



МІНІСТЕРСТВО ЮСТИЦІЇ УКРАЇНИ
ПЕНІТЕНЦІАРНА АКАДЕМІЯ УКРАЇНИ

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ПІДХОДИ ТА ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ

У ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ТА ПІДВИЩЕННІ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕРСОНАЛУ



ІНТЕГРАЦІЯ



КОМПЕТЕНТНІСТЬ



РОЗВИТОК

*III Міжнародна
науково-практична конференція
29 квітня 2026 року, Чернігів – 2026*



**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ
(КАФЕДРА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ)
ЧЕРКАСЬКИЙ ІНСТИТУТ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ
ІМЕНІ ГЕРОЇВ ЧОРНОБИЛЯ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ УКРАЇНИ
ДУНАЙСЬКИЙ ІНСТИТУТ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
«ОДЕСЬКА МОРСЬКА АКАДЕМІЯ»
MILITARY CENTER OF SPORT TRAINING
RTU LIEPAJA ACADEMY, LATVIA
UNIWEYSYTET POMORSKI W SŁUPSKU, SŁUPSK, POLSKA
WROCLAWSKI UNIWEYSYTET, WROCLAW, POLSKA
OSTFALIA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES, WOLFSBURG, GERMANY**

**МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ПІДХОДИ ТА ПЕДАГОГІЧНА
МАЙСТЕРНІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ПІДВИЩЕННІ КВАЛІФІКАЦІЇ
ПЕРСОНАЛУ**

**INTERDISCIPLINARY APPROACHES AND PEDAGOGICAL
SKILLS IN THE TRAINING OF HIGHER EDUCATION
STUDENTS AND STAFF DEVELOPMENT**

Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції

29 квітня 2026 року

Чернігів

УДК 005.591.11:005.336.5:37.091.12-057(082)

М 58

*Рекомендовано до друку вченою радою Пенітенціарної академії України
(протокол № 8 від 25 травня 2026 р.).*

Головний редактор:

Аніщенко В. О. – доктор педагогічних наук, професор.

Редакційна колегія:

Шарапова Ю. В. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Олефір Л. І. – кандидат юридичних наук, доцент.

Міждисциплінарні підходи та педагогічна майстерність у підготовці здобувачів вищої освіти та підвищенні кваліфікації персоналу: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 29 квітн. 2026 р.) / голов. ред. В. О. Аніщенко; Пенітенціарна академія України. Чернігів : ПАУ, 2026. 745 с.

До збірника матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції увійшли публікації закордонних і вітчизняних учених і практиків, здобувачів вищої освіти. Наукові доробки присвячені актуальним питанням професійно-педагогічної діяльності викладачів закладів вищої освіти, формуванню та розвитку педагогічного іміджу та майстерності. Велика низка публікацій висвітлює інноваційні підходи та етико-психологічні аспекти професійно-педагогічної діяльності в сучасних умовах.

Видання буде корисним для науковців, викладачів, аспірантів, здобувачів вищої освіти різних рівнів вищої освіти.

УДК 005.59.11:005.336.5:37.091.12-057(082)

Interdisciplinary approaches and pedagogical skills in the training of higher education students and staff development: materials of the International scientific and practical conference (Chernihiv, 28 April 2026) / edited by V. Anishchenko; Penitentiary Academy of Ukraine. Chernihiv: PAU, 2026. p.

The collection of materials of the International Scientific and Practical Conference includes publications of foreign and domestic scientists and practitioners, higher education students. The scientific papers are devoted to topical issues of professional and pedagogical activities of teachers of higher education institutions, the formation and development of pedagogical image and skills. A large number of publications cover innovative approaches and ethical and psychological aspects of professional and pedagogical activity in modern conditions.

The publication will be useful for researchers, teachers, postgraduate students, and students of different levels of higher education.

*Матеріали викладені в авторській редакції з незначними
коректорськими правками. Відповідальність за точність поданих фактів,
цитат, цифр і прізвищ несуть автори.*

*Електронна копія збірника безплатно розміщується у відкритому доступі
на офіційному сайті Пенітенціарної академії України (<https://pau.edu.ua/materials-of-scientific-conferences/>) у розділі «Видання. Матеріали наукових конференцій»)*

© Пенітенціарна академія України

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Аніщенко В. О., Супрун Д. М., Супрун М. О., Харченко Т. Г.	21
ПЕДАГОГІКА СПІВПРАЦІ ТА ПЕНІТЕНЦІАРНА ДЕФЕКТОЛОГІЯ	
В. М. СИНЬОВА	
Айдамірова С. С.	27
СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО	
СТАНУ	
Борисов О. О.	31
ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ <i>SPEAKING CLUB</i> НА	
ПОЧАТКОВОМУ ТА СЕРЕДНЬОМУ РІВНЯХ ВОЛОДІННЯ	
АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ	
Бурдужа Л. С., Григоренко Т. В.	35
РОЛЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СОЦІАЛЬНІЙ	
ПРОФІЛАКТИЦІ КІБЕРБУЛІНГУ В МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	
Вдович С. М.	40
РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОБРОБУТУ НАУКОВО-	
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Волощук К. В., Григоренко Т. В.	44
РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ АДАПТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ	
СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ	
ПІДГОТОВКИ	
Ворожбіт-Горбатюк В. В.	49
ЄВРОВИБІР УКРАЇНИ: РЕСУРСНІСТЬ МІЖІНСТИТУЦІЙНИХ	
ВЗАЄМОДІЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ КОНТЕКСТНО	
РЕЗОЛЮЦІЇ РАДИ БЕЗПЕКИ ООН 1325 «ЖІНКИ, МИР, БЕЗПЕКА»	
ДО 2030 р.	
Доній Н. Є.	52
ВІТАЛЬНІСТЬ ОСВІТИ В ДОБУ АЛГОРИТМІВ	
Завацький П. С.	57
МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ПІДХОДИ УПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ	
ОСВІТИ РЕГІОНАЛЬНИМИ ТОРГОВО-ПРОМИСЛОВИМИ	
ПАЛАТАМИ	
Іващенко М. М., Ратнакар Ю. В.	62
СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННИХ	
ВИКЛИКІВ ТА ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ	

Карітон А. М.	66
ACADEMIC INTEGRITY POLICY AS A FOUNDATION OF SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITIES	
Щіпець С. Д., Калашник Н. Я., Іпієв А. Д.	69
ПОЛІАТЛОН ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ І ОБОРОНИ УКРАЇНИ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ	
Кіблик Д. В.	74
СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ТА НАЦІОНАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ	
Козинець О. В., Філанчук А. В.	76
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ДІАГНОСТИКИ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ	
Коляда А. Ю., Демченко І. І.	80
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ СІЛЬСЬКОЇ МОЛОДІ	
Кухар Т. В., Барахта В. В.	85
СПЕЦИФІКА РЕАЛІЗАЦІЇ МОТИВАЦІЇ ТА ПІДТРИМКИ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Павленко І. Г.	91
СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Пасічник О. С.	95
ВИКОРИСТАННЯ ПРИНЦИПІВ ТАКСОНОМІЇ БЛУМА В ПРОЦЕСІ РОЗРОБКИ ДИДАКТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ ТА ІТ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
Пальгуй І. В.	100
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ	
Пахомов І. В.	103
РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЦЕНТРІВ	
УСТАНОВ ВИКОНАННЯ ПОКАРАНЬ	
Платонова О. Г.	108
ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ	

Савченко О. В., Безугла Ю. С., Михайліченко А. С.	113
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДЛЯ РОБОТИ З НАСЕЛЕННЯМ	
Середюк А. А, Демченко І. І.	118
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ОСОБАМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ	
Сірук В. А., Демченко І. І.	122
ЕРГОТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ	
Тельна О. А.	126
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ	
Хмара А. О., Іващенко М. М., Ратнакар Ю. В.	131
ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРАВОВИХ ДИСЦИПЛІН	
Чаборик Т. Я., Демченко І. І.	134
ЛЯЛЬКОТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ	
Шевченко В.М., Цитовська Беата	138
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД	
Шевчук О. С., Демченко І. І.	143
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДЛІТКІВ У КРИЗОВИХ УМОВАХ	
СЕКЦІЯ 2. ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Бабій І. В.	149
МОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У РОЗРІЗІ ПРАВОПИСНИХ ЗМІН	
Барахтян М. М.	151
КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	
Бевзюк М. С.	155
ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: КОМПЕТЕНТНІСТІСНИЙ, ЕТИКО- ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТА ІННОВАЦІЙНИЙ ВИМІРИ	

Benkovska N. B.	159
FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A LECTURER AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS	
Білан В. А.	163
ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ	
Vasylyshyna N.	167
CORE SCIENTIFIC-RESEARCH COMPETENCIES RECOMMENDED TO UNIVERSITY TEACHER FOR ENGLISH COURSES	
Vasylieva Yuliia, Maija Ročāne	169
THE ROLE OF THE TEACHER IN THE ADAPTATION OF STUDENTS WITH INCREASED EDUCATIONAL VULNERABILITY: A THEORETICAL ANALYSIS	
Григоренко В. О.	175
ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ З ІНЖЕНЕРІЇ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Демент М. О., Бакушіна К. С.	179
ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ СИСТЕМИ ДСНС В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ	
Донець Т. П.	184
ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК ЗАПОРУКА ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ ФАХІВЦІВ	
Дубовик О. В.	193
ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА У СВІТЛІ ПІДХОДІВ ЮНЕСКО	
Єна А. С.	197
ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗВО: ВІД ДІАГНОСТИКИ ДО ПАРТНЕРСТВА	
Завацька Л. М., Дейкун М. П.	201
ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ФОКУСІ СУЧАСНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ	
Калініченко Є. Г.	206
ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ: КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО У ПІДГОТОВЦІ КЕРІВНИКІВ НОВОГО ПОКОЛІННЯ	

Карасєвич С. А., Карасєвич М. П. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ІДЕАЛУ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	210
Кирик В. К., Демченко І. І. КОМПЕТЕНТІСНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕМЕНЦІЇ В ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ	214
Кириченко Я. П., Демченко І. І. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ЦЕНТРІ	219
Кібаленко В. В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІМЕРСИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	223
Ковалевська А. В., Григоренко Т. В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЩОДО ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ	226
Козій О. Б. РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ	231
Леоненко О. А. АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕРСОНАЛУ ДКВС УКРАЇНИ У ПРОЦЕСІ ВОГНЕВОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ	233
Lysak H. PEDAGOGICAL COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION LECTURERS IN THE ERA OF GLOBALIZATION AND DIGITAL TRANSFORMATION	236
Лобода Н. О., Чабанюк О. М. ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА У СФЕРІ ОБЛІКУ ТА ОПОДАТКУВАННЯ: ОСВІТНІЙ ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ АСПЕКТИ	241
Миколаєць В. М., Демченко І. І. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПІДЛІТКІВ ІЗ ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ	245
Minenko O.V., Yeremeieva N.F., Krichker O.Y. PROFESSIONAL COMPETENCE OF A MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHER AT A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT	250

Неїжпапа Л. С.	254
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ВИКЛАДАЧА ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	
Нохріна І. С.	259
РОЗВИТОК ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Семелюк К. О.	263
ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО ДСНС ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ	
Сіренко К. Ю., Попружна А. В.	266
ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДЛЯ ОРГАНІВ ПРОБАЦІЇ	
Судніцин Ю. Т.	270
ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ	
Тітова Л. О.	272
АІ-ГРАМОТНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ІНФОРМАТИКИ	
Трояновська М. М.	275
КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Черняхівич М. М.	280
КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
СЕКЦІЯ 3. ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Башеніна Л. Г.	284
ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ВОЄННОГО СТАНУ	
Гончаренко О. Г.	289
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ	
Гузанова К. В., Григоренко Т. В.	294
МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ БАТЬКІВ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ	

Дерев'янка С. П. ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ ЯК ВНУТРІШНІЙ РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ	298
Єрмак С. М. ІНДИВІДУАЛЬНІ ТА ІНСТИТУЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	302
Kryshtal A., Kravchenko V. MODERN APPROACHES TO THE STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF ACADEMIC CULTURE IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION	307
Медведєв І. А. НАУКОВЕ ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ЛІЦЕЮ: ЗАГАЛЬНИЙ ПІДХІД	312
Мельниченко А. С., Іваненко Я. С. ВПЛИВ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	317
Мигитко І. В., Демченко І. І. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	320
Мозолюк-Боднар Л. М. НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ МОЛОДІ	325
Ненько Ю. П. БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК УМОВА ЯКОСТІ ОСВІТИ ТА АКАДЕМІЧНОЇ СТІЙКОСТІ	329
Паришкура Ю.В., Гришко Л. Г. РОЛЬ САМОРОЗВИТКУ ТА ПРОФЕСІЙНОГО САМООСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	333
Попова В. Р., Демченко І. І. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ АДАПТАЦІЇ ВІЛ- ПОЗИТИВНОЇ МОЛОДІ	338
Сотська Г. І., Тринус О. В. КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ	343
Столярчук Д. М. СЛУЖБОВИЙ ДОСВІД АТЕСТОВАНОГО НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНОГО СКЛАДУ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ	347

Трубавіна І. М., Чередниченко О. Ю.	350
ДО ПИТАННЯ ПРО ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ І ПЕДАГОГІЧНУ МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Щербина Н.О.	353
ДУХОВНО-ЦІННІСНІ РЕСУРСИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ	
Якушко К. Г.	356
АКЦЕНТИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	
СЕКЦІЯ 4. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Dr. Maria Aleksandrovich, Коваленко В. Є., Якуба Л. С.	360
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ	
Бескоровайний В. В.	365
ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	
Біктімірова А. Ш.	368
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІВЗАЛЕЖНИХ СТОСУНКІВ	
Бровченко А. К.	371
ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ	
Винник С. М.	376
ВАЖЛИВІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДСНС УКРАЇНИ	
Волеваха С. В., Волеваха І. Б.	379
НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПРОБАЦІЇ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПРОБАЦІЙНИХ ПРОГРАМ	
Гаврильченко Я. В., Григоренко Т. В.	382
ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Глушкова Д. В.	387
EDTECH У ДІІ. ЯК ІННОВАЦІЇ ПРАЦЮЮТЬ НА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА	

Голопич І. М.	391
МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ МОВНИХ ДИСЦИПЛІНИ	
Грибан Г. П.	393
ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Gron V.V., Krichrer O.Yu.	396
REPRODUCTIVE METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCES	
Данильчук В. В.	399
МОЖЛИВОСТІ РЕКРЕАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА РЕКРЕАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	
Душкін С. С.	402
ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЗАЛУЧЕНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	
Жулковський В. В., Малінковська О. В.	406
ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Кітовський В. В., Захаревич М. А.	411
ІНТЕРАКТИВНІ ТА ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ «ОСНОВИ НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ УКРАЇНИ»	
Ковтун Д. Є.	417
ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ПРОЄКТУВАННЯ СИСТЕМ ВОДОПІДГОТОВКИ НА ОСНОВІ МЕТОДУ КЕЙС-СТАДІ	
Зуєнко Н. О., Гиренко Д.	419
НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИЗМУ	
Зуєнко Н. О., Остапенко В.	423
ПРОФЕСІЙНО-СПРЯМОВАНА ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ	
Зуєнко Н. О., Шундрик С.	425
НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
Зуєнко Н. О., Якименко А.	428
ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ	

