge Programs to support transitions from assistant to teacher positions through internships, adaptation periods, and funded supplementary qualification studies (e.g., didactics, psychology).

References

1. Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Zhao, Z. (1996). Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.
2. European Commission. (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Publications Office of the European Union.
3. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.
4. Santoro, N. (2014). If I'm going to teach about the world, I need to know the world: Developing Australian pre-service teachers' intercultural competence through international experiences. Journal of Studies in International Education, 18(1), 60–73. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.832938>.
5. Švec, V. (2015). Profesní kompetence učitele: konstrukce, proměny a rozvoj. Masarykova univerzita.
6. Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
7. Czech Republic. (2022–2023). Lex Ukraine – Measures facilitating the employment and qualification recognition of Ukrainian citizens in the Czech Republic. Ministry of Education, Youth and Sports. (Офіційні нормативні тексти: <https://www.msmt.cz>).

Зденка Вагнерова,

аспірант Інституту соціологічних досліджень
факультету соціальних наук Карлового Університету в Празі,
координатор міжнародних трансформаційних проєктів в Україні
АМО– Асоціації з міжнародних питань,
м. Прага, Чехія

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕМІЩЕНИХ УКРАЇНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ У ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Ключові слова: педагоги-мігранти, професійна компетентність, неперервне навчання, професійна інтеграція, траєкторія розвитку компетентностей.

Victoria Hron,

Candidate of Historical Sciences (PhD),

Senior Lecturer at the Department of Language Training,

National University of Civil Protection of Ukraine

Cherkasy, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-1221-3658>

Nataliia Yereimeieva,

Candidate of Philological Sciences (PhD),

Docent, Associate Professor of Language Training Department,

National University of Civil Protection of Ukraine

Cherkasy, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-3691-0298>

COGNITIVELY ORIENTED TECHNOLOGIES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE: THE METHOD OF CATECHESIS AND HEURISTIC CONVERSATION

Keywords: *education system, society, cognitive abilities, dialogical speech, foreign language.*

Cognitive-oriented technologies in modern pedagogical science are understood as a set of methods for forming cognitive processes of human consciousness, such as memory, attention, information presentation, logical thinking, the ability to make decisions, etc. [1, p. 6]. Given the dialectical dependence of the development of the education system on the demands and needs of society, we should talk about a permanent change in the requirements for both the technologies themselves and the personal qualities of the subject of their use according to the principle: truth is what can be used (a saying attributed to Buddha Shakyamuni). For example, 25–30 years ago, the basis of the didactic toolkit of a high school teacher was reproductive teaching methods. This was due to the general nature of the interaction of the ideological, cultural and social spheres, the presence of a noticeable customary element in the system of social relations, which assigned the teacher the function of one of the main sources of information.

The era of globalization in the context of the development of technical means of storing and processing information flows has led to total changes in the structure of society, including changes in the principles of functioning of the educational sector. From the point of view of teaching methods in school subjects, we are talking about replacing reproductive methods with interactive ones. The basis of the latter is, in fact, dialogic speech.

In a broad sense, the concept of «dialogue» can be considered a synonym for the word «communication». In a narrower sense, namely, in application to the educational process, specialists often use the terms catechetical and heuristic conversation, which are directly related to the general scientific methods of deduction and induction. In the first case, we are talking about moving from stating a general rule to studying specific examples. In the second case, everything is the opposite: the teacher leads his students through the study of individual phenomena and the identification of general patterns based on their example. In particular,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

philologists use these methods to explain the rules for the formation and use of grammatical structures.

It is worth noting here that a truly effective educational conversation should be based, firstly, on the principles of accessibility, and secondly, on the systematicity, integrativity, and continuity of the learning process. This means that each element of the lesson must take into account the previous educational (and sometimes, especially when it comes to people with a low level of training, simply life) experience of the students. The teacher's skill in this case lies in the ability to identify students' basic knowledge, adapt it to the subject being studied, and demonstrate how knowledge can become a tool for acquiring deeper fundamental knowledge. Actually, this is the essence of the method of catechetical and heuristic conversation. Systematic adherence to this approach can ensure high success rates and quality of knowledge in any academic discipline, including a foreign language.

However, while retaining many common components in teaching methodology with other subjects, foreign languages have a number of specific features. We are talking about the very essence of language, which combines the qualities of a universal human phenomenon and a product of various spiritual and cultural formations. «Language is a necessary condition for the thinking of an individual, even when he is alone with himself,» wrote the famous Ukrainian linguist O. Potebnia, «because a concept is formed only by means of verbalization, and without a concept, thinking is impossible. However, in reality, language develops only in society ... because a person understands himself only after testing the intelligibility of his words on people» [2].

The conclusion that follows from the above statement is that learning a foreign language is always an immersion in a new world. Unlike other academic subjects, in practical foreign language classes, students learn to do what they practically do, since language is both the object and the main tool of the learning process.

Thus, the development of an individual's cognitive abilities is carried out through practice in various types of speech activity (reading, speaking, writing, listening) by forming and consolidating knowledge of vocabulary, phonetics, grammar, and, ultimately, is manifested through the development of communicative skills. In turn, the organization of communication (dialogical speech) must necessarily include the development of certain grammatical structures, phonetics and semantics of lexical units of a certain topic, that is, be based on a theoretical basis. Catechetical and heuristic conversation in this context acts as a kind of connecting link between different elements of a single educational process.

References

1. Горошкіна, О. М., Доротюк, В. І., та ін. (2022). *Kompetentnisno oriietovane navchannia: sutnist, formy i metody: navchalnyi posibnyk* [Компетентнісно орієнтоване навчання: сутність, форми і методи: навчальний посібник]. Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739276/1/>.
2. Потебня, О. (б. д.). *Думка і мова*. Режим доступу: <https://lnk.ua/zeGkg63er>.

Грон Вікторія Віталіївна,

кандидат історичних наук,

старший викладач кафедри мовної підготовки,

Національний університет цивільного захисту України

м. Черкаси, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-1221-3658>

Сремеева Наталія Федорівна,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри мовної підготовки,

Національний університет цивільного захисту України

м. Черкаси, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-3691-0298>

КОГНІТИВНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ:

МЕТОД КАТЕХЕЗИ ТА ЕВРИСТИЧНОЇ КОНВЕРСАЦІЇ

Ключові слова: система освіти, суспільство, когнітивні здібності, діалогічна мова, іноземна мова.

Жогло Володимир Миколайович,

старший викладач кафедри пожежно-рятувальної та фізичної підготовки,

Національний університет цивільного захисту України

м. Черкаси, Україна

<https://orcid.org/0009-0005-4984-193X>

Усачов Дмитро Володимирович,

кандидат технічних наук,

доцент кафедри пожежно-рятувальної та фізичної підготовки,

Національний університет цивільного захисту України

м. Черкаси, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-1140-9798>

ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛADOVA ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Ключові слова: фізична підготовка, професійна компетентність, викладач, спеціальні дисципліни, пожежно-рятувальна діяльність, сучасні виклики.

У сучасних умовах викладач спеціальних дисциплін, зокрема у сферах пожежної безпеки та рятувальних служб, виконує багатофункціональну роль, яка вимагає не лише глибоких теоретичних знань і педагогічної майстерності, але й високого рівня фізичної підготовленості. Враховуючи зростання кількості надзвичайних ситуацій, техногенних катастроф, екологічних загроз і викликів, пов'язаних зі збройними конфліктами, фізична підготовка викладача набуває критичного значення як складова його професійної компетентності.

Фізична готовність викладача є не лише засобом підтримання власного здоров'я та працездатності, а й важливою передумовою ефективного освітнього процесу, особливо в умовах, наближених до реальної пожежно-рятувальної діяльності. Розвинуті фізичні якості – сила, витривалість, швидкість, гнучкість і координація – забезпечують здатність викладача демонструвати спеціальні прийоми, моделі поведінки у стресових і екстремальних умовах, а також здійснювати фізичне навантаження без ризику для здоров'я та безпеки учасників освітнього процесу [1].

Особливо важливою є кардіореспіраторна витривалість, яка дозволяє підтримувати високий рівень фізичної активності протягом тривалого часу. У реальних умовах пожежно-рятувальних операцій це означає здатність працювати у високотемпературному середовищі, при підвищеному пульсі та задишці, зберігаючи концентрацію, оперативність і спроможність до прийняття рішень. Особистий приклад фізичної форми викладача сприяє формуванню позитивного психологічного клімату в групі, підвищує рівень авторитету серед здобувачів освіти та стимулює їх до регулярних занять фізичними вправами [2].

З урахуванням специфіки пожежно-рятувальної діяльності, фізична підготовка викладача має враховувати виконання завдань у спецодязі та засобах індивідуального захисту, що значно обмежують рухливість і збільшують енергетичні витрати. Практика тренувань у реалістичних умовах, таких як задимлені приміщення, імітаційні тренажери, середовища зі складною прохідністю - підвищує рівень підготовки викладача та дозволяє ефективніше готувати здобувачів освіти до професійних викликів [3].

Методика фізичної підготовки викладача має базуватися на комплексному підході, що поєднує фізичний та психоемоційний компоненти. Здатність зберігати стійкість до стресу, керувати диханням і пульсом, демонструвати витримку у критичних ситуаціях – це ключові риси викладача, які передаються під час підготовки майбутніх фахівців. Психофізіологічна рівновага, що формується завдяки цілеспрямованим тренуванням, є запорукою ефективності професійної діяльності в умовах підвищених ризиків [4].

Вагоме значення має впровадження інноваційних технологій у процес фізичної підготовки. Застосування фітнес-трекерів, пульсометрів, інтерактивних симуляторів, платформ для дистанційного тренування дозволяє здійснювати персоналізований підхід до фізичного навантаження, аналізувати фізіологічні показники в режимі реального часу та підвищувати мотивацію до занять. Ці технології є особливо корисними у періоди обмеженого доступу до спеціалізованих майданчиків і залів.

Важливим аспектом професійної діяльності викладача є формування здорового способу життя. До його складових належать збалансоване харчування, якісний сон, систематичне відновлення та психоемоційне розвантаження. Викладач має виступати не лише носієм знань, а й взірцем здоров'язбережувальної поведінки, формуючи у здобувачів освіти відповідальне ставлення до власного фізичного і психічного стану [2].

Організаційне забезпечення фізичної підготовки передбачає системність, регулярність, доступність тренувальних умов, дотримання норм безпеки та індивідуальний підхід до планування навантажень. Програми підготовки мають враховувати вік, стан здоров'я, рівень загальної фізичної підготовленості та професійну специфіку викладача. Раціональне поєднання загальнорозвивальних, спеціальних та функціональних вправ забезпечує цілісність підготовки [3].

Фізична підготовка є інтегрованою складовою професійної компетентності викладача спеціальних дисциплін, особливо у сфері пожежно-рятувальної справи. Вона сприяє не лише збереженню працездатності та здоров'я викладача, але й підвищенню якості освітнього процесу, рівня безпеки під час занять, ефективності

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

професійної підготовки здобувачів освіти. У зв'язку з цим, питання фізичного вдосконалення педагогів мають розглядатися як один із пріоритетних напрямів в організації освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Козяр, М., Білінський, Б., & Ступницька, Н. (2020). Психологічні аспекти травматизму та підготовка особового складу пожежно-рятувальної служби МНС України. *Пожежна безпека*, (4), 45–49.
2. Лапшин, В., & Романчук, С. (2025). Фізична та психічна підготовка військовослужбовців пожежно-рятувальних підрозділів Збройних Сил України. *Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення*, 233–241. <https://journals.urau.ua/hdafk-tmfv/article/view/326057>.
3. Петрушин, Д., & Сальніков, Д. (2024). Фізична підготовка в закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання МВС України. У *Назва збірника матеріалів конференції (якщо відома)*. <https://lnk.ua/y4XB80vVX>.
4. Ткачук, П., Романчук, С., & Афонін, В. (2019). *Фізичне виховання, спеціальна фізична підготовка і спорт військовослужбовців* (Підручник). Львів: Друкарня НАСВ.

Volodymyr Zhoglo,

Senior Lecturer of the Department of Fire and Rescue and Physical Training,
 National University of Civil Defense of Ukraine
 Cherkasy, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0005-4984-193X>

Dmytro Usachov,

Candidate of Technical Sciences (PhD),
 Associate Professor of the Department of Fire and Rescue and Physical Training,
 National University of Civil Protection of Ukraine
 Cherkasy, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-1140-9798>

**PHYSICAL TRAINING AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE
 OF A TEACHER OF SPECIAL DISCIPLINES UNDER MODERN CHALLENGES**

Key words: *physical training, professional competence, teacher, special disciplines, fire-rescue activity, modern challenges.*

Журова Олена Вячеславівна,

вихователь-методист закладу дошкільної освіти (ясел-садка)
 комбінованого типу № 237 «Смородинка» Запорізької міської ради
 м. Запоріжжя, Україна

**ПЕДАГОГ ЯК НОСІЙ СТАБІЛЬНОСТІ, БЕЗПЕКИ
 ТА ВНУТРІШНЬОГО РЕСУРСУ**

Ключові слова: *професійна компетентність, ментальне здоров'я, педагог, емоційна стійкість, вигорання.*

Сучасна система освіти України функціонує в умовах динамічних суспільних, технологічних і культурних змін. Одним із ключових чинників забезпечення якості освіти є постійне професійне самовдосконалення педагогів, що визначено низкою нормативно-правових актів: Законами України «Про освіту» [2], «Про дошкільну освіту» [1], а також професійними стандартами педагогічних професій [3; 4]. Професійне самовдосконалення – це безперервний процес, який поєднує розвиток професійних компетентностей та особистісних якостей педагога. Його мета – підвищення якості

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

освітнього процесу, формування гнучкого, емоційно зрілого та психологічно стійкого фахівця.

Сучасний педагог стикається з численними викликами – швидкими змінами в освітніх технологіях, глобалізацією, воєнними подіями в Україні, – що вимагають високого рівня адаптивності, мотивації та саморефлексії. Важливою складовою професійного самовдосконалення є також запобігання емоційному вигоранню, розвиток емоційної зрілості та відкритості до нових знань. Саме ці якості дозволяють педагогу залишатися ефективним і зберігати внутрішню гармонію в умовах професійного навантаження.

Війна в Україні створила нові виклики для освітньої системи, зокрема потребу у збереженні психічного здоров'я педагогів, які є опорою для дітей і їхніх родин. Сьогодні педагог виступає не лише фахівцем, який навчає, а й носієм стабільності, безпеки та внутрішнього ресурсу. Саме тому розвиток його емоційної компетентності, здатності до саморегуляції та усвідомленої взаємодії набуває особливого значення.

Сучасні діти – це «діти війни», часто з підвищеним рівнем тривожності й нестабільним емоційним станом. Вони потребують дорослого, який випромінює спокій, турботу і впевненість. Такий педагог може бути джерелом безпеки, що є базовою потребою кожної дитини. Діти дуже чутливо реагують на емоційний стан дорослого. Коли поруч педагог спокійний і врівноважений, дитина відчуває безпеку. Таким чином, ментальне здоров'я педагога стає запорукою психоемоційного здоров'я дитини.

У пошуках дієвих способів збереження психологічного здоров'я педагогів нами було впроваджено методологію MGS (рух, ігри, спорт і креативність) – сучасну систему практик, що поєднує рух, гру, спорт і креативність як засоби емоційного відновлення [5]. Амбасадором методології MGS є Олександр Педан – телеведучий, громадський діяч і промоутер ментального здоров'я. Його залученість надала методології національного звучання та довіри, перетворивши її на рух, спрямований на зміцнення психологічної стійкості освітян і суспільства загалом.

Методологія MGS ґрунтується на активній участі у рухових іграх, творчих і спортивних вправах. Це не лише фізична активність, а глибокий психоемоційний процес, що допомагає педагогам звільнитися від стресу та внутрішньої напруги, вивільнити страхи й тривоги, наповнитися позитивними емоціями, відчути натхнення й творчий потенціал.

Для роботи з педагогами було розроблено комплекс вправ, спрямованих на зняття емоційної напруги, розвиток усвідомленості, гармонізацію внутрішнього стану, створення доброзичливої атмосфери в колективі. Ці вправи використовуються під час методичних зустрічей, тренінгів, неформальних обговорень, і вже довели свою ефективність як ресурсний інструмент для професійного розвитку.

Після регулярного застосування вправ MGS спостерігається помітне покращення емоційного стану педагогів, зростання рівня довіри й згуртованості колективу. Педагоги відзначають легкість, внутрішній спокій, натхнення та бажання ділитися цим станом із дітьми. Систематичне впровадження практик MGS у нашому закладі:

- підвищило загальну стресостійкість педагогів;

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

- покращило командну взаємодію;
- зміцнило атмосферу довіри, взаємопідтримки та емпатії.

У перспективі планується створення постійного простору психологічної підтримки для педагогів на основі методології MGS, що стане складовою внутрішньої системи розвитку професійної компетентності.

Методологія MGS є ефективною практикою розвитку професійної компетентності педагога в умовах освітніх і суспільних викликів. Вона сприяє формуванню емоційної стійкості, усвідомленості, командності та ресурсності, що є основою якості освітнього процесу в часи війни. Ментально здоровий педагог → емоційно врівноважена дитина → сильна, стійка нація.

Турбота про психологічне благополуччя педагога сьогодні – це внесок у відновлення й майбутнє України. Професійне самовдосконалення педагога – це безперервний процес особистісного та професійного розвитку, спрямований на підвищення якості освітньої діяльності. Ефективність цього процесу забезпечується через усвідомлену рефлексію, розвиток емоційного інтелекту, внутрішню мотивацію, а також психологічну стійкість і здатність до навчання протягом життя.

В умовах трансформації українського суспільства саме психологічна готовність педагога до змін, його гнучкість і стресостійкість стають основою професійної зрілості та успіху освітньої діяльності.

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту. (н.д.). Закон України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
2. Про освіту. (2017). Закон України № 2145-VIII від 5 вересня 2017 року. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
3. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти». (2021). Наказ Міністерства освіти і науки України від 19.10.2021 № 755–21. <https://lnk.ua/9eoPOmwVp>.
4. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». (2020). Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.12.2020 № 2736–20. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#n10>.
5. ХОМГО «Освічена ініціатива». (2023). Посібник для фасилітаторів. Психосоціальні заняття в онлайн-форматі за методологією «Рух, ігри, спорт, креативність». <https://surli.cc/hodioh>.

Olena Zhurova,

Methodologist-Educator of Preschool Educational Institution (Nursery-Kindergarten)
of Combined Type №237 «Smorodynka» of Zaporizhzhia City Council
Zaporizhzhia, Ukraine

THE TEACHER AS A BEARER OF STABILITY, SECURITY AND INTERNAL RESOURCE

Keywords: Professional competence, mental health, educator, emotional resilience, burnout.

Заварова Наталія Володимирівна,

старший викладач кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-8395-9003>

Бальбуза Олена Миколаївна,

завідувач Одеського обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-3045-6255>

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРИКЛАДНОГО АНАЛІЗУ ПОВЕДІНКИ (АВА) У ФОРМУВАННІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

***Ключові слова:** інклюзія, прикладний аналіз поведінки, позитивна поведінкова підтримка, професійна компетентність педагога, інклюзивне середовище.*

Сучасна освіта дедалі частіше розглядається не лише як традиційна модель навчання, а як простір соціального розвитку, що забезпечує відчуття безпеки, прийняття й підтримки для кожного учасника освітнього процесу. Ідея інклюзивного освітнього середовища, у якому всі здобувачі освіти мають рівні можливості для навчання та спілкування, поєднується сьогодні з науково обґрунтованими стратегіями формування соціально адаптивної поведінки [1].

Однією з таких стратегій є прикладний аналіз поведінки (Applied Behavior Analysis, АВА) – науковий підхід до розуміння й зміни соціально значущої поведінки на основі принципів навчання і систематичного аналізу середовища [2]. АВА зосереджується на поведінці, яку можна спостерігати й вимірювати, що дозволяє педагогічним працівникам будувати індивідуальні освітні стратегії, засновані на даних, а не на припущеннях. Ключовими принципами є підкріплення бажаних дій, послідовне моделювання, аналіз передумов і наслідків поведінки (модель АВС: Antecedent – Behavior – Consequence).

Проблематика використання прикладного аналізу поведінки (Applied Behavior Analysis, АВА) у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра (РАС) є предметом численних наукових розвідок як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. В українському науковому просторі І. Зозуля та М. Бухрякова розглядають прикладний аналіз поведінки як ефективний корекційний метод формування соціально-комунікативних навичок у дітей з аутизмом. Д. Шпак акцентує увагу на використанні принципів АВА у навчанні академічних, соціальних і комунікативних умінь дітей із порушеннями розвитку, тоді як Т. Братишко досліджує особливості впровадження терапії АВА в освітній процес дітей з особливими освітніми потребами, О. Ярмоліук розглядає АВА-терапію як сучасну технологію корекційної роботи з дітьми з РАС, що поєднує значний корекційний потенціал із низкою практичних обмежень,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

пов'язаних із потребою високої кваліфікації фахівців та індивідуалізації програм втручання.

Серед зарубіжних авторів значний внесок зробили М. Barbera, яка розробила підхід до розвитку вербальної поведінки у дітей з аутизмом, та М. Sandberg, що створив систему оцінки мовленнєвих і соціальних навичок для дітей із різними типами порушень розвитку. У працях G. Kohli, N. Chandel та A. Agarwal підкреслено ефективність АВА-терапії у підтримці когнітивного й соціального розвитку дітей з РАС, а дослідження R. Liff та D. Makeken присвячено стратегіям поведінкового менеджменту та побудові навчальних програм інтенсивного поведінкового втручання [2].

Соціально-педагогічний потенціал АВА полягає в тому, що цей підхід забезпечує передбачуваність, структурованість і підтримку поведінкових змін у закладі освіти, сприяє розвитку навичок саморегуляції, комунікації та соціальної взаємодії здобувачів освіти. Використання позитивного підкріплення, чітких правил і візуальних підказок створює психологічно безпечне середовище, у якому дитина відчуває успіх і прийняття.

Розвиток АВА у контексті інклюзивної освіти було представлено в межах проєкту, підтриманого Вишеградським фондом (Visegrad Fund) «Назустріч інклюзивним практикам і позитивній поведінковій підтримці в освіті та соціальній роботі» (Towards Inclusive Practices and Positive Behavior Support in Education and Social Work, 2023-2025). У межах цього міжнародного проєкту, реалізованого партнерами з Чехії, Словаччини, Польщі, Північної Македонії та України, здійснено порівняльний аналіз підготовки фахівців і впровадження поведінкових стратегій у системи освіти [4].

Результати дослідження показали, що у країнах Вишеградської четвірки (V4) АВА інтегровано в освітню та психологічну підготовку педагогічним працівників, а концепція позитивної поведінкової підтримки (Positive Behavior Support, PBS) є базовим елементом профілактики деструктивної поведінки у закладах освіти [5]. В Україні, попри створення нормативної бази інклюзивної освіти, бракує системного розуміння поведінкових підходів, що зумовлює потребу у впровадженні навчальних програм для педагогічних працівників, спрямованих на розвиток компетентностей у сфері аналізу та модифікації поведінки.

У межах українського компоненту проєкту було розроблено навчальні модулі «Інклюзія та її визначення» (Inclusion and its Definition) та «Професійні ролі та компетентності у підтримці інклюзивної освіти» (Professional Roles and Skills in Fostering Inclusion), які розкривали поняття інклюзії, принципи АВА, модель ABC та приклади педагогічних ситуацій. Використання цих матеріалів у тренінговому форматі дало змогу педагогічним працівникам осмислити поведінку як форму комунікації й перейти від реакції на труднощі до створення умов, що їх попереджають [4].

Учасники програми відзначали, що застосування поведінкового підходу сприяє зменшенню конфліктів у колективі, розвитку саморегуляції в учнів, підвищенню мотивації до навчання. Такі результати узгоджуються з міжнародними дослідженнями, які підтверджують, що систематичне позитивне підкріплення є одним із найефективніших механізмів формування адаптивної поведінки.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Таким чином, прикладний аналіз поведінки виступає не лише терапевтичною методикою, а й соціально-педагогічною стратегією розвитку інклюзивного освітнього простору [3]. Він сприяє побудові стосунків, заснованих на довірі й передбачуваності, формує в педагогічних працівників рефлексивне ставлення до поведінки здобувачів освіти та розвиває етичну чутливість до різноманітності. Результати проєкту підтверджують, що впровадження АВА-орієнтованих підходів у підготовку педагогічних працівників може стати ефективним механізмом реалізації філософії інклюзії в освітній практиці України та країн Південно-Східної Європи.

Список використаних джерел

1. МОН України. (2022). *Методичні рекомендації щодо організації навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану*. Київ: МОН України. <https://mon.gov.ua/>.
2. Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91–97. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91>.
3. Horner, R. H., Sugai, G., & Lewis, T. J. (2015). Is school-wide positive behavior support an evidence-based practice? *Exceptional Children*, 83(4), 434–452. <https://doi.org/10.1177/0014402917691466>.
4. Trellova, I., Ivanenko, A., & Zavarova, N. (2024). Towards inclusive practices and positive behavior support in education and social work: A comparative analysis of V4 countries, Ukraine, and North Macedonia. In *The 13th InTraders International Conference on Social Sciences and Education Proceeding Book* (pp. 112–124). InTraders Academic Platform. <https://lnk.ua/ANDZM63ex>.
5. Zavarova, N., Ivanenko, A., Moskalets, A., et al. (2024). *Country reports on inclusive education and behavioral programs in V4 countries, Ukraine and North Macedonia*. Kyiv-Brno. <https://iviv.ped.muni.cz/media>.

Nataliia Zavarova,

Senior Lecturer at the Department of Psychology, Social Work and Inclusive Education,
 Odessa Regional Academy of In-Service Education
 Odesa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-8395-9003>

Olena Balbuza,

Head of the Odesa Regional Resource Center for Inclusive Education Support,
 Odessa Regional Academy of In-Service Education
 Odesa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-3045-6255>

**SOCIO-PEDAGOGICAL POTENTIAL OF APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS (ABA)
 IN DEVELOPING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Keywords: *applied behavior analysis, inclusive education, positive behavior support, professional competence, social-pedagogical support.*

Задоріна Ольга Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри математики та методики її навчання,

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-1935-6475>

Мітельман Ігор Михайлович,

кандидат фізико-математичних наук, доцент,

доцент кафедри методики викладання і змісту освіти

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-9817-6690>

Ольга Іванівна Папач,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри математики та методики її навчання,

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-8960-5457>

РОЗВИТОК ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В ДИДАКТИЧНОМУ КОНТЕКСТІ ДИСТАНЦІЙНИХ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗМАГАНЬ

Ключові слова: компетентнісний профіль учителя математики, математичні змагання, математично обдаровані учні, методика дистанційного навчання, інформаційно-комунікаційні освітні технології, підвищення кваліфікації вчителів.

Актуальність проблем формування й розвитку компетентнісного профілю вчителя математики визначається динамікою змін вимог держави й суспільства щодо трансформації освіти й науки, більшої орієнтації предметно-методичного сегмента структури компетентностей, передбачених чинним Професійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти», на нові дидактико-методичні технології, стратегії, практики та інструменти у сфері педагогіки математики. Реформування шкільної освіти в Україні та інших країнах охоплює всі напрями освітньої діяльності, у тому числі й сучасний олімпіадний рух, орієнтований на конкурентноспроможність і продуктивність талановитої молоді. На новітні виклики щодо організації та проведення основних форматів наукових учнівських змагань спрямовується, зокрема, Положення про учнівський олімпіадний та турнірний рух, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 30 грудня 2024 року № 1820. Однією з ознак модернізації організаційно-методичних та науково-методичних підходів до інтелектуальних змагань ми вважаємо пілотування інноваційних рішень у сфері предметних олімпіад, турнірів

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

і конкурсів, еволюцію ставлення до них не лише як до статичних засобів виявлення й супроводу академічної обдарованості, а як до впливових інструментів опанування творчими вчителями математики нових ролей та функціоналу, формування креативності, аналітичного й критичного мислення, стимулювання профілізації, поглибленого вивчення, розширення позакласної та позашкільної освітньої діяльності та профорієнтації.