Помогайбо О. В., Іващенко А. М.	432
ОКРЕМІ ПИТАННЯ ЕТИЧНОГО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ПЕРСОНАЛУ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ	
Ковальська П. Г., Бруневич В. М., Кемеляш А. А.	435
ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕРСОНАЛУ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ	
Ковтанюк І. І., Ковтанюк М. С.	441
ДИНАМІЧНИЙ УРОК У ЦИФРОВУ ЕПОХУ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ GOOGLE VIDS	
Коломоєць А. М.	445
СИМУЛЯЦІЙНО-КЕЙСОВА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ РИЗИКУ	
Корж Д. А., Григоренко Т. В.	449
ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ	
Костишин Е. І.	453
ІНТЕРАКТИВНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ VR/AR У ВИЩІЙ ОСВІТІ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	
Красковський Є. М.	457
СИТУАТИВНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕРСОНАЛУ ДКВС ДО ЗАСТОСУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАСОБІВ	
Krichker O., Ghron V.	460
ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING ENGLISH READING SKILLS	
Кучма В. О.	463
РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДСНС УКРАЇНИ	
Левичева К. Д., Григоренко Т. В.	466
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ (АРТКОУЧИНГ) У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ	
Лілік О. О.	470
СИНЕКТИЧНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	

Лілікович П. В., Мицька О. І.	474
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ПРОФЕСІЙНІЙ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Лісецька І. С., Кулинич Г. Б., Іваночко В. М.	478
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА	
Медведєва М. О.	480
ВИКОРИСТАННЯ МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ОНЛАЙН-КУРСІВ (МООС) У STEAM-ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	
Михаленко М. С.	484
ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ ТА ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ	
Minenko O. V., Ivashchenko O. A.	487
THE INFLUENCE OF SOCIAL NETWORKS ON THE FORMATION OF STUDENTS' PERSONALITIES	
Мірошніченко А. А.	490
ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У КОНТЕКСТІ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ	
Мохнар Л. І.	493
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДСНС УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	
Ненько Ю. П., Мирошник О. М., Галенда Р. В., Ярута В. П.	495
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ЦИВІЛЬНИЙ ЗАХИСТ» В УМОВАХ СУЧАСНИХ БЕЗПЕКОВИХ ВИКЛИКІВ»	
Пасічник О. О.	499
ВПЛИВ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НА КОГНІТИВНУ АКТИВНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОГО НАВЧАННЯ	
Пасічник С. В.	503
ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАКОНТЕНТУ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ЦИФРОВОЇ ПЕДАГОГІКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ	
Petliovana L., Snitsar I.	507
DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN TEACHING ESP FOR STUDENTS MAJORING IN TOURISM	
Пилипенко Л. В.	512
ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІЗ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ	

Помаза-Пономаренко А. Л., Тарадуда Д. В.	516
ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ВІДПОВІДНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВИМОГАМ ЧАСУ	
Постригач Н. О.	521
СУПЕРВІЗІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ У ПІДГОТОВЦІ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ У ПОЛЬЩІ	
Расенчук С. П., Демченко І. І.	526
МЕТОДОЛОГІЯ ЗАСТОСУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ АНАЛІТИКИ В СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ	
Росенко Д. О.	530
ІНТЕГРАЦІЯ ТЕРАПЕВТИЧНИХ ПРАКТИК У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ ХОРЕОГРАФІВ	
Руденко В. С., Демченко І. І.	535
СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЧЕРЕЗ ЗЕЛЕНІ ІНІЦІАТИВИ	
Suprun D., Markus-Artur Launer	538
AI IN MULTIDISCIPLINARY DESIGN AS MODERN ASPECTS OF EDUCATIONAL MANAGEMENT	
Чуб Р. О.	546
АКТУАЛЬНІСТЬ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ГАРАНТІЇ ОСОБИСТОЇ БЕЗПЕКИ ПРИ ВИКОНАННІ СЛУЖБОВИХ ОБОВ'ЯЗКІВ ПЕРСОНАЛОМ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ	
Чубань В. С.	549
ТРАНСФОРМАЦІЯ АКАДЕМІЧНОГО АВТОРИТЕТУ ВИКЛАДАЧА ЗВО В УМОВАХ РОЗБУДОВИ ПЕРСОНАЛЬНОГО БРЕНДУ У НАУКОВИХ ТА СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ	
Yurzhenko A., Kononova O., Svyryda V.	553
ANDRAGOGIC PRINCIPLES OF USING MODERN TEACHING TECHNOLOGIES IN MARITIME EDUCATION AND TRAINING	
Юрченко А. Є.	556
ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Ярита І. І.,	561
ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ: ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ФАХОВОМУ КОЛЕДЖІ	
Ясногурська Л. М.	566
ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВІ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ	

СЕКЦІЯ 5. ЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Андросова А. С.	570
ПРОБЛЕМА УЗГОДЖЕННЯ ОСОБИСТИХ ПРИНЦИПІВ ПСИХОЛОГА ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАВА НА СВОБОДУ СЛОВА	
Арбачевська А. В., Григоренко Т. В.	574
ЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА» В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Аржанухіна С. В., Перцова О. В., Салюкова Г. Ю.	578
ІМІДЖ ТА ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	
Беньковський С. Ю.	582
ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКИХ СИЛ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ	
Bykonіa O., Bykonіa S.	586
FORMATION OF STRESS-RESISTANT PROFESSIONAL COMMUNICATION IN FUTURE MEDICAL AND PENITENTIARY STAFF USING A FOREIGN LANGUAGE	
Богданова Н. Г.	590
МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ ТА ПЕДАГОГІЧНА ПОЗИЦІЯ ВИКЛАДАЧА	
Гейда О. С.	595
ДОСЛІДЖЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЗАСУДЖЕНИХ ЯК ПІДГРУНТЯ ДЛЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З НИМИ	
Гончарова А.	600
КОРУПЦІЙНІ РИЗИКИ У КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧІЙ СИСТЕМІ: ЕКОНОМІЧНИЙ ПІДХІД	
Гігійчук К. Я., Демченко І. І.	604
ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	
Джэнджеро О. Л.	608
ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ В РОБОТІ З МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ПРОБАЦІЇ	
Заболотній І.	611
РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ ЗАСУДЖЕНИХ ЯК ІНВЕСТИЦІЯ В ЛЮДСЬКИЙ КАПІТАЛ: ЕКОНОМІКО-ПРАВОВИЙ ВИМІР	
Калгіна І. Д.	616
РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ВИКЛАДАЧА НА МОТИВАЦІЮ ДО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕРСОНАЛУ ДКВС УКРАЇНИ	

Клименко Г. В., Крапива Н. С.	618
АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ І FAIR PLAY У СПОРТИВНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО	
Князєв Д. Ю.	622
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗВО ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
Коломоєць А. М.	624
МОРАЛЬНА ТРАВМА ЯК ПРИХОВАНИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У СФЕРІ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ	
Кошарний К. О.	628
ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ЗАПОБІГАННЯ КОНФЛІКТАМ ЯК СКЛАДНИК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА	
Kryshtal A., Fedorenko Y.	632
THE DEVELOPMENT OF REFLECTIVE COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION TEACHERS IN MARTIAL LAW CONDITIONS	
Кучеренко Н. С., Кучеренко С. М.	635
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ, ЯКІ ЗДІЙСНЮЮТЬ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФІЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ	
Любич О. А.	638
ФІЛОСОФСЬКІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВЧЕННЯ ПРО ПРАВО Л. Й. ПЕТРАЖИЦЬКОГО	
Магера Д. В., Демченко І. І.	644
ЕТАПИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД	
Мельниченко А. С., Чередник Є. І.	647
ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	
Михайленко О. В.	650
ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Михаленко О. І.	657
ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ НА РОЗВИТОК SOFT SKILLS СТУДЕНТІВ ЗВО	
Олефір Л. І., Євреїнова І. О.	660
ЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ПРАКТИКАХ	

Опанасенко А.	663
КОРУПЦІЙНІ РИЗИКИ У КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧІЙ СИСТЕМІ: ЕКОНОМІЧНИЙ ПІДХІД	
Орлова А. М., Єна А. С.	667
ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА У ВЗАЄМОДІЇ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ	
Платонова О. Г., Вороньок С. В.	670
РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ТА ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК СКЛАДОВІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ	
Платонова О. Г., Овчар Я. А.	675
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ПЕРЕБІГ ПОСТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО	
Побута В. О., Григоренко Т. В.	681
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕРВИННОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО	
Потапчук Т. В.	685
ПСИХОЛОГІЧНА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА ВИКЛАДАЧА ЗВО В УМОВАХ КРИЗОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ	
Примак Ю. В.	689
СТИЛЬ ГУМОРУ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Романовська О. О.	692
ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК КЛЮЧОВИЙ ФАКТОР ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА КРИЗИ	
Рубаха К.	695
ДО ПИТАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ДОЦІЛЬНОСТІ ІЗОЛЯЦІЇ	
Савченко Д. Р., Савченко Л. Л.	699
ЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ІНКЛЮЗІЇ	
Смолянюк Ю. М., Гончарова В. Б.	704
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	
Співак В. В.	708
СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ЕТИЦІ ПРАЦІВНИКА ОСВІТИ	
Тарасенко В. А., Григоренко Т. В.	711
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ПРОФІЛАКТИКИ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	

Твердоступ А. А., Єна А. С.	715
РОЛЬ ЕМПАТІЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	
Харламов М. І., Чиркіна-Харламова М. А.	719
РОЛЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ У ФОРМУВАННІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ РЯТУВАЛЬНОЇ СПРАВИ	
Хропата М.	721
ЕТИЧНА ТА ПСИХОЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧІВ ІЗ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	
Черненко О. М., Вовк Н. П.	725
УСТАНОВКА ТА МОДЕЛЬ СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧА	
Черненко О. М., Дячкова О. М.	730
ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА АРТИСТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА	
Шарапова Ю.В.	734
ЕТИЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ	
Шишкарьова О. Г.	739
ЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА В СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ	
Ющук О.	741
ДО ПИТАННЯ ФІНАНСУВАННЯ ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ СИСТЕМИ	

СЕКЦІЯ 1

**СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Аніщенко В. О.,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри формування та розвитку професійної компетентності
персоналу ДКВС України Інституту професійного розвитку,
Пенітенціарна академія України, м. Чернігів, Україна*

Супрун Д. М.,

*професор кафедри соціальної роботи та реабілітації, доктор педагогічних
наук, професор, Національний університет біоресурсів і природокористування
України, м. Київ, Україна*

Супрун М. О.,

*професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, доктор педагогічних
наук, професор, Національний університет кораблебудування імені адмірала
Макарова, м. Миколаїв, Україна*

Харченко Т. Г.,

*доцент кафедри логопедії, кандидат психологічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна*

ПАМ'ЯТІ НАШОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИСВЯЧУЄТЬСЯ



ПЕДАГОГІКА СПІВПРАЦІ ТА

ПЕНІТЕНЦІАРНА ДЕФЕКТОЛОГІЯ В. М. СИНЬОВА

Час невпинно летить... І 15 квітня 2025 року, для багатьох тисяч фахівців в різних сферах людинознавчої науки та практики став днем важкої скорботи: пішов у Вічність вчений світового рівня Віктор Миколайович Синьов. Лише за місяць до відходу у Вічність в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова – 14 березня, в день Народження Вчителя, була проведена Міжнародна науково-практична конференція «Віктор Миколайович Синьов грані особистості: вчитель, митець, вчений (до 85-річчя від дня народження

академіка В. М. Синьова». Учасники цього високого наукового-методичного зібрання розкрили різні грані таланту Вчителя. Варто зазначити, що Наукова школа Вченого нараховує понад сто докторів та кандидатів наук із різних галузей психолого-педагогічної науки та юриспруденції. Йшла мова про здобутки академіка НАПН України, Заслуженого юриста України, полковника внутрішньої служби у відставці, поета, естрадного драматурга, майстра спорту СРСР із настільного тенісу... і головне – ЛЮДИНИ-ОСОБИСТОСТІ! Дійсно, Талановита Людина – Талановита в усьому.

Не залишився осторонь і науково-педагогічний колектив Пенітенціарної академії України, про створення якої багато років мріяв Віктор Миколайович та його соратники [1; 2].

Наукові праці Вченого у сфері дефектології, юридичної психології, пенітенціарної педагогіки давно вже стали Класичними! Його Талановиті Вірші були покладені на Прекрасну музику його Друга Народного артиста України Миколи Петровича Мозгового. Вони стали окрасою репертуару самого Маестро Миколи Мозгового, Народних артистів України Софії Ротару, Ірини Білик...

Безумовно, науково-педагогічна спадщина нашого Вчителя буде досліджуватися фахівцями різних галузей людинознавства: дефектологами, юристами, пенітенціаристами, мистецтвознавцями... Ми поставили за мету акцентувати увагу на здобутках Віктора Миколайовича у сфері пенітенціарної дефектології... Для розкриття всіх граней Особистості потрібні роки й роки плідної дослідницької роботи чисельної когорти послідовників Таланту Вчителя!

Завдання цієї наукової розвідки полягає у спробі здійснити історико-педагогічний аналіз вагомого доробку Вченого в аспекті педагогіки співпраці, що він започаткував спільно із професором Олександром Петровичем Северовим та видатним вченим юристом-пенітенціаристом, Заслуженим юристом України, генерал-майором внутрішньої служби Георгієм Опанасовичем Радовим. Представлено історико-педагогічний аналіз доробку В. М. Синьова в

гуманізацію пенітенціарної системи України. Подано бачення науковця на основі ґрунтовних досліджень щодо гуманізації стосунків «пенітенціарист – засуджений» в руслі педагогіки співпраці. Відзначено започаткування ним пенітенціарної дефектології в нашій країні, що вивчає закономірності та специфіку корекційного педагогічного процесу в умовах пенітенціарної установи для осіб із порушеннями психофізичного розвитку, особливості їх психологічного супроводу і організаційно-правового забезпечення.

Соціально-політичні зміни, започатковані в нашій державі у середині 80-х років минулого століття стали поштовхом для пошуку новаторсько-конструктивних ідей в різних сферах людської діяльності. Пенітенціарна система держави теж не стала винятком, оскільки в ній сфокусовані найгостріші питання людського буття в соціумі. Стосункам працівників пенітенціарних установ та засуджених присвячено багато досить ґрунтовних досліджень, але вперше науково довів доцільність гуманізації їх співпраці академік Віктор Миколайович Синьов [3].

Наукові здобутки вченого вже багато років є предметом пізнання дослідниками різних галузей історії людинознавства. Особливої уваги пошуковці приділяють пізнанню сутності педагогіки співпраці, оскільки сьогодення вимагає переосмислення сучасної пенітенціарної теорії та практики. Протягом досить тривалого часу ми мали щасливу нагоду бути причетним до реалізації окремих ідей академіка. Наше бачення його здобутків прагнули викласти в окремих публікаціях, перелік яких подано в хронологічній послідовності [3-13]. Завдання цієї наукової розвідки полягає у спробі здійснити історико-педагогічний аналіз вагомого доробку Вченого в аспекті педагогіки співпраці.

Аналізуючи історичний шлях діяльності виправної системи, В. Синьов зазначав, що гуманізація всіх її сторін можлива тільки через широке повсякденне застосування педагогіки співпраці. Головною ідеєю педагогіки співпраці, на глибоке переконання дослідника, має стати вироблення нової філософії взаємин

у системі «пенітенціарист – засуджений». Ідеї гуманізму, що передбачають одночасне дотримання працівником поваги і вимогливості до людини, яка з різних причин переступила норми моралі й закону, наповнюватимуть зазначені взаємини.

Пенітенціарист має виробити в собі ціннісно-орієнтаційні установки педагогіки співпраці, які зумовлюють зорієнтованість офіцера на: упереджувально-шанобливу увагу до особистості засудженого із врахуванням всіх її складнощів, суперечностей, вад (що протистоїть тенденції до неминучого відторгнення засудженого з боку працівників); пошук позитивного в особистості та опори на нього у виховному процесі, оптимістичний прогноз в оцінці перспектив особистісних змін засудженого; емпатійне (співчутливе) розуміння засудженого і його психічних станів, а це передбачає вміння «подивитися на світ з позицій іншого»; відкрите, довірливе спілкування із засудженим; надання засудженому психологічної та іншої допомоги, необхідної йому для подолання труднощів, досягнення успіху в будь-яких життєвих ситуаціях. Спілкування з іншими людьми, корекція статусу особистості в соціальному оточенні спрямовані на: глибинне вивчення та розкриття істинних мотивів та зовнішніх обставин, що викликають вчинки та дії засудженого, з урахуванням його характерологічних рис, домінуючих особливостей та прийняття на цій основі оптимальних педагогічних рішень; активізацію самосвідомості засуджених; самоаналіз та корекцію власної особистості з метою самовдосконалення, що передбачає розвиток уміння «подивитися на себе очима іншого».

Особливим науково-гуманістичним звершенням В. М. Синьова як вченого є започаткування ним пенітенціарної дефектології (від лат. poenitentia – каяття) – галузь психолого-педагогічних та юридичних. знань, що перебуває на межі наук: дефектології (олігофренопедагогіки, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки та ін.), пенітенціарної психології, пенітенціарної педагогіки та кримінально-виконавчого права. Пенітенціарна дефектологія – наука про ресоціалізацію засуджених із особливостями психофізичного розвитку, які відбувають

покарання шляхом позбавлення волі. Ця галузь знань вивчає закономірності та специфіку корекційного педагогічного процесу в умовах пенітенціарної установи (принципи, форми, методи педагогічного впливу на засуджених), його психологічний супровід і організаційно-правове забезпечення. В. М. Синьовим та представниками його наукової школи (О. Д. Гришко, О. П. Северов, Д. О. Ніколенко, Т. Г. Харченко та ін.) розроблені методологічні та методичні засади пенітенціарної дефектології. У 2016 році Т. Г. Харченко поповнила дисертаційну наукову скарбницю пенітенціарних психолого-педагогічних знань [14]. Принагідно буде знову зазначити, що різні аспекти людинознавчої сфери плідно досліджують учні наукової школи В. М. Синьова, що налічує понад сто вчених в різних галузях психолого-педагогічної та правознавчої науки.

На сучасному етапі розвитку суспільства перед даною науковою сферою постає завдання дослідження кримінологічних і пенітенціарних проблем дефектології з метою формування в осіб із порушеннями психофізичного розвитку соціально-нормативної поведінки та профілактики у них протиправних дій. Враховуючи актуальність окреслених питань, ми вважаємо за необхідне творчо розвивати ідеї педагогіки співпраці у площині діяльності не лише пенітенціарної системи, а й всіх правоохоронних сфер. Зокрема, заслуговує на першочергову увагу використання ідей педагогіки співпраці у практичній реалізації профілактики девіантної поведінки молоді. Саме тому ми маємо підстави для ствердження, що вивчення багатогранних сфер науково-педагогічного доробку Нашого Вчителя є соціальним запитом часу. Це стане вагомою запорукою збереження Світлої Пам'яті про Нашого Віктора Миколайовича Синьова для багатьох прийдешніх поколінь Людинознавців!

Список використаних джерел

1. Аніщенко В. О., Супрун Д. М., Супрун М. О. Академік В. М. Синьов та сучасна пенітенціарна наука і практика (до 85-річчя від дня народження) *Міждисциплінарні підходи та педагогічна майстерність у підготовці здобувачів вищої освіти та підвищенні кваліфікації персоналу*: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 28 берез. 2025 р.) / голов. ред. В. О. Аніщенко; Пенітенціарна академія України. Чернігів : ПАУ, 2025. С. 25–28.
2. Аніщенко В. О., Супрун Д. М., Супрун М. О. Синьов В. М. та сучасна пенітенціарна наука і практика (до 85-річчя від дня народження). *Науковий*

- вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки. 2025. № 1(14). С. 7–20.
3. Супрун М. О. Внесок наукової школи академіка В. М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. Київ : Науково-методичний центр вищої освіти «Нові технології навчання»: наук. метод. зб. 2002. № 33. С. 137–145.
4. Шеремет М. К., Супрун М. О. Основні наукові здобутки В. М. Синьова та його наукової школи. Наукові школи НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005, С. 138–243.
5. Супрун М. О. Академік В. М. Синьов та вітчизняна юридична психологія. *Актуальні проблеми юридичної психології*: матер. Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ : Київський нац. ун-т внутрішніх справ, 2006. С. 50–54.
6. Супрун М. О. Пенітенціарні аспекти педагогіки співпраці академіка В. М. Синьова. *Вісник Академії управління МВС*. 2008. № 3. С. 170–177.
7. Супрун М. О. Внесок наукової школи академіка В. М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. Професор В. М. Синьов: до 70-річчя із дня народження. Бібліографічний покажчик. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. С. 13–23.
8. Супрун М. О. Дефектологія пенітенціарна. Міжнародна поліцейська енциклопедія. Т. 8. Інформаційно-аналітична, освітня та наукова діяльність, психологічні засади поліцейської служби; міжнародне співробітництво. Київ : «Атіка», 2014. С. 1469–1470.
9. Бойко-Бузиль Ю. Ю., Супрун М. О. Ювілей академіка Синьова Віктора Миколайовича (до 80-річчя від дня народження). *Вісник пенітенціарної асоціації України*. 2020. № 1. С. 143–150.
10. Супрун Д. М., Супрун М. О. Академік В. М. Синьов як основоположник пенітенціарної дефектології. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного наукового пізнання*: Всеукраїнська науково-практична конференція (Київ, 08. 06. 2021 р.). Київ : ІП НАПН України. С. 210-214.
11. Супрун Д. М., Супрун М. О. З історії започаткування академіком В. М. Синьовим вивчення майбутніми пенітенціаристами основ дефектології. *Актуальні проблеми психологічного забезпечення службової діяльності працівників правоохоронних органів*: зб. тез II міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 28 жовтня 2021 р.). Київ : ДНДІ МВС України, 2021. С. 262-266.
12. Супрун М. О. Внесок академіка В. М. Синьова та його наукової школи в розвиток загальної психолого-педагогічної науки та пенітенціарної теорії і практики (до 75-річчя від дня народження). *Мої науково-педагогічні стежки: вибрані публікації*. Збірник праць. Київ : КЛА. 2023. С. 61–70.
13. Каплієнко А. І., Супрун Д. М., Супрун М. О. Духовні детермінанти педогогіки співпраці академіка В. М. Синьова. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : збірник наукових праць / Гол. редактор Г. П. Шевченко. Вип. 2 (109). Київ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. С. 59–67.
14. Харченко Т. Г. Психологічний супровід процесу ресоціалізації засуджених з вадами психічного розвитку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08 / Харченко Т.Г.; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2016. 20 с

Айдамірова С. С.,

студентка 5 курсу з підготовки здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра за спеціальністю «Право» Інституту заочного та дистанційного навчання Національної академії внутрішніх справ м. Київ, Україна

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Професійна підготовка викладачів базується на певній системі цінностей. Специфіка роботи викладача закладу вищої освіти полягає у поєднанні викладацької, науково-дослідної та методичної діяльності. Реальні потреби освіти передбачають творчу, вільну діяльність особистості майбутнього викладача, спрямовану на прогресивний розвиток нації. На відміну від школи, акцент зміщено на фахову експертизу, самостійність студентів та академічну свободу. Викладач виступає не лише транслятором знань, а й ментором-дослідником, який формує професійний світогляд майбутніх фахівців у динамічному академічному середовищі [3].

У наш час одна з найголовніших цілей вищих навчальних закладів – це задоволення потреб особистості в знаннях, які б дозволили не тільки адаптуватися в сучасному світі, а й сформувати професійно-культурного фахівця. Це потребує відповідного кадрового супроводу і найшвидшого втілення в життя цілеспрямованої програми підготовки педагогічних кадрів, тобто відповідної підготовки викладачів закладів вищої освіти.

Крім того, слід зауважити, що шалений ритм життя та напружений робочий графік батьків створили ціле покоління дітей, що страждають від браку уваги, тому доволі часто викладачі здійснюють і виховну функцію закладають систему поглядів та уявлень, реалізовану у нормах, звичаях і традиціях, що регулюють взаємозв'язки між людьми у спільноті. Успішність загально педагогічних функцій значною мірою залежить від підходу до студента як до

суб'єкта виховання з притаманними йому властивостями темпераменту, загальними і спеціальними здібностями.

Сучасна педагогічна практика вимагає створення відносно простого і в той же час максимально універсального інструментарію здійснення особистісного і професійного розвитку студентів. Даний інструментарій має розкрити структуру цього розвитку та його динаміку в інноваційних технологіях навчання, у моделюванні самого освітнього середовища. У даному контексті варто переглянути основні компоненти освіти: зміст, форми, методи, технології навчання, методичне забезпечення (в тому числі підручники), функції викладача.

Інноваційне навчання – це постійне прагнення до переоцінки цінностей, збереження тих із них, які мають незаперечне значення і відкидання тих, що вже застаріли. Інновації у навчальній діяльності пов'язані з активним процесом створення, поширення нових методів і засобів для вирішення дидактичних завдань підготовки фахівців у гармонійному поєднанні класичних традиційних методик та результатів творчого пошуку, застосування нестандартних, прогресивних технологій, оригінальних дидактичних ідей і форм забезпечення освітнього процесу.

В сучасному світі вирішувати актуальні проблеми педагогіки потрібно ефективно і послідовно, причому в досить короткий термін, тому що потреби перебудови освіти і розвитку відповідної навчально-матеріальної бази в нашій країні очевидні вже сьогодні. У цьому нам можуть допомогти нові педагогічні та інформаційні технології. Відокремити одне від іншого неможливо, оскільки лише широке впровадження нових педагогічних технологій дозволить змінити саму парадигму освіти і лише нові інформаційні технології дозволять найбільш ефективно реалізувати можливості, закладені в нових педагогічних технологіях. Саме нові інформаційні технології дозволяють повною мірою розкрити педагогічні, дидактичні функції методів, реалізувати закладені в них потенційні можливості [4].

Сьогодні в Україні під час дії воєнного стану постають нові завдання професійної діяльності, та працевлаштування, пов'язані з міграцією великої кількості різних категорій дітей, молоді та дорослих людей, забезпеченням їх необхідним рівнем життя, безробітних, військовослужбовців, непрацевлаштованих випускників закладів освіти тощо. Останнє потребує неперервної освіти, оволодіння інноваційними знаннями, уміннями, новими спеціальностями.

Воєнний стан на території України спонукає на активне використання дистанційної форми навчання, зокрема, онлайн-навчання, або комбінованого формату, що вказує на високий потенціал цифрових технологій у подоланні труднощів та забезпеченні можливостей неперервної освіти в умовах конфлікту.

Ключові технологічні напрямки дають можливості розміщення навчальних матеріалів, проведення тестування, збору завдань, автоматизації оцінювання та отримувати зворотний зв'язок. Цифрові середовища та управління навчанням – це «фундамент» дистанційного та змішаного навчання. Інструменти для інтерактиву допомагають подолати пасивність студентів під час лекцій та семінарів такі інструменти, як Moodle, Google Classroom, Canvas, Microsoft Teams, допомагають розміщувати навчальні матеріали, проводити тестування, збирати завдання, автоматизувати оцінювання та отримувати зворотний зв'язок.

Безперечно створення єдиних платформ електронної освіти на яких розміщуються ресурси електронної освіти (депозитарії, бібліотеки, статистичні матеріали тощо) допомагає створити оптимальні умови для опанування педагогами та здобувачами освіти інноваційних технологій та організувати онлайн-навчання, вебінари, відеоконференції, спільні семінари з обміну досвідом, конференцій та інші альтернативні заходи [5].

Професійна підготовка викладачів базується на певній системі цінностей. Специфіка роботи викладача закладу вищої освіти полягає у поєднанні викладацької, науково-дослідної та методичної діяльності. Реальні потреби

освіти передбачають творчу, вільну діяльність особистості майбутнього викладача, спрямовану на прогресивний розвиток нації. На відміну від школи, акцент зміщено на фахову експертизу, самостійність студентів та академічну свободу. Викладач виступає не лише транслятором знань, а й ментором-дослідником, який формує професійний світогляд майбутніх фахівців у динамічному академічному середовищі (ст. 58 ЗУ «Про вищу освіту»).

Сучасний викладач закладу вищої освіти повинен усвідомлювати необхідність впровадження сучасних форм навчання, мати бажання удосконалювати свою діяльність, проте не кожен викладач має необхідні ресурси, достатній рівень знань та навичок для впровадження інновацій. Закладам вищої освіти необхідно створювати умови для зростання академічної мобільності між педагогічними працівниками та налагоджувати партнерство між органами освіти, громадськими, освітніми і професійними національними та міжнародними об'єднаннями з метою обміну досвідом, реалізації масштабних проєктів та програм, урізноманітнення форм професійного розвитку педагогів із залученням неформальних провайдерів професійного розвитку й загального підвищення мотивації фахівців до активного професійного зростання.

Отже, сучасні аспекти професійно-педагогічної діяльності викладачів закладів вищої освіти, орієнтовані на інноваційні процеси в умовах трансформації освітніх процесів, на входження у науковий світовий простір з урахуванням сучасних викликів.

Список використаних джерел:

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII 2017. Дата оновлення: 01.01.2026. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Про вищу освіту: Закон України від 01.06.2014 № 1556-VII. Дата оновлення: 11.03.2026. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Харламенко В., Гузенко, О. Теоретико-методологічний аналіз сучасних тенденцій професіоналізації майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 2 (106). С. 377–388. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.02/377-388>
4. Сиченко В. В. Система та механізми управління інноваційним розвитком вищої освіти в Україні. *Економічний форум*. 2011. № 2. С. 34–40.