Комплексні програми розвитку освіти Одещини завжди приділяли особливу увагу реальній підтримці талановитих учнів сільських шкіл, доступ яких до багатьох ресурсів і форм підготовки тривалий час залишався відносно обмеженим через об'єктивний брак закладів нового типу, недостатню мережу класів з поглибленим (профільним) вивченням шкільних предметів, повільні зміни в якості кадрового забезпечення. Тому нагальним виявився 25-річний досвід спеціального наукового заходу, започаткованого КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» і сфокусованого на вирішенні вказаних проблем, – інтелектуальних змагань з базових дисциплін серед учнів сільських шкіл Одеської області, які вдалося зробити помітною складовою регіонального олімпіадного руху. Журі намагалось використовувати в позитивному руслі специфіку заочних турів як компетентнісної бази для конструктивної творчої колаборації учасників та вчителів, залучення консультативної допомоги з урахуванням норм академічної доброчесності. Починаючи з 2020 року, під час протиепідемічних обмежень, а потім – в умовах дії воєнного стану дистанційне та змішане навчання набули статусу одного з вирішальних параметрів системи освіти в Україні. Це співпало із об'єктивним згасанням інтересу учнів до стандартних технологій проведення тривалих заочних письмових інтелектуальних змагань. Занепокоєння викликали й освітні втрати, спричинені реаліями останніх років. Дослідження науковців Інституту педагогіки НАПН України вказують на негативні тенденції зниження відповідальної самостійної навчальної активності школярів, що підтверджується навіть і несистематичністю виконання домашніх завдань [4]. Це поглибило існуючі прогалини в математичних знаннях, уміннях і навичках основної частини учнів, знизила продуктивність уроків (на яких учителі змушені зосереджуватися на задачах базового рівня), а також значно вплинуло на психологічний стан, стабільну мотивованість і підготовку математично обдарованих і успішних учнів, позбавлених можливості відвідувати гурткові, факультативні заняття, отримувати якісну й своєчасну індивідуальну наукову підтримку для творчого зростання, підготовки до математичних олімпіад, турнірів і конкурсів. Усе це масштабується специфікою шкіл, розташованих у сільській місцевості. Сільські заклади освіти здебільшого припинили організацію шкільних етапів математичних олімпіад або ж проводили їх на малореlevantному математичному матеріалі, а деякі райони, територіальні громади навіть не формували команди для участі в обласному етапі, який проводиться за досить складними єдиними завданнями, наданими Міністерством освіти і науки України. Завдано шкоди структурності, якості та результативності перших етапів учнівських олімпіад з математики, а також і рівню професійної компетентності самих учителів з питань методики навчання талановитих дітей та володіння прийомами розв'язування олімпіадних задач.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Пошук шляхів виправлення ситуації на основі розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей усіх учасників освітнього процесу, необхідність урахування безпекових чинників призвели до «міграції» інтелектуальних змагань серед учнів сільських шкіл Одеської області, як одного з майданчиків роботи з обдарованими учнями, у дистанційний цифровий офлайн/онлайн-формат, наближення їх до всіх бажаючих випробувати свої сили – незалежно від ставлення педагогів і, власне, закладів освіти. Оргкомітет та журі зберегли структуру змагань, але всі вони проходили дистанційно з використанням мережі Інтернет і тестових технологій. Підкреслимо, що зміна формату інтелектуальних змагань неодмінно розглядалась з точки зору *синхронізації спеціалізованих компетентностей* учителів математики та обдарованих учнів як важливої та складної науково-методичної проблеми [3]. Застосування тестових технологій урахувало світовий досвід багатьох інших тестових конкурсів для школярів. Тестовий характер математичних змагань передбачає трансформацію як самої олімпіадної задачі, постановки питання до неї, так і логічного навантаження на варіанти відповідей, які перетворюються на об'єкт повноцінної математичної мисленнєвої діяльності учнів. Завдання фінального етапу мали комплексну структуру: 10 задач з тестовою формою відповідей було доповнено виділенням двох з них, для яких учасники мали за додаткову кількість балів надати традиційне повне розв'язання. Журі неодмінно дотримувалось поєднання завдань олімпіадного спрямування із задачами традиційної тематики, представленої на рівні поглибленого вивчення. Участь у конкурсі з таким форматом проведення дозволяло зацікавленим учням, мотивованим «спортивним» чинником, прискореними темпами у стислий час ознайомлюватись зі значно розширеним обсягом нових для них математичних ідей та додатковою літературою, отримати припустимі в умовах змагання поради та теоретичні орієнтири від учителів, обговорити й розв'язати з ними навіть і аналогічні задачі.

Дистанційні математичні змагання із завданнями тестового типу певною мірою «легалізують» механізми вибору відповідей не на повноцінній основі з позицій олімпіадної практики, що, з одного боку, є проблемним фактором, який не можна недооцінювати, а з іншого – дозволяє робити первинні пізнавальні кроки в опануванні математичним матеріалом учням з недостатньою формалізованою підготовкою й досвідом. Доступність різнопланового використання під час виконання завдань можливостей нейромереж та потужних комп'ютерних засобів спонукали до активізації і вчителів, у структурі предметно-методичної компетентності яких комп'ютерно-орієнтована дидактика математики ще не посіла належного місця. Супровід учителем такої роботи учнів над задачами олімпіад має передбачати складний керований перехід учнів від формування гіпотез, виявлення закономірностей, моделювання та математичної симуляції до доведень та інших форм повноцінного розв'язування ускладнених задач, підвищення рівня математичної культури [1; 2; 5; 6]. Завдяки практиці проведення дистанційних інтелектуальних змагань зростання ролі ІКТ у реалізації інтерактивних та адаптивних стратегій ефективного навчання математики стає дедалі більш помітним орієнтиром для оновлення програм і змісту занять на курсах

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

підвищення кваліфікації вчителів математики на базі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

Дидактичний доробок дистанційних інтелектуальних змагань з математики для сільських шкіл Одещини сприяє подальшому розвитку системи роботи з талановитими учнями в умовах диференційованого навчання, становленню поглибленої та профільної математичної освіти в Новій українській школі, професійному зростанню вчителів, апробації ними елементів власних методик, підтримці створення ініціативними педагогами авторських заходів для обдарованих учнів.

Список використаних джерел

1. Ariani, Y., Suparman, Helsa, Y., Zainil, M., & Rahmatina. (2024). ICT-Based or -Assisted Mathematics Learning and Numerical Literacy: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Information and Education Technology*, 14(3), 382–397. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2024.14.3.2060>
2. Віра, М., & Самусенко, П. (2023). Застосування програмного засобу GeoGebra до розв'язування алгебраїчних задач з параметром. *Фізико-математична освіта*, 38(1), 7–13. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-001>
3. Жалдак, М. І. (Наук. ред.). (2019). *Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики*. Кривий Ріг: КДПУ.
4. Мітельман, І. М. (2021). Синхронізація спеціалізованих компетентностей під час підготовки учнів до математичних олімпіад. У *Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку»* (с. 198–204). Одеса: Букаєв Вадим Вікторович.
5. Топузов, О., Головка, М., & Локшина, О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український Педагогічний журнал*, (1), 5–13. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>
6. Чемерис, О., Прус, А., & Фонарюк, О. (2024). *Майстерня GeoGebra: практичний підхід до візуалізації математики*. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.

Olga Zadorina,

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent,

Associate Professor

of the Department of Mathematics and Teaching Methodology,

The state institution «South Ukrainian National

Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

Odesa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-1935-6475>

Igor Mitelman,

Candidate of Physical and Mathematical Sciences (PhD), Docent,

Associate Professor at the Department

of Teaching Methodology and Educational Content,

Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odesa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-9817-6690>

Olga Papach,

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent,

Associate Professor

of the Department of Mathematics and Teaching Methodology,

The state institution «South Ukrainian National

Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

Odesa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-8960-5457>

**SUBJECT-METHODOLOGICAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF MATHS TEACHER
IN THE DIDACTIC CONTEXT OF DISTANCE INTELLECTUAL COMPETITIONS**

Keywords: *competency profile of mathematics teacher, mathematical competitions, mathematically gifted students, methodology of distance learning, information and communication educational technologies, in-service teacher training.*

Кондратенко Олександр Миколайович,

доктор технічних наук, професор,

професор кафедри пожежної та техногенної безпеки об'єктів та технологій
 навчально-наукового інституту пожежної та техногенної безпеки,

Національний університет цивільного захисту України

м. Черкаси, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-9687-0454>

Литвиненко Ольга Олександрівна,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри мовної підготовки навчально-наукового
 інституту цивільного захисту,

Національний університет цивільного захисту України ДСНС України

м. Черкаси, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-3322-8805>

Колосков Володимир Юрійович,

кандидат технічних наук, доцент,

в.о. начальника науково-інноваційного центру університету,
 професор кафедри державного нагляду у сфері пожежної та техногенної безпеки

навчально-наукового інституту пожежної та техногенної безпеки,

Національний університет цивільного захисту України ДСНС України

м. Черкаси, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-9844-1845>

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ (РОЗРОБКА ТА АПРОБАЦІЯ НА ПРИКЛАДІ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ «ТЕХНІЧНА МЕХАНІКА РІДИНИ ТА ГАЗУ»)

Ключові слова: навчально-методичне видання, технічна механіка рідини та газу, переклад, курсанти (УДК 504.064.4, 621.22, 531/534, 075.8).

У циклі вибіркової професійно орієнтованої базовотехнічної складової освітньо-професійних програм вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальностями 101 «Екологія» (галузь знань 10 «Природничі науки»), 161 «Хімічні технології та інженерія» (галузь знань 16 «Хімічна інженерія та біоінженерія»), 183 «Технології захисту навколишнього середовища» (галузь знань 18 «Виробництво та технології»), 261 «Пожежна безпека» та 263 «Цивільна безпека» (галузь знань 26 «Цивільна безпека»), наявний освітній компонент – навчальна дисципліна «Технічна механіка рідини та газу» обсягом у 4 кредити ЄКТС (120 аудиторних годин).

У зв'язку із введенням у дію Закону України № 3760-IX у чинній редакції від 01.01.2025 р. «Про застосування англійської мови в Україні» [1] на тлі вже діючого Закону України № 2704-VIII у чинній редакції від 12.09.2025 р. «Про забезпечення функціонування української мови як державної» [2], у якості експерименту авторським

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

колективом було розроблено комплекс навчально-методичного забезпечення для опанування навчальної дисципліни «Технічна механіка рідини та газу» на англійській мові, який складається з таких елементів:

1) трьох навчально-методичних видань:

- Technical mechanics of liquid and gas. Course of lectures for cadets, students and learners of the first (bachelor's) level of higher education of full time, distance and correspondence forms of education of specialties 101, 161, 183, 261 and 263. Updated and improved / Compilers and translators: O. Kondratenko, V. Koloskov, O. Lytvynenko. Kharkiv: National University of Civil Protection of Ukraine of SES of Ukraine, 2024. 232 p.;

- Technical mechanics of liquid and gas. Methodical instructions for the independent implementation of the modular control works for cadets, students and learners of the first (bachelor's) level of higher education of full time, distance and correspondence forms of education of specialties 101, 161, 183, 261 and 263. Updated and improved / Compilers and translators: O. Kondratenko, V. Koloskov, O. Lytvynenko. Kharkiv: National University of Civil Protection of Ukraine of SES of Ukraine, 2024. 74 p.;

- Technical mechanics of liquid and gas. Workbook for laboratory work for for cadets, students and learners of the first (bachelor's) level of higher education of full time, distance and correspondence forms of education of specialties 101, 161, 183, 261 and 263. Updated and improved / Compilers and translators: O. Kondratenko, V. Koloskov, O. Lytvynenko, S. Kovalenko, D. Kovtun. Kharkiv: National University of Civil Protection of Ukraine of SES of Ukraine, 2024. 56 p.

2) курсу в системі Google Classroom;

3) комплекту з 4 семестрових та 1 екзаменаційного тестів у системі OpenTest 2.3.0;

4) робочої програми навчальної дисципліни та силабусу.

Серед авторського колективу зошита з виконання лабораторних робіт також наявні здобувачі вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня за спеціальністю 183 «Технології захисту навколишнього середовища» (галузь знань 18 «Виробництво та технології»), які опановують освітньо-наукову програму вищої освіти «Техногенно-екологічна безпека» аспірантка (нині – PhD), магістр екології Світлана Коваленко та аспірант, магістр екології Давід Ковтун, які виконували переклад частин вказаного видання у якості завдання з опанування ОК «Академічна іноземна мова» та ОК «Педагогічна практика» відповідно до тематики їх дисертаційних робіт.

Для практичної апробації у навчальному процесі при викладання навчальної дисципліни «Технічна механіка рідини та газу» здобувачам вищої освіти першого (бакалаврського) рівня (курсантам) спеціальностей 261 «Пожежна безпека» та 263 «Цивільна безпека» було запропоновано за їх добровільним бажанням використовувати розроблений комплекс навчально-методичного забезпечення англійською мовою, а саме виконати модульну контрольну роботу (МКР) № 1 «Гідростатика», модульну контрольну роботу № 2 «Гідродинаміка» англійською мовою (за силабусом оцінюються до 13 балів за 1 модульну контрольну роботу (у сумі – до 26 балів за МКР № 1 і № 2), за виконання англійською мовою запропоновано додаткові 5 балів за кожну модульну контрольну роботу (у сумі – до 10 балів за МКР № 1

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

і № 2)) та використати при оформленні звітів з виконання 5 лабораторних робіт відповідний зошит на англійській мові (за силабусом ВК оцінюються до 2 балів за 1 лабораторну роботу (у сумі – до 10 балів за 5 лабораторних робіт), за виконання англійською мовою запропоновано додатковий 1 бал за кожну лабораторну роботу (у сумі – до 5 балів за 5 лабораторних робіт)).

За результатами такого експерименту було отримано 19 звітів про виконання МКР англійською мовою (зі 100 можливих) та 10 зошитів з виконання лабораторних робіт (з 50 можливих).

За результатами виконаних робіт можна зробити такі висновки та надати відповідні рекомендації:

- необхідним є невинне підвищення рівня володіння англійською мовою здобувачами вищої освіти, як курсантами, так і студентами та слухачами, задля того, щоб він дозволяв опановувати технічну дисципліну;
- раціональним є сформувати виділену групу здобувачів вищої освіти з поглибленим знанням англійської мови в університеті, а також курси доуніверситетської підготовки з англійської мови;
- бажано розробити англійські версії ОПП, ОНП, силабусів освітніх компонентів та надати їх у вільний доступ на сайті університету;
- бажано розробити цілісний набір освітніх компонентів циклу підготовки здобувачів за всіма спеціальностями винятково англійською мовою;
- доцільно було б збільшити обсяг аудиторного навантаження за дисциплінами, які викладатимуться англійською мовою, не менше 50 аудиторних годин на навчальний рік для набуття відповідності п. 38 «Досягнення у професійній діяльності, які зараховуються за останні п'ять років» Постанови Кабінету Міністрів України № 1187 від 30.12.2015 р. в чинній редакції від 04.01.2024 р. «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» [1].

Список використаних джерел

1. Верховна Рада України. (2024). *Про застосування англійської мови в Україні: Закон України № 3760-IX* (чинна редакція від 01.01.2025). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text>.
2. Верховна Рада України. (2019). *Про забезпечення функціонування української мови як державної: Закон України № 2704-VIII* (чинна редакція від 12.09.2025). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>.
3. Постанова Кабінету Міністрів України. (2015, 30 грудня). *Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності* (Постанова № 1187-2015-п). База даних «Законодавство України». <https://zakon.rada.gov.ua/go/1187-2015-%D0%BF>.

Oleksandr Kondratenko,

Doctor of Technical Sciences, Professor,

*Professor of the Department of Fire and Technogenic Safety of Objects and Technologies
of the Educational and Scientific Institute of Fire and Technogenic Safety,*

National University of Civil Protection of Ukraine

Cherkasy, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-9687-0454>

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Olha Lytvynenko,

*Candidate of Philological Sciences (PhD), Docent,
Associate Professor of the Department of Language Training
of the Educational and Scientific Institute of Civil Protection,
National University of Civil Protection of Ukraine
Cherkasy, Ukraine*

<https://orcid.org/0000-0003-3322-8805>

Volodymyr Koloskov,

*Candidate of Technical Sciences (PhD), Docent,
Acting Head of the University's Research and Innovation Center,
Professor of the Department of State Supervision in the Field of Fire and Technogenic Safety Educational and Scientific
Institute of Fire and Technogenic Safety, National University of Civil Protection of Ukraine
Cherkasy, Ukraine*

<https://orcid.org/0000-0002-9844-1845>

**EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT
FOR TEACHING EDUCATIONAL COMPONENTS IN ENGLISH
(DEVELOPMENT AND APPROVAL ON THE EXAMPLE OF THE EDUCATIONAL COMPONENT
«TECHNICAL MECHANICS OF FLUID AND GAS»)**

Keywords: *educational and methodological publication, technical mechanics of liquids and gases, translation, cadets (UDC 504.064.4, 621.22, 531/534, 075.8).*

Капровська Олена Петрівна,

*заступник директора з виховної роботи, вчитель англійської мови,
Старокостянтинівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №8
Старокостянтинівської міської ради Хмельницької області,
м. Старокостянтинів, Україна*

**ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА:
ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА, ІННОВАЦІЇ У ЗЗСО**

Ключові слова: *професійна компетентність, педагог, неперервна освіта, виховна робота, інноваційні технології, самоосвіта.*

Сучасні виклики, зумовлені глобалізаційними процесами, цифровізацією суспільства та воєнним станом в Україні, вимагають від педагогів високого рівня професійної компетентності [1; 5]. Учитель сьогодні є не лише транслятором знань, але й вихователем, наставником, комунікатором і фасилітатором. Його професійна компетентність проявляється у здатності організувати освітній процес так, щоб він був безпечним, мотивуючим і спрямованим на розвиток особистості кожного учня [4].

Професійна компетентність педагога охоплює кілька ключових компонентів [2]: **методичний** – володіння сучасними методами, програмами, педагогічними технологіями, здатність їх творчо застосовувати; **комунікативний** – уміння ефективно взаємодіяти з учнями, батьками, колегами, створювати атмосферу співпраці; **цифровий** – володіння ІКТ, інтерактивними інструментами, освітніми платформами, здатність до цифрової грамотності [3; 5]; **психолого-педагогічний** – розуміння вікових, емоційних і соціальних особливостей дітей, здатність до емпатії та підтримки; **ціннісно-виховний** – формування в учнів моральних цінностей, громадянських і патріотичних якостей.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Розвиток цих компонентів забезпечується системою неперервної освіти, яка поєднує самоосвіту, участь у семінарах, тренінгах, вебінарах, методичних об'єднаннях, педагогічних експериментах і практичній роботі у школі [5].

Серед ефективних механізмів розвитку професійної компетентності педагогів у закладах освіти можна виокремити [1]: організацію педагогічних рад у форматі круглих столів, воркшопів, панельних дискусій; проведення методичних тижнів, фестивалів педагогічної майстерності, презентацій досвіду; використання кейс-методу, рольових ігор, тренінгових форм взаємодії; супервізійну підтримку педагогів через команди психологічної допомоги; розвиток проєктної діяльності – створення творчих груп для впровадження освітніх ініціатив.

Крім того, у Старокостянтинівській ЗОШ №8 діє система внутрішньої педагогічної мобільності [5]. Учителі активно беруть участь у тренінгах, вебінарах, методичних хабах, творчих лабораторіях, спільних заходах із громадами, громадськими організаціями та центрами професійного розвитку педагогічних працівників. Важливим напрямом роботи є участь педагогів у всеукраїнських та міжнародних освітніх ініціативах – конкурсах, марафонах, онлайн-курсах (Prometheus, EdEra, Coursera, Всеукраїнська школа онлайн). Важливо відзначити, що наш заклад отримав відзнаку – табличку «Заклад освіти – учасник проєкту SWITLO» від Британської Ради. У школі діє відкрита методична екосистема, де кожен педагог може ініціювати міні-проєкт, провести відкритий захід чи поділитися авторським досвідом на шкільному порталі. Завдяки такій культурі співпраці формується спільнота професійного зростання, у якій цінується взаємопідтримка, інноваційність і готовність до змін [4; 5].

Отже, професійна компетентність педагога – це динамічна система знань, умінь, цінностей і мотивацій, що розвивається протягом усього життя. Ефективний педагог – це вчитель, який навчається сам, надихає інших і створює умови для гармонійного розвитку своїх учнів.

Список використаних джерел

1. Amemasor, S. K., Oppong, S. O., Ghansah, B., Benuwa, B.-B., & Essel, D. D. (2025). A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices. *Frontiers in Education*. Режим доступу: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2025.1541031/full>
2. Huang, L., et al. (2024). A systematic review of technology-enabled teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*. Режим доступу: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131524001829>
3. Куріш, Н. (2023). Безперервний професійний розвиток педагога: теоретичні аспекти та інноваційні практики. *Освіта. Інноватика. Практика*, 13(1), 29-39. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i1-004>
4. OECD. (2021). *Teachers as lifelong learners: Building professional competences in changing times*. OECD Publishing. Режим доступу: <https://www.oecd.org/education/teachers-as-lifelong-learners.pdf>
5. Wang, C. (2025). Teacher Online Professional Learning: A Systematic Review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Режим доступу: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10758-024-09792-9>

Olena Kaprovska,

Deputy Director for Educational Work, Teacher of English,
 Starokostiantyniv Secondary School I-III degrees №8
 of the Starokostiantyniv City Council of the Khmelnytskyi Region,
 Starokostiantyniv, Ukraine

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER:

THEORY, PRACTICE, INNOVATIONS IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Keywords: professional competence, teacher, lifelong education, educational work, innovative technologies, self-education.

Лагутіна Світлана Олександрівна,
методист Одеського обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти
кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна

РОЗВИТОК КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В РОБОТІ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ООП: ІНКЛЮЗИВНА ПРАКТИКА

Ключові слова: компетентність, діти з особливими освітніми потребами, батьки, співпраця, взаємодія.

Трансформація освіти дітей з особливими освітніми потребами, спрямованої на їх інтеграцію у суспільстві, впровадження інклюзивної форми навчання, ставить високі вимоги до компетентності педагогів. Інклюзивний освітній процес не може розглядатися без активної участі в ньому батьків та налагодженої взаємодії всіх його учасників. Реалізація освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами, упровадження інноваційних технологій навчання, новітніх прийомів і методів повною мірою залежить від педагога, його професійної компетентності та вміння налагоджувати зв'язки з асистентом учителя, іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами та батьками.

Важливим елементом, що сприяє успішному навчанню та розвитку кожної дитини є взаємодія педагога, психолога та батьків. В контексті інклюзивної освіти – це спільність мети та зусилля всіх учасників освітнього процесу з метою забезпечення сприятливих умов для навчання та розвитку дитини. Взаємодія педагога, психолога та батьків базується на взаєморозумінні, довірі та взаємній підтримці [2].

Розвиток інклюзивної практики окреслює шляхи того, чому і як навчають і навчаються на основі інклюзивних цінностей та політики, а також як інклюзивні цінності впливають на структурування і зміст освітнього процесу, який будується таким чином, що в навчанні від початку враховуються особливі освітні проблеми. За таких умов, діти, допомагаючи одне одному, самі стають ресурсом для навчання. Дорослі співпрацюють між собою і всі разом несуть спільну відповідальність.

Головним у розвитку компетентності педагогів при роботі з батьками дітей з особливими освітніми потребами є вміння співпрацювати, етично спілкуватися, надавати вчасно психолого-педагогічну допомогу, яка має на меті вивчення та корекцію, а саме: особистості батьків; взаємин між членами сім'ї, пов'язаних з народженням і вихованням дитини з порушенням психофізичного розвитку; стилю батьківсько-дитячих стосунків; оздоровлення спілкування батьків у соціумі та знаходження шляхів їхньої самореалізації.

Питання особливостей роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами стало предметом досліджень багатьох науковців. Зокрема, у працях В. Андрущенко, С. Єфімової, Т. Ілляшенко, О. Колишкіна, А. Колупасової, С. Миронової, М. Ярмаченка висвітлюються проблеми налагодження співпраці з батьками

та формування ефективних способів взаємодії школи з родинами дітей з порушеннями психофізичного розвитку, які навчаються у закладах спеціальної освіти, а також у межах інтегрованого та інклюзивного освітнього простору; особливості комунікації; здійснення освітнього процесу; налагодження ефективної взаємодії сімей з соціумом [1].

К. Ігнатенко визначає такі завдання роботи з батьками: допомогти сформувати адекватні взаємостосунки між батьками, іншими членами сім'ї та дитиною з вадами психофізичного розвитку; допомогти дорослим створити комфортну для такої дитини сімейну атмосферу; розширити інформованість батьків про потенційні можливості дитини, її перспективи у різних аспектах життя; створити умови для активної участі батьків у вихованні та навчанні дитини; підвищити рівень психічного здоров'я самих батьків [3].

Складнощі входження дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивний простір зумовлюють необхідність визначення напрямів просвітницької роботи з батьками, яка має враховувати її змістові, методичні та організаційні аспекти, ґрунтуватися на оновленні та модифікації психолого-педагогічних знань, з визначенням шляхів їх реалізації в сучасних умовах навчання, соціалізації, життєдіяльності [4].

Відтак, взаємодія з батьками дітей з особливими освітніми потребами є окремим завданням фахівців команди психолого-педагогічного супроводу, адже зусилля педагогічних працівників ефективні лише за умови підтримки батьків, зрозумілі для них і відповідають потребам сім'ї [1].

Таким чином, професійна компетентність виступає основою орієнтації особистості педагога на невпинне професійне зростання, на самоактуалізацію і творчий розвиток, дає можливість зосереджуватися не на процесі навчання, а на його результатах. Робота з батьками, яка спрямована на посилення і реалізацію внутрішніх та зовнішніх ресурсів батьків, що досягатиметься через психологічну, просвітницьку та освітню допомогу, буде дієвою, якщо буде спиратися на принципи педагогічної діяльності орієнтованої на інтереси сім'ї.

Список використаних джерел

1. Денищук, І. П. (2023). Стратегії ефективної взаємодії з батьками осіб з особливими освітніми потребами на рівні закладу освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, (69), 80–90. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-80-90>.
2. Машак, С. О. (2023). Особливості інклюзивної освіти молодших школярів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (3), 116–120. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.3.23>.
3. Подкоритова, Л. О. (2020). Зміст психологічної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології*, (1, т. 2), 125–129. <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.23>.
4. Романенко, О. (2025). Напрями просвітницької роботи з батьками дітей з особливими потребами на етапі включення в інклюзивний освітній простір. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 117(1), 183–198. <https://doi.org/10.33189/ectu.v117i1.221>.

Svitlana Lahutina,

Methodologist of the Odessa Regional Resource Center
for Inclusive Education Support
at the Department of Psychology, Social Work and Inclusive Education,
Odessa Regional Academy of In-Service Education
Odessa, Ukraine

DEVELOPING THE COMPETENCE OF TEACHERS IN WORKING WITH PARENTS OF CHILDREN WITH SEN: INCLUSIVE PRACTICE

Keywords: competence, children with special educational needs, parents, cooperation, interaction.

Ліннік Юрій Володимирович,
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін,
КЗВО «Рівненська медична академія Рівненської обласної ради»
м. Рівне, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-0203-2714>

РОЛЬ РЕФЛЕКСІЇ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА

Ключові слова: *рефлексія, професійна майстерність, педагогічна діяльність, саморозвиток, професійна компетентність, самоосвітня діяльність, педагогічна культура, професійне зростання, педагогічна свідомість, рефлексивні практики.*

Сучасна освіта перебуває в стані постійних змін, зумовлених динамікою суспільних процесів, цифровізацією, глобалізаційними викликами та необхідністю формування компетентної, відповідальної, креативної особистості. У цих умовах педагог стає не лише носієм знань, а й фасилітатором, наставником, модератором навчального процесу, здатним до саморозвитку й самоосмислення власної професійної діяльності. Саме тому особливої актуальності набуває проблема розвитку професійної майстерності педагога через механізми рефлексії.

Рефлексія виступає важливим інструментом самопізнання, критичного аналізу власного педагогічного досвіду та пошуку шляхів його вдосконалення. Вона сприяє усвідомленню ціннісних орієнтацій, педагогічних стратегій, стилю спілкування та індивідуальних особливостей професійної поведінки. Завдяки рефлексії педагог здатний не лише аналізувати результати своєї роботи, але й гнучко реагувати на зміни освітнього середовища, адаптуватися до нових вимог і розвивати творчий потенціал.

Таким чином, рефлексія є не лише психологічним процесом, а й педагогічною умовою розвитку професійної компетентності та майстерності. Вона забезпечує перехід від репродуктивного виконання педагогічних функцій до усвідомленої, самокерованої діяльності, що відповідає сучасним концепціям освіти, орієнтованим на особистісний розвиток як учня, так і вчителя.

Теоретико-методологічний аспект зосереджується на уточненні сутності рефлексії як педагогічного та психологічного феномена, її теоретичних підвалинах і місці в структурі професійної компетентності педагога. Рефлексія визначається як систематичний процес усвідомлення власної діяльності, її мотивів, дій та результатів, що включає аналіз навчально-виховних ситуацій, прийнятих рішень та їхнього впливу на розвиток учнів. Вона поєднує інтелектуальний аналіз та оцінку власних цінностей, етики і професійних стандартів.

Серед ключових теоретичних підходів до рефлексії виділяють модель «рефлексії-у-дії» та «рефлексії-після-дії» (Schön), циклічні моделі навчання через рефлексію, трансформативний підхід (Mezirow), що розглядає рефлексію як механізм глибинної реконструкції професійних переконань, та компетентнісний

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

підхід, де рефлексія виступає метакомпонентом інтеграції знань, умінь і цінностей. Розрізняють когнітивний, емоційно-рефлексивний та етичний рівні рефлексії, а також поверхневий, практичний і критичний рівні глибини. Рефлексія виконує діагностичну, регулятивну, інтегративну, прогностичну та трансформативну функції, забезпечуючи перехід від репродуктивного виконання завдань до усвідомленої, самокерованої діяльності педагога.

На психолого-педагогічному рівні рефлексія виступає як механізм самопізнання, самоаналізу, самокорекції та прогнозування педагогічної діяльності. Вона дозволяє педагогу усвідомлювати свої знання, уміння, цінності, мотивацію та емоційні реакції, а також оцінювати їхній вплив на навчальний процес і взаємодію з учнями. Емоційно-ціннісний вимір рефлексії сприяє розвитку педагогічної емпатії, здатності до співпереживання та формування етичної основи діяльності.