5. Степанов, Є. М. (2022). Дистанційне онлайн-навчання іноземних мов як актуальна проблема. *Записки з українського мовознавства*. 2022. (29), С. 239–257. <https://doi.org/10.18524/2414-0627.2022.29.262410>

Борисов О. О.,
*доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри мовознавства
Пенітенціарна академія України
м. Чернігів, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ *SPEAKING CLUB* НА ПОЧАТКОВОМУ ТА СЕРЕДНЬОМУ РІВНЯХ ВОЛОДІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Освіта є віссю індивідуального людського життя і соціального буття. Вона є проекцією погляду в сучасний світовий простір, вектором його відчуття, розуміння та трактування [4, с. 6–7; 5, с. 7]. Глобалізація, інформаційна революція та англізація кидають сьогодні своєрідні виклики представникам будь-якої професії. Практика дедалі більше підтверджує, що бути успішним у сучасному суспільстві означає володіти щонайменше однією іноземною мовою, зокрема англійською як мовою міжнародної комунікації. На законодавчому рівні держава відреагувала на це прийняттям Закону України «Про застосування англійської мови в Україні» (від 4 червня 2024 р.), завданням якого є «сприяння забезпеченню застосування англійської мови як однієї з мов міжнародного спілкування на всій території України у публічних сферах суспільного життя, визначених цим Законом» [3], включаючи сферу вищої освіти, наукової діяльності і культури, транспортну галузь та систему охорони здоров'я. Така стратегія щодо впровадження іноземної мови є одним із ключових факторів ефективного та швидкого входження України до сучасного європейського співтовариства.

Одним із багатьох тактичних засобів втілення цієї стратегії в українській освіті є такий формат навчання, як *Speaking club*. Це різновид онлайн- та офлайн-занять, в яких акцент зроблено на усному спілкуванні. Це – практика усного

мовлення учасників, об'єднаних однією метою, спільними інтересами та – у вузькому контексті – темою обговорення. Такі зустрічі мають (повинні мати) нейтрально-неформальний характер, адже професійні або соціальні відмінності створюють зайве напруження в групі та заважатимуть зняттю можливих комунікативних бар'єрів між учасниками спілкування [1]. Тому на це постійно має звертати увагу педагог (викладач), який проводить *Speaking club*, модератор та фасилітатор в одній особі.

Speaking club зорієнтований насамперед на вдосконалення говоріння – *продуктивного виду мовленнєвої діяльності, у результаті якого індивід висловлює власні думки або ретранслює чужі в усній формі* [2, с. 20]. Предметом говоріння є думка мовця, а продуктом – висловлення (діалогічне або монологічне), ініціативне та реактивне, що реалізується у вербальній або невербальній формі [1, с. 54]. Однак, під час повноцінного, на наш погляд, *Speaking club* паралельно формуються (повинні формуватися) інші види мовленнєвої діяльності. Якщо йдеться про продуктивні види, то це – *письмо* (запис нових слів), а якщо про рецептивний – *читання* (орієнтири розвитку теми, додаткова інформація, підказки, нові слова, словосполучення (включно з ідіомами) та фрази) й *аудіювання*. Зрозуміло, що питома вага, відведена на звернення до таких видів діяльності, як читання та письмо, під час цих мовних занять не є високою. Утім, *Speaking club* активно сприяє розвитку навичок слухання. Цінність участі багатьох людей полягає в можливості слухати індивідуальну (подекуди неідеальну) вимову різних людей, це тренує слух для ситуацій зустрічі з носіями мови, зокрема в неідеальних умовах та з неідеальною англійською.

Пенітенціарна академія України (ПАУ) є закладом вищої освіти, який оперативно відреагував на прийнятий *Закон* та на об'єктивну необхідність взаємодії з іноземними партнерами, у зв'язку з чим володіння на належному рівні англійською мовою стало обов'язковим як для курсантів і студентів, так і для

викладацького й офіцерського складу. В академії були відкриті ліцензовані курси “Підвищення рівня володіння англійською мовою”, впроваджено практику *Speaking club* для різних рівнів мовної підготовки.

Для порівняння візьмемо здобувачів освіти ПАУ та співробітників, які володіють відповідно початковим та середнім рівнями англійської. Для всіх (умовно першої та другої) груп обираються теми відповідно до вікової та професійної зацікавленості. Попри можливий збіг тем, глибина їхнього обговорення є різною та визначається вказаними критеріями. Орієнтування слухачів, які не володіють мовою досконало, повинно здійснюватися з урахуванням того, що вони під час відповіді можуть / здатні продукувати два-три короткі речення без значних зусиль. Так вони відчують свої сили та отримують позитивні емоції.

Загальне вміння ставити та розуміти запитання формується саме тут, адже ключовим у мовленнєвій практиці такого рівня є (повинно бути) формулювання запитань один одному, граматично правильна реакція на них. Використання додаткових діалогічних стимулів сприяє не тільки просуванню теми через появу нових комунікативних смислів, формуванню навички формулювання запитань, але й створенню безлічі мінідіалогів, в які постійно залучені мовці. Це не дає їм залишатися у пасивному режимі слухача.

На відміну від першої групи, друга група більш зорієнтована на монологічне мовлення. Важливим постає більш-менш рівномірний розподіл часу для кожного мовця, запобігання монополізації каналу комунікації та надання можливості висловитися всім учасникам. Інструментами є заздалегідь обговорені правила щодо часу виступів, активне ненав’язливе втручання викладача або заздалегідь поставлене завдання цілеспрямовано перепитувати учасників один одного, тактовно перебивати для доповнення чи корекції повідомлення.

Якщо формат роботи в першій групі, в основному, є фронтальним та парним (з використанням виключно англійської мови), то у другій – фронтальним, парним, груповим. Групова робота залучає всіх учасників для розв’язання проблеми, дає їм змогу висловлювати ідеї, коли вони будуть готові для цього. Так вибудовується полілогічний простір комунікації.

Якщо для цієї групи не є ключовим засвоєння великої кількості нових слів, то для першої групи обговорення теми передбачає опору на лексичні одиниці, які пропонуються на паперовому носії чи в презентаціях Canva, PowerPoint. Для них також важливою є візуалізація матеріалу – картинки, фото, фігури тощо в різних кольорах, розмірах, шрифтах. Яскрава та варіативна форма презентації пробуджує думки, емоції та стимулює до говоріння. Візуальна складова комунікації для другої групи важлива, але не є пріоритетною. Найголовніше – це ідеї, які народжуються в групі або вводяться до її комунікативного простору викладачем.

Отже, *Speaking club* постає необхідним інструментом формування та розвитку іншомовної комунікативної компетентності, сприяє становленню сучасного фахівця й професійному зростанню співробітників Пенітенціарної академії України. Мовне заняття такого типу передбачає живе спілкування, відсутність / мінімізацію комунікативних бар’єрів, різні форми взаємодії учасників групи (включаючи викладача), чітку мету, сформульовану відповідно до обраної теми, впровадження та активацію відповідної лексики, діалогічне, полілогічне або монологічне мовлення. Основна відмінність між *Speaking club* для різних груп полягає в більшій монологічності, полілогічності та ідейній змістовності заняття у дорослих, тоді як заняття з курсантами характеризуються посиленою візуалізацією, продукуванням більшої кількості коротких речень у відповідь на запити викладача та впровадженням останнім ширшого спектра тематично орієнтованих лексичних одиниць.

Список використаних джерел

1. Борисов О. О. Когнітивно-інформаційна параметризація діалогу у британських та українських різножанрових дискурсивних практиках. Чернігів : Десна Поліграф, 2016. 376 с.
2. Дмитрук Л. А. Основні види мовленнєвої діяльності як структурні складники інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу. *Наукові Записки. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 159. С. 18–24.
3. Про застосування англійської мови в Україні: Закон України від 04.6.2024 № 3760-IX. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text>
4. Піддячий М. Компетентнісний підхід як парадигма сучасної освіти. *Компетентнісно орієнтоване навчання: сутність, форми і методи* : навч. посіб. За заг. ред. О. М. Горошкіної. Київ : Педагогічна думка, 2022. С. 6–31.
5. Хрипко С. А., Яценко Г. Ю. Аксіологія освіти в сфері комунікативної культури: ціннісні акценти; комунікативні тенденції; дистанційний формат. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. 270 с.

Бурдужа Л. С.,

*здобувачка вищої освіти, 4 курс, спеціальність 231 «Соціальна робота»,
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України, м. Київ, Україна*

Григоренко Т. В.,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України, м. Київ, Україна*

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СОЦІАЛЬНІЙ ПРОФІЛАКТИЦІ КІБЕРБУЛІНГУ В МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Кібербулінг як форма агресивної поведінки в цифровому просторі набуває особливої актуальності в молодіжному середовищі закладів вищої освіти (ЗВО), де студенти активно використовують соціальні мережі, месенджери та онлайн-платформи для комунікації. За даними досліджень, у професійній та вищій освіті до 36 % здобувачів стикаються з проявами кібербулінгу, що включає образи, поширення чуток, виключення з груп та кіберсталкінг [2]. У контексті цифрової

трансформації освіти, посиленої дистанційним навчанням, кібербулінг не лише погіршує психологічне здоров'я молоді, але й знижує академічну успішність, мотивацію та соціальну інтеграцію.

Соціальна профілактика кібербулінгу визначається як системна діяльність, спрямована на попередження проявів агресії в онлайн-середовищі через формування цифрової культури, соціально-емоційних навичок та відповідальної поведінки. Викладач ЗВО виступає ключовим суб'єктом цієї профілактики, поєднуючи освітню, виховну та організаційну функції.

Кібербулінг – це навмисна, повторювана агресія, що здійснюється за допомогою електронних засобів комунікації (електронна пошта, соціальні мережі, месенджери) з метою заподіяння шкоди, з урахуванням анонімності, масштабності та постійної доступності [3]. На відміну від традиційного булінгу, кібербулінг характеризується відсутністю фізичної присутності кривдника, що ускладнює захист жертви та посилює психологічний тиск (флеймінг, хейтинг, імперсонація, кіберсталкінг, поширення інтимних матеріалів).

У молодіжному середовищі ЗВО (студенти 17-25 років) кібербулінг проявляється переважно в академічних чатах, групах Facebook/Instagram, Telegram-каналах та під час онлайн-дискусій. Причинами таких явищ є особистісні (агресивність, заздрість, низька емпатія) та соціальні (відсутність чітких норм онлайн-поведінки, вплив медіа, послаблення контролю з боку дорослих) явища. Дослідження в закладах професійної освіти (які близькі до молодіжного контингенту ЗВО) фіксують, що 25 % випадків – моральне цькування, 30 % – погрози, переважно від однолітків через зовнішність чи академічні успіхи [2].

Міжнародний досвід підтверджує поширеність явища в університетах, 34 % викладачів США стикалися з кібербулінгом від студентів, що вказує на двосторонній характер проблеми [5]. Наслідками таких явищ для молоді є

тривога, депресія, зниження самооцінки, суїцидальні думки, академічні проблеми. Тому профілактика повинна бути проактивною, а не реактивною.

Соціальна профілактика кібербулінгу – це комплекс педагогічних, психологічних та організаційних заходів, спрямованих на недопущення проявів агресії в цифровому освітньому середовищі шляхом розвитку духовно-моральних цінностей, емпатії, асертивності та цифрової грамотності [3].

Принципами соціальної профілактики булінгу є системність, безперервність, партнерство (викладач-студент-адміністрація-сім'я/студентське самоврядування), культурна відповідність, використання цифрових інструментів для позитивної взаємодії.

У ЗВО профілактика реалізується через політику закладу [1], тренінги, рефлексивні практики та моніторинг онлайн-простору. Австралійський досвід введення посади комісара з електронної безпеки підкреслює цю необхідність для закладів вищої освіти, зокрема, щодо створення інструментарію з ресурсами для викладачів та студентів щодо зловживань на основі зображень, доксингу та технологічного примусового контролю [6].

Викладач ЗВО виконує три ключові функції у соціальній профілактиці кібербулінгу.

1. Освітня функція полягає у інтеграції тем цифрової безпеки та етики в дисципліни (інформатика, психологія, соціологія, філософія). На думку авторів монографії «Запобігання і подолання булінгу в цифровому освітньому середовищі», Проведення семінарів «Цифрова гігієна», «Етика онлайн-комунікації», використання кейсів і рольових ігор для розвитку емпатії [3]. Викладач моделює толерантну поведінку до використання «Я-повідомлень», конструктивної критики, уникнення публічного приниження в онлайн-форумах.

2. Виховна функція – це формування просоціальної культури, яке полягає у створенні «кіл довіри», обговорення моральних дилем («Що робити, якщо бачиш кіберцькування?»), організація студентських проєктів (відео-ролики,

подкасти проти булінгу на YouTube). Важливо розвивати навички активної позиції свідків [4].

3. Організаційна функція полягає в участі у розробці внутрішніх політик (нульова толерантність до кібербулінгу, чіткі процедури реагування). Співпраця з психологами, соціальними педагогами, студентським самоврядуванням та адміністрацією. Навчання розпізнаванню ознак (зміна поведінки, зниження академічної активності, соціальна ізоляція) та документування інцидентів (скріншоти). За даними Smith et al. [5], 53 % викладачів не знають про політику закладу, тому обов'язковим є підвищення кваліфікації (щорічні тренінги).

Викладач також виступає медіатором - допомагає жертвам звертатися до платформ (Facebook, Instagram, Telegram), поліції чи гарячих ліній. У ЗВО, де батьківський контроль послаблений, акцент на студентській саморегуляції та підтримці однокурсників.

Практичними рекомендаціями щодо реалізації ролі викладача у соціальній профілактиці кібербулінгу, на нашу думку, є:

1. Розроблення та впровадження факультативу/модуля «Протидія кібербулінгу» (8–12 годин) з елементами медіаосвіти.

2. Використання цифрових інструментів: анонімні опитування (Google Forms), віртуальні квести на платформах типу Minecraft Education для командної роботи, рефлексивні щоденники емоцій.

3. Організація щорічної кампанії (тиждень «Безпека в мережі») за участю студентів-волонтерів.

4. Проведення спільних заходів з батьками (для першокурсників) та адміністрацією щодо моніторингу груп.

5. Запровадження системи раннього виявлення: щомісячні анонімні звіти студентів про інциденти.

6. Підвищення власної компетентності через онлайн-курси (Prometheus, EdEra, eSafety Professional Learning).

Отже, викладач закладу вищої освіти є центральною фігурою соціальної профілактики кібербулінгу в молодіжному середовищі завдяки своєму впливу на формування цінностей, норм поведінки та безпечного цифрового простору. Ефективна профілактика вимагає поєднання теоретичної підготовки, практичних навичок та інституційної підтримки. Реалізація запропонованих підходів сприятиме зниженню проявів кібербулінгу, підвищенню психологічної безпеки студентів та якості вищої освіти. Перспективи подальших досліджень полягає у емпіричній перевірці ефективності тренінгових програм для викладачів ЗВО.