Рефлексивна практика безпосередньо впливає на розвиток ключових компетентностей педагога, зокрема аналітичних, комунікативних, творчих та саморегулятивних. Для розвитку рефлексії у практиці використовуються різноманітні інструменти: ведення педагогічного щоденника, аналіз кейсів, коучингові та групові дискусії, відеоаналіз уроків, вправи на критичне мислення та метапізнання. Ці механізми дозволяють педагогу гнучко реагувати на зміни освітнього середовища, здійснювати усвідомлену корекцію своєї діяльності та забезпечують умови для постійного професійного зростання.

Теоретико-методологічний та психолого-педагогічний аспекти розкривають сутність рефлексії як ключового механізму розвитку професійної майстерності педагога, визначають її роль у формуванні компетентності та ефективної педагогічної діяльності. Рефлексія виступає як усвідомлений процес аналізу власних дій, рішень і результатів навчально-виховної діяльності, що поєднує інтелектуальний аналіз з оцінкою ціннісних та етичних орієнтирів педагога. Вона забезпечує розуміння того, що педагог робить, чому він це робить та які наслідки це має для розвитку учнів та освітнього процесу загалом.

У науковій літературі виділяють кілька теоретичних підходів до рефлексії. Модель «рефлексії-у-дії» та «рефлексії-після-дії» (Schön) підкреслює здатність педагога аналізувати свої дії під час уроку й після нього. Наприклад, учитель може коригувати хід заняття в реальному часі, помічаючи, що частина учнів не розуміє тему, а після уроку рефлексувати, які методи були найбільш ефективними. Циклічні моделі навчання через рефлексію (plan → act → observe → reflect → revise) демонструють, як педагог, плануючи урок, діє, спостерігає за результатами, рефлексує та вносить зміни для наступного заняття. Трансформативний підхід (Mezirow) розглядає рефлексію як механізм глибинної зміни професійних переконань і цінностей: усвідомивши, що традиційні методи лекційного викладання не стимулюють критичне мислення учнів, педагог починає впроваджувати інтерактивні методи, трансформуючи власний підхід. Компетентнісний підхід передбачає, що рефлексія виступає метакомпонентом інтеграції знань, умінь і цінностей, що забезпечує комплексний розвиток професійної компетентності педагога.

Рівні рефлексії включають когнітивний (аналіз знань і методів), емоційно-рефлексивний (усвідомлення власних емоцій і їхнього впливу на взаємодію

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

з учнями) та етичний/ціннісний (усвідомлення моральних аспектів рішень). Функції рефлексії охоплюють діагностичну, регулятивну, інтегративну, прогностичну та трансформативну, що забезпечує перехід педагога від репродуктивного виконання завдань до усвідомленої самокерованої діяльності.

На психолого-педагогічному рівні рефлексія проявляється через внутрішні механізми самопізнання, самоаналізу, самокорекції та прогнозування результатів діяльності. Педагог аналізує свої знання, уміння, цінності, мотивацію та емоційні реакції, оцінюючи їхній вплив на навчальний процес і взаємодію з учнями. Наприклад, після конфліктної ситуації в класі вчитель може визначити, що певні методи комунікації не спрацювали, і планувати зміни для подальшої роботи. Емоційно-ціннісний вимір рефлексії сприяє розвитку педагогічної емпатії та усвідомленню впливу власних емоцій на процес навчання. Так, після уроку педагог може зафіксувати у щоденнику: «Я занервував під час дискусії, тому не дав можливості всім висловитися - наступного разу застосую структуровані обговорення».

Рефлексивна практика сприяє розвитку ключових компетентностей педагога: аналітичних – здатності оцінювати ефективність методів і прийомів; комунікативних – вдосконалення способів взаємодії з учнями та колегами; творчих – пошук інноваційних рішень у навчанні; саморегулятивних – контроль над емоціями та поведінкою, розвиток стресостійкості. Практичні інструменти розвитку рефлексії включають педагогічні щоденники, аналіз кейсів, групові дискусії, відеоаналіз уроків, коучингові сесії та вправи на критичне мислення, що дозволяють педагогу гнучко реагувати на зміни освітнього середовища, здійснювати усвідомлену корекцію своєї діяльності та забезпечують умови для постійного професійного зростання.

Таким чином, теоретико-методологічний та психолого-педагогічний аспекти створюють цілісне уявлення про рефлексію як механізм розвитку професійної майстерності педагога, який інтегрує знання, цінності, емоції та практичні дії, підвищуючи ефективність його роботи в умовах сучасних освітніх і суспільних викликів.

Практичний аспект рефлексії у професійній діяльності педагога полягає у застосуванні конкретних методів та технологій, які забезпечують розвиток рефлексивної компетентності і підвищення майстерності в реальних умовах навчання. Він охоплює формування системи рефлексивних практик, що дозволяють педагогові усвідомлено аналізувати власні дії, оцінювати ефективність педагогічних рішень та коригувати їх відповідно до потреб учнів і освітніх стандартів.

Серед найпоширеніших практичних інструментів виділяють ведення педагогічного щоденника, де вчитель фіксує свої спостереження, оцінює власну поведінку та реакції учнів, аналізує успішні та проблемні моменти уроку. Наприклад, після проведення інтерактивного уроку педагог може записати: «Груповою робота була успішною, але деякі учні залишилися пасивними – наступного разу розділю групи за рівнем знань для більш активної участі».

Активне використання **аналізу педагогічних кейсів** також сприяє розвитку рефлексії. Вчителі розглядають конкретні навчальні або конфліктні ситуації, обговорюють альтернативні рішення та оцінюють їхні наслідки. Наприклад, кейс «учень

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

систематично відволікає клас» дозволяє педагогам обговорити різні підходи до мотивації та поведінкової корекції, вибрати оптимальні стратегії та підготувати індивідуальні плани роботи.

Іншим ефективним інструментом є **відеоаналіз уроків**, що дозволяє педагогам спостерігати за власною поведінкою, оцінювати вербальні та невербальні взаємодії з учнями та визначати моменти для удосконалення. Наприклад, перегляд запису уроку може показати, що педагог надто довго пояснював тему, через що частина учнів втратила концентрацію, і наступного разу він коригує темп та методику подачі матеріалу.

Групові дискусії, коучингові сесії та професійні спільноти також створюють умови для розвитку рефлексії. У процесі колективного обговорення педагоги діляться досвідом, отримують зворотний зв'язок, аналізують власні труднощі та відкривають нові способи організації навчання. Наприклад, під час семінару вчителі обговорюють використання проектних методів у навчанні, діляться власними результатами і разом розробляють покращені стратегії реалізації проєктів.

Систематична практика рефлексії забезпечує не лише розвиток професійної компетентності, а й підвищення якості освіти загалом. Вона дозволяє педагогу підвищувати ефективність уроків, адаптуватися до індивідуальних потреб учнів, використовувати інноваційні підходи та підтримувати власний професійний розвиток у динамічному освітньому середовищі. Таким чином, практичний аспект рефлексії виступає ключовим механізмом інтеграції теоретичних знань і психолого-педагогічних умінь у конкретній педагогічній діяльності, забезпечуючи усвідомлене професійне зростання та підвищення педагогічної майстерності.

Таким чином, рефлексія виступає ключовим механізмом розвитку професійної майстерності педагога, інтегруючи знання, уміння, цінності та емоційні аспекти педагогічної діяльності. Теоретико-методологічний аналіз демонструє, що рефлексія забезпечує глибоке усвідомлення педагогом власних дій і результатів, сприяє формуванню професійної компетентності та розвитку критичного і трансформативного мислення. Психолого-педагогічний аспект показує, що рефлексія стимулює самопізнання, самооцінку, самокорекцію та прогностичне планування, підвищує емоційний інтелект і педагогічну емпатію, що безпосередньо впливає на якість навчального процесу та взаємодію з учнями. Практичний аспект демонструє, що систематичне застосування рефлексивних технологій – ведення педагогічного щоденника, аналіз кейсів, відеоаналіз уроків, коучингові сесії та участь у професійних спільнотах – сприяє ефективному саморозвитку педагога та підвищенню результативності освітньої діяльності. Таким чином, розвиток рефлексивної компетентності є необхідною умовою постійного професійного зростання, вдосконалення педагогічної майстерності та підвищення якості освіти в умовах сучасних освітніх і суспільних викликів.

Список використаних джерел

1. Білоус, О. В. (2022). *Педагогічна рефлексія в системі професійно-особистісного становлення вчителя*. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. <https://lnk.ua/xVm8OnGev>.
2. Веремчук, А. М. (2013). Рефлексія у педагогічній діяльності. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. <https://lnk.ua/QV0k0ZAeg>.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

3. Житарюк, А. Р. (2022). *Формування рефлексивної компетентності вчителя в умовах освітніх реформ*. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. <https://lnk.ua/Y4Q90a149>.
4. Кравчина, Т. (2022). Рефлексивна позиція педагога: методи і прийоми рефлексії педагогічної діяльності. *Одеський інститут післядипломної освіти*. <https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/70>.
5. Рябченко, О. (2017). Педагогічна рефлексія як засіб формування професійної компетентності вчителя іноземної мови в початкових класах. *Інноваційна педагогіка*. <https://lnk.ua/geqKBQBN5>.

Yurii Linnik,

*Candidate of Philosophical Sciences (PhD), Docent,
Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines,
Municipal Institution of Higher Education
«Rivne Medical Academy» of Rivne Region Council
Rivne, Ukraine*

<https://orcid.org/0000-0002-0203-2714>

THE ROLE OF REFLECTION IN THE DEVELOPMENT OF TEACHER PROFESSIONAL MASTERY

Keywords: reflection, professional mastery, pedagogical activity, self-development, professional competence, self-educational activity, pedagogical culture, professional growth, pedagogical consciousness, reflexive practices.

Лісова Вікторія Олександрівна,

здобувач вищої освіти поза аспірантурою,
завідувач центру практичної психології та соціальної роботи
кафедри психології соціальної роботи та інклюзивної освіти,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна

**ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО WELL-BEING: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ
ІНСТРУМЕНТИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Ключові слова: психологічне благополуччя, Well-being, соціально-емоційна компетентність, інтегративний підхід, освітнє середовище, соціально-емоційне навчання, психолого-педагогічні інструменти.

Психологічне благополуччя нині розглядається як ключовий чинник гармонійного життя людини. У сучасних умовах «високого темпу життя, зростання рівня стресу та кризи, спричиненої військовими подіями, турбота про психологічне благополуччя стає надзвичайно актуальною»[5]. Водночас в освітньому контексті визнається, що навчання виходить за межі передавання знань: воно передбачає турботу про фізичне і психічне здоров'я учнів та педагогів, забезпечення сприятливого клімату. У цьому зв'язку дедалі більшого значення набуває інтегративний (цілісний) підхід до благополуччя в освіті, який включає розвиток емоційної стабільності, соціальної підтримки та адаптації всіх учасників освітнього процесу. Актуальність теми обумовлена потребою формувати в учнів навички саморегуляції й взаємодії в суспільстві, що дозволить підвищити їхнє психологічне благополуччя і загальну якість життя.

Теоретичні підходи до психічного благополуччя засвідчують що поняття благополуччя має багатокомпонентний характер. Зокрема, К. Ріфф у своїй концепції розглядала психологічне благополуччя як явище, що не залежить від зовнішніх обставин, а базується на позитивному функціонуванні особистості. Вона стверджувала, що основою психологічного благополуччя є позитивне функціонування особистості

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

та виокремила такі базові компоненти: компетентність, автономність, самоприйняття, особистісний ріст і позитивні стосунки з іншими [7]. Поняття well-being також пов'язане з моделями самореалізації. М. Селігман у PERMA-моделі включив позитивні емоції, залученість, стосунки, сенс та досягнення як складові щасливого життя [6].

Сучасні українські дослідження підкреслюють багатовимірний характер благополуччя: воно залежить від фізичного здоров'я, самооцінки, рівня стресу, економічної стабільності, цінностей і переконань людини.

Зокрема, Т. Розова визначає, що «в наш час якість життя, як інтегральний показник є більш широким поняттям, тоді як благополуччя більше зорієнтоване на суб'єктивні аспекти – емоційний стан, відчуття гармонії, внутрішній комфорт» [2]. Таким чином, well-being охоплює як об'єктивні умови існування, так і внутрішні чинники: емоції, мотивацію, когнітивні та соціальні уміння.

Значення психологічного благополуччя в освіті визнається ключовим ресурсом для успішного навчання. Як зазначає О. Солнцева «питання Well-being в освіті стає все більш актуальним, оскільки навчання включає в себе фізичне і психічне здоров'я учнів і педагогів, їх соціальну адаптацію, емоційне благополуччя й багато інших аспектів» [3]. Так, безпечне, сприятливе шкільне середовище, орієнтоване на підтримку психологічного комфорту, сприяє підвищенню академічної успішності та зниженню конфліктів.

Крім того, інтеграція моделей well-being у шкільну практику (наприклад, усвідомленість, групові обговорення емоцій) створює умови для розвитку внутрішньої стійкості учнів. Таким чином, зауважимо на тому що освітня політика повинна поєднувати академічні стандарти з практиками розвитку особистісного благополуччя.

Підхід, заснований на концепції well-being, допомагає формувати у школярів навички саморегуляції, усвідомленого ставлення до власних емоцій і відповідальності за соціальну взаємодію. Важливим чинником стає педагогічна культура емпатії – здатність учителя розпізнавати емоційний стан учнів і реагувати на нього без осуду. У цьому контексті роль педагога трансформується: він виступає не лише носієм знань, а й фасилітатором емоційного розвитку, партнером у створенні безпечного простору для спільного зростання. Розбудова шкільних програм, що враховують психологічне благополуччя, сприяє формуванню довіри, підтримки та відкритості – цінностей, необхідних для гармонійного становлення особистості в сучасному суспільстві.

Важливим аспектом концепції well-being є розвиток соціально-емоційної компетентності (СЕК), який є ключовим компонентом благополуччя в освіті. За визначенням А. Шашенкової, «соціально-емоційна компетентність – це багатогранний конструкт, що включає навички самосвідомості, саморегуляції, управління соціальними відносинами тощо, що сприяють ефективній взаємодії людини з оточенням» [4].

Дослідники А. Шашенкова та О. Шукалова пропонують інтегративну модель СЕК, де виокремлено такі взаємопов'язані компоненти як соціо-емоційна обізнаність, самоусвідомлення, самокерування, соціальне керування та самоефективність. Тому СЕК формується як цілісне утворення, що охоплює когнітивні та емоційні аспекти.

В українських дослідженнях доведено взаємозв'язок між СЕК і благополуччям, зокрема, А. Шашенкова наполягає на тому, що «соціо-емоційна компетентність

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

є важливим психосоціальним утворенням, а також предиктором психологічного благополуччя особистості» [5]. Вона ж наголошує на відсутності вітчизняних методик оцінювання СЕК та необхідності адаптації зарубіжних опитувальників, що свідчить про актуальність подальшого розвитку локалізованих психометричних інструментів. Підсумовуючи, формування СЕК забезпечує базис для адаптації учнів у навчальному середовищі, зменшує рівень тривожності та конфліктності, а отже є одним із психолого-педагогічних ресурсів зміцнення well-being [5].

Під інтегративним підходом концепції well-being розуміють поєднання різних освітніх практик для всебічного розвитку дитини. Прикладом є поєднання академічних завдань з елементами соціально-емоційного навчання: рольові ігри, імітації конфліктних ситуацій, психологічні міні-тренінги та вправи з рефлексії спрямовані на розвиток емпатії, саморегуляції і стресостійкості.

В. Панченко у своєму дослідженні підкреслює, що соціально-емоційне навчання «тракується як педагогічний підхід, спрямований на розвиток навичок управління емоціями, соціальних навичок та міжособистісних відносин у сприятливому навчальному середовищі» [1]. Вона зазначає, що впровадження активних методів (ігрові вправи, тренінги з рефлексії) «сприяють розвитку емпатії, стресостійкості, навичок професійної взаємодії та ефективного спілкування» [1]. Це демонструє ефективність комплексних методик, які охоплюють емоційні, когнітивні та соціальні рівні.

Важливим є також соціокультурний компонент: педагогічні програми акцентують увагу на ціннісному вихованні (дружба, повага, солідарність), що є складовими емоційного й соціального благополуччя. Таким чином, інтегративний підхід передбачає поєднання психолого-педагогічних практик (групова робота, арт-терапія, руханки, обговорення кейсів) з традиційним навчальним процесом – для забезпечення гармонійного розвитку особистості.

Психологічне благополуччя учасників освітнього процесу слід розглядати в інтегративній перспективі, що поєднує фізичне, емоційне, соціальне та когнітивне здоров'я особистості. Такий підхід дозволяє забезпечити не лише базовий комфорт, а й формування умов для всебічного розвитку здобувача освіти. Особливу роль у цьому процесі відіграє розвиток соціально-емоційної компетентності, яка є «важливою умовою для формування внутрішньої стійкості особистості, розвитку здатності до рефлексії, емпатії та конструктивної взаємодії з соціальним оточенням» [3].

Реалізація моделей психологічного благополуччя у контексті соціально-емоційного навчання сприяє формуванню відповідальних, автономних і мотивованих учнів, здатних справлятися з викликами сучасного життя.

Як зазначає О. Солнцева, «створення освітніх систем, орієнтованих на Well-being, сприяє кращому навчанню, здоровому розвитку та емоційному благополуччю всіх учасників освітнього процесу» [3].

Таким чином, інтеграція практик Well-being у педагогічну діяльність не є додатковим компонентом, а виступає базовою стратегією забезпечення стійкого освітнього середовища, спрямованого на виховання психологічно здорової, ціннісно орієнтованої та соціально відповідальної особистості. Упровадження відповідних

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

психолого-педагогічних інструментів, від рольових ігор до практик усвідомленості, дозволяє суттєво підвищити рівень довготривалого благополуччя учнів і педагогів [1].

Інтегративний підхід до well-being в освіті повинен бути системним і базуватися на науково верифікованих методах, забезпечуючи таким чином всебічний розвиток особистості та її добробут.

Список використаних джерел

1. Панченко, В. (2023). Соціально-емоційне навчання як сучасна педагогічна парадигма у вищій освіті. *Інноваційна педагогіка*, 65(2), 91–94. <https://repository.khpa.edu.ua/handle/123456789/3856>.
2. Розова, Т. (2025). Психологічне благополуччя як фактор підвищення якості життя: інтегративний підхід. *Науковий часопис УДУ ім. М. Драгоманова. Психологічні науки*, (26(71)), 63–74. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2025.26\(71\).07](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2025.26(71).07).
3. Солнцева, О. (2023). Психолого-педагогічні аспекти феномену психологічного благополуччя (Well-being) особистості. <https://dspace.oano.od.ua/items/d97bcf7e-952a-4a5e-978d-cd5bb58da6ff>.
4. Шашенкова, А. (2023). Апробація опитувальника «Соціо-емоційна компетентність». *Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія*, (68), 386–395. <https://doi.org/10.34142/23129387.2023.68.25>.
5. Шашенкова, А., & Шукалова, О. (2022). Інтегративна модель соціо-емоційної компетентності. *Knowledge, Education, Law, Management*, (2(46)), 158–165. <https://doi.org/10.51647/kelm.2022.2.24>.
6. Ryff, C. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Direction in Psychological Science*, (4), 99–104.
7. Seligman, M. (2007). *The Optimistic Child*. New York: Houghton Mifflin. <https://dokumen.live/reviews/s4CK9E/245402/4980871-optimistic-child-by-martin-seligman>.

Viktoriia Listova,

External Applicant for the Degree of Doctor of Philosophy,
Head of the Center for Practical Psychology and Social Work,
Department of Psychology, Social Work, and Inclusive Education,
Odessa Regional Academy of In-Service Education
Odesa, Ukraine

INTEGRATIVE APPROACH TO WELL-BEING:

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TOOLS FOR DEVELOPING SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCE

Keywords: psychological well-being, well-being, socio-emotional competence, integrative approach, educational environment, social and emotional learning, psychological and pedagogical tools.

Літвінова Марина Петрівна,

методист центру практичної психології та соціальної роботи,
викладач кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна

**ЗАПОБІГАННЯ ЕМОЦІЙНОМУ ВИГОРАННЮ ПЕДАГОГІВ
ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ПІДТРИМКИ ТА СПІВПРАЦІ**

Ключові слова: емоційне вигорання, професійна діяльність, особистість, профілактика.

Проблема емоційного вигорання набуває особливої актуальності в сучасному суспільстві, зокрема серед представників освітньої галузі. Викладацька діяльність вимагає значних психологічних зусиль, постійної взаємодії з учнями, колегами, батьками, готовності до змін, упровадження новітніх технологій та пристосування до динамічних соціальних умов. Сукупність цих чинників часто призводить до розвитку емоційного

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

виснаження, що негативно позначається як на професійній ефективності педагогів, так і на їхньому фізичному та психоемоційному благополуччі.

У результаті цих факторів педагоги стискаються з емоційним вигоранням, яке також пов'язане з підвищеною емоційною напруженістю, недостатньою соціальною оцінкою і їх наслідками, такими як підвищена тривожність, роздратованість, виснаженість та фрустрованість [1].

Після початку повномасштабного вторгнення проблема емоційного вигорання педагогів набула особливої гостроти, адже війна стала потужним додатковим джерелом стресу. Сучасні освітяни змушені працювати в екстремальних умовах, коли організація освітнього процесу ускладнюється постійними повітряними тривогами, проведенням занять в укриттях, а також необхідністю швидко адаптуватися до дистанційного чи змішаного формату навчання.

У сучасних умовах учитель виступає не лише педагогом, а й психологічною опорою для дітей та батьків, які переживають травматичний досвід. Це потребує від педагогів високої стресостійкості, гнучкості й уміння підтримувати емоційну рівновагу власну та учнів. Тому особливо важливим є розроблення й упровадження ефективних заходів профілактики та подолання професійного вигорання, адже психологічне здоров'я вчителя є запорукою добробуту учнів і відновлення суспільства.

Тему емоційного вигорання досліджували як українські, так і закордонні науковці, серед яких М. Авраменко, Л. Березовська, О. Мірошніченко, М. Павлюк, Р. Павелкіна, С. Джексона, К. Маслач, Е. Махер, М. Міщенко, Б. Пелман, Г. Фройденберг, Є. Хартман та інші [4; 5].

Американські дослідники К. Маслач та С. Джексон визначають вигорання як синдром фізичного та емоційного виснаження, спричинений хронічним стресом. Цей стан призводить до глибоких змін у самосприйнятті та поведінці. Як наслідок, розвивається негативна самооцінка, втрачається співчуття до колег, а ставлення до роботи стає відверто негативним [1].

Синдром вигорання, що проявляється як емоційне виснаження, деперсоналізація та зниження професійної ефективності, є тривожними сигналами. Їх недоречно ігнорувати, адже наслідки можуть глибоко вплинути на якість життя людини.

Актуальність вивчення емоційного вигорання педагогічних працівників зумовлена підвищенням рівня психоемоційного навантаження в освітньому середовищі. Важливого значення набувають своєчасна діагностика проявів емоційного виснаження, упровадження ефективних заходів профілактики та формування позитивного психологічного клімату в педагогічному колективі.

Для дослідження рівня емоційного вигорання серед педагогічних працівників доцільно застосовувати відповідні методики. Для виявлення рівня сформованості синдрому емоційного вигорання у професійній діяльності призначена методика В. В. Бойка [1].

Методика «Самооцінка стійкості до стресу» призначена для визначення рівня здатності людини протистояти стресовим ситуаціям. Вона дає змогу оцінити, наскільки

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

людина може зберігати емоційну рівновагу та ефективність діяльності під впливом стресогенних факторів [3].

Емоційне вигорання розглядається як наслідок тривалого перебування в умовах професійного стресу, коли особисті ресурси людини виснажуються й стають недостатніми для його подолання. З метою профілактики та запобігання розвитку емоційного вигорання доцільно застосовувати наступні засоби: наявність соціальної підтримки від колег, друзів та родини, збереження підтримування інтересу до роботи через безперервний розвиток професійних та особистих компетенцій, існування самоусвідомлення, оволодіння техніками управління стресом, застосування конструктивного реагування на стрес, використання професійної психологічної підтримки, розроблення індивідуальної стратегії щодо попередження емоційного вигорання [2].

Вважаємо що, емоційне вигорання визнається серйозною сучасною проблемою. Воно негативно впливає на ефективність роботи людини, а також на її фізичний і психологічний стан. Збереження життєвої гармонії та стійкості вимагає встановлення пріоритету на користь здорового життя та емоційного благополуччя. Зниженню ризику емоційного вигорання сприятиме запровадження програм підтримки, зокрема психологічних тренінгів, наставництва та гнучких режимів роботи для вчителів.

Перспективним напрямком ми вважаємо розробку методичних рекомендацій для педагогів. Це дасть можливість системно підтримувати емоційне благополуччя та покращить якість освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, (2), 99–113.
2. Freudenberger, H. (1974). Staff Burn-Out. *The Society for the Psychological Study of Social Issues*, 30(1), 159–165.
3. Мирончук, Н. (2017). Професійне вигорання викладача вищої школи: чинники, ознаки, способи протидії. У О. Дубасенюк (Ред.), *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи: зб. наук.-метод. праць* (с. 62–67). Житомир: Вид-во Євенок О.
4. Мірошніченко, О. (2021). Профілактика синдрому «професійного вигорання» у працюючих в екстремальних умовах (Навчально-методичний посібник). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
5. Павлик, Н., Ігнатович, О., Помиткін, Е., Рибалка, В., Становських, З., Іванова, О., Радзімовська, О., Заєць, І., Шевенко, А., & Татаурова-Осика, Г. (2022). *Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах Нової української школи* (Аналітичні матеріали). Київ.

Marina Litvinova,

Methodologist at the Center for Practical Psychology and Social Work,
Teacher at the Department of Psychology, Social Work, and Inclusive Education,
Odessa Regional Academy of In-Service Education
Odesa, Ukraine

PREVENTING EMOTIONAL BURNOUT IN TEACHERS THROUGH A SUPPORT AND COOPERATION SYSTEM

Keywords: emotional burnout, professional activity, personality, prevention.

Літгіх Маргарита Сергіївна,
здобувач освіти 2 курсу магістратури ОНП «Психологія»,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0009-0008-0124-7327>

УСПІШНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ПРАКТИКИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Ключові слова: педагог, професійна компетентність, психологічні практики, розвиток компетентності, емоційна стійкість, соціальна взаємодія, адаптивність.

Сучасний педагогічний простір характеризується високою динамічністю та значною невизначеністю, зумовленою як технологічними інноваціями, так і глибокими соціально-політичними трансформаціями. У цих умовах розвиток професійної компетентності педагога стає ключовим чинником ефективної освітньої діяльності. Професійна компетентність виступає багатовимірним конструктом, що інтегрує когнітивні, емоційно-вольові та соціально-психологічні компоненти, а її формування та підтримка потребують системних психологічних практик, науково обґрунтованих та чутливих до сучасних суспільних викликів.

Ефективні стратегії розвитку компетентності педагога передбачають інтеграцію когнітивно-розвивальних методик, серед яких ключовими є рефлексивна практика та метакогнітивне навчання. Рефлексія дозволяє педагогу усвідомлювати власні освітні рішення, методологічні вибори та міжособистісну взаємодію з учнями, сприяючи глибшому розумінню причинно-наслідкових зв'язків у професійній діяльності та формуванню адаптивних освітніх стратегій. Метакогнітивні інтервенції, водночас, розвивають здатність до саморегуляції, стратегічного планування, критичного оцінювання педагогічних рішень та коригування дій у контексті постійно змінних зовнішніх і внутрішніх умов [2].

Не менш значущим є розвиток емоційної компетентності педагога, що передбачає здатність до емпатії, управління власними емоціями та конструктивного вирішення конфліктів. Емоційна компетентність тісно корелює з психологічною стійкістю та здатністю до професійного самовдосконалення у стресогенних умовах, спричинених соціальними кризами або надзвичайними ситуаціями. Практики розвитку емоційної компетентності включають тренінги емоційного інтелекту, групові супервізії, психотерапевтичні моделі підтримки та методи майндфулнесу, що дозволяють педагогу інтегрувати власний досвід у професійну діяльність та підвищувати ефективність взаємодії з учнями [3; 4].

У сучасних умовах суспільних трансформацій важливого значення набуває розвиток соціальної та комунікативної компетентності педагога. Це передбачає формування навичок міжособистісної взаємодії, здатності до міжкультурної комунікації та колективного вирішення проблем. Психологічні інтервенції у цій сфері охоплюють фасилітацію групових дискусій, коучингові сесії, моделювання професійних ситуацій,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

рольові ігри та кейс-стаді, що дозволяють педагогу прогнозувати поведінку учнів і колег, опрацьовувати соціальні сценарії та оптимізувати комунікативні стратегії у складних освітніх і соціальних умовах.

Сучасні дослідження підтверджують, що найбільш ефективним для розвитку професійної компетентності є інтегративний підхід, що поєднує когнітивний, емоційний та соціальний компоненти. До таких практик належать модульні програми підвищення кваліфікації, що включають лекційні блоки, практичні тренінги, супервізії та рефлексивні сесії; наставництво та peer-to-peer навчання, що стимулюють обмін досвідом; а також психологічне консультування та коучинг, які допомагають педагогам адаптуватися до змін освітніх стандартів та соціальних трансформацій [1].