Список використаних джерел

1. Алгоритм взаємодії щодо превенції та протидії булінгу в закладах освіти. *Міністерство освіти і науки України*. 2024. <https://mon.gov.ua/news/alhorytm-vzaiemodii-shchodo-preventsii-ta-protydii-bulinhu-v-zakladakh-osvity>
2. Годун О. Стратегії і заходи протидії кібербулінгу у закладах професійної освіти та роботи зі здобувачами освіти. *На урок*. 2025. URL: <https://naurok.com.ua/strategi-i-zahodi-protidi-gibergbulingu-u-zakladah-profesiyno-osviti-ta-roboti-zi-zdobuvachami-osviti-445943.html> (дата звернення: 19.02.2026).
3. Шахрай В.М., Гончар Л.В., Федорченко Т.Є., Малиношевський Р.В., Луценко В.О. Запобігання і подолання булінгу в цифровому освітньому середовищі: теоретичні і практичні підходи: монографія. Івано-Франківськ: НАІР. 2025. 104 с.
4. Helping Students Deal With Cyberbullies. *National Education Association (NEA)*. 2022. URL: <https://www.nea.org/professional-excellence/student-engagement/tools-tips/helping-students-deal-cyberbullies> (дата звернення: 19.02.2026).
5. Smith G. S., Minor M. A., Brashen H. M. Cyberbullying in Higher Education: Implications and Solutions. *Journal of Educational Research and Practice*. 2014. Vol. 4, Iss. 1. Pp. 50–60. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118453.pdf> (дата звернення: 19.02.2026).
6. Tertiary institutions resources hub. *eSafety Commissioner. Australian Government*. URL: <https://www.esafety.gov.au/educators/tertiary-hub> (дата звернення: 19.02.2026).

Вдович С. М.,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
доцент кафедри практичної психології та педагогіки,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,
м. Львів, Україна*

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОБРОБУТУ НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Реалії професійної діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах воєнного стану досить складні. Часто доводиться працювати в небезпечних умовах, є постійний ризик для життя і здоров'я, повітряні тривоги та перебування в укриттях вимагають переривати навчання. Це викликає ряд труднощів:

- психоемоційних (переживання за безпеку свою та рідних, переживання через втрату близьких чи вимушене переселення, емоційне виснаження, тривожність і постійний стрес, зниження мотивації до роботи, професійне вигорання, погіршення концентрації уваги та працездатності),
- комунікативних (ускладнена взаємодія та погіршення зворотного зв'язку між суб'єктами навчального процесу через відсутність живого контакту, зниження мотивації у студентів),
- фізичних (збільшення професійних обов'язків, поєднання професійної діяльності з волонтерством, необхідність постійного професійного вдосконалення, зниження продуктивності наукових досліджень),
- освітньо-організаційних (зміна планів, форм і методів навчання і необхідність підлаштовуватися під навчальні можливості),
- технічних (відсутність електроенергії, нестабільність інтернету, обмеження доступу до навчальних ресурсів, складність контролю самостійності виконання завдань в онлайн-форматі),

– соціально-економічних (фінансова нестабільність, вимушена міграція викладачів і студентів, поєднання професійної діяльності з сімейними обов'язками в кризових умовах) та ін.

Нині викладачеві, окрім освітньої діяльності, доводиться виконувати ряд інших функцій: психологічно підтримувати здобувачів освіти, колег по роботі, своїх близьких і рідних, адаптувати власну професійну діяльність та навчальну діяльність до умов сьогодення, надавати допомогу в екстремальних умовах. Це вимагає високої гнучкості, стресостійкості, постійного професійного розвитку та, безумовно, впливає на психологічний добробут науково-педагогічного працівника.

Психологічний добробут ми розуміємо як властивості та психологічний стан особистості, які дозволяють їй позитивно і повноцінно функціонувати в суспільстві, адаптуватися до змін, самореалізовуватися та самовдосконалюватися, розвиваючи власні потенційні можливості, що виражається у відчутті комфортності, задоволення і повноцінності життєдіяльності та взаємодії з оточенням, щастя, власної автономності та цілісності.

Психологічний добробут викладача ЗВО є багатовимірною системою, яка поєднує в собі універсальні особистісні компоненти (самоприйняття, автономія, особистісне зростання, життєві цілі тощо) й особливості професійної діяльності у сфері вищої освіти (система мотивації, чинники професійного вигорання та ін.) і безпосередньо впливає на якість освітнього процесу, професійну ефективність викладача та психічне здоров'я всіх суб'єктів освітнього процесу.

Розвиток психологічного добробуту науково-педагогічних працівників охоплює багато різних складових. Розглянемо їх детальніше.

Основою психологічного добробуту є емоційна стабільність. Професійна діяльність науково-педагогічного працівника і в звичайних умовах є досить емоційно насиченою, а в умовах воєнного стану й поготів. Від рівня стресу і

тривожності викладача, емоційної напруги на заняттях суттєво залежить результативність навчання студентів. Тому доцільно розвивати позитивне мислення, здатність до саморегуляції та емоційної стійкості, навички адаптації до складних життєвих обставин, конструктивного подолання стресів, травм та відновлення після них, здійснювати профілактику емоційного та професійного вигорання.

Емоційний стан особистості, як відомо, тісно переплітається з фізичним станом, тобто зі здоров'ям та внутрішніми енергетичними ресурсами. Тому такими важливими є здоровий спосіб життя, відсутність шкідливих звичок, достатній сон і здорове харчування, рухова активність, дотримання режиму праці та відпочинку.

Суттєву роль у розвитку психологічного добробуту відіграють рівень самооцінки та самоприйняття, наявність цінностей та сенсів, мотивація до діяльності та розвитку, здатність до рефлексії та саморозвитку.

Ресурсами для психологічного добробуту особистості також можуть стати ефективні копінг-стратегії, які допомагають долати стрес, складні емоції чи важкі життєві ситуації, розвинута здатність до відновлення, збалансованість роботи й особистого життя, улюблена справа, постійний розвиток творчих здібностей і талантів та ін.

Психологічний добробут значною мірою залежить від задоволеності викладача власним життям і професійною діяльністю, його професійної «Я-концепції», відчуття власної професійної ефективності, узгодженості очікувань і реальних досягнень. Це можливо, коли сформовані й узгоджуються між собою особистісні та професійні цінності, коли викладач повною мірою усвідомлює значущість педагогічної діяльності, має власну місію, життєві та професійні цілі та відчуває сенс у навчанні та вихованні молоді.

Не менш важливим є постійний особистісний і професійний розвиток науково-педагогічних працівників вищої школи, що забезпечується їхнім

прагненням до самореалізації, відкритістю до нового досвіду, професійною гнучкістю, а також системою мотивації та стимулювання у закладах вищої освіти.

Велику роль відіграє задоволеність викладача професійною діяльністю, яка залежить від рівня його професійної ідентичності, умов праці, навчального, наукового, методичного й організаційного навантаження, автономності у викладанні, відчуття професійної ефективності та компетентності, контролю над професійною діяльністю, балансу між роботою, особистим життям та іншими сферами діяльності.

На психологічний добробут науково-педагогічного працівника значною мірою впливає соціальне середовище, яке може стати для нього як потужним ресурсом, так і джерелом стресу. Йдеться про якість його взаємодії зі студентами, колегами по роботі та керівництвом, конструктивні міжособистісні стосунки, академічна культура та дружня атмосфера в колективі, відчуття приналежності до академічної спільноти, визнання досягнень у науковій сфері, соціальна підтримка як у ЗВО, так і поза його межами.

Середовище, яв якому працює викладач, має бути безпечним та надавати необхідну підтримку, що значною мірою залежить від ефективності та стилю управління в закладі вищої освіти, підтримки колег і керівництва, доступу до ресурсів і можливостей професійного й особистісного розвитку, стабільності умов праці.

В умовах кризи, в якій нині перебуває українське суспільство через російсько-українську війну, на психологічний добробут науково-педагогічних працівників негативно впливають травматичні події (такі як постійні обстріли і повітряні тривоги, загибель рідних, друзів, сусідів, знайомих), хронічна невизначеність і нестабільність, яка триває уже понад 4 роки, поєднання професійних і особистих криз, постійні зміни форматів освітнього процесу, інформаційно-комунікаційне перевантаження, розмиття меж між роботою і

відпочинком, необхідність постійного опанування нових технологій, інфляція, тривожні події у світі тощо.

Таким чином, розвиток психологічного добробуту науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти потребує системного підходу на рівні як індивіда, так і освітньої інституції. Реалізувати його можна на програмах психологічної підтримки викладачів, курсах підвищення кваліфікації, на соціально-психологічних тренінгах (наприклад, тренінги розвитку стресостійкості, емоційної саморегуляції, резильєнтності, профілактики професійного вигорання та ін.), на психотерапевтичних консультаціях, супервізіях тощо, які покликані надавати викладачам психологічну підтримку, формувати у них культуру турботи про психічне здоров'я, розвивати його психологічний добробут.

Волощук К. В.,

*здобувачка вищої освіти, 4 курс,
спеціальність 231 «Соціальна робота»,
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна*

Григоренко Т. В.,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
м. Київ, Україна*

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ АДАПТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується інтенсифікацією процесів глобалізації, цифровізації та швидкої зміни вимог ринку праці, що зумовлює необхідність ефективної адаптації студентів-першокурсників до нових умов професійної підготовки. Адаптивна поведінка як психолого-педагогічна

категорія відображає здатність індивіда гнучко реагувати на зміни середовища, регулювати власну діяльність та емоційний стан для досягнення професійних цілей. Для першокурсників цей процес ускладнюється переходом від шкільного до університетського середовища, що супроводжується зміною соціальних ролей, підвищенням академічних вимог та формуванням професійної ідентичності.

Актуальність теми зумовлена високим рівнем відрахувань на першому курсі (до 20–30 % у багатьох ЗВО за даними міжнародних досліджень), пов'язаних із труднощами адаптації. Викладач виступає ключовим суб'єктом педагогічного впливу, оскільки саме він безпосередньо організовує навчальний процес, моделює професійне середовище та забезпечує психологічну підтримку. Як зазначає М. Abi-Raad [3], викладачі вищої школи виконують імпліцитну подвійну роль: не лише передачі знань, а й менторства, що сприяє цілісній адаптації студентів до університетського життя. У контексті професійної підготовки роль викладача набуває особливого значення, оскільки адаптивна поведінка стає основою для формування компетентностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності [1].

Мета тез – проаналізувати теоретичні та практичні аспекти ролі викладача у формуванні адаптивної поведінки студентів-першокурсників у процесі професійної підготовки. Завдання: розкрити сутність адаптивної поведінки та адаптації першокурсників; визначити функції та методи роботи викладача; обґрунтувати рекомендації щодо підвищення ефективності педагогічного впливу.

Адаптивна поведінка визначається як динамічний процес пристосування індивіда до нових умов шляхом зміни поведінкових стратегій, когнітивних установок та емоційної регуляції. У психологічній літературі вона розглядається через призму академічної адаптації, яка включає когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти [6]. Академічна адаптація – це психологічний і

поведінковий процес, спрямований на досягнення балансу між суб'єктом і навчальним середовищем [6].

Для студентів-першокурсників адаптація має багатокомпонентний характер. О. В. Чистяк [2] виділяє такі види адаптації: формальну (до організаційних вимог ЗВО), суспільну (соціальну інтеграцію в колектив), дидактичну (пристосування до методів навчання), професійну (усвідомлення майбутньої спеціальності) та соціально-психологічну. Етапи адаптації включають початкову фазу (орієнтацію, 1–2 місяці), фазу перебудови (кризову, 3–6 місяців) та фазу стійкої адаптації (стабілізацію). Критеріями успішності є пізнавальний (засвоєння знань), емоційний (зниження тривожності), діяльнісний (самостійна робота) та вольовий (самоконтроль).

Професійна підготовка посилює вимоги до адаптивної поведінки, оскільки студент повинен не лише опановувати дисципліни, а й формувати професійні компетентності: аналітичне мислення, комунікацію, стресостійкість. Дослідження показують, що успішна адаптація корелює з вищою академічною успішністю та нижчим рівнем вигорання [6]. Негативні фактори – розрив між шкільними очікуваннями та університетською автономією, соціальна ізоляція, професійна невизначеність.

Міжнародні студії підкреслюють контекстуальний характер адаптації. У вищій школі Австралії та США викладачі розглядаються як фасилітатори, що допомагають першокурсникам будувати професійні та міжособистісні зв'язки [5]. Таким чином, теоретична база підтверджує, що формування адаптивної поведінки є системним процесом, де викладач виступає центральним агентом змін.

Викладач у процесі професійної підготовки реалізує декілька взаємопов'язаних функцій, спрямованих на формування адаптивної поведінки. За Н. О. Корчан, ключова роль полягає в професійній адаптації через інтеграцію теоретичних знань із практичними навичками, що дозволяє студентам усвідомлювати себе як майбутніх фахівців [1]. Викладач діє як:

- *Діагностик і фасилітатор*: на початковому етапі проводить діагностику рівня готовності (анкети, спостереження), виявляє труднощі та коригує траєкторію навчання. О. В. Чистяк [2] зазначає, що на фазі перебудови викладач налагоджує психологічний контакт, демонструє рівне ставлення до всіх студентів, надає підтримку під час сесії та навчає самостійної роботи.

- *Ментор і модель поведінки*: виконує імпліцитну роль ментора [3]. Через власний приклад демонструє адаптивні стратегії: гнучкість у зміні методів викладання, конструктивний зворотний зв'язок, емоційну стабільність. Дослідження Лі доводить бінаправлений зв'язок між якістю відносин «викладач–студент» та академічною адаптацією: покращення відносин на рівні міжособистісних відмінностей (between-person) і внутрішніх змін (within-person) сприяє кращій адаптації [6].

- *Організатор навчального середовища*: застосовує студент-центровані підходи – активне навчання, проектні методи, кейс-стаді, що імітують професійні ситуації. У контексті професійної підготовки це сприяє формуванню адаптивних навичок: вирішення нестандартних завдань, командна робота, саморефлексія. Адаптивне викладання (adaptive teaching) передбачає постійний моніторинг прогресу студентів і коригування методів у реальному часі [7].

Практичні методи формування адаптивної поведінки включають:

- Індивідуальну роботу: консультації, портфоліо професійного розвитку, рефлексивні щоденники.
- Групові форми: тьюторські групи, дебати, ролеві ігри, що моделюють професійні комунікації.
- Інтеграцію технологій: онлайн-платформи для гнучкого навчання, що розвиває цифрову адаптивність.
- Психологічну підтримку: тренінги стресостійкості, мотиваційні бесіди.

Емпіричні дані підтверджують ефективність: студенти з сильними відносинами з викладачами демонструють вищу адаптивність і нижчий рівень вигорання [6] (Li, 2022). У медичних ЗВО викладачі через клінічні практики

прискорюють професійну адаптацію, зменшуючи тривожність першокурсників [1]. Викладач також координує роботу куратора, забезпечуючи безперервність підтримки на всіх етапах адаптації [2].

Обмеження ролі викладача пов'язані з навантаженням, недостатньою психолого-педагогічною підготовкою та бюрократією. Подолання цих бар'єрів вимагає системної професійної підготовки самих викладачів до адаптивного викладання.

Отже, викладач є ключовим чинником формування адаптивної поведінки студентів-першокурсників у процесі професійної підготовки, виконуючи функції діагностики, менторства, фасилітації та моделювання. Теоретичний аналіз і емпіричні дані свідчать, що ефективна взаємодія «викладач–студент» забезпечує успішну соціальну, дидактичну та професійну адаптацію, сприяючи зниженню відрахувань і підвищенню якості підготовки фахівців.

Перспективи досліджень у розробці програм підвищення кваліфікації викладачів з акцентом на адаптивні технології; емпіричні дослідження впливу конкретних методів на адаптивну поведінку в різних галузях професійної підготовки; інтеграція цифрових інструментів для персоналізованої підтримки.

Список використаних джерел

1. Корчан Н. О. Роль викладача у професійній адаптації студентів-першокурсників. *Матеріали наук.-практ. конф.* Полтава: Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка, 2017. 8 с.
2. Чистяк О. В. Адаптація студентів-першокурсників закладу вищої освіти. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1, ч. 2. С. 184–189.
3. Abi-Raad M. The implicit role of first-years' higher education faculties. *IAFOR Journal of Education*. 2018. Vol. 6, Issue 1. P. 93–110.
4. Expanding adaptive teacher expertise in higher education. *Teaching and Teacher Education*. 2025.
5. Insights on the teacher-student relationship at university from the student perspective: a scoping review. *Higher Education*. 2022.
6. Li J.-B. Teacher-student relationships and academic adaptation in college freshmen: disentangling the between-person and within-person effects. *Journal of Adolescence*. 2022. Vol. 94, Issue 3. P. 396–408. DOI: <https://doi.org/10.1002/jad.12032>
7. The effect of academic adaptability on learning burnout among college students. *Psychology Research and Behavior Management*. 2023.

The shift to adaptive teaching: a research-informed guide. *My College* (Chartered College of Teaching). 2025.

Ворожбіт-Горбатюк В. В.,

*доктор педагогічних наук, доктор PhD з права, професор,
головний науковий співробітник відділу дослідження проблем кримінально-
виконавчого права Науково-дослідного інституту вивчення проблем
злочинності імені академіка В.В. Сташиса НАПрН України*

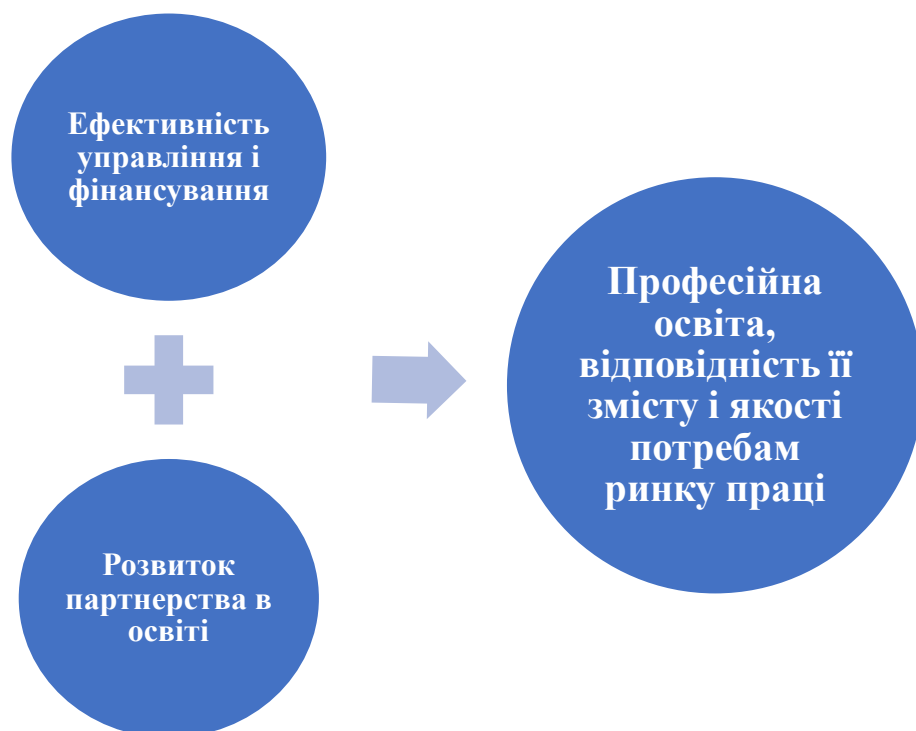
**ЄВРОВИБІР УКРАЇНИ: РЕСУРСНІСТЬ МІЖІНСТИТУЦІЙНИХ
ВЗАЄМОДІЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ КОНТЕКСТНО
РЕЗОЛЮЦІЇ РАДИ БЕЗПЕКИ ООН 1325
«ЖІНКИ, МИР, БЕЗПЕКА» ДО 2030 р.**

Широка палітра тематики організації та участі у міжінституційних взаємодіях педагогічних працівників перебуває в актуалітетах діяльності закладів вищої освіти, контекстно євроінтеграції, наприклад: поняття європейських цінностей в освіті, гендерна компетентність суб'єктів освітнього процесу, профорієнтація та в її межах – тематичні інституційні взаємодії; екологічна та кліматична грамотність, їхній вплив на репродуктивне здоров'я у змісті освіти; формування в учасників освітнього процесу навичок ідентифікації безпекових викликів, запобігання, реагування на них; просвітництво для запобігання поширення мови ворожнечі і пропаганди збройних конфліктів [3; 2].

Гендерна компетентність учасників освітнього процесу у межах затвердженого Національного плану дій з виконання резолюції Ради Безпеки ООН 1325 «Жінки, мир, безпека» до 2030 року [3] виступає умовою ресурсності міжінституційних взаємодій, також передбачає: а) розуміння, обізнаність з нормативно-правовими документами, розуміння понять «стать» (біологічне поняття), «гендер» (соціокультурний концепт, що передбачає гендерну ідентичність), готовність до взаємодії і комунікації відповідно до унормованих вимог та з урахуванням запобігання появі стереотипам (з нейтралізацією останніх); б) операційно-діяльнісний аспект, який містить розпізнавання

гендерних проблем, формування гендерно чутливого навчального контенту, заходи і події тематичної спрямованості і підтримка поведінкової моделі гендерної рівності, у тому числі інклюзії; в) цінності-сенси в органічному синтезі цінностей європейської культури і традиції українства в паритетності жінок і чоловіків (взаємна повага, рівні можливості, розподіл праці, коли партнерство започатковується в родині, розвивається в закладі освіти, відповідально інтерпретується в громаді).

Ефективність міжінституційних взаємодій в основі забезпечується єдністю цінностей-сенси, які визначають діяльність установ, закладів вищої освіти і організацій, а саме: «поваги людської гідності, свободи, демократії, рівності, правової держави і дотримання прав людини, включаючи права осіб, що належать до меншин» важливі для «плюралізму, недискримінації, терпимості, справедливості, солідарності і рівності жінок і чоловіків у суспільстві» [1]. Відповідно констатованих цінностей можна визначити акценти в освіті та напрями трансформацій (діаграма 1).



Діаграма 1 – Акценти в освіті та напрями трансформацій міжінституційних взаємодій

У змістовно-методичному забезпеченні міжінституційних взаємодій важливо створити умови для формування навичок ідентифікації безпекових викликів, запобігання, реагування на них, може бути організованим у різних напрямках реалізації освітнього процесу, наприклад: академічна мобільність здобувачів освіти та підвищення кваліфікації педагогічних працівників; профілактичні заходи з формування безпечного цифрового середовища; заходи з національно-патріотичного виховання та військово-професійної орієнтації молоді, у тому числі осіб, позбавлених батьківського піклування; реальні пропозиції (кейси) підтримки молоді на деокупованих територіях; моніторинг і оприлюднення внеску молоді у розв'язання збройних конфліктів та розбудову миру та відновної комунікації; заходи з підтримки і допомоги особам, що зазнали домашнього насильства чи жорстокого поводження, належать до вразливих категорій населення.

Список використаних джерел

1. Консолідовані версії Договору про Європейський Союз та Договору про функціонування Європейського Союзу з протоколами та деклараціями. 2010. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_b06#Text

2. Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти». 13.10.2024. Код професії: 2310. URL: <https://register.nqa.gov.ua/profstandart/vikladaci-zakladiv-visoi-osviti>

Уряд затвердив Національний план дій з виконання резолюції Ради Безпеки ООН 1325 «Жінки, мир, безпека» до 2030 року. Міністерство соціальної політики України. Опубліковано: 26 лютого 2026 року. <https://www.kmu.gov.ua/news/uriad-zatverdyv-natsionalnyi-plan-dii-z-vykonannia-rezoliutsii-rady-bezpeky-onn-1325-zhinky-myr-bezpeka-do-2030-roku>

Доній Н. Є.,
*доктор філософських наук, професор,
професор кафедри гуманітарних дисциплін,
Пенітенціарна академія України
м. Чернігів, Україна*

ВІТАЛЬНІСТЬ ОСВІТИ В ДОБУ АЛГОРИТМІВ

На даний час впровадження штучного інтелекту (ШІ) є технічною модернізацією, подібною до появи друкарського верстату, калькулятора чи комп'ютера. Утім, як і будь-яка інша технічна інновація, це впровадження спричинило певні негативні реакції. Й фактично, в зв'язку з цим, ми вважаємо, що сучасність переживає схожий стан здивування та заперечення, який виник при першому знайомстві з думкою Платона, представленою у його діалозі «Федр»: письмо призведе до «атрофії пам'яті» [1]. Джерелом такого здивування є факт: Платон, на відміну від його вчителя Сократа, залишив по собі велику кількість писаних текстів-діалогів й раптом веде мову про шкідливість письма. Однак більш глибоке й детальне вчитування дозволяє побачити, що думка давньогрецького мудреця є набагато глибшою: «написаний твір мандрує то сюди, то туди і стає однаково доступним як для тих, хто його розуміє, так і для тих, кому він не призначений» [1, с.335], а отже, замість того, щоб зберігати самостійність думки, письмо надто легко замінює мислення, яким люди повинні займатися самі, й тому люди втрачають контроль над сенсами, закладеними авторами, й не здатні розтлумачити їх. Таким чином, на думку Платона, людина задовольняється тим, щоб вчитися через недосконало переданий досвід інших, замість того, щоб прагнути вчитися через роздуми над власним досвідом. Знання та досвід, в такому випадку, втрачають свою дієвість та вітальність.

Відтак доречним виглядає погляд на ШІ з позиції міркування щодо вітальності (життєздатності) освіти. Констатуємо: ШІ має потенціал для вирішення деяких найбільших проблем сучасної освіти, впровадженні інновацій у викладання та навчання, а також прискорення прогресу у досягненні Цілі

сталого розвитку № 4. Однак швидкий розвиток ІІІ неминує породжує численні виклики, які досі випереджали політичні дебати та нормативно-правові рамки. Найбільший виклик ІІІ, на наш погляд, – це заміна епістемічного авторитету. Раніше джерелом істини були інституції, наукові методи та перевірені факти, й носіями знань були педагоги. Сьогодні ІІІ пропонує «зручну відповідь» – логічну, аргументовану, але не завжди правдиву та таку, що позбавлена джерел і контексту. А тому здобувач звикає вірити системі, яка візуально не помиляється, не оцінюючи її істинність чи хибність. Це вбиває критичний сумнів.

Вітальна освіта – це та, де здобувач залишається суб'єктом, а не стає оператором, що обслуговує алгоритм. Якщо ІІІ створює «навчання без зусиль», він робить його неживим, адже інтелектуальна вітальність народжується в подоланні труднощів та опору матеріалу. Тож такі зміни деконструють роль педагога: він має вчити не «що думати», а «як перевіряти», як зіставляти та як виявляти алгоритмічні упередження. Таким чином, вітальність сучасної освіти – це не кількість гаджетів на одного здобувача освіти та переведення навчання на рівень наочно-образного мислення, а здатність системи до саморегенерації сенсів, до їх розуміння та тлумачення (інтерпретації).

В той момент, коли здобувач освіти делегує ІІІ розв'язання навчальних задач відбувається процес, який можна тлумачити з двох позицій:

- 1) звільняється час, ресурси і простір для вищих когнітивних функцій, а тому зростає ефективність та результативність здобувача;
- 2) формується «інтелектуальна пустеля», яка призводить до інтелектуальної деградації та демотивації щодо докладання зусиль та привласнення знань.

Усвідомлюючи таку педагогічну бінарність новітньої освіти доби алгоритмів, ЮНЕСКО, як інституційний лідер світового освітнього простору, у оприлюдненій структурі компетенцій педагога «AI Competency Framework for

Teachers» [2] фактично визначив «етичний маніфест» та чітко визначив: ШІ в освіті має базуватися на людиноцентрованому підході. Це означає, що технології ШІ мають служити розвитку людського потенціалу, а не підміняти його, мають сприяти інклюзивності, справедливості та якості освіти, про що й було також вказано в «Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education» [3]. Це в свою чергу формує вимоги щодо:

1) когнітивної інклюзії. Добре відомо, що алгоритми працюють на статистичній імовірності та тяжіють до «середнього». Відповідно, задача педагога – жорстко відстежувати, щоб ШІ не уніфікував мислення, а тому важливим завданням для педагогів стає підтримка девіантності, унікальності та нестандартності людської думки як джерела інновацій.

2) екології цифрового середовища, в рамках якого педагог виконує функцію «фільтра», який перешкоджає поглинанню приватності та автономії особистості технологіями.

Системною відповіддю на ці вимоги є переформатування професійного профілю вчителя. Згідно з рекомендаціями ЮНЕСКО [2], шлях від розуміння ризиків до створення нових освітніх моделей пролягає через три послідовні рівні компетенцій. Перший рівень – усвідомлення, що таке ШІ, коли і де він використовується та які його обмеження. Другий рівень – застосування та інтеграція ШІ-інструменту для створення контенту, автоматизація оцінювання чи персоналізація завдань. Третій рівень – трансформація, через яку педагог перестає бути просто користувачем, а стає архітектором нових освітніх моделей, де ШІ є партнером та асистентом у дослідженні.

Крім того, інтеграція ШІ з орієнтацією на цінність вітальності освіти має ґрунтуватися на зміні педагогічного дизайну:

1) ШІ як опонент. Замість того, щоб просити ШІ написати текст, доцільно давати завдання здобувачу освіти критикувати текст, написаний ШІ.

2) Від «правильної відповіді» до «влучного запитання». Головною компетенцією стає не знання факту, а здатність сформулювати запитання (промпт), яке розкриває глибину проблеми.