Сучасні соціальні виклики, такі як цифровізація освіти, глобалізаційні процеси та зростання соціальної напруженості, вимагають підвищеної психологічної гнучкості та здатності до оперативної адаптації. Відповідно, розвиток професійної компетентності має включати системні психологічні практики, спрямовані на розвиток когнітивної мобільності, стресостійкості та здатності до самовдосконалення у невизначених умовах. До перспективних напрямів належать практики психологічного майндфулнесу, когнітивної регуляції, тренінги управління стресом та методи підтримки емоційної стабільності, що дозволяють педагогу оптимізувати процес прийняття рішень і підвищувати концентрацію уваги на критично важливих завданнях.

Не менш важливим компонентом є розвиток креативності та інноваційного мислення педагога. Креативна компетентність передбачає здатність генерувати нові педагогічні стратегії, модифікувати навчальні програми під конкретні потреби учнів та ефективно інтегрувати цифрові технології у навчальний процес. Практичні інтервенції в цій сфері включають творче проблемне навчання, моделювання професійних ситуацій, сценарне планування та інноваційні тренінги, що стимулюють педагогів до самостійного пошуку рішень та критичного аналізу існуючих методик.

Особливу увагу варто приділяти розвитку психологічної зрілості та рефлексивної толерантності педагога до змін. Психологічна зрілість визначається здатністю усвідомлювати власні цінності, обирати ефективні стратегії поведінки у складних соціальних контекстах та підтримувати етичні стандарти професійної діяльності. Інтервенції включають системні коучингові сесії, міжпрофесійне консультування, супервізію та групові рефлексивні обговорення, що дозволяють педагогу аналізувати власні реакції на стресові ситуації та інтегрувати їх у професійний досвід. Практичні психологічні техніки розвитку компетентності включають насамперед рефлексивні щоденники та професійні записи, що дозволяють фіксувати освітні рішення, спостереження за учнями та емоційні реакції, розвиваючи метакогнітивне мислення та усвідомлення педагогічних стратегій. Також це моделювання складних педагогічних ситуацій (рольові ігри, кейс-стаді, симуляції конфліктів), яке формує навички емоційної саморегуляції, прогнозування поведінки учнів та колег і тренує стратегії конструктивного вирішення проблем. Окрім них, тренінги емоційного інтелекту та стресостійкості, що включають методи майндфулнесу, дихальні та релаксаційні техніки, групові обговорення, спрямовані на розвиток усвідомленості власних емоцій, емпатії

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

та профілактику професійного вигорання. Ще одним аспектом є коучинг та менторство, які забезпечують індивідуальну та групову підтримку, обговорення педагогічних викликів та аналіз складних кейсів, сприяючи розвитку адаптивної гнучкості та стратегічного прийняття рішень. Сюди входять інтерактивні міждисциплінарні воркшопи, що стимулюють креативність, розвиток соціальних компетентностей та навичок ефективної командної взаємодії через спільне опрацювання інноваційних методик навчання та інтеграцію технологій. Насамкінець супервізія та групові обговорення, які підвищують усвідомленість власної практики, знижують стрес і зміцнюють професійну впевненість педагога. Інтеграція цих практик у систему безперервного професійного розвитку забезпечує комплексний розвиток когнітивних, емоційних та соціальних компетентностей педагога. Впровадження методик дозволяє не лише адаптуватися до постійних суспільних змін, а й активно впливати на формування ефективного, психологічно здорового освітнього середовища.

Таким чином, розвиток професійної компетентності педагога в умовах сучасних суспільних викликів є багаторівневим і багатокомпонентним процесом. Лише системне та послідовне впровадження когнітивних, емоційних і соціальних психологічних практик забезпечує педагогові необхідну гнучкість, креативність та стресостійкість, формуючи його як компетентного фахівця, здатного ефективно функціонувати у складних освітніх і соціальних умовах.

Список використаних джерел

1. Amemasor, S. K., Oppong, S. O., Ghansah, B., Benuwa, B.-B., & Essel, D. D. (2025). A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1541031>.
2. Demetriou, A., Spanoudis, G. C., Greiff, S., Makris, N., Panaoura, R., & Kazi, S. (2022). Changing priorities in the development of cognitive competence and school learning: A general theory. *Frontiers in Psychology*, 13, 954971. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.954971>.
3. Fitzgerald, M. M., Shipman, K., Pauletic, M., Ellesworth, K., & Dymnicki, A. (2022). Promoting educator social emotional competence, well-being, and student-educator relationships: A pilot study. *Mental Health & Prevention*, 26, 200234. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2022.200234>.
4. Savina, E., Fulton, C., & Beaton, C. (2025). Teacher emotional competence: A conceptual model. *Educational Psychology Review*, 37(2), Article 40. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10018-2>.

Margarita Littikh,

Second-Year Master's Student at the Department of Psychology,
Taras Shevchenko National University of Kyiv
Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0008-0124-7327>

**SUCCESSFUL PSYCHOLOGICAL PRACTICES FOR DEVELOPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE
OF A TEACHER IN THE CONDITIONS OF SOCIAL CHALLENGES**

Keywords: teacher, professional competence, psychological practices, competence development, emotional stability, social interaction, adaptability.

Науковий керівник – Ольга Ігорівна Морозова-Ларіна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Лях Наталія Григорівна,

доктор філософії в галузі освіти та педагогіки,

педагог-організатор, вчитель фізики та математики,

Комунальний заклад «Мангушський опорний заклад загальної середньої освіти I-III

ступенів» Мангушської селищної ради

Маріупольського району Донецької області

селище Мангуш, Україна

<https://orcid.org/0009-0009-2669-3101>

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Ключові слова: *інформаційно-цифрова компетентність, національно-патріотичне виховання, науково-методичний супровід, професійний розвиток педагогів, цифровізація освіти.*

Сучасна освіта функціонує в умовах глибоких соціальних трансформацій, воєнних викликів та стрімкої цифровізації, що істотно змінюють підходи до навчання й виховання. Перехід до дистанційного та змішаного навчання став не лише вимушеним наслідком пандемії та воєнного стану, а й важливою складовою модернізації освітнього процесу. Такі зміни вимагають від педагогів не лише інформаційно-цифрової компетентності, а й здатності творчо застосовувати цифрові технології для реалізації виховних завдань, зокрема у сфері національно-патріотичного виховання. Формування в учнів почуття національної гідності, відповідальності та любові до Батьківщини в цифровому середовищі потребує нових методичних підходів, інструментів і підтримки. Саме тому науково-методичний супровід педагогічних працівників набуває особливої актуальності як засіб підвищення їхньої компетентності, зокрема інформаційно-цифрової, яка визначена у професійному стандарті «Вчителя закладу загальної середньої освіти», упевненості у використанні цифрових засобів та ефективної інтеграції патріотичного змісту в освітній процес. Такий супровід має бути системним, адаптивним і спрямованим на створення умов для формування цифрової культури педагога-патріота, здатного виховувати покоління свідомих, активних і стійких громадян України.

У наукових джерелах науково-методичний супровід трактується як професійна взаємодія учасників педагогічного процесу, спрямована на спільне опанування інновацій та підвищення ефективності освітньої діяльності [5]. Деякі дослідники визначають його як систему взаємопов'язаних заходів, покликаних підтримати педагогів у подоланні труднощів, що виникають у процесі їхньої професійної діяльності [1]. Водночас науковці наголошують, що науково-методичний супровід доцільно розглядати як педагогічну технологію, яка передбачає створення мережевого, диференційованого та людиноцентричного освітнього середовища, у якому забезпечується безперервний професійний розвиток педагогів відповідно до їхніх індивідуальних освітніх траєкторій [4].

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Аналіз результатів опитування, у якому взяли участь 246 педагогів із різних регіонів України – Донецької, Київської, Луганської, Миколаївської, Полтавської, Сумської та Харківської областей, – виявив, що у виховній діяльності використовується порівняно вузьке коло цифрових ресурсів. Найчастіше педагоги послуговуються такими інструментами, як Zoom, Google Meet, Canva, PowerPoint, YouTube, Google Classroom, Kahoot, Padlet та ін. Водночас результати дослідження засвідчили високий рівень мотивації до професійного зростання: 92,3% респондентів висловили готовність підвищувати власну інформаційно-цифрову компетентність [2].

Для розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагогів були підготовлені методичні рекомендації, у яких подано способи застосування цифрових інструментів у процесі національно-патріотичного виховання [3]. Їх зміст складається з наступних блоків: загальний огляд цифрових інструментів, класифікація цифрових інструментів та приклади використання платформ для створення інтерактивних уроків і презентацій, онлайн-сервісів для створення вікторин та ігор, платформ для відео та анімації.

Складовою науково-методичного супроводу педагогів став розроблений цифровий навігатор для педагога – сайт «EdPatriot: цифрові рішення для виховання» [7]. Його мета – надати педагогам зручний, структурований і практично орієнтований інформаційно-методичний матеріал, що допоможе ефективному впровадженню національно-патріотичного виховання підлітків у цифровому освітньому середовищі. Навігація сайту охоплює такі розділи: ідея та концепція (теоретичні засади, актуальність, мета ресурсу); цифрові інструменти (огляд і класифікація сервісів для патріотичного виховання); методична скарбничка (кейси, приклади занять, інтерактивні завдання); партнерство з батьками (форми взаємодії, пам'ятки, поради); бібліотека ресурсів (матеріали, документи, презентації, корисні посилання); зворотний зв'язок (форма для відгуків, пропозицій, спілкування). Цей ресурс є підтримкою для педагогів у впровадженні виховної роботи в цифровому середовищі. Він дає змогу розвивати власні цифрові навички, а також використовувати контент сайту у виховній діяльності.

Отже, науково-методичний супровід педагогічних працівників у процесі цифровізації національно-патріотичного виховання є ключовим чинником забезпечення якісних змін в освітньому середовищі. Його ефективність полягає у створенні системи безперервної підтримки, що поєднує теоретичну, практичну й технологічну складові розвитку педагогів. Впровадження цифрових інструментів у виховну діяльність не лише підвищує рівень цифрової грамотності вчителів, а й сприяє формуванню в учнів стійких патріотичних переконань, ціннісних орієнтацій і громадянської відповідальності. Такий підхід є запорукою сучасного, гнучкого й національно зорієнтованого освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Данилова, Г. С. (1997). *Методичні служби України: проблеми управління, професійна підготовка*. ІЗМН.
2. EdPatriot: Цифрові рішення для виховання. (б. д.). Canva. <https://lnk.ua/PeRIOJANY>.
3. Кириченко, М., Сорочан, Т., Пуховська, Л., & Панченко, Л. (Уклад.). (2002). *Термінологічний словник. Теоретико-методичні засади трансформації професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти*. ТОВ « Білоцерківдрук ».

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

4. Лях, Н. (б. д.). Виховання патріотичних цінностей здобувачів загальної середньої освіти у цифровому освітньому середовищі як педагогічна проблема. У *Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті*. <https://lnk.ua/KVvdOYR4E>.
5. Методичні рекомендації для педагогів щодо використання цифрових інструментів у впровадженні національно-патріотичного виховання. (б. д.). FlipHTML5. <https://online.fliphtml5.com/zwcox/cilf/#p=1>.
 Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». (2024). Наказ Міністерства освіти і науки України № 1225. <https://lnk.ua/be8AZ61V5>.
6. Сидоренко, В. (2016). Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком*, (7-8 (48)), 22–33.

Natalia Lyakh,

Doctor of Philosophy in Education and Pedagogy,

Educator, Physics and Mathematics Teacher, Municipal Institution

«Mangush Secondary School of General Education I-III Levels» of the Mangush Village Council,

Mariupol District, Donetsk Region

Mangush, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0009-2669-3101>

**SCIENTIFIC -METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT
 OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF TEACHERS
 IN THE CONTEXT OF ORGANISING NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION**

Keywords: *information and digital literacy, national and patriotic education, scientific and methodological support, professional development of teachers, digitisation of education.*

Мельничук Оксана Михайлівна,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри мовознавства

Івано-Франківського національного медичного університету

м. Івано-Франківськ, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-1725-7270>

**ФОРМУВАННЯ ЕТНОДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ
 ТЕМИ «ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ.
 КОМУНІКАТИВНІ ОЗНАКИ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ.
 МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ ЛІКАРЯ»**

Ключові слова: *етнодуховна культура, мовленнєвий етикет, мовна компетенція, етикетні формули.*

Етнодуховна культура мовця належить до ключових понять етнолінгвістики та лінгвокультурної компетенції. Ф. С. Бацевич у «Словнику термінів міжкультурної комунікації» тлумачить етнодуховну культуру як «сукупність гуманістичних, ідейно-моральних, естетичних та інших цінностей, які реалізуються в процесі освоєння і творення особою, національною лінгвокультурною спільнотою культурного потенціалу багатонаціонального суспільства, його духовної сфери. Культура етнодуховна фіксується в етнічній мові, виявляється в специфіці комунікації» [1, с. 93–94].

Тема «Особливості українського мовленнєвого етикету. Комунікативні ознаки культури мовлення. Мовленнєвий етикет лікаря» вивчається студентами медичного факультету на I курсі, в I семестрі.

Обґрунтування теми обумовлюється тим, що мовна компетенція лікаря вимагає оволодіння навичками та вміннями усного спілкування; ознайомлення із специфічними правилами культури мовлення, що становлять систему стійких формул і виразів, закріплених суспільною практикою для забезпечення ввічливого контактування у певних фахових комунікативних ситуаціях.

Мета заняття передбачає поглиблення знань студентів з культури мовлення; розкриття особливостей українського етноетикету; аналіз системи етикетних конструкцій з позицій лінгвостилістики; характеристика явища фразеологізації та еліптизації структури етикетних висловлень; виховання морально-етичних якостей та любові до слова.

Для обговорення студентам пропонуються такі питання: 1. Мовленнєвий етикет, його історія, структура, види, призначення. 2. Український мовленнєвий етикет як виразник етнічної самобутності, модель універсальної мовної діяльності народу. Етикетні мовні формули й тональність спілкування. 3. Особливості етикету офіційно-ділового та наукового спілкування. 4. Культура мовлення медиків як невід’ємна частина лікарської деонтології. Ятрогенний вплив слова. 5. Значення слова в роботі медика. Особливості спілкування медичних працівників у різних ситуаціях.

Для закріплення теоретичного матеріалу студентам запропоновано виконати низку вправ та завдань. Наприклад:

Завдання 1. *Підберіть синоніми до прикметника ввічливий.*

Завдання 2. *Складіть діалог у кількох варіантах: а) знайомство студентів; б) діалог лікаря та пацієнта; в) знайомство учасників наукової конференції. Якими засобами ввічливості ви скористаєтесь? Чи однакові вони будуть в усіх трьох текстах? Якщо ні, то чому?*

Завдання 3. *Продовжіть синонімічні ряди: вибачте, пробачте ...; дякую, спасибі ...; прошу, благаю ...; бувай, прощайвай ...*

Завдання 4. *З’ясуйте роль у мовленнєвому етикеті займенників 2 особи (однини і множини): ти / Ви. Охарактеризуйте стилістичні функції цих займенників, використовуючи ілюстрації з художнього, наукового та епістолярного стилів.*

Завдання 5. *Прочитайте афоризми, витлумачте їхнє значення. 1. Ніщо не коштує так дешево і ніщо не цінується нами так дорого, як ввічливість (Мігель де Сервантес Сааведра). 2. ... Я б просила у цьому сторіччі хоч би той магазинний мінімум: люди будьте взаємоввічливі (Л. Костенко). 3. Вдячність – найчудовіша з квітів душі (Генрі Уорд Бічер).*

Завдання 6. *Підберіть цитати про невміле користування словом, мовленнєвий суржик.*

Завдання 7. *Доберіть із художніх творів словесні описи мовленнєвого використання невербальних засобів спілкування. Охарактеризуйте комунікативно-стилістичні функції жестів, міміки, рухів.*

Завдання 8. *Ознайомтеся із самобутніми формами звертань закоханих. Запропонуйте свої варіанти інтимних звертальних висловів.*

1. [Тарас:] Тетяно, голубко чистая моя! Де ж ти! Горличко!.. (І. Карпенко-Карий).
2. [Максим:] Галю, ти тут? Галочко, ясонько, рибонько! (Л. Яновська).
3. – Нелюб убиває, – каже. – Ох, Марочку, серце моє, коби ж то ти знав, як він б'є! Ох, да як же він мене б'є! А ти не чув? – Чув, голубко моя нещасливая. Продав зараз і ґрунтик і хату, а сам пішов сюда. Буду, гадаю собі, до їх в найми проситься, та й не дам мою квітку толочити. Я тебе не дам, криничко моя! – Так говорив, обнімаючи її, як голуб голубку (Ю. Федькович).
4. – Ти, моя люба чаклунко, не змінилася анітрохи, – ніжність і любовний щем спалахнули в його зіницях (М.Івасюк).

Завдання 9. *Підготуйте і виголосіть в аудиторії 2-4- хвилинний виступ на одну із запропонованих орієнтовних тем. Правильно оформіть на окремих листках його конспект (план і тези). Наприклад: «Мовленнєвий етикет – духовне надбання кожного народу», «Мовленнєвий етикет і стилі сучасної української мови», «Особливості використання конструкцій мовленнєвого етикету в науковому стилі», «Слово як лікувальний фактор».*

З метою активізації пізнавальної діяльності та задля сприяння глибшому засвоєнню теми студентами запропоновано запитання для самоконтролю, як-от:

1. Що Ви розумієте під системою мовленнєвого етикету українського народу?
2. Які відмінності існують між загальномовними та регіональними формулами етикету?
3. Які соціально-психологічні чинники впливають на вибір тієї чи іншої етикетної конструкції?
4. Як традиційно українці вітаються, висловлюють вдячність і прохання, просять вибачення, прощаються?
5. Як фактор адресата впливає на вибір звертання (*ти / Ви*)?
6. Чи доречно використовувати гумор при офіційному спілкуванні?

Відповідь ілюструйте прикладами.

Список використаних джерел

1. Бацевич, Ф. С. (2007). *Словник термінів міжкультурної комунікації*. Київ: Довіра.
2. Голод, Р. Б., Мельничук, О. М., & Сілевич, Л. І. (2013). *Українська мова (за професійним спрямуванням)* (Навчальний посібник). Івано-Франківськ: Видавничий відділ ІФНМУ.
3. Луцак, С. М., Литвиненко, Н. П., Турган, О. Д., Лісовий, М. І., Мельничук, О. М., Місник, Н. В., та ін. (2024). *Українська мова (за професійним спрямуванням)* (2-ге вид., переробл. та допов.) (Підручник). Київ.

Oksana Melnychuk,

*Candidate of Philological Sciences (PhD), Docent,
Associate Professor of the Department of Linguistics,
Ivano-Frankivsk National Medical University
Ivano-Frankivsk, Ukraine*

<https://orcid.org/0000-0002-1725-7270>

**FORMATION OF ETHNO-SPIRITUAL CULTURE OF STUDENTS WHILE STUDYING THE TOPIC
«FEATURES OF UKRAINIAN SPEECH ETIQUETTE. COMMUNICATIVE FEATURES
OF SPEECH CULTURE. SPEECH ETIQUETTE OF A DOCTOR»**

Keywords: *ethno-spiritual culture, speech etiquette, language competence, etiquette formulas.*

Мозгова Ярослава Павлівна

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

ступеня доктора філософії,

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,

м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0009-0002-5532-6094>

РОЗВИТОК КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ В УКРАЇНІ

Ключові слова: освітні втрати, освітні розриви, професійні компетентності педагога, підвищення кваліфікації, професійний розвиток.

Актуальність дослідження зумовлена значними освітніми втратами, яких зазнала українська система освіти внаслідок пандемії COVID-19 та повномасштабного вторгнення росії. Освітні втрати визначаємо як втрачений або незасвоєний зміст освіти внаслідок перерв у навчанні або неефективного викладання. Водночас освітні розриви розуміємо як різницю в рівні навчальних досягнень між учнями чи групами учнів, спричинену нерівними умовами або можливостями для навчання.

Масштаб проблеми підтверджують результати міжнародного дослідження PISA-2022. Порівняння з результатами PISA-2018 свідчить про суттєве зниження рівня навичок у 15-річних підлітків. Зокрема, знизилися результати з математики, читання і природничих наук – ці освітні втрати еквівалентні двом рокам навчання. Особливо тривожним є те, що розрив у результатах навчання між учнями із сільської місцевості та міст значно збільшився й тепер становить понад 4,5 роки навчання [1].

За даними дослідження Rapid Damage and Needs Assessment (RDNA), реалізованого Світовим банком, урядом України, Європейським Союзом і ООН, з початку лютого 2022 року освітні втрати можна оцінити в 5,5 млрд доларів США. Проте ця цифра зростатиме протягом трудового життя сучасних учнів, негативно впливаючи на їхні доходи [2]. Результати PISA-2022 також засвідчили посилення нерівності між учнями: бали з читання в дівчат знизилися більше, ніж у хлопців, а учні з нижчим соціально-економічним статусом значно гірше знають математику, ніж їхні однолітки.

Головним «інструментом» подолання освітніх втрат є кваліфікований учитель. Завдання вчителя в цьому контексті полягає в тому, щоб забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх учнів, допомогти їм подолати прогалини у знаннях, мотивувати та залучати до навчання, створити сприятливе середовище для навчання. Для виконання цих завдань педагогам необхідні діагностичні компетентності, компетентності диференціації та індивідуалізації, цифрові та інноваційні компетентності, компетентності планування та організації, комунікаційні та соціально-емоційні компетентності, а також компетентності професійного розвитку. Розвиток цих компетентностей має стати частиною Національної стратегії мінімізації освітніх втрат в Україні, адже тільки кваліфікований учитель здатен працювати з настільки багатовимірною проблемою освітніх втрат.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, компетентності педагогічних працівників охоплюють: проєктувальну, прогностичну, організаційну, оцінювально-аналітичну, інноваційну, здатність до навчання впродовж життя, рефлексивну, мовно-комунікативну, предметно-методичну, інформаційно-цифрову, психологічну, емоційно-етичну, педагогічного партнерства, інклюзивну та здоров'язбережувальну компетентності [3].

Аналіз програм підвищення кваліфікації засвідчив низку особливостей. По-перше, частина програм не містить блоку про компетентності, які вдосконалюють учасники, що є порушенням вимог Постанови Кабінету Міністрів України № 800. По-друге, деякі програми декларують розвиток усіх загальних і професійних компетентностей одночасно, що унеможливлює якісний професійний розвиток, особливо, коли йдеться про програми тривалістю 2-15 годин. По-третє, найбільший акцент у програмах робиться на предметно-методичну компетентність. Також приділяється значна увага формуванню психологічної та емоційно-етичної компетентностей. Частково акцент робиться на інформаційно-цифровій компетентності.

Результати опитування 332 педагогів (січень–лютий 2025 року) виявили їхні ключові професійні потреби: практичні інструменти та методики подолання освітніх втрат; нові знання та інформація щодо технік і методик викладання; цікаві та корисні методичні матеріали; підвищення мотивації учнів; практичні навички та досвід; обмін досвідом і спілкування з колегами; цікаві та інноваційні технології навчання; підвищення професійної компетентності. Ці потреби можуть стати основою для формування нових освітніх рішень: таких, що й виконують задачі майбутньої Національної стратегії мінімізації освітніх втрат в Україні, й відповідають запитам освітян.

Окремим викликом є відсутність повноцінних програм підвищення кваліфікації для керівників закладів освіти та освітніх управлінців, спрямованих саме на подолання освітніх втрат. Це обмежує системний підхід до вирішення проблеми на рівні закладу освіти та громади.

Таким чином, подолання освітніх втрат потребує системного розвитку професійних компетентностей педагогів через якісні програми підвищення кваліфікації, що враховують реальні потреби вчителів та сучасні виклики української освіти.

Список використаних джерел

1. УЦОЯО. (2024). PISA-2022: резюме досліджень 2024 року. УЦОЯО. <https://lnk.ua/YN3a1XReI>.
2. World Bank, Government of Ukraine, European Union, & United Nations. (2024). Ukraine: Third Rapid Damage and Needs Assessment (RDNA3). World Bank. <https://lnk.ua/2V5aYjQVM>.
3. Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 верес. 2020 р. № 898. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF>.

Yaroslava Mozghova

PhD student,

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,

Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0002-5532-6094>

**DEVELOPMENT OF TEACHERS' COMPETENCIES
FOR OVERCOMING LEARNING LOSSES IN UKRAINE**

Keywords: *learning losses, learning gaps, teacher professional competencies, in-service training, professional development.*

Науковий керівник – Олена Ігорівна Локшина, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

Мороз Мирослава Василівна,

викладач,

Відокремлений структурний підрозділ «Львівський фаховий коледж
 Львівського національного університету природокористування»

м. Львів, Україна

Романюк Ліліана Михайлівна,

викладач,

Відокремлений структурний підрозділ «Львівський фаховий коледж
 Львівського національного університету природокористування»

м. Львів, Україна

ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКЛИКІВ ВОЄННОГО ЧАСУ

Ключові слова: професійна адаптація, методична підтримка, дистанційне навчання, інклюзивна освіта, професійна компетентність, педагогічна культура, неперервна освіта.

Сучасні реалії вимагають від педагогів високої гнучкості, стресостійкості та здатності швидко адаптуватися до змін. Війна в Україні поставила освітян перед безпрецедентними викликами: необхідністю забезпечити безперервність освітнього процесу, підтримати психологічний стан здобувачів освіти, організувати дистанційне або змішане навчання в умовах нестабільності та небезпеки. У цих умовах адаптація педагогів перетворюється не лише на професійну, а й на особистісну проблему, адже йдеться про збереження психоемоційного здоров'я, моральних цінностей і педагогічного покликання.

Професійна адаптація педагогів у воєнний період охоплює кілька ключових напрямів: психологічний, методичний, комунікативний і технологічний. Психологічний аспект передбачає формування вміння долати стрес, працювати в умовах невизначеності, зберігати внутрішню рівновагу. Багато педагогів відзначають, що саме підтримка колег, участь у спільнотах взаємодопомоги та професійні тренінги стали потужним ресурсом емоційної стабільності [2, с. 13].

Методичний аспект адаптації полягає у зміні підходів до навчання. Викладачі активно впроваджують інтерактивні технології, онлайн-інструменти, електронні платформи (Google Classroom, Moodle, Zoom тощо), що дають змогу організовувати навчання навіть у складних умовах. Дистанційна освіта перетворилася з вимушеного заходу на реальний інструмент гнучкого навчання [3, с. 74]. При цьому особливо важливим є вміння адаптувати навчальні матеріали до віку, емоційного стану та психічних потреб здобувачів освіти, які часто переживають стрес або втрату.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Методична адаптація також передбачає оновлення форм зворотного зв'язку із здобувачами освіти. У час, коли безпосереднє спілкування часто ускладнене, важливим є індивідуальний контакт через повідомлення, короткі відеозвернення, електронні листи або спільні обговорення у віртуальних кімнатах. Такі методи дозволяють не лише перевірити рівень засвоєння знань, а й підтримати мотивацію, продемонструвати турботу педагога про кожного здобувача освіти [1, с. 58].

Окремим завданням стало спрощення та гуманізація системи оцінювання. У багатьох навчальних закладах було рекомендовано зменшити кількість обов'язкових письмових робіт, натомість зосередитися на формувальному оцінюванні, яке враховує індивідуальний прогрес і життєві обставини. Такий підхід не лише знижує рівень тривожності, а й формує атмосферу взаєморозуміння та підтримки, що є особливо важливим у кризових ситуаціях.

Методична адаптація не обмежується зміною інструментів навчання. Вона також включає оновлення педагогічних цінностей – від традиційної орієнтації на знання до виховання моральної стійкості, взаємоповаги та патріотизму. У багатьох навчальних закладах передвищої освіти з'явилися спеціальні виховні години, заняття безпеки, тематичні проєкти, присвячені історії України, допомозі військовим і волонтерам [4, с. 77].

Крім того, сучасна методика в умовах війни все більше спирається на принципи педагогіки підтримки – підходу, що поєднує навчання з психологічною допомогою. Викладач стає не лише носієм знань, а й наставником, який допомагає здобувачам освіти долати тривогу, вірити у свої сили, навчатися навіть у найскладніших обставинах [5, с. 31].

Не менш значущим є комунікативний аспект. Педагоги змушені шукати нові форми взаємодії з студентами, які перебувають у різних регіонах чи навіть за кордоном. Використання соціальних мереж, месенджерів, відеозв'язку допомагає зберегти освітній контакт і почуття належності до навчального колективу. Саме підтримка зв'язку між здобувачами освіти, батьками та педагогами стає важливою умовою подолання соціальної ізоляції.

Окремої уваги заслуговує питання інклюзивної освіти в умовах війни. Педагоги, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами, потребують додаткових знань про кризову педагогіку, адаптацію навчальних програм, роботу з травмованими дітьми. Це вимагає не лише методичних, а й етичних зусиль, адже кожен здобувач освіти потребує підтримки, розуміння та безпечного середовища для навчання [4, с. 58].

Суттєвим чинником професійної адаптації є розвиток емоційного інтелекту педагога. Уміння розпізнавати власні емоції, керувати ними, співпереживати здобувачам освіти – стає основою психологічної стійкості викладача. Саме педагоги з високим рівнем емоційного інтелекту здатні створювати атмосферу довіри навіть у кризових умовах [1, с. 16].

Досвід українських освітян свідчить, що в період війни педагоги активно розвивають власну професійну компетентність через участь у вебінарах,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

онлайн-конференціях, міжнародних освітніх проєктах. Такі форми неперервного навчання допомагають не лише вдосконалювати фахові навички, а й долати відчуття безпорадності, відновлювати мотивацію до роботи. Важливою тенденцією стає інтеграція волонтерської діяльності у професійну практику педагогів: участь у гуманітарних ініціативах, психологічна підтримка дітей-переселенців, організація освітніх хабів у громадах [3, с. 76].

Отже, адаптація педагогів – це процес, що охоплює не лише навчально-методичний аспект, а й формування нової педагогічної культури, заснованої на гуманізмі, взаємопідтримці, інноваційності та стійкості до викликів сучасності. Професійна адаптація педагогів у воєнний час – складний, багатовимірний процес, який передбачає переосмислення ролі педагога у суспільстві, розвиток його психологічної, методичної та емоційної готовності працювати в екстремальних умовах. Вона є не лише умовою збереження якості освіти, але й запорукою моральної стійкості нації. Від того, наскільки ефективно педагоги адаптуються до нових реалій, залежить майбутнє української освіти і виховання покоління, що житиме у мирній Україні.

Список використаних джерел

1. Войтович, А. (2024). Освіта в Україні в умовах війни: виклики та реалії підготовки вчителів. *Освітні обрії*, 59(2), 72–78.
2. Гренюк, Л., Олексенко, В., & Федияк, Н. (2025). Інклюзивне навчання в умовах війни: адаптація та нові виклики для педагогів. *Молодь і ринок*, 2(234), 56–60.
3. Казаннікова, О. В. (2023). Особистісна компетентність педагога в контексті воєнних реалій: виклики та можливості. *Часопис педагогічних наук. Серія 5*, 13–17.
4. Лебедик, Л. В. (2020). Вимірники педагогічної компетентності викладачів закладів вищої і передвищої освіти. *Імідж сучасного педагога*, 1(190), 29–33.
5. Павлишина, Н., & Кузава, І. (2024). Особливості підготовки майбутніх спеціальних педагогів у закладах вищої освіти в умовах воєнного стану. *Назва журналу (якщо відома)*, (3), 12–16.

Myroslava Moroz,

Lecturer,

Separate structural department

«Lviv Professional College of Lviv National Environmental University»

Lviv, Ukraine

Liliana Romanyuk,

Lecturer,

Separate structural department

«Lviv Professional College of Lviv National Environmental University»

Lviv, Ukraine

PROFESSIONAL ADAPTATION OF TEACHERS TO THE CHALLENGES OF WARTIME

Keywords: *professional adaptation, methodological support, distance learning, inclusive education, professional competence, pedagogical culture, continuing education.*

Новосад Олена Петрівна,

викладач математики,

Вище професійне училище №25 м. Хмельницького

м. Хмельницький, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИКИ: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

***Ключові слова:** цифрові ресурси, математика, професійна компетентність, педагог, цифровізація, освітні технології.*

У сучасних умовах цифрової трансформації світова освітня спільнота стикається як із новими можливостями, так і з викликами. Щоб удосконалити та модернізувати процеси навчання й викладання, усе більше уваги приділяється використанню цифрових технологій [1]. Викладання математики потребує впровадження інноваційних підходів, що ґрунтуються на використанні цифрових освітніх ресурсів.

Українські та зарубіжні дослідження (В. Биков, О. Спірін [3], N. Selwyn [4], L. Laurillard) підкреслюють, що цифрові технології стають важливим чинником підвищення ефективності навчання, формування компетентностей XXI століття та професійного розвитку педагога.

Теоретичною основою впровадження цифрових технологій є компетентнісний, діяльнісний і STEM-підходи. Вони забезпечують поєднання математичного змісту з реальними контекстами, активізують пізнавальну діяльність і мотивацію учнів.

Цифрові освітні ресурси охоплюють широкий спектр інструментів – від інтерактивних програм і симуляцій до навчальних платформ, мобільних застосунків і віртуальних лабораторій. У навчанні математики вони виконують як дидактичну, так і мотиваційну функції, сприяючи підвищенню пізнавальної активності здобувачів освіти, розвитку логічного мислення, вмінню працювати з моделями та даними.

Використання цифрових ресурсів у математичній освіті ґрунтується на принципах: візуалізації (наочне подання складних понять, функцій, геометричних фігур); інтерактивності (залучення учня до активного дослідження); індивідуалізації (створення можливостей для самостійного навчання); інтеграції теорії з практикою (застосування знань для розв'язання реальних задач).

Використання цифрових технологій у викладанні математики підвищує рівень розуміння абстрактних понять через наочність і маніпуляції з моделями, забезпечує гнучкість і варіативність навчального процесу. Вдале поєднання цифрових технологій та традиційного навчання розвиває критичне мислення та дослідницькі вміння, забезпечує гнучкість і варіативність навчального процесу.

Таким чином, цифрові ресурси не є лише технічними засобами, а виступають методичними інструментами, що змінюють підхід до викладання математики – від передачі знань до організації активного, інтерактивного й дослідницького навчання.

Методика застосування цифрових освітніх ресурсів в навчанні математики базується на поєднанні традиційних і інноваційних підходів, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності учнів. Добір ресурсів здійснюється відповідно до мети уроку: для пояснення нового матеріалу – симуляції PhET, для закріплення – вправи LearningApps, для досліджень – GeoGebra. Викладач може організовувати індивідуальну роботу за допомогою Classroom або Moodle, а рефлексію – через створення цифрових презентацій у Canva чи Genially.

Приклади застосування: у темі «Функції» учні досліджують вплив параметрів на графік функції в GeoGebra; у темі «Тіла обертання» створюють 3D-моделі фігур; у темі «Статистика» опрацьовують дані в Excel або Google Sheets, будуючи діаграми та гістограми. Такі завдання сприяють розвитку аналітичного мислення, математичної грамотності та вмінню застосовувати знання на практиці.

Практичний досвід педагогів свідчить, що цифрові технології не лише змінюють форми організації освітнього процесу, а й виступають інструментом самоосвіти, професійного зростання та педагогічної рефлексії. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах цифровізації освіти є неперервним процесом, що потребує постійного вдосконалення знань, навичок і педагогічної культури. Педагоги активно проходять онлайн-курси на платформах Prometheus, EdEra, Coursera, Google for Education, що дозволяє вивчати сучасні методики навчання математики з використанням ІКТ.

Цифрові освітні ресурси є потужним інструментом розвитку математичної компетентності здобувачів освіти і професійного зростання педагога [2]. Вони забезпечують інтерактивність, доступність і персоналізацію навчання.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку моделей безперервного професійного розвитку педагогів у цифровому середовищі та методики оцінювання ефективності використання цифрових ресурсів у викладанні математики.

Список використаних джерел

1. Кремень, В. Г., Ничкало, Н. Г., Лук'янова, Л. Б., & Лазаренко, Н. І. (Ред.). (2024). *Освіта для цифрової трансформації суспільства / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society*: Монографія (Т. 1). Київ: ТОВ «Юрка Любченка». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742488/>.
2. Савченко, С. О., & Аверіна, С. А. (2021). Цифровізація і місце вчителя, викладача в розвитку освіти XXI ст. У І. М. Савченко & В. В. Ємець (Ред.), *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії* : зб. матер. III Всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму (с. 76–79). Київ: Національний центр «Мала академія наук України». <https://lnk.ua/b4A37nKVO>.
3. Спірін, О. М. (2021). Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в освіті. У В. Г. З. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 426–427). Київ: Юрінком Інтер. <https://lnk.ua/xNKQJ8Qe8>
4. Selwyn, N. (2022). Education and Technology: Key Issues and Debates. *International Review of Education*, 68(5), 653–666. <https://lnk.ua/MNjpPB5eF>.

Olena Novosad,

teacher of mathematics,

Khmelnytsky higher vocational school №25,

Khmelnytskyi, Ukraine

USE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN TEACHING MATHEMATICS: EXPERIENCE AND PROSPECTS FOR DEVELOPING THE TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE

Keywords: digital resources, mathematics, professional competence, teacher, digitalization, educational technologies.

Плахтина Ольга Іванівна,
майстер виробничого навчання,
Державний навчальний заклад
«Львівське вище професійне училище технологій та сервісу»
м. Львів, Україна

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

***Ключові слова:** професійна мобільність, майстер виробничого навчання, професійна компетентність, інновації, адаптивність.*

Сучасна система професійної освіти України перебуває у стані постійних змін. Реформування освітньої галузі, цифровізація, оновлення виробничих технологій, війна та соціальні виклики формують нову реальність, у якій педагог повинен бути не лише фахівцем своєї справи, а й гнучким, мобільним і відкритим до розвитку [1]. У цих умовах поняття професійної мобільності майстра виробничого навчання набуває особливого значення, адже саме майстер є ключовою фігурою, яка поєднує виробництво, освіту і сучасні технології [1; 3].

Професійна мобільність – це здатність педагога швидко реагувати на зміни, оновлювати свої знання, удосконалювати навички, застосовувати інноваційні підходи до навчання [2]. Для майстра виробничого навчання швейного профілю це означає не лише знати технологію виготовлення одягу, а й орієнтуватися в сучасних тенденціях моди, володіти цифровими технологіями моделювання, мати педагогічну гнучкість і креативність [1; 2].

У своїй діяльності майстер має бути не лише наставником, а й партнером для здобувача освіти, організатором ефективного, цікавого та безпечного освітнього процесу. Мобільність виявляється у здатності змінювати підходи, застосовувати різні форми навчання – від традиційних занять у майстерні до онлайн-уроків, проєктної діяльності, інтегрованих занять [2; 3].

Професійна мобільність охоплює кілька важливих складових: професійну – володіння сучасними технологіями швейного виробництва, знання нових матеріалів і технік; педагогічну – уміння мотивувати, навчати творчо, розвивати самостійність і відповідальність здобувачів освіти [1]; цифрову – використання комп'ютерних програм, відео-уроків, онлайн-платформ для навчання [2]; соціально-комунікативну – здатність ефективно взаємодіяти з колегами, роботодавцями, батьками та здобувачами освіти [1; 3].

У Львівському вищому професійному училищі технологій та сервісу питання розвитку професійної мобільності майстрів виробничого навчання є пріоритетним. Педагоги активно беруть участь у тренінгах, курсах підвищення кваліфікації, вебінарах, стажуваннях на підприємствах легкої промисловості. Вони впроваджують елементи дуальної освіти, беруть участь у конкурсах фахової майстерності, діляться досвідом із колегами та здобувачами освіти.

Завдяки цьому майстри не лише вдосконалюють професійні вміння, а й розвивають уміння діяти в непередбачуваних умовах, приймати нестандартні рішення, підтримувати здобувачів освіти у складних життєвих обставинах. Особливо важливою стає здатність педагога працювати в умовах воєнного стану, дистанційного чи змішаного навчання, коли необхідно забезпечити не лише освітній процес, а й психологічну підтримку молоді.

Сьогодні мобільність педагога – це запорука стійкості системи освіти. Вона дає можливість зберігати якість навчання, навіть коли зовнішні обставини змінюються. Майстри, які володіють навичками цифрової грамотності, креативного мислення, педагогічної майстерності, стають справжніми агентами змін у своїх закладах освіти [2; 3].

Професійна мобільність не формується за один день. Вона потребує постійного саморозвитку, відкритості до нового, готовності вчитися впродовж життя [1]. Саме тому важливо, щоб заклади професійної освіти створювали умови для безперервного підвищення кваліфікації педагогів, сприяли обміну досвідом і залучали їх до участі в освітніх проєктах [3].

Майстер виробничого навчання, який є професійно мобільним, завжди залишається сучасним і цікавим для своїх учнів. Він здатен не лише навчити фахових навичок, а й виховати любов до професії, працелюбність, відповідальність і прагнення до досконалості [1; 2].

Таким чином, професійна мобільність майстра виробничого навчання є ключовою умовою ефективної діяльності в умовах сучасних освітніх викликів. Вона поєднує у собі гнучкість, готовність до змін, педагогічну творчість і постійне самовдосконалення. Саме такі педагоги забезпечують сталий розвиток професійної освіти та формують покоління конкурентоспроможних, мотивованих і творчих фахівців, готових до викликів майбутнього.

Список використаних джерел

1. Червінська, І. Б., Притуляк, О., Мельник, Н., & Василик, М. С. (2022). Професійна мобільність педагога як інноваційний тренд та вимога сьогодення. *Гірська школа Українських Карпат*, (26), 104–108. <https://lib-repo.pnu.edu.ua/handle/123456789/15537>.
2. Crespi, P., García-Ramos, J. M., & Queiruga-Dios, M. (2022). Project-based learning (PBL) and its impact on the development of interpersonal competences in higher education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 259–276. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.993>.
3. OECD. (2023). *Building future-ready vocational education and training systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/28551a79-en>.

Olha Plakhtyna,

Master of Industrial Training,

State educational institution

«Lviv Higher Vocational School of technologies and service»

Lviv, Ukraine

PROFESSIONAL MOBILITY OF THE MASTER OF INDUSTRIAL TRAINING IN THE CONDITIONS OF MODERN EDUCATIONAL CHALLENGES

Keywords: professional mobility, master of industrial training, professional competence, innovation, adaptability.

Раскова Галина Василівна,
заступник директора з навчально-виховної роботи,
Часовоярський опорний заклад загальної середньої освіти I-III ступенів №17
Часовоярської міської ради Донецької області
м. Часів Яр, Україна

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК ОСНОВА ЯКІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ

Ключові слова: професійна компетентність педагога, цифровізація освіти, обдаровані учні, методична робота, інноваційна діяльність.

Трансформація системи освіти надає поштовх до змін та подальшого розвитку професійної діяльності педагогічних працівників. Потенціал педагога не лише визначає можливості педагогічного колективу в реалізації освітніх потреб, але й впливає на розширення можливостей освітніх аспектів. В умовах сьогодення однією із основних тенденцій розвитку освіти є цифровізація. Вчитель, транслятор знань, під впливом цифровізації виступає в ролі розробника цифрових освітніх ресурсів, координатором освітньої взаємодії в умовах цифрового простору, модератором цифрових освітніх платформ тощо. Нові обов'язки педагога передбачають здатність до впевненого, відповідального використання розмаїття цифрових технологій як ключового компонента його професійної компетентності [1]. Особливої актуальності набувають питання цифровізації освітнього середовища, впровадження дистанційного та змішаного навчання як ефективного інструменту для забезпечення доступності якісної освіти. Сьогодні важливо не лише володіти цифровими інструментами, а й уміло інтегрувати їх у педагогічну діяльність, використовуючи для формування компетентностей учнів, зокрема в роботі з обдарованими дітьми.

Розвиток професійної компетентності вчителя у системі освіти відіграє важливу роль і у становленні дитини як особистості. Професійно компетентним є той педагог, який на достатньому рівні здійснює педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, досягає високих результатів у навчанні й вихованні учнів. Зміст підготовки до роботи з обдарованими учнями є складовим елементом змісту підвищення кваліфікації вчителя, що містить теоретичну й практичну інформацію, необхідну для здійснення відповідних професійних функцій, а роль заступника з навчально-виховної роботи – це стимулювання до творчого самовдосконалення колег і відповідно учнів. Важливо, щоб співвідношення професійних якостей, знань та вмінь, що відповідають зазначеним критеріям і показникам, міра їх усвідомлення, виразності, усталеності й активності прояву мають складати якісну характеристику рівня готовності вчителя до роботи з обдарованими учнями [2].

У процесі узагальнення теоретико-методологічних напрацювань І. Драч виокремив низку сутнісних ознак професійної компетентності педагога: компетентність відображає здатність педагога успішно виконувати функції та діяти в різноманітних ситуаціях, що виникають у процесі професійної діяльності; професійна компетентність педагога

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

формується та виявляється в діяльності; компетентність передбачає оволодіння професійними компетенціями як закріпленими вимогами до педагогічної діяльності; рівень професійної компетентності педагога залежить від широти форматів контекстів, в якому він може вирішувати професійні завдання; компетентність виступає засобом реалізації особистісних смислів педагога; професійна компетентність педагога характеризує його готовність та здатність до саморозвитку в умовах постійних змін, що відбуваються у суспільстві [3].

Застосовуючи термін «професійна компетентність педагога» необхідно розуміти єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [2]. Суттєве оновлення та розширення завдань педагогічної діяльності під впливом цифровізації освіти вимагає формування цифрових вмінь і навичок педагога як невід'ємних компонентів його професійної компетентності [4].

Готовність вчителя до роботи з обдарованими учнями має бути результатом його цілеспрямованої системної підготовки, яку організовує заступник директора з навчально-виховної роботи. Основним складовим елементом змісту роботи освітнього менеджера закладу є його мотивоване прагнення до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творче і відповідальне ставлення до справи, правильна організація діяльності щодо підвищення кваліфікації кожного вчителя, що містить теоретичну й практичну основу, необхідну для здійснення відповідних професійних функцій при роботі. Одним з ключових напрямів є формування цифрової грамотності вчителів, зокрема – здатності застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у процесі навчання, створення інтерактивного контенту, організації зворотного зв'язку з учнями.

Діяльність заступника директора з навчально-виховної роботи у напрямку методичної роботи досягається через функції: планування, організації, діагностична, прогностична, моделююча, компенсаторна, відновлювальна, коригуюча, пропагандистська, контрольно-інформаційна [5]. У напрямку роботи з обдарованими учнями акцентуємо увагу на трьох основних функціях.

Особливе значення має планування науково-методичної роботи, яке здійснюється на основі принципів гласності, колективності, конкретності, доцільності, аналітичного підходу та інформаційного забезпечення. Планування в методичній роботі з педагогами, які працюють з обдарованими учнями, передбачає визначення стратегічних цілей та завдань розвитку обдарованості учнів, діагностику професійних запитів і рівня компетентності педагогів, добір тематики методичних заходів, спрямованих на підвищення педагогічної майстерності, планування системи наставництва, супервізії, роботи творчих груп.

У процесі організації науково-методичної діяльності важливо забезпечити індивідуалізацію та диференціацію методичної допомоги педагогам. Значну роль у розвитку педагогічної творчості відіграє педагогічна рада. Засідання педради орієнтуються на дослідження конкретних педагогічних проблем. Обираючи тематику педради потрібно керуватись актуальністю, нестандартністю, перспективністю, практичною вагомістю.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Науково-методична рада закладу освіти здійснює ефективну диференційовану методичну допомогу, організацію, координацію та корекцію напрямків фахової науково-методичної і дослідницької роботи педагогів через впровадження активних форм методичної роботи: проведення педагогічних рад інноваційного формату, засідань творчих педагогічних лабораторій, методичних спільнот, а також взаємовідвідування занять як механізм професійного зростання. Такі форми сприяють інтеграції досвіду, трансляції сучасних методичних підходів, реалізації індивідуальних траєкторій професійного розвитку педагогів. Працюючи над власним професійним вдосконаленням, вчителі вчатьса само менеджменту.

Діагностичний підхід є важливою умовою підвищення ефективності науково-методичної діяльності. У закладі освіти він реалізується через створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Отримані дані дозволяють визначити рівень професійної компетентності педагогів, спланувати адресну методичну підтримку, а також коригувати подальші напрями методичної роботи.

Саме професійна компетентність і управлінська культура освітнього менеджера закладу дає досвідченому педагогу можливість вдосконалення, а молодому чи початківцю у роботі з обдарованими дітьми – набути досвід, а в цілому для закладу – результативність якості надання освітніх послуг.

Отже, розвиток професійної компетентності педагогів, забезпечення їх цифрової готовності та створення умов для роботи з обдарованими учнями – це стратегічні напрями діяльності сучасного закладу освіти, що спрямовані на формування освіченої, творчої, конкурентоспроможної особистості як серед педагогів, так і серед здобувачів освіти. Учителі повинні досягати педагогічної творчості, вершиною якої є вільне, постійне відкрите творення освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Десятов, Т. М., Коперник, О. М., Тевліна, Б. Т., & Чепурна, Н. М. (2003). *Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом* (Навчальний посібник). Харків: Основа.
2. Джус, І. (2014). Особливості підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, (3), 14.
3. Драч, І. І. (2012). Основні підходи до визначення професійної компетентності педагога. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, (32), 9–14.
4. Сторонська, О. (2018). Практична підготовка майбутніх учителів у системі вищої освіти Німеччини. *Молодь і ринок*, (2), 38–42.
5. Сторонська, О., & Воробель, М. (2023). Професійна компетентність педагога в умовах цифровізації освіти. *Молодь і ринок*, (10), 73.

Halyna Raskova,

Deputy Director for Educational Work,
 Chasovoyarsk Secondary School №17
 of the Chasovoyarsk City Council of Donetsk Oblast
 Chasov Yar, Ukraine

**PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS
 AS A BASIS FOR QUALITY INTERACTION WITH GIFTED STUDENTS:
 MANAGEMENT ASPECT**

Keywords: *professional competence of teachers, digitalization of education, gifted students, methodological work, innovative activity.*

Olga Ryzhchenko,

Candidate of Philological Sciences (PhD), Docent,
Associate Professor of the Department of Language Training,
National University of Civil Protection of Ukraine
Cherkasy, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-1693-6121>

PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF ENGLISH OF THE TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Keywords: *pedagogical professional competences, educational strategies, education of the future, pedagogical culture, educational process*

The role of the foreign language lecturer within National University of Civil Protection of Ukraine is an exceptionally demanding and uniquely situated position. It lies at the crucial intersection of advanced education, national security, and international humanitarian cooperation, requiring a sophisticated blend of competencies that dramatically exceed standard academic expectations. The lecturer is not merely a language instructor; they are a critical enabler of operational readiness and global interoperability for future first responders.

Contemporary educational and societal challenges necessitate an urgent and sophisticated re-evaluation of traditional professional development models for this high-stakes environment. These challenges include:

- The Rapid Digital Shift: The accelerated adoption of digital learning technologies and blended learning methodologies demands lecturers to be highly proficient in integrating authentic, rapidly evolving multimedia resources pertinent to global crisis and security management.
- International Alignment: There is an uncompromising imperative for international standards alignment, particularly the rigorous mastery and instruction of specialized NATO terminology and protocols crucial for joint international operations.
- Psychological Readiness: The emotional and psychological toll of training future first responders who will operate in high-risk, high-stress scenarios requires the lecturer to possess and model exceptional personal and professional psychological resilience.

Traditional, generalized Professional Competence Development (PCD) frameworks, which often focus exclusively on general linguistics and generic pedagogical methodology, are proving demonstrably inadequate for this specialized context. Such generalized approaches fail to equip these specialized educators with the necessary tripartite blend of expertise:

- Advanced Pedagogical Expertise: Knowledge of effective, accelerated language acquisition techniques tailored for adult learners in technical fields.
- Crisis-Specific Linguistic Knowledge: Rigorous mastery of English for Specific Purposes (ESP), including civil defense protocols, emergency coordination terminology, and crisis communication models.

- **Personal Psychological Resilience:** The capacity to manage the inherent psychological stress of teaching emotionally challenging, high-stakes material and to effectively prepare students for duress.

The sentiment expressed by L. Tkachenko, N. Kushevska, and M. Kabysch that a traditional teacher acts as an «organizer of the educational process, an educator, an education partner» [2, p. 99] only captures a fraction of the responsibilities in this specialized setting. For a National University of Civil Protection of Ukraine lecturer, these roles are amplified by the critical nature of the subject matter.

The successful professional development of foreign language lecturers in this high-stakes environment demands a strategic, integrated, tripartite framework that fundamentally moves beyond general linguistics. This framework must strategically prioritize and continuously develop three core pillars:

1. Digital and Blended Pedagogical Mastery. This pillar focuses on assimilating advanced digital pedagogy and blended learning methodologies. The goal is to move instruction beyond the static classroom to a dynamic, flexible, and resource-rich environment. Lecturers must be trained to: 1. Effectively utilize learning management systems (LMS) and virtual reality (VR) simulations to create immersive learning experiences. 2. Integrate and rapidly adapt authentic, real-world multimedia resources – such as international news reports, operational debriefings, and technical manuals – relevant to global crisis and security management. 3. Develop flexible instruction models that facilitate continuous, self-paced learning necessary for professionals whose schedules are often dictated by operational requirements.

2. Specialized English for Specific Purposes (ESP) Content Competence. This is the cornerstone of the framework, requiring a definitive focus on specialized content competence. The PCD must transit the lecturer from a general linguist to an expert in the language of security and humanitarian aid. Training must rigorously develop and update ESP modules focused on: 1. Civil Defense Protocols and Emergency Coordination Terminology: Ensuring precise, unambiguous language related to triage, incident command systems, and mass casualty operations. 2. NATO Standardization Agreements (STANAGs): Training to deliver linguistically accurate and contextually appropriate instruction on standard military and civil-military cooperation terminology. 3. International Cooperation and Humanitarian Law Models: Providing the linguistic tools necessary for effective negotiation and collaboration with diverse international partners and organizations.

3. Continuous Psychological Resilience and Emotional Labor Training. Crucially, this framework must incorporate mandatory, continuous psychological resilience training. Teaching high-risk professionals about catastrophic events involves significant emotional labor. The lecturer needs support to maintain the personal and professional stability necessary to instruct effectively, even while dealing with challenging, emotionally charged content: 1. Self-Care and Stress Management: Implementing techniques for managing vicarious trauma and burnout. 2. Psychological Didactics: Training in how to approach and discuss high-stress scenarios in a classroom setting without causing undue distress, thereby fulfilling the mandate cited by L. Bardach, R. M. Klassen, & N. E. Perry to combine «objective and logical aspects of knowledge transfer with psychological aspects» [1, p. 259]. 3. Modeling Resilience: Enabling

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

the lecturer to serve as a stable, professional model for students who will face real operational pressures.

Adopting this holistic, integrated approach to professional competence development is far more than a simple educational enhancement; it is an institutional imperative. It significantly strengthens the university's core capacity to produce graduates – future civil defense leaders, rescuers, and security specialists – who are not only linguistically prepared but also professionally competent and psychologically robust enough to address complex, dynamic global and domestic security challenges effectively. By investing in this specialized development, the university ensures its foreign language faculty can truly facilitate international interoperability and elevate national security standards.

References

1. Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259–300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>.
2. Tkachenko, L., Kushevska, N., & Kabysh, M. (2023). Analysis of professional competencies in the characterization of the teacher of the future: global challenges of the present. *Futurity Education*, 3(2), 98–110. <https://doi.org/10.57125/FED.2023.06.25.06>.

Рижченко Ольга Сергіївна,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри мовної підготовки,

Національний університет цивільного захисту України,

м. Черкаси, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-1693-6121>

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТЕХНІЧНОГО ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Ключові слова: педагогічні професійні компетенції, освітні стратегії, освіта майбутнього, педагогічна культура, освітній процес.

Солнцева Олена Анатоліївна,

доктор філософії в галузі освіти та педагогіки,

завідувач кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти,

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-9295-6517>

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ТА ЕМОЦІЙНЕ ВІДНОВЛЕННЯ В РОБОТІ З ТРАВМОЮ ТА СТРЕСОМ: ФОКУС МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ

Ключові слова: психологічна підтримка, емоційне відновлення, особистість, психологічне консультування, міжнародний досвід.

Екстремальні соціально-політичні обставини, в яких перебуває наша держава, та значна кількість осіб, що зазнали інтенсивного стресогенного впливу, зумовлюють особливу актуальність проблеми психологічної підтримки та емоційного відновлення.

Недостатньо дослідженими залишаються аспекти ефективності психологічної підтримки в умовах затяжного воєнного конфлікту, зокрема щодо дітей, молоді, внутрішньо

переміщених осіб, а також тих, хто пережив окупацію чи втрату [1; 2]. У зазначених умовах виникає об'єктивна необхідність дослідження підходів, моделей і практик психологічної підтримки особистості, визначення дієвих інструментів емоційного відновлення, розроблення механізмів психологічної безпеки в освітньому середовищі та формування життєстійкості особистості у ситуаціях соціальної та емоційної нестабільності, які використовуються практичними психологами системи освіти в умовах воєнного стану, що визначає ефективний розвиток професійної компетентності практичних психологів як педагогічних працівників закладів освіти.

Вимір психологічної підтримки охоплює три ключові напрями діяльності, а саме: емоційне відновлення особистості, забезпечення психологічної безпеки в середовищі (освітньому, виробничому) та сприяння адаптації до змін як нової норми життя [4, с. 87–88].

Метою нашого дослідження було вивчення психологічних особливостей методів емоційного відновлення через роботу з травмою та стресом.

До основних напрямів та методів реалізації емоційного відновлення науковці відносять психологічну підтримку, тренінги для освітян із виявлення тривожних симптомів, деструктивної поведінки, втрати інтересу до життя, створення груп взаємопідтримки серед дітей, різні види психотерапевтичного впливу, такі як казкотерапія, ігротерапія, малюнок та кольорова арт-терапія, як ефективні інструменти безпечного опрацювання травматичного досвіду [3, 5, 6].

Сучасні дослідники О. Гірченко, Н. Гриньова, С. Лукомська, О. Кокун, І. Пішко, В. Панок розглядають особливості емоційного відновлення в роботі з травмою та стресом через терапевтичний ефекти психологічних консультацій індивідуального та групового спрямування [2, 3, 4].

Розглянемо більш детально дослідження цього методу психологічної підтримки в межах міжнародного досвіду. Так, за програмою «Психосоціальна підтримка для шкіл південної України» трансформаційної співпраці Міністерства закордонних справ Чеської Республіки та КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» було проведено низку психологічних консультацій з метою надання можливості освітянам та учням отримати психологічну підтримку у складних життєвих ситуаціях.