3) Від слухняності (виконання алгоритму) та відповідальності (усвідомлення наслідків). Слухняність орієнтує на точне виконання чужої волі, тоді як відповідальність передбачає усвідомлення наслідків власного вибору. Відповідальність здобувач має розуміти як здатність визнавати, аналізувати й виправляти власні помилки, які не мають бути підґрунтям негативної оцінки. Це має сприяти формуванню установки, що не можна сліпо довіряти алгоритму, а доцільно глибоко проаналізувати результат його роботи. Тож у світі ШІ та алгоритмів помилка не має бути ознакою нецтва. Вона стає інструментом пізнання. Коли ШІ «галюцинує», він дає людині найкращий привід для рефлексії: чому він помилився? Педагог має давати здобувачу освіти «право на помилку» в роботі з ШІ, щоб навчити його брати відповідальність за фінальний продукт. Це перехід від парадигми «контролю» до парадигми «довіри та аналізу».

Отже, якщо узагальнити усі напрацювання та рекомендації ЮНЕСКО щодо етики та компетенцій педагогів при використанні ШІ [2; 3; 4; 5], які спрямовані на підтримку вітальності освіти, можна однозначно виділити три «стовпи». Перший – захист даних та приватність: педагоги мають чітко усвідомлювати, що вводиться в систему. Другий – прозорість: алгоритми не мають бути «чорними скриньками», треба розуміти логіку їхніх відповідей. Третій – боротьба з упередженістю. ШІ вчиться на введених людиною даних, а отже, може відтворювати й підсилювати існуючі стереотипи. Технології ніколи не є нейтральними.

Відтак, вітальність освіти – це здатність педагогів залишатися автентичними в площині провідної, хоча і зміненої, ролі в процесі передачі знань здобувачам, а ШІ в такій системі відносин є чудовим асистентом. Глобальні стандарти ЮНЕСКО є картою, яка орієнтована на вітальність освіти де чітко

сформоване партнерство людини та алгоритму, де людина бере на себе роль етичного керівника та лідера, фасилітатора діалогу та адепта критичного мислення. Викладачі можуть вбачати загрозу в ШІ та алгоритмах. Однак, вітальна освіта не має боятися алгоритмів, вона має використовувати їх, щоб стати ще більш життєвою та людиною.

Список використаних джерел

1. Платон Федр / Пер. Йосип Кобів. *Платон Діалоги / Пер. з давньогр.* Київ : Основи, 1999. С.293-329.
2. AI competency framework for teachers / Miao F., Cukurova M. UNESCO, 2024. 52 p. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers?hub=195885>
3. Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education / International Conference on Artificial Intelligence and Education, Planning Education in the AI Era: Lead the Leap, Beijing, 2019. UNESCO, 2019, 70 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>
4. AI and education: guidance for policy-makers / UNESCO; Miao F., Holmes, W., Ronghuai H., Hui Zh. UNESCO, 2021. 45 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>
5. AI competency framework for students / Miao F., Shiohira K., Lao N. UNESCO, 2024, 80 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105>

Завацький П. С.,
аспірант 2 року навчання
Національного університету «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ПІДХОДИ УПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ РЕГІОНАЛЬНИМИ ТОРГОВО-ПРОМИСЛОВИМИ ПАЛАТАМИ

Дуальна освіта, як модель поєднання теоретичного навчання в закладах освіти з практичною підготовкою на робочих місцях, стає все більш актуальною в умовах швидких технологічних змін і вимог ринку праці. Вона виступає ключовим інструментом для підготовки кваліфікованих фахівців, які відповідають реальним потребам бізнесу. В Україні ця система активно впроваджується з 2017 року, коли Закон «Про освіту» та спеціальні положення Міністерства освіти і науки, які передбачають пілотні проекти для її впровадження, визначили дуальну форму здобуття освіти як спосіб інтеграції навчання з виробництвом [1].

Значення цієї системи полягає в подоланні розриву між теорією та практикою, що є поширеною проблемою в традиційній освіті. Зазвичай, це базується на договорах між студентами, закладом вищої освіти та роботодавцями, де частка практики може становити до 70% від загального обсягу програми. Цей підхід активно впроваджується за підтримки державних органів, закладів вищої освіти та бізнес-асоціацій, зокрема регіональних торгово-промислових палат. Регіональні торгово-промислові палати відіграють ключову роль у цьому процесі, виступаючи посередниками між бізнесом, освітніми установами та державними органами. Це сприяє швидкій інтеграції молоді на ринок праці, зменшенню безробіття серед випускників та підвищенню конкурентоспроможності національної економіки. За даними Міністерства освіти і науки України, у 2020/2021 навчальному році дуальну форму

застосовували 217 закладів професійної освіти, а до 2023 року пілотний проєкт охопив 44 заклади фахової передвищої та вищої освіти [2].

Регіональні торгово-промислові палати в Україні підтримують залучення роботодавців до освітніх процесів. Вони організовують співпрацю між підприємствами та закладами освіти, забезпечуючи поєднання теорії та практики. Торгово-промислова палата України підкреслює, що дуальна освіта підвищує якість кадрового потенціалу, роблячи акцент на практичних навичках, які відповідають потребам бізнесу. Зарубіжний досвід, зокрема німецький, демонструє, що торгово-промислові палати є самоврядними органами економіки, які контролюють промислову підготовку, реєструють контракти на навчання та перевіряють умови на підприємствах. У Німеччині існує 79 регіональних палат, які забезпечують самоврядування регіональної економіки та інтеграцію бізнесу в освітній процес. В Україні торгово-промислові палати адаптують цю модель, співпрацюючи з регіональними радами професійної освіти для прогнозування потреб ринку праці та координації програм.

Можна виділити основні аспекти ролі регіональних торгово-промислових палат у реалізації міждисциплінарних підходів у здійсненні дуальної освіти:

координація стейкхолдерів – залучення бізнесу, освітніх закладів та влади для спільного планування програм; співпраця з Міністерством освіти для пілотних проєктів дуальної освіти;

контроль якості – сертифікація програм, іспити та моніторинг навчання; регіональні ініціативи в областях;

підтримка бізнесу – консультації для підприємств щодо впровадження дуальної моделі; семінари та тренінги від торгово-промислової палати України [3].

Міждисциплінарність у дуальній освіті проявляється через інтеграцію різних знань: теоретичні дисципліни (наприклад, економіка, право) поєднуються з практичними навичками (технології, менеджмент). Регіональні торгово-

промислові палати сприяють цьому, організовуючи міжгалузеві асоціації, де підприємства з різних секторів (промисловість, торгівля, послуги) діляться досвідом. Це дозволяє студентам набувати комплексних компетенцій, таких як цифрова грамотність, міжособистісні навички та галузеві знання.

В Україні міждисциплінарні підходи реалізуються через проєкти, як-от «Розробка європейських підходів до дуального навчання» (DEWBLAM), де акцентується увага на платформах для обміну знаннями між освітою та бізнесом. Регіональні торгово-промислові палати організовують кластери, де студенти навчаються в реальних проєктах, інтегруючи інформаційні технології, маркетинг та виробництво. Це підвищує конкурентоспроможність випускників, зменшуючи розрив між освітою та ринком праці.

Переваги міждисциплінарних підходів:

гнучкість: адаптація програм до регіональних потреб (наприклад, аграрні регіони інтегрують екологію з бізнесом);

інноваційність: співпраця з бізнесом стимулює впровадження нових технологій;

інклюзивність: залучення різних стейкхолдерів забезпечує доступність освіти.

Однак існують і значні виклики у впровадженні дуальної освіти, які включають низьку мотивацію бізнесу (лише 1,4% компаній беруть участь), брак ресурсів у регіонах та недостатньо досконале законодавство. Попри виклики позитивні приклади свідчать про потенціал цієї системи.

Сумський національний аграрний університет – один з лідерів системного впровадження дуальної форми. На факультеті ветеринарної медицини реалізовано модель з ТОВ «МОЛОКО ВІТЧИЗНИ» (провідне підприємство молочного тваринництва). Студенти отримують повний доступ до матеріально-технічної бази, наставництво від ветеринарних лікарів та участь у всьому циклі виробництва.

Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя пропонує дуальні програми для технічних спеціальностей (машинобудування, електроенергетика тощо). Університет активно співпрацює з регіональними підприємствами, що дозволяє студентам поєднувати навчання з оплачуваною роботою.

Національний університет водного господарства та природокористування (Рівне) впроваджує дуальну освіту на спеціальностях агроінженерія, агрономія та суміжних. Партнери – аграрні компанії регіону, що забезпечують практику на реальних об'єктах.

Київський національний університет будівництва і архітектури затвердив власне Положення про дуальну освіту (2023 рік). Програми орієнтовані на будівництво, логістику та інженерію. Партнери – великі будівельні компанії та держпідприємства, що готують кадри для відновлення інфраструктури.

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (КПІ) реалізує дуальну програму для інженерів-авіаторів спільно з компанією «Прогрестех-Україна». Студенти працюють над реальними проєктами в авіабудуванні, отримуючи практичний досвід та потенційне працевлаштування.

Хмельницький національний університет активно впроваджує дуальні програми для технічних напрямів (прикладна механіка, машинобудування).

Київський коледж прикладних наук (фахова передвища освіта) з 2017 року впроваджує дуальну форму для швейних та взуттєвих спеціальностей. Залучено 17 підприємств-партнерів легкої промисловості.

Регіональний професійний коледж м. Володимир (Волинська область) – учасник німецько-українського проєкту. Відкрито спеціальність «Майстер з монтажу та обслуговування систем відновлювальної енергетики». Партнери: СП ТОВ «Модерн-Експо», ПрАТ «Луцьксантехмонтаж №536».

Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка проводить SWOT-аналіз дуальної освіти, відзначаючи сильні сторони (тісна співпраця з бізнесом) та ризики (нормативні прогалини). Партнери – місцеві підприємства для педагогічних та технічних напрямів [2].

Ці приклади демонструють, що дуальна освіта найбільш ефективна в технічних, аграрних, будівельних та енергетичних спеціальностях, де бізнес активно інвестує в підготовку кадрів. Регіональні торгово-промислові палати відіграють роль «мосту»: координують партнерства, популяризують модель через ярмарки вакансій та круглі столи, забезпечують контроль якості практики (за зразком німецької системи).

Регіональні торгово-промислові палати є ключовими партнерами упровадження дуальної освіти в Україні, застосовуючи міждисциплінарні підходи для інтеграції теорії та практики. Запозичуючи німецький досвід, вони посилюють співпрацю між бізнесом і освітою, сприяючи формуванню конкурентних кадрів. Для подальшого розвитку потрібні законодавчі стимули, фінансування та розширення регіональних ініціатив. Це не лише підвищить якість освіти, але й сприятиме економічному відновленню країни.

Список використаних джерел

1. Практичний посібник. Онтологія дуальної освіти досвід Німеччини та України / Бугайчук В., Давліканова О., Лилик І. та інші. Київ: ТОВ «Вістка», 2022. 240 с.

2. Аналітичний звіт за результатами третього року пілотного проєкту, що реалізується відповідно до Наказу МОНУ від 15.10.2019 № 1296 «Щодо запровадження пілотного проєкту в закладах фахової передвищої та вищої освіти з підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» / О. Бучинська, О. Давліканова, Т. Іщенко, І. Лилик, А. Чайковська, О. Яшкіна. Київ: ТОВ «Вістка», 2022. 100 с.

3. Ажажа М. А. Управління процесом упровадження дуальної освіти в професійну підготовку майбутніх фахівців. Публічне управління та митне адміністрування. 2019. № 1 (20). С. 14-24.

4. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти Розпорядження Кабінету Міністрів України від 19.09.2018 № 660-р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80#Text>

Іващенко М. М.,

*старший викладач кафедри Авіаційного транспорту
Інститут цивільної Авіації Харківського національного університету
Повітряних Сил імені Івана Кожедуба
м. Харків*

Ратнакар Ю. В.,

*доцент кафедри Авіаційного транспорту
Інститут цивільної Авіації Харківського національного університету
Повітряних Сил імені Івана Кожедуба
м. Харків*

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО–ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ ТА ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Система вищої освіти України функціонує в умовах системної трансформації, зумовленої одночасною дією воєнних, соціально - демографічних і технологічних чинників. Запровадження воєнного стану, вимушене внутрішнє та зовнішнє переміщення здобувачів освіти, руйнування освітньої інфраструктури, а також інтенсивна цифровізація суспільства актуалізують необхідність переосмислення професійно - педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти (далі – ЗВО). У цих умовах трансформується не лише організаційна модель освітнього процесу, а й функціонально - рольова структура діяльності науково - педагогічного працівника [10, с. 3–5].

Правові засади функціонування системи освіти визначені статтею 53 Конституції України, яка гарантує кожному право на освіту та забезпечує доступність і безоплатність вищої освіти в державних і комунальних закладах освіти [1, ст. 53]. Закон України «Про освіту» встановлює освіту як пріоритетну сферу суспільного розвитку (ст. 1) та закріплює принципи людиноцентризму, верховенства права, академічної доброчесності, автономії закладів освіти й інтеграції до європейського освітнього простору (ст. 6) [2, ст. 1; 2, ст. 6]. Закон України «Про вищу освіту» конкретизує вимоги щодо забезпечення якості освіти

(ст. 16), формування компетентностей здобувачів (ст. 62), а також визначає професійні обов'язки науково - педагогічних працівників [3, ст. 16; 3, ст. 62].

У контексті євроінтеграційних процесів діяльність викладача повинна відповідати стандартам Європейського простору вищої освіти, насамперед положенням «Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area» (ESG 2015), що передбачають студентоцентроване навчання, прозорість процедур оцінювання, регулярний моніторинг освітніх програм та безперервний професійний розвиток викладачів [4, р. 9–12]. Додатковими орієнтирами виступає Рекомендація Ради ЄС від 22 травня 2018 року щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018/С 189/01), де серед базових визначено цифрову, громадянську компетентність, уміння критично мислити та здатність до навчання впродовж життя [5, р. 7–9].

За сучасних умов професійно-педагогічна діяльність набуває інтегративного характеру та відходить від моделі односторонньої трансляції знань [11, с. 6–8]. Викладач дедалі більше виступає фасилітатором, модератором академічної взаємодії, аналітичним навігатором в інформаційному просторі та гарантом дотримання академічної доброчесності [2, ст. 42]. Особливого значення набуває формування критичного мислення здобувачів освіти, що передбачає здатність аналізувати нормативно - правові акти, розмежовувати фактичні та оціночні судження, виявляти маніпулятивні технології та працювати з першоджерелами [8, с. 91–94].

В умовах інформаційної війни формування критичного мислення стає елементом національної безпеки [8, с. 92–95]. Стаття 12 Закону України «Про освіту» визначає формування компетентностей для життя в демократичному суспільстві як ключове завдання освіти, що включає розвиток медіаграмотності та відповідальної громадянської позиції [2, ст. 12]. Відповідно, методичний інструментарій викладача повинен включати кейс - аналіз, дебатні технології, проблемне навчання, порівняльно - правовий аналіз, моделювання професійних ситуацій та аналіз судової практики [8, с. 94–96].

Цифрова трансформація освіти обумовлює необхідність володіння цифровою компетентністю на високому рівні [10, с. 4–8]. Викладач повинен здійснювати проектування електронних курсів, застосовувати синхронні й асинхронні формати навчання, забезпечувати інтерактивність освітнього процесу та системний зворотний зв'язок [7, р. 18–23]. Водночас забезпечення якості освітніх послуг має відповідати внутрішнім системам гарантування якості, передбаченим національним законодавством і стандартами ESG 2015 [3, ст. 16; 4, р. 15–18].