Найважливіші питання, які розглядались на консультаційних зустрічах стосувалися соціальної інтеграції після пережитих травматичних подій, підтримки дітей, які перебували в посттравматичних станах та потребували відновлення життєвих алгоритмів та зв'язків з оточенням, мали проблеми комунікативного характеру, корекції поведінкових реакцій, відновлення емоційного стану, відновлення відчуття безпеки після перебування в епіцентрі загрози тощо.

Проводились групові та індивідуальні види консультаційної діяльності. Питання покращення стану учасників психологічних консультацій здійснювались за такими напрямками як сприяння активізації природних ресурсів психіки, на тлі яких можливий вихід із кризових станів, опрацювання емоційних станів (страх, негативні реакції на надзвичайні ситуації, небажання спілкувати, ізолюваність, агресивні тенденції поведінки, розлади когнітивної сфери, розлади сну), зняття тілесного та емоційного напруження, послаблення жорстких механізмів захисту, які виникли у відповідь на травматичну ситуацію

(переважно в індивідуальних консультаціях), збереження внутрішнього балансу, підтримка та допомога, як впоратись з тиском чинників високого ступеня потрясіння під час війни.

Використовувалися різні техніки та методи консультування, зокрема: бесіди, отримання та опрацювання інформації, її інтерпретація, формування взаємного сприйняття та розуміння; розвиток здатності клієнтів до аналізу власного життя, дій і зусиль, спрямованих на досягнення визначених цілей; формування вмінь вибудовувати власні алгоритми дій і поведінки, планувати режим дня; опрацювання емоційних станів для забезпечення ресурсності та здатності дотримуватися обраного графіка чи алгоритму дій; застосування технік емоційного відновлення (дихальні практики, тілесні вправи, техніки стабілізації емоційно-вольового стану, формування відчуття безпеки, навички самодопомоги); налагодження порушеної погодженості життєвих обставин; використання метафоричних асоціативних карт (МАК) для розширення можливостей психологічної стабілізації; арт-терапевтичні методи, спрямовані на роботу зі страхами та зміцнення захисних механізмів.

Таким чином, з досвіду використання методу психологічного консультування, можемо зробити висновок що даний метод є дієвим та доступним видом психологічної допомоги та підтримки, зорієнтований на роботу з травмою та стресом, як важливий інструмент збереження психічного здоров'я та підвищення рівня професійної компетентності практичних психологів, формування життєстійкості та повернення людини до стану внутрішньої рівноваги. Міжнародний досвід, зокрема реалізація програми психосоціальної підтримки в межах трансформаційної співпраці, демонструє ефективність поєднання індивідуальних і групових форм консультування, використання арт-терапії, казкотерапії, ігротерапії та інших методів емоційного відновлення. Такі підходи сприяють зниженню рівня тривожності, стабілізації емоційного стану, розвитку ключових навичок саморегуляції та підвищенню відчуття безпеки серед дітей, молоді й педагогів.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в узагальненні та систематизації практичного досвіду психологічної підтримки, впровадженні міжнародних підходів у психологічну практику, розробленні та застосуванні комплексних психолого-педагогічних технологій подолання психологічних травм війни.

Список використаних джерел

1. Гірченко, О. (2023). Попередження психотравм при різних реакціях на вплив психогенних чинників. *Психологічні травелогі*, (1), 64–76. <https://pt.khmnmu.edu.ua/index.php/pt/article/view/68>.
2. Гриньова, Н., & Слободян, С. (2019). Дослідження психотравм особистості та шляхи їх корекції у форматі позитивної психотерапії. *Психологічний журнал*, (3), 43–47. <http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/195940>.
3. Лукомська, С. (2022). Особливості психологічних травм російсько-української війни у контексті євроінтеграційних процесів. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, 78–85. http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/spec_2022/11.pdf.
4. Нечипорук, Л. (2022). Ігротерапія як метод моделювання взаємодії із соціальним оточенням. *Іноватика у вихованні*, (16), 183–185. <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/issue/view/21>.
5. Панок, В. Г., & Ткачук, І. І. (2019). *Консультування в системі психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій: Практичний посібник*. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718798/1/Konsultuvannya_2019.pdf.
6. Якимчук, Б. А., & Якимчук, І. П. (2013). *Основи психологічного консультування (лекційний курс): Навч.-метод. посіб.* Умань: ПП Жовтий.

Olena Solntseva,

Doctor of Philosophy in Education and Pedagogy,

Head of the Department of Psychology, Social Work, and Inclusive Education,

Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odessa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-9295-6517>

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT AND EMOTIONAL RECOVERY AT WORK
WITH TRAUMA AND STRESS: THE FOCUS OF INTERNATIONAL EXPERIENCE**

Keywords: *psychological support, emotional recovery, personality, psychological counseling, international experience.*

Староста Володимир Іванович,

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи,

Державний вищий навчальний заклад

«Ужгородський національний університет»

м. Ужгород, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-5880-2482>

**ІНТЕГРАЦІЯ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОГО ДОСВІДУ ПЕДАГОГІВ
У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Ключові слова: *науково-практичний досвід, педагоги, майбутні вчителі, професійна підготовка.*

Якісна підготовка майбутніх учителів вимагає не лише ґрунтовних знань, а й формування високого рівня професійної компетентності, здатності до інновацій та роботи в умовах постійних трансформацій (реформа НУШ, цифровізація, кризові умови тощо). У цьому контексті, досвід видатних педагогів-практиків, зокрема переможців національних освітніх премій, набуває стратегічного значення. Руслан Шаламов – учитель біології та екології Харківського наукового ліцею «Обдарованість» та переможець Global Teacher Prize Ukraine 2025 – є унікальним прикладом поєднання багаторічної педагогічної практики, наукової діяльності (кандидат біологічних наук), авторства підручників і програм, а також успішної підготовки олімпіадників світового рівня. Його педагогічна філософія, що інтегрує науку з практичним, компетентнісним підходом, слугує ефективною моделлю для модернізації методичної підготовки студентів у вищій школі.

Метою нашого дослідження є обґрунтування необхідності інтеграції ключових елементів досвіду Р. Шаламова у зміст та методи професійної підготовки майбутніх учителів.

На основі аналізу науково-педагогічного досвіду Руслана Шаламова можна виокремити такі основні аспекти, деякі з яких нами інтегровано у зміст та методи професійної підготовки майбутніх учителів зі спеціальностей А4.05/014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини); А4.03/014.03 Середня освіта (Історія та громадянська освіта) під час вивчення навчальних дисциплін «Педагогіка» (перший/бакалаврський

рівень вищої освіти), «Педагогіка сучасної школи» (другий/магістерський рівень вищої освіти):

1. Науково-орієнтований підхід та дослідницька компетентність.

Досвід Руслана Шаламова демонструє, що ефективний учитель має бути, насамперед, активним дослідником. Його науковий ступінь кандидата біологічних наук та глибокі наукові інтереси засвідчують необхідність посилення фундаментальної складової професійного навчання здобувачів вищої освіти. Підготовка майбутніх учителів має бути спрямована на формування дослідницької компетентності шляхом:

- Залучення студентів до наукових досліджень та роботи у лабораторіях, аби навчити їх не лише викладати науку, а й займатися нею. Наприклад, у процесі вивчення дисциплін «Педагогіка», «Педагогіка сучасної школи» та проходження педагогічної практики студенти використовують діагностичні методики, проводять онлайн опитування, вивчають педагогічний досвід вчителів тощо. На основі отриманих та інших даних збагачують власний досвід, планують особистісний та професійний розвиток.

- Впровадження у методичні курси, дипломні роботи практичних завдань, орієнтованих на регіональні проблеми (наприклад, проектна діяльність).

- Розроблення та використання компетентнісних завдань, що вимагають від студентів застосування наукового методу для вирішення реальних проблем (наприклад, аналогічно підготовці учнів до олімпіад, участі в Малій академії наук тощо).

2. Освітній дизайн та роль учителя як суб'єкта освіти та змін в освіті.

Р. Шаламов є не лише успішним практиком, але й освітнім дизайнером, співавтором та автором підручників та інших видань [4–6]. Це підкреслює його роль як суб'єкта освіти та змін в освіті, здатного впливати на освітню політику країни. Як наслідок, з нашого погляду, педагогічні та методичні дисципліни у закладах вищої освіти мають акцентувати увагу на:

- Освітнє проєктування, наприклад, навчання студентів аналізувати чинні навчальні програми та підручники; створювати власні, адаптовані до потреб НУШ та сучасних викликів навчальні модулі, тести тощо. Наприклад, у процесі вивчення дисципліни «Педагогіка сучасної школи» студенти-магістранти долучаються до розроблення завдань у тестовій формі за своєю спеціальністю з використанням таксономії Б. Блума та цифрових інструментів (Google Forms).

- Розвиток авторського стилю, а саме: стимулювання до розроблення інтелектуальних ігор, конкурсів та пізнавальних змагань, що дозволяє ефективно інтегрувати навчання, науку та позакласну діяльність.

Додамо також важливість долучення до викладання дисциплін педагогічного та методичного спрямування викладачів закладів вищої освіти, які мають досвід роботи в школах, або паралельно працюють в школі. Подібна позитивна практика характерна для медичних спеціальностей, але чомусь малопоширена для педагогічних.

3. Наставництво та кризова педагогічна компетентність.

Як учитель із Харкова, Руслан Шаламов має унікальний досвід педагогічної діяльності в ускладнених, прифронтових умовах, що полягає в методичній гнучкості (швидкий перехід до якісного асинхронного навчання, робота з укриттів), а також в ефективній психологічній підтримці

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

учнів, які переживають травматичний досвід. Отже, необхідно впроваджувати у вищій школі практику моделювання кризових ситуацій та формування кризової педагогічної компетентності, навчати студентів, як бути не лише вчителем, а й надійним ментором і психологічною опорою для своїх учнів. Наприклад, під час підготовки майбутніх учителів важливо їх ознайомлювати з результатами досліджень навчальної/педагогічної діяльності в ускладнених умовах тощо [1; 3]. Підкреслимо також унікальне наставництво Руслана Шаламова, успіх у підготовці олімпіадників світового рівня. Студенти мають навчатися технікам глибокої мотивації, індивідуального супроводу обдарованих дітей та формування їхніх наукових інтересів.

Підсумки. На основі зазначеного вище, можемо узагальнити, що досвід Руслана Шаламова є парадигматичним для модернізації підготовки майбутніх учителів у цілому та учителів біології зокрема. Його педагогічна філософія демонструє, що ефективність учителя ґрунтується на трьох ключових стовпах, які мають стати основою університетської підготовки: 1) глибокий науковий бекграунд (від англ. «background» – тло, задній план), учитель-дослідник; 2) інноваційна діяльність (освітній дизайнер); 3) майстерність наставництва в умовах кризи (лідер і ментор). Відповідно, на наше переконання, університетська підготовка має бути реформована шляхом: посилення інтеграції науково-дослідницької компоненти у методичні практики; впровадження курсів з освітнього проектування та кризової педагогіки, які базуються на досвіді роботи в ускладнених умовах України; розширення інституту наставництва за участі видатних учителів-практиків. Такий підхід забезпечить підготовку вчителів, здатних не лише ефективно викладати шкільні предмети, але й бути активними суб'єктами освітніх реформ і стійкими лідерами в умовах національних викликів.

Список використаних джерел

1. Васинець, Я. С., Староста, В. І., & Кривцова, М. В. (2023). Деякі аспекти організації дистанційного навчання студентів біологічних спеціальностей в ускладнених умовах (пандемія COVID-19, воєнний стан в Україні). *Збірник наукових праць Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук*, (4), 9–20. <https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-4-9-20>.
2. Солодовнік, М. (2025). *Вчитель з Харкова Руслан Шаламов став переможцем премії Global Teacher Prize Ukraine*. Суспільне Харків. <https://lnk.ua/B4ORLxbNG>.
3. Староста, В. І. (2023). Студентоцентризоване дистанційне навчання в ускладнених умовах (пандемія Covid-19, воєнний стан в Україні). *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*, (14), 63–77. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.146>.
4. Шаламов, Р. В., Каліберда, М. С., & Носов, Г. А. (2019). *Біологія і екологія (рівень стандарту)* (Підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти). Харків: Соняшник.
5. Шаламов, Р. В., Носов, Г. А., Каліберда, М. С., & Комісаров, А. В. (2018). *Біологія і екологія (рівень стандарту)* (Підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти). Харків: Соняшник.
6. Шаламов, Р. В., Носов, Г. А., Литовченко, О. А., & Каліберда, М. С. (2017). *Біологія* (Підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів). Харків: Соняшник.

Volodymyr Starosta,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

*Professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogy,
State University «Uzhhorod National University»*

Uzhhorod, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-5880-2482>

**INTEGRATION OF SCIENTIFIC AND PRACTICAL EXPERIENCE OF TEACHERS
INTO THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS**

Keywords: *scientific and practical experience, teachers, future teachers, professional training.*

Стасюк Юлія Дмитрівна,
заступник директора з навчально-виховної роботи, викладач спецдисциплін,
Державний навчальний заклад
«Гуцинецьке вище професійне училище»,
с. Гуцинци, Україна

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ: ВІД ТРАДИЦІЙНИХ ДО ІННОВАЦІЙНИХ ПРАКТИК

Ключові слова: професійний розвиток, інноваційні практики, педагог, цифровізація, освіта.

Сучасна система освіти перебуває в процесі глибокої трансформації, що охоплює всі напрями – від змісту навчальних програм до ролі педагогічних працівників. В Україні ключовим орієнтиром змін стала реформа «Нова українська школа», яка акцентує увагу на компетентнісному підході, розвитку критичного мислення, партнерських стосунках між учителем і здобувачем освіти. У такому контексті постає нове бачення ролі педагога: він перестає бути лише передавачем знань, натомість виступає фасилітатором, наставником, дослідником і учасником освітнього процесу.

Професійний розвиток учителя є одним із ключових чинників успішності реформування освіти. Здатність педагога до постійного оновлення компетентностей визначає якість освітнього середовища і конкурентоспроможність національної системи освіти в цілому.

Метою цього дослідження є проаналізувати еволюцію підходів до професійного розвитку педагогічних працівників – від традиційних до інноваційних – та окреслити перспективи модернізації системи підвищення кваліфікації в умовах реформування освіти.

Традиційна система професійного розвитку вчителів в Україні формувалася десятиліттями і базувалася переважно на інституційних формах навчання. Основними інструментами такого розвитку виступали: курси підвищення кваліфікації у закладах післядипломної педагогічної освіти; методичні об'єднання та семінари в межах училищного або обласного рівня; атестація педагогічних працівників як форма стимулювання самонавчання; участь у педагогічних виставках, конкурсах, обмінах досвідом. Такі форми забезпечували певну системність і контроль якості, однак мали обмеження: вони часто відзначалися низьким рівнем інтерактивності, браком індивідуального підходу, відсутністю гнучкості та оперативного оновлення змісту навчання.

За спостереженнями дослідників, сучасні умови вимагають переходу від формальних підходів до інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти як єдиної системи безперервного професійного розвитку педагога [1]. Під впливом цифровізації, реформування освіти та зміни соціальних запитів у педагогічній практиці виникають інноваційні форми і моделі професійного розвитку. Вони ґрунтуються на гнучкості, персоналізації та інтерактивності освітнього процесу.

1. Цифрові платформи та дистанційне навчання. Використання масових відкритих онлайн-курсів (MOOCs), вебінарів, онлайн-конференцій і мікрокурсів дає змогу вчителям навчатися у зручному форматі, незалежно від місця проживання. Онлайн-освіта розширює доступ до якісного контенту, сприяє самоосвіті та формуванню цифрової компетентності педагога [2].

2. Індивідуальні траєкторії професійного зростання. Індивідуалізація професійного розвитку передбачає створення персональних планів або освітніх маршрутів, у яких педагог визначає власні цілі, етапи та інструменти навчання. Такий підхід сприяє самоорганізації, рефлексії та мотивації до безперервного вдосконалення [1].

3. Інноваційні технології навчання педагогів. Застосування віртуальної і доповненої реальності, цифрових симуляторів, платформ з елементами штучного інтелекту відкриває нові можливості для розвитку педагогічних навичок. Ці технології дозволяють створити безпечне середовище для моделювання навчальних ситуацій, відпрацювання методів викладання та оцінки результатів [2].

4. Професійні спільноти і мережеві платформи. Сучасні педагогічні спільноти, такі як рух EdCamp Ukraine, формують демократичний простір для обміну досвідом, проведення «неформальних конференцій» (unconference), де вчителі стають ініціаторами навчання одне одного. Це сприяє поширенню інноваційних ідей і формуванню культури співпраці [3].

5. Рефлексивні практики і самоаналіз. Ведення рефлексивних щоденників, портфоліо, участь у супервізійних групах допомагають педагогу осмислити власну діяльність, визначити напрями самовдосконалення. Дослідження показують, що регулярна рефлексія позитивно впливає на формування педагогічної компетентності та критичного мислення [4].

Для подолання проблем інноваційного розвитку необхідна підтримка на рівні державної політики – створення стимулюючих програм, грантів, систем сертифікації, а також розвиток інфраструктури безперервної освіти [1].

Висновок. Професійний розвиток учителя в умовах реформування освіти є стратегічною умовою успішності трансформацій у галузі. Перехід від традиційних до інноваційних практик не лише підвищує ефективність підготовки педагогів, а й змінює саму культуру професійного навчання. Інноваційні підходи формують нову парадигму педагогічної професії, засновану на саморозвитку, співпраці та відкритості до змін. Розвиток системної підтримки з боку держави, створення мережеских платформ і формування позитивної мотивації педагогів стануть ключем до реалізації потенціалу нової моделі безперервного професійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Грищенко, М., Камбалова, Я., & Михалюк, А. (2023). Інноваційні підходи до професійного розвитку педагогічних працівників у цифровому середовищі. *Назва видання/репозитарію (якщо відома)*. <https://elibrary.kubg.edu.ua/49891>.
2. Куриш, Н. (2024). Теоретичні аспекти та інноваційні практики професійного розвитку вчителя. *Освітній інноваційний простір*. <https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/450>.
3. Smith, J., & Brown, L. (2018). Reflection Journal for the Professional Development of Beginning Teachers. *arXiv*. <https://arxiv.org/>.
4. EdCamp Ukraine. (2024). *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/EdCamp_Ukraine.

Yuliya Stasyuk,

Deputy Director for Educational Work, Lecturer in Special Disciplines,
State Educational Institution «Gushchynets Higher Vocational School»,
Gushchynets, Ukraine

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF EDUCATION REFORM: FROM TRADITIONAL TO INNOVATIVE PRACTICES

Keywords: *professional development, innovative practices, teacher, digitalisation, education.*

Jasmina Troshanska,

Doctor of Science in Special Education and Rehabilitation,
Associate Professor, State University of Tetovo, Faculty of Pedagogy,
Department of Special Education and Rehabilitation
Tetovo, Republic of North Macedonia
<https://orcid.org/0000-0002-7855-9109>

Olena Balbuza,

Head of the Odesa Regional Resource Center for Inclusive Education Support,
Odessa Regional Academy of In-Service Education
Odesa, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-3045-6255>

COMPREHENSIVE SEX EDUCATION FOR INDIVIDUALS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS: CHALLENGES AND NEEDS

Keywords: *autism spectrum disorders, sex education, sexual upbringing, educational needs, inclusion, SexEd4All.*

Contemporary research confirms that children with Autism Spectrum Disorders (ASD) possess the same physical, emotional, and psychosocial needs in sexual development as their neurotypical peers. Sexual maturation is an integral part of personal development; however, for children with ASD, this process is often accompanied by significant challenges. Due to differences in perception and cognition, they frequently experience difficulties in understanding social rules and norms of behaviour, recognising nonverbal cues, and appropriately interpreting interpersonal interactions.

The absence of systematic and adapted comprehensive sex education for this population increases risks. It can lead to misunderstandings caused by literal interpretation of information, socially inappropriate behaviour, and heightened vulnerability to exploitation or risky situations. Moreover, the lack of understanding of one's own body and social expectations can reinforce social isolation and provoke additional psychological issues such as anxiety and low self-esteem. Modern scholarship defines sex education as a multidimensional process encompassing physical, emotional, social, and cultural aspects of youth development. Among scholars who have contributed to this field are V. Byalyk, K. Douglas, K. Vovk, V. Kravets, N. Volkova, O. Tsokur, N. Henderchyk, and A. Semybrat [1, 3].

V. Byalyk emphasises contemporary trends in sexual education among European Union students, underscoring the importance of integrating Ukraine's educational system into the broader European educational context. K. Douglas analyses the influence of sexual education on young people's sexual behaviour, demonstrating that timely knowledge provision reduces the risks of early and unprotected sexual activity. Similar conclusions were drawn by Douglas Kirby's large-scale study conducted in 97 countries, which revealed that high-quality, systematic sex education promotes contraceptive use and decreases adolescent abortion rates [3].

Within the Ukrainian academic discourse, K. Vovk is a key figure advocating for the implementation of comprehensive, age-appropriate sexual education beginning in early childhood. According to the researcher, sexual education extends beyond physiology and sexuality-it aims to cultivate a healthy attitude toward one's body, awareness of personal boundaries, and the development of responsibility and respect for others' rights [5].

M. Markova proposes a framework for building a sexual education system grounded in cooperation between families and educational institutions. She highlights that family-school collaboration plays a decisive role in a child's psychosexual development, and that a holistic sexual education system is an essential condition for Ukraine's integration into the European educational space [1].

Research conducted by Rashikj and colleagues in the Republic of North Macedonia found that although the majority of parents believe that sexuality education is of great importance for their child, they still face a number of prejudices regarding the topics that should be covered, the people that should be involved, and the institutions where it should be implemented. This study highlights the need for future interventions to overcome barriers at every level of disability to ensure that comprehensive sexuality education for people with disabilities can be successfully implemented at all developmental stages and in all life circumstances [2].

UNESCO made a vital contribution to the international discourse comprehensive sexuality education as an integrated exploration of the physical, emotional, and social dimensions of sexuality. This approach promotes the acquisition of knowledge and skills essential for maintaining health, fostering respectful relationships, and protecting individual rights.

Thus, literature analysis suggests that contemporary scholarship regards sex education as an integral part of young people's harmonious development. Systematicity, comprehensiveness, and alignment with European values are the defining features of an effective sex education model [1].

Although interest in sexual education continues to grow, there remains a lack of comprehensive programs specifically designed for children with special educational needs, particularly for those with Autism Spectrum Disorders.

Hence, the development and implementation of effective sex education programs for individuals with ASD are of undeniable relevance. Such education must be adaptive, considerate of cognitive and sensory differences, and provide not only theoretical knowledge but also practical skills necessary for safe and harmonious social adaptation.

The Erasmus+ project «*Sex Education for All: Training Service Providers to Support Autistic Individuals*» (SexEd4All) will be implemented during 2025-2027 by a consortium of six partners from six countries: Mouvement Luxembourgeois pour le Planning Familial et l'Éducation Sexuelle a.s.b.l (Luxembourg), Vimodo Ltd (Cyprus), Blue Beehive (Spain), Sina Svetulka (North Macedonia), Centar za Autizam (Croatia), and the Municipal Higher Education Institution «Odessa Regional Academy of In-Service Education» (Ukraine).

Given the critical importance of sexual education for the holistic development of children and adolescents, *SexEd4All* seeks to fill an educational gap for one of the most vulnerable groups-individuals with autism. Instead of adopting generic curricula, the project offers an individualised approach tailored to the specific needs of this often-overlooked community [4].

This initiative represents a crucial step toward ensuring that individuals with autism receive appropriate sexual education support, enabling them to feel accepted, safe, and respected. Implemented by a diverse international consortium, the project aspires to empower service providers working with autistic individuals to become more confident and capable, fostering an inclusive system of sexuality education where everyone feels heard, understood, and supported [4].

Key objectives of the project include:

- *Development and adaptation of a Comprehensive Sex Education (CSE) curriculum.* The primary goal is to design an individualised, accessible CSE program tailored to the unique needs and challenges faced by autistic individuals, ensuring its relevance and accessibility to promote their sexual health and overall well-being.
- *Creation and publication of a methodological guide.* This stage involves developing a detailed, inclusive, and practical manual to serve as a key resource for service providers working with individuals with autism, ensuring standardised and effective program implementation.
- *Professional development and training of specialists.* A professional training course will be developed and delivered to equip special education teachers, support staff, and therapists with the necessary knowledge, skills, and tools for inclusive CSE teaching, thereby enhancing the overall quality of care and support for autistic individuals.
- *Practical implementation and coaching.* To ensure the program's effectiveness, coaching and on-site support will accompany its practical application, allowing flexible adaptation to real-world conditions.
- *Awareness-raising and advocacy.* The final phase focuses on promoting awareness of the importance of inclusive sex education. Engagement with educators, healthcare professionals, families, and policymakers will enhance public understanding and advocacy for the project's goals.

The *SexEd4All* project aims to create a lasting impact by promoting inclusion and establishing new standards in professional care. By publishing its resources through the Erasmus+ platform, the project will ensure global accessibility, scalability, and sustainable development of sex education for individuals with autism.

References

1. Markova, M. V. (2024). Stateve vykhovannia i seksualna osvita v Ukraini: doslidyty neisnuiuche, shchob stvoryty spravzhnie [Статеве виховання і сексуальна освіта в Україні: дослідити неіснуюче, щоб створити справжнє]. *Ukrainian Bulletin*

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

of Psychoneurology, 32(1[118]). <https://doi.org/10.36927/2079-0325-V32-is1-2024-1>.

2. Melnyk, I., & Zaremba, L. (2020). Statevorolove vykhovannia doshkilnykiv yak pedahohichna problema [Статеворольове виховання дошкільників як педагогічна проблема]. *Molodyi Vchenyi*, 2(78), 442–445. <https://lnk.ua/ANDZM03ex>.

3. Rashikj-Canevska, O., Nikolovska, A., Ramo-Akgun, N., et al. (2023). Thoughts, Attitudes and Experiences of Parents of Children with Disabilities in the Republic of North Macedonia About Comprehensive Sexuality Education. *Sex Disabil*, 41, 81–95. <https://doi.org/10.1007/s11195-022-09773-9>.

4. SexEd4All. (б. д.). Stateve vykhovannia dlia vsikh: pidhotovka postachalnykiv poslug dlia pidtrymky liudei z autyzmom [Статеве виховання для всіх: підготовка постачальників послуг для підтримки людей з аутизмом]. <https://sexed4all.eu>.

5. Vovk, K. (б. д.). Seksualna osvita v Ukraini. Chomu tse vazhlyvo ta na shcho vplyvaie? [Сексуальна освіта в Україні. Чому це важливо та на що впливає?]. Svidomi. <https://lnk.ua/v4XB89vVX>.

Ясмiна Трошанська,

доктор наук в галузі спеціальної освіти та реабілітації,

доцент, Тетовський державний університет,

факультет педагогіки, кафедра спеціальної освіти та реабілітації

м. Тетово, Республіка Північна Македонія

<https://orcid.org/0000-0002-7855-9109>

Бальбуза Олена Миколаївна,

завідувач Одеського обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти,

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-3045-6255>

**КОМПЛЕКСНА СЕКСУАЛЬНА ОСВІТА ДЛЯ ОСІБ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ:
ВИКЛИКИ ТА ПОТРЕБИ**

Ключові слова: розлади аутистичного спектру, статеве виховання, статеве виховання, освітні потреби, інклюзія, SexEd4All.

Чорнорот Ольга Юрiївна,

викладач,

Дніпровський політехнічний фаховий коледж,

м. Дніпро, Україна

НАВЧАЛЬНІ ПРАКТИКИ – КЛЮЧ ДО ЗНАНЬ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ

Ключові слова: навчальні практики, професійна підготовка, біотехнологічна освіта, інноваційні методи, педагогічна компетентність.

Сучасна система освіти переживає значні трансформації, зумовлені суспільними, технологічними та воєнними викликами. Педагог сьогодні – не лише викладач, а й наставник, фасилітатор і мотиватор освітнього процесу.

У підготовці фахових молодших бакалаврів біотехнологічних спеціальностей важливе місце посідають навчальні практики, які забезпечують інтеграцію теоретичних знань і реальних професійних умінь. Навчальні практики – це складова професійної підготовки. Вони є обов'язковим етапом освітнього процесу для студентів біотехнологів та спрямовані на: закріплення теоретичних знань з біохімії, мікробіології, генетики, біотехнології; розвиток навичок роботи з лабораторним обладнанням, поживними середовищами, мікроорганізмами; формування дослідницького мислення та професійної відповідальності.

У процесі навчальних практик студент занурюється у реальний фаховий контекст, що стимулює усвідомлене засвоєння знань і формування мотивації до майбутньої професійної діяльності. Професійна компетентність педагога виявляється у здатності створювати сприятливе освітнє середовище, де кожен здобувач освіти відчуває підтримку, зацікавлення та безпеку. Важливою складовою фахової діяльності викладача є грамотна організація лабораторної роботи з неухильним дотриманням правил техніки безпеки й гігієни, що має особливе значення під час проведення практичних занять з біотехнологічних дисциплін. Не менш значущим аспектом його діяльності є гармонійне поєднання традиційних методів навчання з інноваційними – використання віртуальних лабораторій, відеоінструкцій та симуляційних моделей, які розширюють можливості для практичного навчання.

Окрім цього, педагог має виявляти емпатію й забезпечувати психологічну підтримку студентів, особливо в умовах воєнного часу, коли зростає потреба у створенні стабільної, мотивуючої та безпечної атмосфери навчання. Саме така педагогічна майстерність дозволяє ефективно формувати професійні компетентності майбутніх фахівців і підтримувати високий рівень якості освітнього процесу. Успішні практики викладачів – це, зокрема, інтерактивні демонстрації, проєктне навчання, мікродосліди, онлайн-звіти та створення електронних портфоліо практик [1].

Сучасна навчальна практика – це не просто перевірка рівня засвоєння знань, а насамперед процес партнерської взаємодії між педагогом і студентом. Вона базується на співпраці, довірі та активному залученні здобувачів освіти до навчально-дослідницької діяльності. Під час виконання лабораторних завдань, міні-досліджень або групових проєктів студенти не лише засвоюють теоретичні знання, а й розвивають важливі особистісні та професійні якості – командну взаємодію, відповідальність за результати роботи, креативність і здатність мислити самостійно. Такий формат навчання сприяє формуванню вміння самостійно здобувати знання, аналізувати інформацію та ухвалювати обґрунтовані рішення, що є однією з провідних компетентностей сучасного фахівця. У результаті навчальна практика перетворюється на ефективний простір розвитку особистості, професійного становлення та підготовки до реальної роботи у біотехнологічній сфері [2, с. 185].

В умовах воєнного часу та запровадження змішаного формату навчання особливої актуальності набули інноваційні підходи до організації освітнього процесу. Одним із найрезультативніших рішень стало використання віртуальних лабораторій, які дозволяють студентам відпрацьовувати базові практичні навички у безпечному та зручному форматі. Відеоінструкції з реальних експериментів, створені викладачами коледжу, забезпечують наочність і допомагають краще зрозуміти методику виконання лабораторних робіт.

Важливу роль відіграють також групові онлайн-консультації, під час яких студенти мають можливість отримати роз'яснення, обговорити результати своїх спостережень та вдосконалити практичні навички під керівництвом викладача. Не менш ефективним стало створення електронних звітів і проведення захистів практик за допомогою цифрових платформ, що сприяє розвитку інформаційної компетентності здобувачів освіти.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Такі інноваційні рішення довели свою дієвість у складних умовах воєнного часу, адже дозволили зберегти безперервність освітнього процесу, підтримати якість навчання й забезпечити можливість студентам продовжувати професійний розвиток незалежно від обставин.

Навчальні практики посідають провідне місце у професійній підготовці фахових молодших бакалаврів, адже саме під час їх проходження формуються ключові компетентності, необхідні для успішної роботи у фаховій сфері. Вони сприяють розвитку аналітичного та дослідницького мислення, уміння працювати з науковою інформацією, а також виховують відповідальність і готовність до виконання реальних професійних завдань у лабораторних умовах. Педагог у цьому процесі відіграє надзвичайно важливу роль. Він виступає не лише організатором навчальної діяльності, а й наставником, який допомагає студентам розкрити свій потенціал, мотивує до наукового пошуку та підтримує емоційно й психологічно. Його завдання полягає у вмінні гармонійно поєднати наукові знання, педагогічну майстерність і людяність, створивши сприятливе середовище для розвитку кожного здобувача освіти. Розвиток інноваційних підходів у навчальних практиках відкриває нові можливості для підвищення якості освіти. Використання сучасних цифрових технологій, інтерактивних методів і дослідницьких форм роботи сприяє професійній самореалізації студентів та готує їх до майбутньої діяльності у сфері біотехнологій [3, с. 47].

Отже, навчальні практики є не просто елементом навчального плану, а важливим інструментом формування компетентного, креативного та відповідального фахівця. Їх постійне вдосконалення є запорукою стійкого розвитку біотехнологічної освіти в Україні, що особливо важливо в умовах сучасних викликів і потреб оновлення освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Баранець, Я. (2022). Види професійної компетентності сучасного педагога. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти: Філософія. Педагогіка*, (2(3)), 47–53. <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-2-7>.
2. Ільченко, О. Г. (2016). Підручники з природничих предметів як складова дослідницького навчального середовища. *Проблеми сучасного підручника*, (16), 185–193.
3. Серих, Л. В. (2021). *Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика* (Збірник наукових статей). Суми: НІКО. <https://lnk.ua/mNBryLjNG>.

Olha Chornorot,

Lecturer, Dnipro Polytechnic Vocational College,
Dnipro, Ukraine

TEACHING PRACTICES – THE KEY TO THE KNOWLEDGE OF JUNIOR BACHELORS

Keywords: *teaching practices, professional training, biotechnological education, innovative methods, pedagogical competence.*

Ярич Ігор Ярославович,
методист, викладач інформаційних технологій та економіки,
Державний навчальний заклад
«Львівське вище професійне училище технологій та сервісу»
м. Львів, Україна
<https://orcid.org/0009-0004-7624-2775>

МІЖІНСТИТУЦІЙНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПІЛЬНОТИ ПЕДАГОГА НОВОГО ПОКОЛІННЯ

Ключові слова: міжінституційна взаємодія, професійна спільнота, педагог, професійний розвиток, освітні практики.

Сучасна освіта стоїть перед численними викликами, і педагоги змушені постійно адаптуватися до змін, аби залишатися ефективними у своїй професійній діяльності. Формування професійної компетентності нового покоління педагогів неможливе без активної взаємодії між різними освітніми інституціями [2; 5]. Саме міжінституційна взаємодія стає тим механізмом, який дозволяє об'єднати ресурси, досвід і знання для спільного розвитку педагогів [1–3].

У сучасному освітньому середовищі педагоги дедалі частіше працюють не ізольовано, а у постійній взаємодії з колегами з інших закладів освіти, методичними центрами та професійними асоціаціями. Така співпраця дає змогу обмінюватися ефективними практиками, розробляти спільні освітні програми та впроваджувати інноваційні методики навчання [3; 4]. Важливо, що це не лише формальний обмін інформацією: педагогічна спільнота починає функціонувати як живий організм, де кожен учасник отримує підтримку і має можливість наставництва для молодших колег [2; 5].

Практика показує, що міжінституційна взаємодія особливо ефективна, коли створюються спільні освітні проєкти. Наприклад, декілька закладів освіти можуть об'єднатися для реалізації програми цифрової грамотності, де педагоги спільно розробляють навчальні матеріали, проводять тренінги та оцінюють результати [1; 3]. Такий підхід не тільки підвищує компетентність кожного учасника, а й зміцнює відчуття професійної спільноти та взаємної відповідальності за освітній процес [2; 4].

Психолого-педагогічні умови також відіграють ключову роль. Взаємодія буде ефективною лише за умови створення довірчого клімату, мотиваційної підтримки та відкритості до інновацій [5]. Педагог, який відчуває, що його ідеї цінуються, готовий ділитися досвідом і брати участь у спільних ініціативах [2; 4]. Саме тому регулярні обговорення, круглі столи та методичні семінари стають невід'ємною складовою міжінституційної взаємодії [3].

У сучасному світі не можна оминути роль цифрових технологій. Використання онлайн-платформ для вебінарів, спільних чатів, цифрових бібліотек і ресурсних центрів дозволяє педагогам ефективно обмінюватися досвідом, навіть якщо вони працюють у різних регіонах країни [1; 5]. Таке цифрове середовище не лише спрощує комунікацію, але й стимулює професійний розвиток за допомогою інтерактивних методів навчання,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

доступу до міжнародних практик та оперативного впровадження нових педагогічних технологій [4; 5].

Особливої уваги заслуговує практика наставництва в межах міжінституційної взаємодії. Молоді педагоги отримують підтримку від досвідчених колег, що значно прискорює їхнє професійне зростання [2; 3]. Водночас наставники отримують можливість вдосконалювати власні компетентності через передачу знань та аналіз результатів роботи своїх підопічних [1; 5]. Це створює динамічну систему професійного розвитку, де взаємодія стає основою формування професійної культури та колективного досвіду [3; 4].

Таким чином, міжінституційна взаємодія дозволяє педагогу нового покоління відчувати себе частиною великої професійної спільноти. Це не лише забезпечує комплексний розвиток компетентностей, але й формує стійку професійну ідентичність, готовність до інновацій і здатність реагувати на сучасні освітні виклики [2; 5]. В умовах постійних змін у суспільстві та освіті така спільнота стає гарантією високої якості освіти та стійкого розвитку педагогічної системи.

Отже, формування професійної спільноти педагогів нового покоління неможливе без активної міжінституційної взаємодії. Спільні проекти, наставництво, цифрові платформи та довірчий клімат – все це створює умови для ефективного професійного розвитку [1–5]. Розвиток таких спільнот формує не лише компетентного педагога, а й стійку освітню систему, здатну відповідати на сучасні соціальні та освітні виклики [2; 4].

Список використаних джерел

1. Crespi, P., García-Ramos, J. M., & Queiruga-Dios, M. (2022). Project-based learning (PBL) and its impact on the development of interpersonal competences in higher education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 259–276. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.993>.
2. Guberman, A., Avidov-Ungar, O., Dahan, O., & Serlin, R. (2021). Expansive learning in inter-institutional communities of practice for teacher educators and policymakers. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.533941>.
3. Leránz-Iglesias, M. M., Fernández-Morante, C., Cebreiro-López, B., & Abeal-Pereira, C. (2023). Study on the collaboration between university and educational centres mentors in the development of the in-school education placements in official university degrees qualifying for the teaching profession. *Education Sciences*, 13(2), 104. <https://doi.org/10.3390/educsci13020104>.
4. Mahmood, M., Talafian, H., Shafer, D., Lundsgaard, M., Stelzer, T., & Kuo, E. (2023). Navigating socio-emotional risk through comfort-building in a physics teaching community of practice: A case study. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2310.16778>.
5. Shepherd, C. E. (2023). Institutional, program, and professional community: A framework for online learning communities in higher education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 24(1). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10072020/>.

Ihor Yarych,

Methodologist, Teacher of Information Technologies and Economics,
 State Educational Institution

«Lviv Higher Vocational School of technologies and service»

Lviv, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0004-7624-2775>

**INTER-INSTITUTIONAL INTERACTION
 AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMMUNITY
 OF A NEW GENERATION TEACHER**

Keywords: *inter-institutional interaction, professional community, teacher, professional development, educational practices.*

РІШЕННЯ

РІШЕННЯ

II Міжнародної науково-практичної конференції «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»

7 листопада 2025 року

м. Одеса

7 листопада 2025 року на базі Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» проведена II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика». Співорганізаторами конференції виступили закордонні заклади вищої освіти та організації-партнери: Університет Масарика (Брно, Чехія), Шуменський університет Костянтина Преславського (Шумен, Болгарія), Тетовський університет (Тетово, Північна Македонія), АМО – Асоціація з міжнародних питань (Прага, Чехія), Варшавський центр освітніх і соціальних інновацій та навчання (Варшава, Польща). Конференція присвячена Всесвітньому дню науки в ім'я миру і розвитку, що заснований під егідою ЮНЕСКО і відзначається щорічно 10 листопада.

Мета проведення заходу – обговорення теоретико-методологічних засад, позитивних міжнародних та національних практик розвитку і трансформації професійної компетентності педагога в реаліях сьогодення.

Напрями роботи конференції:

- теоретико-практикологічні виміри професійної компетентності педагогів;
- розвиток професійної компетентності педагога в умовах неперервної освіти: особливості та методика розвитку;
- успішні практики розвитку професійної компетентності педагога в умовах освітніх та суспільних викликів.

До участі у науково-практичній конференції долучилося понад 230 учасників, серед яких керівники, науково-педагогічні і педагогічні працівники закладів дошкільної освіти, загальної середньої освіти, закладів позашкільної освіти, професійно-технічної освіти, фахової передвищої та вищої освіти, фахівці інклюзивно-ресурсних центрів та інклюзивного навчання, працівники наукових установ, здобувачі вищої освіти (бакалаври, магістранти, здобувачі ступеня доктора філософії), а також представники громадських організацій, експерти у галузі освіти з України, Ірландії, Болгарії, Північної Македонії, Польщі, Чеської Республіки, Швейцарії.

Учасниками конференції, які подали тези наукових доповідей, стали представники 16 областей України, серед яких: Вінницька (м. Жмеринка, с. Гушинці), Дніпропетровська

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

(м. Дніпро, м. Кам'янське), Донецька (м. Добропілля, с. Іллінівка, селище Васильківка, селище Мангуш), Закарпатська (м. Мукачево, м. Ужгород), Запорізька (м. Запоріжжя), Івано-Франківська (м. Івано-Франківськ), Київська (м. Київ, м. Переяслав), Кіровоградська (м. Кропивницький), Львівська (м. Львів), Одеська (м. Одеса), Рівненська (м. Рівне), Тернопільська (м. Тернопіль), Харківська (м. Харків), Хмельницька (м. Старокостянтинів, м. Хмельницький), Черкаська (м. Черкаси) та Чернігівська область (м. Чернігів).

У ході роботи конференції особливу увагу було приділено впливу військової агресії та вимушеної міграції на трансформацію професійної компетентності й професійної ідентичності педагога. Представлено позитивний європейський досвід підтримки професійного розвитку вчителів, а також напрацювання щодо супроводу українських педагогів, інтегрованих у системи освіти інших країн.

У наукових доповідях учасників конференції висвітлено особливості професійної компетентності педагогів у теоретико-праксіологічному вимірі, окреслено актуальні проблеми та перспективні напрями науково-педагогічних досліджень, спрямованих на розроблення та впровадження нових методичних підходів до розвитку професійної компетентності та її складових.

Представлено результати наукових досліджень щодо розвитку професійної компетентності фахівців різних складових системи освіти – дошкільної, початкової, загальної середньої, позашкільної, вищої та післядипломної. Окремий акцент зроблено на специфіці формування професійної компетентності педагогів в умовах інклюзивної освіти.

Наголошено на ключових тенденціях міжнародної співпраці у сфері освіти, спрямованої на підтримку педагогів і створення сприятливих умов для їхнього професійного розвитку. Також розглянуто питання підготовки педагогічних кадрів, науково-методичного забезпечення та організаційно-інформаційного супроводу реформування освітньої галузі на регіональному, національному та міжнародному рівнях.

Продемонстровано ефективні практики упровадження компетентнісних і діяльнісних методів навчання в програми фахової передвищої, вищої та післядипломної педагогічної освіти. Представлено досвід розвитку партнерства задля розбудови регіональної системи імплементації педагогічних інновацій і підвищення якості освіти. Обговорено тенденції трансформації системи професійного розвитку педагогів та напрями вдосконалення особистісно-професійної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти.

Учасники конференції відзначили актуальність, теоретичну та практичну значущість представлених досліджень і методичних розробок. Підкреслено наукову перспективність досліджень, що стосуються розвитку особистості сучасного педагога, формування компетентного фахівця та модернізації системи неперервної педагогічної освіти.

Конференція засвідчила високий рівень опрацювання теоретичних та методичних аспектів модернізації освіти, а також позитивні результати децентралізації в управлінні освітньою галуззю. Ґрунтовно висвітлено проблеми оновлення змісту, підходів, методів,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

форм і технологій дошкільної та шкільної освіти в умовах глобальних цивілізаційних трансформацій.

Окрему увагу приділено вдосконаленню дистанційного та змішаного навчання, розвитку цифрової освіти, наданню психолого-педагогічної підтримки учасникам освітнього процесу в умовах кризи та реалізації інклюзивної освіти. Відзначено високу вмотивованість здобувачів вищої освіти, педагогічних і науково-педагогічних працівників до особистісного й професійного саморозвитку та самореалізації.

Учасники II Міжнародної науково-практичної конференції «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика» вважають за доцільне:

1. Сприяти подальшому розвитку єдиного науково-освітнього простору шляхом:

- реалізації академічної мобільності здобувачів освіти, педагогічних і науково-педагогічних працівників;
- організації спільних міжнародних і міжуніверситетських дослідницьких проєктів;
- участі у грантових програмах та професійних мережах співпраці;
- упровадження результатів сучасних наукових досліджень у зміст і технології навчання, що сприятиме формуванню відкритого інтелектуального середовища.

2. Підтримувати розвиток наукових освітніх досліджень і новаторського руху педагогів, забезпечуючи:

- підтримку авторських та експериментальних педагогічних систем;
- розвиток професійних творчих спільнот і педагогічних лабораторій;
- презентацію й упровадження результатів дослідницько-інноваційної діяльності на науково-освітніх майданчиках.

3. Посилювати міждисциплінарні дослідження, спрямовані на:

- вивчення впливу цифровізації на мислення, комунікацію та соціалізацію особистості;
- розвиток андрагогічних підходів у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників;
- створення нових освітніх концепцій і теоретичних моделей сучасної педагогіки.

4. Забезпечувати використання науково обґрунтованих і перевірених практикою рішень для:

- модернізації змісту освітніх програм;
- формування ключових і професійних компетентностей здобувачів освіти;
- удосконалення системи педагогічної комунікації та підтримки освітнього середовища.

5. Створювати оптимальні психолого-педагогічні умови для розвитку професійної компетентності педагога на основі принципів академічної свободи, педагогічної відповідальності, партнерства та суб'єктності учасників освітнього процесу.

6. Активно підтримувати трансформацію системи неперервної педагогічної освіти, забезпечуючи:

- розвиток індивідуальних освітніх траєкторій підвищення педагогічної майстерності;
- урахування сучасних викликів реформування освіти;

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

- упровадження норм і цінностей академічної доброчесності.

7. Сприяти розробленню та впровадженню модельних програм і інтегрованих курсів, що відповідають компетентнісним підходам Державного стандарту базової середньої освіти, забезпечуючи:

- міжпредметність і цілісність змісту;
- розвиток критичного, системного та творчого мислення учнів.

8. Розвивати інклюзивну освіту шляхом:

- удосконалення педагогічних технологій для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;
- якісної підготовки фахівців для інклюзивних колективів;
- формування толерантного та підтримувального освітнього середовища.

9. Продовжувати впровадження новітніх науково-методичних, соціально-педагогічних, організаційно-управлінських і психолого-педагогічних підходів, спрямованих на:

- підвищення якості освіти;
- осучаснення педагогічної практики;
- популяризацію інноваційного педагогічного досвіду;
- системне обговорення результатів та перспектив на подальших конференціях.

Рішення ухвалено учасниками II Міжнародної науково-практичної конференції «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика», 7 листопада 2025 року.

м. Одеса,

Комунальний заклад вищої освіти

«Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

RESOLUTION

RESOLUTION

of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Teacher's Professional Competence: Methodology, Theory, Technique, Practice»

7 November 2025

Odesa

On 7 November 2025, the 2nd International Scientific and Practical Conference «Teacher's Professional Competence: Methodology, Theory, Technique, Practice» was held at the Odessa Regional Academy of In-Service Education.

Co-organizers of the conference included international higher education institutions and partner organizations: Masaryk University (Brno, Czech Republic), Konstantin Preslavsky University of Shumen (Shumen, Bulgaria), University of Tetovo (Tetovo, North Macedonia), AMO – Association for International Affairs (Prague, Czech Republic), and the Warsaw Center for Educational and Social Innovation and Training (Warsaw, Poland).

The conference was dedicated to the World Science Day for Peace and Development, established under the auspices of UNESCO and celebrated annually on 10 November.

The purpose of the event was to discuss theoretical and methodological foundations as well as international and national best practices related to the development and transformation of teachers' professional competence in contemporary contexts.

Conference Tracks:

- Theoretical and praxeological dimensions of teachers' professional competence;
- Development of teacher professional competence in the system of lifelong education: features and methodology;
- Best practices in the development of teacher professional competence in the context of educational and societal challenges.

More than 230 participants joined the conference, including leaders, academic and teaching staff of preschool institutions, general secondary schools, out-of-school education institutions, vocational education institutions, professional pre-higher and higher education institutions; specialists of inclusive resource centres and inclusive education; representatives of research institutions; higher education students (bachelor's, master's, PhD students), representatives of civil society organizations, and education experts from Ukraine, Ireland, Bulgaria, North Macedonia, Poland, the Czech Republic, and Switzerland.

Participants who submitted abstracts represented 16 regions of Ukraine, including: Vinnytsia (Zhmerynka, Hushchyntsi); Dnipropetrovsk (Dnipro, Kamianske); Donetsk (Dobropillia, Illinivka, Vasylkivka, Manhush); Zakarpattia (Mukachevo, Uzhhorod); Zaporizhzhia (Zaporizhzhia); Ivano-Frankivsk (Ivano-Frankivsk); Kyiv (Kyiv, Pereiaslav);

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Kirovohrad (Kropyvnytskyi); Lviv (Lviv); Odesa (Odesa); Rivne (Rivne); Ternopil (Ternopil); Kharkiv (Kharkiv); Khmelnytskyi (Starokostiantyniv, Khmelnytskyi); Cherkasy (Cherkasy); and Chernihiv (Chernihiv region).

During the conference, particular attention was paid to the impact of military aggression and forced migration on the transformation of teachers' professional competence and professional identity. Participants presented European experience in supporting teachers' professional development, as well as practices related to assisting Ukrainian educators integrated into education systems of other countries.

The scientific presentations highlighted the features of teachers' professional competence in a theoretical-praxeological dimension, identified current challenges, and outlined promising directions for pedagogical research aimed at developing and implementing new methodological approaches to the development of professional competence and its components.

Findings were presented regarding the development of professional competence across various segments of the education system – preschool, primary, general secondary, out-of-school, higher, and in-service teacher education. Special emphasis was placed on the specifics of developing teacher competence in inclusive education.

Key trends in international cooperation in the field of education were emphasized, particularly those aimed at supporting teachers and creating favourable conditions for their professional growth. Issues of teacher training, scientific-methodological support, and organizational-informational accompaniment of educational reforms at regional, national, and international levels were also discussed.

Effective practices of implementing competency-based and activity-based teaching methods in in-service, higher, and professional pre-higher teacher education programmes were demonstrated. Participants shared experience in building partnerships for developing regional systems for implementing pedagogical innovations and improving education quality. Trends in the transformation of teacher professional development systems and directions for enhancing the personal and professional competence of future teachers were analysed.

Conference participants highlighted the relevance and theoretical and practical significance of the research and methodological developments presented. The scientific value and future potential of studies related to teacher personality development, competence formation, and modernization of continuous teacher education were underlined.

The conference confirmed the high quality of theoretical and methodological work addressing the modernization of education, as well as the positive results of decentralization in educational governance. The challenges of updating the content, approaches, methods, forms, and technologies of preschool and school education amid global civilizational shifts were thoroughly examined.

Special attention was given to improving distance and blended learning, the development of digital education, providing psychological and pedagogical support to participants of the educational process during crises, and implementing inclusive education. Participants noted the strong motivation of higher education students, academic staff, and teachers for personal and professional growth and self-realization.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Conference Participants of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Teacher's Professional Competence: Methodology, Theory, Technique, Practice» resolve that it is advisable to:

1. Promote the further development of a unified scientific and educational space by:
 - implementing academic mobility for learners, teachers, and academic staff;
 - organizing joint international and inter-university research projects;
 - participating in grant programmes and professional cooperation networks;
 - integrating contemporary scientific research results into curricula and learning technologies to foster an open intellectual environment.
2. Support the development of educational research and the pedagogical innovation movement by ensuring:
 - support for authors' and experimental pedagogical systems;
 - development of professional creative communities and pedagogical laboratories;
 - presentation and implementation of research-innovation outcomes on educational and scientific platforms.
3. Strengthen interdisciplinary research aimed at:
 - studying the impact of digitalization on thinking, communication, and socialization of the individual;
 - developing andragogical approaches in teacher professional development systems;
 - creating new educational concepts and theoretical models of modern pedagogy.
4. Ensure the use of scientifically grounded and practice-validated solutions for:
 - modernizing the content of educational programmes;
 - developing key and professional competencies of learners;
 - improving systems of pedagogical communication and educational environment support.
5. Create optimal psychological and pedagogical conditions for the development of teacher professional competence based on academic freedom, pedagogical responsibility, partnership, and learner/teacher agency.
6. Actively support the transformation of the continuous teacher education system by ensuring:
 - development of individual educational pathways for enhancing pedagogical mastery;
 - consideration of the contemporary challenges of education reform;
 - implementation of the norms and values of academic integrity.
7. Promote the development and implementation of model programmes and integrated courses aligned with competency-based approaches of the State Standard of Basic Secondary Education, ensuring:
 - interdisciplinarity and coherence of content;
 - development of learners' critical, systemic, and creative thinking.
8. Develop inclusive education through:
 - improving pedagogical technologies for working with children with special educational needs;
 - ensuring high-quality training of specialists for inclusive teams;
 - fostering a tolerant and supportive educational environment.

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

9. Continue introducing innovative scientific-methodological, socio-pedagogical, organizational-managerial, and psychological-pedagogical approaches aimed at:

- improving education quality;
- modernizing pedagogical practice;
- promoting innovative pedagogical experience;
- systematically discussing results and future perspectives at subsequent conferences.

This Resolution was adopted by the participants of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Teacher's Professional Competence: Methodology, Theory, Technique, Practice» on 7 November 2025.

Odesa

Odessa Regional Academy of In-Service Education

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Абрамович Тетяна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та інклюзивної освіти, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Рівне, Україна

Алексеева Світлана Володимирівна, доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти, Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Алілі Блерті, аспірант факультету філософії, кафедри спеціальної освіти та реабілітації, Університет Кирила і Мефодія в Скоп'є, м. Скоп'є, Північна Македонія

Алмашій Евеліна Василівна, викладач предметної (циклової) комісії викладачів природничих дисциплін, Відокремлений структурний підрозділ «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету», м. Мукачево, Україна

Андрєєва Марія Андріївна, здобувач вищої освіти факультету ветеринарної медицини, Державний біотехнологічний університет, м. Харків, Україна

Андрушків Галина Федорівна, директор закладу дошкільної освіти №36 «Пролісок» відділу освіти Добропільської міської ради, м. Добропілля, Україна

Бальбуза Олена Миколаївна, завідувач Одеського обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Бігунова Наталя Олександрівна, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м. Одеса, Україна

Бірченко Наталія Олександрівна, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри обліку, аудиту та оподаткування, Державний біотехнологічний університет, м. Харків, Україна

Блудова Юлія Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Бондар Галина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна

Бондарева Наталя Євгенівна, соціальний педагог, вчитель початкових класів, Комунальний заклад «Харківська початкова школа №179 Харківської міської ради», м. Харків, Україна

Вагнерова Зденка, аспірант Інституту соціологічних досліджень факультету соціальних наук Карлового Університету в Празі, координатор міжнародних трансформаційних проєктів в Україні АМО - Асоціації з міжнародних питань, м. Прага, Чехія

Віт Юлія Валеріївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, Одеса, Україна

Гайда Василь Ярославович, доктор філософії у галузі освіти і педагогіки, викладач кафедри змісту і методик навчальних предметів, Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Тернопіль, Україна

Гайдаєнко Павло Леонтійович, доктор філософії у галузі політології, старший викладач кафедри психології соціальної роботи та інклюзивної освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Гайдаржи Оксана Ярославна, викладач, Одеський торговельно-економічний фаховий коледж, м. Одеса, Україна

Герасіна Світлана Вікторівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна

Голлоб Рольф, доктор філософії в галузі антропології, почесний професор Цюрихського університету педагогічної освіти, Швейцарія, почесний професор Університету «Св. Климент Охридський» у Бітолі, Північна Македонія, експерт Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини, м. Цюрих, Швейцарія

Гонтар Лариса Сергіївна, вихователь дошкільних груп, Комунальний заклад «Харківська початкова школа №179 Харківської міської ради», м. Харків, Україна

Гончарова Олена Костянтинівна, доктор філософії з галузі освіти та педагогіки, методист науково-методичної лабораторії початкової освіти кафедри дошкільної і початкової освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Гриньова Марія Василівна, доктор філософії в галузі освіти та педагогіки, завідувач відділу міжнародної співпраці та трансферу інновацій, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Грон Вікторія Віталіївна, кандидат історичних наук, старший викладач кафедри мовної підготовки, Національний університет цивільного захисту України, Черкаси, Україна

Гуданич Наталія Миколаївна, викладач кафедри дошкільної педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

Гудіменко Валерія Миколаївна, вчитель, Іллінівський опорний заклад загальної середньої освіти з поглибленим вивченням іноземних мов Іллінівської сільської ради Краматорського району Донецької області, с. Іллінівка, Україна

Деде Юлія Володимирівна, доктор філософських наук, доцент кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Одеса, Україна

Демент Максим Олександрович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри організації і проведення аварійно-рятувальних робіт, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна

Дерябіна Світлана Василівна, старший викладач кафедри методики викладання і змісту освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Довганюк Ніколетта Степанівна, здобувач освіти IV-Б курсу шкільного відділення, Відокремлений структурний підрозділ «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету», м. Мукачево, Україна

Єремєєва Наталія Федорівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовної підготовки, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна

Жогло Ольга Володимирівна, викладач кафедри психології діяльності в особливих умовах, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна

Журова Олена Вячеславівна, вихователь-методист закладу дошкільної освіти (ясел-садка) комбінованого типу № 237 «Смородинка» Запорізької міської ради, м. Запоріжжя, Україна

Заварова Наталія Володимирівна, старший викладач кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Заводна Леся Михайлівна, методист кабінету інформаційних комунікацій і видавничої діяльності, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Рівне, Україна

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Задоріна Ольга Миколаївна, *кандидат педагогічних наук, доцент*, доцент кафедри математики та методики її навчання, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

Задорожна Любов Кирилівна, *кандидат філософських наук*, ректор КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Здрагат Світлана Геннадіївна, *кандидат соціологічних наук*, старший викладач кафедри філософії освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Капровська Олена Петрівна, заступник директора з виховної роботи, вчитель англійської мови, Старокостянтинівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №8 Старокостянтинівської міської ради Хмельницької області, м. Старокостянтинів, Україна

Кириченко Катерина Василівна, здобувач другого (магістерського) рівня, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна

Колосков Володимир Юрійович, *кандидат технічних наук, доцент*, в.о. начальника науково-інноваційного центру університету, професор кафедри державного нагляду у сфері пожежної та техногенної безпеки навчально-наукового інституту пожежної та техногенної безпеки, Національний університет цивільного захисту України ДСНС України, м. Черкаси, Україна

Кондратенко Олександр Миколайович, *доктор технічних наук, професор*, професор кафедри пожежної та техногенної безпеки об'єктів та технологій навчально-наукового інституту пожежної та техногенної безпеки, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна

Конотоп Олена Сергіївна, *доктор педагогічних наук, доцент*, професор кафедри мов і методики їх викладання, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна

Кравець Наталія Юріївна, завідувач науково-методичної лабораторії кафедри дошкільної і початкової освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Красножон Наталя Володимирівна, завідувач науково-методичної лабораторії розвитку безпечного освітнього середовища та соціокультурної діяльності кафедри філософії освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Красюк Людмила Василівна, *кандидат педагогічних наук, доцент*, доцент кафедри педагогіки, теорії та методики початкової освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Крічкер Ольга Якимівна, кандидат історичних наук, старший викладач кафедри мовної підготовки, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна

Кузнєцова Неля Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Кузнєцова Оксана Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної та соціально-гуманітарної діяльності, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Кучеренко Наталія Володимирівна, заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель біології, Комунальний заклад «Ліцей №37 імені Максима Самойловича» Кам'янської міської ради, м. Кам'янське, Україна

Лагутіна Світлана Олександрівна, методист Одеського обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Лєскова Ангеліна Анатоліївна, старший викладач кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Лєвчишена Оксана Михайлівна, кандидат історичних наук, проректор з науково-педагогічної та методичної діяльності, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Лємберський Олександр Юрійович, старший викладач кафедри мовної підготовки, Інститут Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія», м. Одеса, Україна

Лєнтарева Тетяна Володимирівна, методист Одеського обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Лисенко Єлизавета Андріївна, старший викладач кафедри мовної підготовки, Інститут Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія», м. Одеса, Україна

Листопад Наталя Леонідівна, кандидат педагогічних наук, викладач дошкільних дисциплін, Комунальний заклад «Одеський педагогічний фаховий коледж», м. Одеса, Україна

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Листопад Олексій Анатолійович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

Литвиненко Ольга Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовної підготовки навчально-наукового інституту цивільного захисту, Національний університет цивільного захисту України ДСНС України, м. Черкаси, Україна

Ліннік Юрій Володимирович, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін, КЗВО «Рівненська медична академія Рівненської обласної ради», м. Рівне, Україна

Лісова Вікторія Олександрівна, здобувач вищої освіти поза аспірантурою, завідувач центру практичної психології та соціальної роботи кафедри психології соціальної роботи та інклюзивної освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Літвінова Марина Петрівна, методист центру практичної психології та соціальної роботи, викладач кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Літніх Маргарита Сергіївна, здобувач освіти 2 курсу магістратури ОНП «Психологія», Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

Лях Наталія Григорівна, доктор філософії в галузі освіти та педагогіки, педагог-організатор, вчитель фізики та математики, Комунальний заклад «Мангушський опорний заклад загальної середньої освіти I-III ступенів» Мангушської селищної ради Маріупольського району Донецької області, селище Мангуш, Україна

Мазуренко Людмила Іванівна, кандидат політичних наук, доцент кафедри мовної підготовки, Інститут Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія», м. Одеса, Україна

Мазурок Мирослава Василівна, завідувач кабінету інформаційних комунікацій і видавничої діяльності, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Рівне, Україна

Майстренко Олександр Васильович, доктор військових наук, професор, професор кафедри Сил спеціальних операцій, Національний університет оборони України, м. Київ, Україна

Мандруляк Людмила Євгенівна, здобувач вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня ступеня доктора філософії, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Мардарова Ірина Костянтинівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

Махмуді Блерті, спеціальний педагог та реабілітолог, випускниця Тетовського університету за спеціальністю «Спеціальна освіта та реабілітація», м. Скоп'є, Північна Македонія

Мельниченко Андрій Сергійович, доктор філософії, доцент, доцент кафедри організації і проведення аварійно-рятувальних робіт, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна

Мельничук Оксана Дмитрівна, доктор філологічних наук, професор кафедри романо-германської філології, Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне, Україна

Мельничук Оксана Михайлівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету, м. Івано-Франківськ, Україна

Міненко Олеся Василівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовної підготовки, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна

Мітельман Ігор Михайлович, кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри методики викладання і змісту освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Мозгова Ярослава Павлівна, здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Мороз Мирослава Василівна, викладач, Відокремлений структурний підрозділ «Львівський фаховий коледж Львівського національного університету природокористування», м. Львів, Україна

Мосейчук Оксана Анатоліївна, методист, Державний професійно-технічний навчальний заклад «Жмеринське вище професійне училище», м. Жмеринка, Україна

Муковіз Олексій Павлович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Нагайчук Олена Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри техніко-технологічних дисциплін, охорони праці та безпеки життєдіяльності, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Ненько Юлія Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри мовної підготовки, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна

Никифорова Ірина Валеріївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри німецької філології, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, м. Одеса, Україна

Ніконова Надія Володимирівна, здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Новосад Олена Петрівна, викладач математики, Вище професійне училище №25 м. Хмельницького, м. Хмельницький, Україна

Отенко Юліана Леонідівна, вчитель початкових класів, Комунальний заклад «Харківська початкова школа №179 Харківської міської ради», м. Харків, Україна

Отрошевська Наталія Миколаївна, здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності С4 Психологія, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна

Остапенко Роман Миколайович, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри обліку, аудиту та оподаткування, Державний біотехнологічний університет, м. Харків, Україна

Павлюк Вікторія Ігорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна

Паламарчук Ірина Вячеславівна, завідувач науково-методичної лабораторії дошкільної освіти кафедри дошкільної і початкової освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Папач Ольга Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики та методики її навчання, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

Плахтина Ольга Іванівна, майстер виробничого навчання, Державний навчальний заклад «Львівське вище професійне училище технологій та сервісу», м. Львів, Україна

Раскова Галина Василівна, заступник директора з навчально-виховної роботи, Часовоярський опорний заклад загальної середньої освіти I-III ступенів №17 Часовоярської міської ради Донецької області, м. Часів Яр, Україна

Рижченко Ольга Сергіївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовної підготовки, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Романюк Ліліана Михайлівна, викладач, Відокремлений структурний підрозділ «Львівський фаховий коледж Львівського національного університету природокористування», м. Львів, Україна

Руденко Ілона Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна

Саліу Хана, доктор філософії в галузі загальної психології, професор, факультет психології, Тетовський університет, м. Тетово, Північна Македонія

Сарасва Ірина Володимирівна, доктор філософії в галузі освіти та педагогіки, завідувач кафедри дошкільної і початкової освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Свіні Крістіан, дослідник, генеральний директор Інституту з питань соціальної інклюзії, різноманіття та залучення (INSIDE EU), м. Дублін, Ірландія

Сисолятін Денис Ігорович, ад'юнкт науково-методичного центру організації наукової та науково-технічної діяльності, Національний університет оборони України, м. Київ, Україна

Солнцева Олена Анатоліївна, доктор філософії в галузі освіти та педагогіки, завідувач кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Староста Володимир Іванович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна

Стасюк Юлія Дмитрівна, заступник директора з навчально-виховної роботи, викладач спецдисциплін, Державний навчальний заклад «Гушинецьке вище професійне училище», с. Гушинці, Україна

Тарасенко Наталія Петрівна, вчитель початкових класів, Запорізький академічний ліцей № 15, м. Запоріжжя, Україна

Трофименко Ольга Анатоліївна, доктор філософії в галузі освіти та педагогіки, старший викладач кафедри дошкільної і початкової освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Трошанська Ясмiна, доктор наук в галузі спеціальної освіти та реабілітації, доцент, Тетовський державний університет, факультет педагогіки, кафедра спеціальної освіти та реабілітації, м. Тетово, Республіка Північна Македонія

Туриця Євгенія Дмитрівна, інспектор навчально-методичного відділу, викладач,

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Приватний вищий навчальний заклад «Кропивницький інститут державного та муніципального управління», м. Кропивницький, Україна

Усачов Дмитро Володимирович, кандидат технічних наук, доцент кафедри пожежно-рятувальної та фізичної підготовки, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна

Філімонюк Альона Сергіївна, методист науково-методичної лабораторії дошкільної освіти кафедри дошкільної і початкової освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Хавзіу-Ісмаїлі Беса, доктор наук в галузі освіти, професор, факультет педагогіки, Тетовський університет, м. Тетово, Північна Македонія

Церковняк-Городецька Олеся Георгіївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін факультету лідерства, Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут, м. Київ, Україна

Чеголя Анастасія Вікторівна, курсант навчально-наукового інститут цивільного захисту, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна

Чередник Єгор Іванович, курсант навчально-наукового інститут цивільного захисту, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна

Чорнорот Ольга Юріївна, викладач, Дніпровський політехнічний фаховий коледж, м. Дніпро, Україна

Шатайло Наталія Вікторівна, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри методики викладання і змісту освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Штегеран Ірина Павлівна, методист Одеського обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Шульга Ірина Олександрівна, методист обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

Щербань Олег Юрійович, здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна

Ягоднікова Вікторія Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та інноваційної діяльності, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Яковишина Тетяна В'ячеславівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна

Янатська Ольга Григорівна, учитель географії, Опорний ліцей №1 ім. М. М. Коцюбинського Васильківської селищної ради Дніпропетровської області, селище Васильківка, Україна

Ярич Ігор Ярославович, методист, викладач інформаційних технологій та економіки, Державний навчальний заклад «Львівське вище професійне училище технологій та сервісу», м. Львів, Україна

Яроменко Вікторія Іванівна, методист науково-методичної лабораторії суспільно-гуманітарної освіти кафедри методики викладання і змісту освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Abramovych, Tetyana – *Candidate of Pedagogical Sciences (PhD)*, Associate Professor of the Department of Psychology and Inclusive Education, Rivne Regional Institute of Post-Graduate Pedagogical Education, Rivne, Ukraine

Aliksieieva, Svitlana – *Doctor of Pedagogical Sciences*, Chief Research Fellow, Department of Monitoring and Evaluation of the Quality of General Secondary Education, Institute of Pedagogy of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Alili, Blerta – Postgraduate Student at the Faculty of Philosophy, Department of Special Education and Rehabilitation, Cyril and Methodius University in Skopje, Skopje, North Macedonia

Almashiy, Evelina – Teacher of the subject (cycle) commission of teachers of natural sciences, Separate Structural Unit «Humanitarian Pedagogical Professional College of Mukachevo State University», Mukachevo, Ukraine

Andrieieva, Mariia – Graduate Student at the Faculty of Veterinary Medicine, State Biotechnological University, Kharkiv, Ukraine

Andrushkiv, Galina – Director of Preschool Educational Institution №36 «Prolisok» at the Department of Education of the Dobropillia City Council, Dobropillia, Ukraine

Balbuza, Olena – Head of the Odesa Regional Resource Center for Inclusive Education Support, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odessa, Ukraine

Bigunova, Natalia – *Doctor of Philological Sciences, Professor*, Head of the Department of Theoretical and Applied Phonetics of the English Language, Odesa I. I. Mechnikov National University, Odessa, Ukraine

Birchenko, Nataliia – *Candidate of Economics Sciences (PhD), Docent*, Associate Professor of the Accounting, Audit and Taxation Department, State Biotechnology University, Kharkiv, Ukraine

Bludova, Yuliia – *Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent*, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Bondar, Galyna – *Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent*, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

Bondareva, Natalia – Social Educator, Primary School Teacher, Municipal institution «Kharkiv Primary School № 179 of the Kharkiv City Council», Kharkiv, Ukraine

Chegolya, Anastasia – Cadet of the Educational and Scientific Institute of Civil Protection, National University of Civil Protection of Ukraine, Cherkasy, Ukraine

Cherednyk, Yehor – Cadet of the Educational and Scientific Institute of Civil Protection, National University of Civil Protection of Ukraine, Cherkasy, Ukraine

Chornorot, Olha – Lecturer, Dnipro Polytechnic Vocational College, Dnipro, Ukraine

Dede, Julia – *Doctor of Philosophical Sciences*, Associate Professor of the Department of Theoretical and Applied Phonetics of the English Language, Odesa I.I. Mechnikov National University, Odesa, Ukraine

Dement, Maksym – *Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent*, Associate Professor of the Department of Organization and Conduct of Emergency and Rescue Operations, National University of Civil Protection of Ukraine, Cherkasy, Ukraine

Deriabina, Svitlana – Senior Lecturer at the Department of Teaching Methods and Educational Content, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

Dovganiuk, Nikoletta – IV-B course student of the school department, Separate Structural Unit «Humanitarian Pedagogical Professional College of Mukachevo State University», Mukachevo, Ukraine

Filimoniuk, Alona – Methodologist of the Scientific and Methodological Laboratory of Preschool Education at the Department of Preschool and Primary Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

Gollob, Rolf – *Doctor of Philosophy in Anthropology*, Professor Emeritus at the Zurich University of Teacher Education, Switzerland, Honorary Professor at the «St. Clement of Ohrid» University in Bitola, North Macedonia, Expert of the Council of Europe in Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, Zurich, Switzerland

Gontar, Larisa – Preschool Teacher, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine

Haida, Vasyl – *Doctor of Philosophy in Education and Pedagogy*, Lecturer at the Department of Content and Methodology of School Subjects, Ternopil Regional Communal Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ternopil, Ukraine

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Haidaienko, Pavlo – *Doctor of Philosophy in Political Science*, Senior Lecturer at the Department of Psychology, Social Work and Inclusive Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

Haidarzhy, Oksana – Lecturer, Odesa professional college of trade and economic, Odesa, Ukraine

Havziu-Ismaili, Besa – *Doctor of Science in Education, Professor*, Faculty of Pedagogy, University of Tetovo, Tetovo, North Macedonia

Herasina, Svitlana – *Candidate of Psychological Sciences (PhD)*, Senior Lecturer, Department of Psychology, Hryhorii Skovoroda University in Pereyaslav, Pereyaslav, Ukraine

Honcharova, Olena – *Doctor of Philosophy in Education and Pedagogy*, Methodologist at the Scientific and Methodological Laboratory of Primary Education at the Department of Preschool and Primary Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

Hron, Victoria – *Candidate of Historical Sciences (PhD)*, Senior Lecturer at the Department of Language Training, National University of Civil Protection of Ukraine, Cherkasy, Ukraine

Hrynova, Mariia – *Doctor of Philosophy in Education and Pedagogy*, Head of the Department of International Cooperation and Innovation Transfer, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

Hudanych, Nataliia – Teacher of the Department of Preschool Education, The state institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, Ukraine

Hudimenko, Valeriia – Teacher, Illinivka Institute of General Secondary Education with Advanced Studies of Foreign Languages, Illinivka Village Council, Kramatorsk District, Donetsk Region, Illinivka, Ukraine

Kaprovsk, Olena – Deputy Director for Educational Work, Teacher of English, Starokostiantyniv Secondary School I-III degrees №8 of the Starokostiantyniv City Council of the Khmelnytskyi Region, Starokostiantyniv, Ukraine

Koloskov, Volodymyr – *Candidate of Technical Sciences (PhD)*, Docent, Acting Head of the University's Research and Innovation Center, Professor of the Department of State Supervision in the Field of Fire and Technogenic Safety Educational and Scientific Institute of Fire and Technogenic Safety, National University of Civil Protection of Ukraine, Cherkasy, Ukraine

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Kondratenko, Oleksandr – *Doctor of Technical Sciences, Professor, Professor* of the Department of Fire and Technogenic Safety of Objects and Technologies of the Educational and Scientific Institute of Fire and Technogenic Safety, National University of Civil Protection of Ukraine, Cherkasy, Ukraine

Konotop, Olena – *Doctor of Sciences in Pedagogy, Docent, Professor* of the Department of Languages and Methods of Teaching, T. G. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium», Chernihiv, Ukraine

Krasiuk, Lyudmyla – *Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent, Associate Professor* of the Department of Pedagogy, Theory and Methods of Primary Education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, Ukraine

Krasnozhon, Natalya – *Head of the Scientific and Methodological Laboratory for the Development of a Safe Educational Environment and Sociocultural Activities* of the Department of Philosophy of Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

Kravets, Nataliia – *Head of the Scientific and Methodical Laboratory Primary Education* Department of Preschool and Primary Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

Krichker, Olha – *Candidate of Historical Sciences (PhD), Lecturer* of Language Training Department, National University of Civil Protection of Ukraine, Cherkasy, Ukraine

Kucherenko, Natalia – *Deputy Director for Educational Work, Biology Teacher*, Municipal Institution «Lyceum №37 named after Maksym Samoylovych» of the Kamianske City Council, Kamianske, Ukraine

Kuznietsova, Nelia – *Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor*, Head of the Department of Pedagogy and Educational Management, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

Kuznietsova, Oksana – *Candidate of Psychological Sciences (PhD), Docent, Vice-Rector* for Research, Pedagogical, and Socio-Cultural Activities, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

Kyrychenko, Kateryna – *Master Student*, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine

Lahutina, Svitlana – *Methodologist* of the Odesa Regional Resource Center for Inclusive Education Support at the Department of Psychology, Social Work and Inclusive Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Lemberskyi, Oleksandr – Senior Lecturer of the Department of language training, Naval Institute National University «Odessa Maritime Academy», Odessa, Ukraine

Lentareva, Tetiana – Methodist of the Odessa Regional Resource Center for Inclusive Education Support, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odessa, Ukraine

Levchyshena, Oksana – *Candidate of Historical Sciences (PhD)*, Vice-Rector for Scientific, Pedagogical and Methodological Activities, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odessa, Ukraine

Lieskova, Anhelina – Senior Lecturer at the Department of Psychology, Social Work and Inclusive Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odessa, Ukraine

Linnik, Yurii – *Candidate of Philosophical Sciences (PhD)*, *Docent*, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Municipal Institution of Higher Education «Rivne Medical Academy» of Rivne Region Council, Rivne, Ukraine

Listova, Viktoriia – External Applicant for the Degree of Doctor of Philosophy, Head of the Center for Practical Psychology and Social Work, Department of Psychology, Social Work, and Inclusive Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odessa, Ukraine

Littikh, Margarita – Second-Year Master's Student at the Department of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Litvinova, Marina – Methodologist at the Center for Practical Psychology and Social Work, Teacher at the Department of Psychology, Social Work, and Inclusive Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odessa, Ukraine

Lyakh, Natalia – *Doctor of Philosophy in Education and Pedagogy*, Educator, Physics and Mathematics Teacher, Municipal Institution «Mangush Secondary School of General Education I-III Levels» of the Mangush Village Council, Mariupol District, Donetsk Region, Mangush, Ukraine

Lysenko, Yelizaveta – Senior Lecturer of the Department of language training, Naval Institute National University «Odessa Maritime Academy», Odessa, Ukraine

Lystopad, Oleksii – *Doctor of Pedagogical Sciences*, *Professor*, Head of the Department of Preschool Education, The state institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odessa, Ukraine

Lystopad, Natalia – *Candidate of Pedagogical Sciences (PhD)*, Lector of Preschool Disciplines, Municipal Establishment «Odessa Teacher's Training Professional College», Odessa, Ukraine

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Lytvynenko, Olha – *Candidate of Philological Sciences (PhD), Docent, Associate Professor* of the Department of Language Training of the Educational and Scientific Institute of Civil Protection, National University of Civil Protection of Ukraine, Cherkasy, Ukraine

Mahmudi, Blerta – *Special Educator and Rehabilitator, a graduate of the University of Tetova* in the field of Special Education and Rehabilitation, Skopje, North Macedonia

Maistrenko, Oleksandr – *Doctor of Military Sciences, Professor, Professor of the Department* of Special Operations Forces, National Defence University of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Mandruliak, Liudmyla – *Postgraduate Student, Municipal Institution «Odessa Pedagogical Professional College»*, Odesa, Ukraine

Mardarova, Iryna – *Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor* of the Department of Preschool Education, The state institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, Ukraine

Mazurenko, Liydmila – *Candidate of Political Sciences (PhD), Associate Professor* at the Department of Department of language training, Naval Institute National University «Odessa Maritime Academy», Odesa, Ukraine

Mazurok, Myroslava – *Head of the Information Communications and Publishing Activities Department, Rivne Regional Institute of Post-Graduate Pedagogical Education*, Rivne, Ukraine

Melnychenko, Andrii – *Doctor of Philosophy, Docent, Associate Professor of the department* Department of Organization and Conduct of Emergency and Rescue Operations, National University of Civil Protection of Ukraine, Cherkasy, Ukraine

Melnychuk, Oksana – *Doctor of Philological Sciences, Professor of the Department* of Romance-Germanic Philology, Private Higher Education Establishment «Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities», Rivne, Ukraine

Moseichuk, Oksana – *Methodologist, State vocational education institution «Zhmerinskiy higher vocational school»*, Zhmerynka, Ukraine

Minenko, Olesia – *Candidate of Philological Sciences (PhD), Docent, Lecturer of Language Training Department, National University of Civil Protection of Ukraine*, Cherkasy, Ukraine

Mitelman, Igor – *Candidate of Physical and Mathematical Sciences (PhD), Docent, Associate Professor* at the Department of Teaching Methodology and Educational Content, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

Melnychuk, Oksana – *Candidate of Philological Sciences (PhD), Docent, Associate Professor* of the Department of Linguistics, Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Moroz, Myroslava – Lecturer, Separate structural department «Lviv Professional College of Lviv National Environmental University», Lviv, Ukraine

Mozgova, Yaroslava – Postgraduate Student, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine

Mukoviz, Oleksii – *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor*, Professor of the Department of Pedagogy and Educational Management, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

Nahaichuk, Olena – *Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent*, Associate Professor at the Department of Technical and Technological Disciplines, Occupational Safety and Life Safety, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

Nenko, Yuliia – *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor*, Professor at Language Training Department, National University of Civil Protection of Ukraine, Cherkasy, Ukraine

Nikonova, Nadiya – Master Student, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

Novosad, Olena – teacher of mathematics, Khmelnytsky higher vocational school №25, Khmelnytskyi, Ukraine

Nykyforenko, Iryna – *Candidate of Linguistics (PhD), Docent*, Associate Professor of the Department of German Philology, Odesa I.I. Mechnikov National University, Ukraine

Ostapenko, Roman – *Candidate of Economics Sciences (PhD), Docent*, Associate Professor of the Accounting, Audit and Taxation Department, State Biotechnology University, Kharkiv, Ukraine

Otenko, Yuliana – Primary School Teacher, Municipal institution «Kharkiv Primary School №179 of the Kharkiv City Council», Kharkiv, Ukraine

Otroshevska, Natalia – Master's student, majoring in Psychology C4, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereyaslav, Ukraine

Palamarchuk, Iryna – Head of the scientific and methodological laboratory of preschool education, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

Papach, Olga – *Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent*, Associate Professor of the Department of Mathematics and Teaching Methodology, The state institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, Ukraine

Pavliuk, Viktoriia – *Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent*, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Plakhtyna, Olha – Master of Industrial Training, State educational institution «Lviv Higher Vocational School of technologies and service», Lviv, Ukraine

Raskova, Halyna – Deputy Director for Educational Work, Chasovoyarsk Secondary School №17 of the Chasovoyarsk City Council of Donetsk Oblast, Chasov Yar, Ukraine

Romanyuk, Liliana – Lecturer, Separate structural department «Lviv Professional College of Lviv National Environmental University», Lviv, Ukraine

Rudenko, Iлона – *Candidate of Psychological Sciences (PhD), Docent*, Associate Professor of the Department of Psychology of Activity in Special Conditions, National University of Civil Protection of Ukraine, Cherkasy, Ukraine

Ryzhchenko, Olga – *Candidate of Philological Sciences (PhD), Docent*, Associate Professor of the Department of Language Training, National University of Civil Protection of Ukraine, Cherkasy, Ukraine

Saliu, Hana – *Doctor of Philosophy in General Psychology, Professor*, Faculty of Philosophy, University of Tetovo, Tetovo, North Macedonia

Saraieva, Iryna – *Doctor of Philosophy in Education and Pedagogy*, Senior Lecturer at the Department of Preschool and Primary Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

Shatailo, Nataliia – *Candidate of Pedagogical Sciences (PhD)*, Head of the Department of teaching methods and content of education, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

Shcherban, Oleg – Postgraduate Student, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

Shteheran, Iryna – Methodologist of the Odessa Regional Resource Center for Support of Inclusive Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

Shulha, Iryna – Methodologist of the Regional Resource Center for Inclusive Education Support at Department of Psychology, Social Work and Inclusive Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

Solntseva, Olena – *Doctor of Philosophy in Education and Pedagogy*, Head of the Department of Psychology, Social Work, and Inclusive Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

Starosta, Volodymyr – *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor*, Professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogy, State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Stasyuk, Yuliya – Deputy Director for Educational Work, Lecturer in Special Disciplines, State Educational Institution «Gushchynets Higher Vocational School», Gushchynets, Ukraine

Sweeney, Christian – Researcher, CEO at Institute for Studies in Social Inclusion, Diversity and Engagement (INSIDE EU), Dublin, Ireland

Sysoliatin, Denys – Postgraduate Student, Scientific and Methodological Center for the Organization of Scientific Activities, National Defence University of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Tarasenko, Nataliia – Primary School Teacher, Zaporizhzhia Academic Lyceum №15, Zaporizhzhia, Ukraine

Trofymenko, Olha – *Doctor of Philosophy in Education and Pedagogy*, Senior lecturer of the Department of Preschool and Primary Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

Troshanska, Jasmina – *Doctor of Science in Special Education and Rehabilitation*, Associate Professor, State University of Tetovo, Faculty of Pedagogy, Department of Special Education and Rehabilitation, Tetovo, Republic of North Macedonia

Tserkovniak-Gorodetska, Olesya – *Candidate of Philological Sciences (PhD)*, Senior Lecturer Department of Social and Humanitarian Disciplines Faculty of Leadership, Kruty Heroes Military Institute of Telecommunications and Information Technology, Kyiv, Ukraine

Turytsia, Yevheniia – Inspector of the Educational and Methodological Department, Lecturer, Private Higher Educational Institution «Kropyvnytskyi Institute of State and Municipal Governance», Kropyvnytskyi, Ukraine

Usachov, Dmytro – *Candidate of Technical Sciences (PhD)*, Associate Professor of the Department of Fire and Rescue and Physical Training, National University of Civil Protection of Ukraine, Cherkasy, Ukraine

Vagnerova, Zdenka – Postgraduate Student at the Institute of Sociological Studies, Faculty of Social Sciences, Charles University in Prague, Coordinator of International Transformational Projects in Ukraine, AMO – Association for International Affairs, Prague, Czech Republic

Vit, Julia – *Candidate of Philological Sciences (PhD)*, Associate Professor of the Department of Theoretical and Applied Phonetics of the English Language, Odesa I. I. Mechnikov National University, Odesa, Ukraine

Yahodnikova, Viktoriia – *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor*, Vice-Rector Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика»
II International Scientific and Practical Conference «Professional competence of a teacher: methodology, theory, technique, practice»

Yakovyshyna, Tetiana – *Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent, Associate Professor at the Department of Primary, Inclusive and Higher Education Pedagogy, Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine*

Yanatieva, Olga – geography teacher, M. M. Kotsyubinsky Lyceum №1, Vasylkivka Village Council, Dnipropetrovsk Region, Vasylkivka, Ukraine

Yeremeieva, Nataliia – *Candidate of Philological Sciences (PhD), Docent, Associate Professor of Language Training Department, National University of Civil Protection of Ukraine, Cherkasy, Ukraine*

Yaromenko, Viktoriia – Methodologist of the Scientific and Methodological Laboratory of Social and Humanities Education of the Department of Teaching Methods and Educational Content, Municipal Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odessa, Ukraine

Yarych, Ihor – Methodologist, Teacher of Information Technologies and Economics, State Educational Institution «Lviv Higher Vocational School of technologies and service», Lviv, Ukraine

Zadorina, Olga – *Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Docent, Associate Professor of the Department of Mathematics and Teaching Methodology, The state institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odessa, Ukraine*

Zadorozhna, Liubov – *Candidate of Philosophical Sciences (PhD), Rector of the Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odessa, Ukraine*

Zavarova, Nataliia – Senior Lecturer at the Department of Psychology, Social Work and Inclusive Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odessa, Ukraine

Zavodna, Lesya – Methodologist of the Information Communications and Publishing Activities Department, Rivne Regional Institute of Post-Graduate Pedagogical Education, Rivne, Ukraine

Zdragat, Svitlana – *Candidate of Sociological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Philosophy of Education, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odessa, Ukraine*

Zhohlo, Olha – Lecturer at the Department of Psychology of Activity in Special Conditions, National University of Civil Protection of Ukraine, Cherkasy, Ukraine

Zhurova, Olena – Methodologist-Educator of Preschool Educational Institution (Nursery-Kindergarten) of Combined Type №237 «Smorodynka» of Zaporizhzhia City Council, Zaporizhzhia, Ukraine