Окремого наукового осмислення потребує інтеграція інструментів штучного інтелекту в освітній процес [6]. Генеративні технології можуть бути використані для розроблення навчальних матеріалів, створення тестових завдань, автоматизації формувального оцінювання та індивідуалізації освітніх траєкторій [10, с. 9–12]. Проте їх застосування супроводжується ризиками порушення академічної доброчесності. Стаття 42 Закону України «Про освіту» визначає академічну доброчесність як систему етичних принципів і правил поведінки учасників освітнього процесу [2, ст. 42]. Отже, професійна компетентність викладача включає здатність формувати культуру відповідального використання цифрових технологій, розробляти прозорі критерії оцінювання та впроваджувати механізми запобігання академічним порушенням [4, р. 10–12].

Інноваційним напрямом педагогічної діяльності є використання кінопедагогіки як інтегрованого методу формування професійних і ціннісних компетентностей [9, с. 112–118]. Аналіз художніх і документальних фільмів дозволяє моделювати складні правові, соціальні та етичні ситуації, формувати емпатійність, розвивати навички аргументації та нормативної оцінки подій. Поєднання кінодискусії з письмовою рефлексією та правовим аналізом забезпечує міждисциплінарний характер освітнього процесу [8, с. 95–97].

В умовах воєнного стану суттєво зростає психологічний компонент професійно-педагогічної діяльності [10, с. 6–9]. Викладач має забезпечити

безпечне освітнє середовище, враховувати психоемоційний стан здобувачів освіти, демонструвати адаптивність і гнучкість у плануванні навчального процесу. Такий підхід відповідає принципу людиноцентризму, закріпленому у законодавстві України [2, ст. 6], а також європейським підходам до інклюзивності та підтримки ментального здоров'я в освітньому просторі [5, р. 6–8].

Таким чином, сучасна професійно - педагогічна діяльність викладача ЗВО характеризується комплексністю, нормативною детермінованістю та високим рівнем соціальної відповідальності [11, с. 10–12]. Вона інтегрує академічну експертність, цифрову компетентність, методичну гнучкість, здатність формувати критичне мислення та забезпечувати дотримання принципів академічної доброчесності [7, р. 20–23; 2, ст. 42]. Інноваційні педагогічні технології, зокрема інструменти штучного інтелекту та кінопедагогіка, повинні впроваджуватися з урахуванням вимог чинного законодавства України та стандартів Європейського простору вищої освіти [1, ст. 53; 4, р. 9–12]. Саме така інтегрована модель професійної діяльності відповідає стратегічним орієнтирам розвитку української системи вищої освіти в умовах воєнних викликів і цифрової трансформації [6].

Список використаних джерел

1. Конституція України : Закон України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 21.02.2026).
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 21.02.2026).
3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 21.02.2026).
4. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG 2015). Brussels, Belgium. 2015. 32 р. URL: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (дата звернення: 21.02.2026).
5. Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union. 2018. C 189. P. 1–13. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (дата звернення: 21.02.2026).

6. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age. Brussels, 2020. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan> (дата звернення: 21.02.2026).
7. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (дата звернення: 21.02.2026).
8. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал. 2018. № 2. С. 89–98. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715129> (дата звернення: 21.02.2026).
9. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі : монографія. Київ : Знання України, 2010. 520 с.
10. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки: теорія та практика. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 77, № 3. С. 1–15.
- Луговий В. І., Таланова Ж. В. Забезпечення якості вищої освіти: європейський вимір. Вища освіта України. 2014. № 3. С. 5–14.

Kapiton A.M.,

*professor of the department of computer and information technologies and systems
doctor of pedagogical sciences, professor
Yuriy Kondratyuk Poltava Polytechnic National University,
Poltava, Ukraine*

ACADEMIC INTEGRITY POLICY AS A FOUNDATION OF SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITIES

The formation of a system of theoretical knowledge and practical skills among postgraduate students regarding adherence to the principles of academic integrity and norms of scientific ethics, as well as mastering modern approaches to organizing, preparing, and disseminating the results of scientific research in the domestic and international scientific space is a pressing scientific problem. A number of subjects, both mandatory and elective, occupy a prominent place in the educational and scientific programs of postgraduate students, ensuring the formation of both general and professional competencies in applicants for the third (educational and scientific) level of higher education, in particular: the ability to produce new ideas, solve complex problems in the field of professional (vocational and technical), professional pre-higher

education, as well as - train appropriate pedagogical personnel for it in the conditions of professional and research and innovation activities, apply the methodology of scientific and pedagogical activities, as well as conduct one's own scientific research, the results of which have scientific novelty, theoretical and practical significance.

Promoting integrity in scientific research and its publications is a key part of the process. The basis is adherence to the recommendations of the Committee on Publication Ethics, guided by the policy of academic integrity with the aim of the most objective assessment of the content of a scientific article, determining its compliance with the requirements of a scientific journal, and comprehensive analysis of its advantages and disadvantages[1].

Academic integrity is the foundation of the applicant's scientific and research activities, which guarantees the quality and authority of published research. Scientific publications containing research results require: observance of intellectual honesty: the results presented in the article must be the result of the author's independent research, without manipulation or distortion; respect for intellectual property: the author guarantees that the work does not violate existing copyrights; illustrative material (tables, figures, photos, etc.) must be cited; openness: each journal declares a policy of open access to the results of scientific research, which contributes to scientific discussion and the development of scientific thought; objectivity: reviewers of articles provide an impartial expert assessment, contributing to the improvement of the scientific level of manuscripts; equality: the editorial board of collections and journals where articles are published ensures equal conditions for all authors, regardless of their status or regalia. The main manifestation of a violation of academic integrity is plagiarism - borrowing someone else's results, ideas or fragments of text without proper reference to the author. To comply with ethical norms, it is necessary to put direct quotes in quotation marks, preserve the original context of the statement and use an ellipsis in place of omitted words. At the same time, it is recommended to minimize the number of direct quotes in the work. The list of violations of academic ethics also

includes self-plagiarism, which consists in reusing one's own previously published results under the guise of new achievements. No less serious offenses are fabrication (making up data) and falsification (deliberate distortion of sources or results in order to confirm a hypothesis). This category also includes fraud with authorship: attributing participation to persons who did not work on the project, or using paid services for writing papers. In modern conditions, the hidden use of generative AI without disclosing this fact is equated with academic fraud. In addition, double submission of a manuscript to several publications at the same time and concealment of a conflict of interest that affects the objectivity of the research are unacceptable.

By submitting a manuscript for review, authors convey to specialists the results of their intellectual work, the assessment of which determines their professional status. Maintaining confidentiality is critically important: disclosure of any information about the manuscript is considered a violation of the author's rights. The only exception may be an official statement about the detected falsification or unreliability of data. The main goal of the reviewer is to provide an objective expert assessment of the material for compliance with scientific and ethical standards. At the same time, the reviewer is obliged to refuse work if he has a conflict of interest due to competition or cooperation with authors or organizations.

That is why, when discussing the expected learning outcomes of disciplines that should cover the range of these issues related to the formation and maintenance of academic integrity during scientific and research activities, scientific ethics, in accordance with educational programs, should include the following components: freely present and discuss research results, scientific and applied problems of professional (vocational and technical), specialized pre-higher education; training of relevant pedagogical personnel for it in the state and foreign languages, publishing research results in scientific publications of the Ukrainian and international level; participate in international projects, based on the above-mentioned requirements; formulate and test hypotheses based on a systematic scientific worldview, a general

cultural outlook and demonstrate the ability to find the optimal solution while defending one's own scientific position in compliance with the principles of professional ethics and academic integrity. In view of the above, when forming the expected learning outcomes in disciplines covering issues of academic integrity and scientific ethics, it is necessary to take into account the following competencies: the ability to freely present research results in the state and foreign languages, publish them in world-class professional publications and participate in international projects. The educational process should provide the ability to formulate and test hypotheses, based on a scientific worldview, as well as demonstrate the ability to find optimal solutions and defend one's own position with mandatory adherence to ethical principles.

References

1. Committee on Publication Ethics / COPE URL: www.publicationethics.org

Щіпець С. Д.,

кандидат технічних наук, доцент кафедри пожежно-рятувальної та фізичної підготовки навчально-наукового інституту оперативно-рятувальних сил Національного університету цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна

Калашник Н. Я.,

старший викладач кафедри пожежно-рятувальної та фізичної підготовки навчально-наукового інституту оперативно-рятувальних сил Національного університету цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна

Ісієв А. Д.,

старший викладач кафедри пожежно-рятувальної та фізичної підготовки навчально-наукового інституту оперативно-рятувальних сил Національного університету цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна

ПОЛІАТЛОН ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ І ОБОРОНИ УКРАЇНИ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ

Сучасні вимоги до діяльності підрозділів Державної служби України з надзвичайних ситуацій, Національної поліції України, Національної гвардії

України та Служби безпеки України виходять за межі традиційної професійної підготовки. Для успішного виконання завдань недостатньо лише спеціальних знань і навичок; критично важливим є комплексний розвиток фізичних якостей, включаючи швидко-силові можливості, спеціальну витривалість, координаційні здібності, здатність до концентрації уваги в умовах стомлення, стресостійкість і функціональну стабільність організму. Недостатній рівень цих показників значно знижує професійну ефективність, підвищує ризик травматизму та обмежує здатність особового складу діяти у складних та небезпечних умовах, що робить питання удосконалення фізичної підготовки надзвичайно актуальним.

П'ятий рік триває повномасштабна війна, що суттєво ускладнює умови служби та значно підвищує фізичні, функціональні та психоемоційні навантаження на особовий склад сектору безпеки і оборони України. У таких умовах підготовка фахівців вимагає особливих зусиль, підвищеної уваги та системного підходу. Рівень фізичної, функціональної та психоемоційної готовності безпосередньо впливає на ефективність виконання службових завдань, безпеку життя та здоров'я особового складу, а також на здатність витримувати екстремальні ситуації та стресові чинники, що постійно зростають у сучасних умовах несення служби.

У цьому контексті поліатлон виступає як ефективний багатокomпонентний засіб професійно-прикладної фізичної підготовки. Він поєднує біг на короткі (100 м) та середні (1000 м) дистанції, плавання 100 м і стрільбу з пневматичного пістолета (10 пострілів), що дозволяє одночасно розвивати швидко-силові і витривалісні якості, покращувати координацію рухів, концентрацію уваги та стресостійкість. Поліатлон відтворює реальні фізичні та психоемоційні навантаження, характерні для служби в умовах підвищеного ризику, що дозволяє підготувати фахівців до виконання складних завдань за призначенням у екстремальних та надзвичайних ситуаціях.

Актуальність дослідження. Не секрет, від рівня фізичної, функціональної та психоемоційної готовності безпосередньо залежить ефективність виконання службових завдань, безпека життя та здоров'я особового складу, здатність витримувати екстремальні ситуації та стресові чинники, що постійно зростають у сучасних умовах служби. Критично важливим є комплексний розвиток фізичних якостей, і проявляються в швидко-силові можливостях, спеціальній витривалості, координаційних здібностях, здатності до концентрації уваги в умовах стомлення, стресостійкості та функціональній стабільності організму. Недостатній рівень цих показників значно знижує професійну ефективність, підвищує ризик травматизму та обмежує здатність особового складу діяти у складних та небезпечних умовах. Це робить питання удосконалення фізичної підготовки надзвичайно актуальним. У цьому контексті поліатлон виступає як ефективний багатокomпонентний засіб професійно-прикладної фізичної підготовки.

Мета дослідження. Теоретичне обґрунтування доцільності впровадження поліатлону як ефективного засобу професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх фахівців сектору безпеки та оборони України.

Методи дослідження. Для реалізації мети був проведений аналіз науково-методичної літератури; проведено порівняння методик підготовки спортсменів у поліатлоні та окремих видах спорту, логічне узагальнення та систематизація матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження В. Г. Фотинюка доводить, що поліатлон є ефективним засобом розвитку швидкості, сили та витривалості молоді і може застосовуватися у професійній підготовці служб сектору безпеки [1, с. 143–145].

Дослідження V. Otkydach, M. Korchagin показують, що використання програм із військово-спортивними елементами (аналогічними поліатлону) та з

силовими елементами значно підвищує фізичну підготовленість курсантів спеціалізованих закладів вищої освіти [2; 6, с. 109–110].

Науковці доводять, що комплексна фізична підготовка забезпечує не лише розвиток фізичних якостей, але й психоемоційну стабільність, здатність до концентрації та ефективність дій в екстремальних умовах [3].

Дослідження науковців з інших країн демонструють, що спеціально організовані тренувальні програми значно підвищують фізичну готовність військовослужбовців, що є критично важливим у складних і стресових умовах виконання службових завдань [4, с. 1067–1069].

Логічне узагальнення та систематизація матеріалу. Нами в ході дослідження виокремлено комплексність впливу поліатлону через розвиток анаеробних можливостей (біг 100 м); аеробно-анаеробної витривалості (біг 1000 м); функціональної готовності до роботи у водному середовищі (плавання 100 м); психофізіологічної стійкості та точності рухів (стрільба).

Таким чином, забезпечується гармонійний розвиток фізичних якостей, що безпосередньо корелюють із професійними вимогами до співробітників силових структур. Визначено, що структура поліатлону відображає та моделює типові умови виконання службових завдань: виконання швидкісних дій (реагування на виклик, переслідування); тривала робота у високому темпі (ліквідація НС, патрулювання, бойові дії); точні дії в умовах фізичного стомлення (застосування зброї, спеціальних засобів); діяльність у складних середовищах (вода, задимлення, обмежений простір). Цей вид спорту дозволяє одночасно розвивати швидко-силові та витривалісні якості, координацію рухів, концентрацію уваги, стресостійкість.

Поліатлон відтворює реальні фізичні та психоемоційні навантаження, характерні для служби в умовах підвищеного ризику. Це дозволяє підготувати фахівців до виконання складних завдань у екстремальних та надзвичайних ситуаціях.

Висновки. Поліатлон та аналогічні багатоборства науково обґрунтовані як засіб розвитку фізичних, координаційних та психоемоційних якостей, що потрібні службам безпеки та оборони. Системна та контрольована підготовка з включенням поліатлону підвищує стресостійкість та готовність до виконання службових завдань, а також формує основу професійної компетентності і безпеки. Актуальність упровадження поліатлону в систему фізичної підготовки спеціалізованих закладів вищої освіти зростає в умовах воєнного стану, коли істотно підвищуються фізичні та психоемоційні навантаження на особовий склад сектору безпеки і оборони України.

Список використаних джерел

1. Фотинюк В. Г. Поліатлон як ефективний засіб фізичної підготовки та тестування студентської молоді // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). Київ, 2016. Вип. 3 (72). С. 143–146. URL: <https://enpuir.edu.ua/handle/123456789/13928>
2. Otkydach V., Korchagin M., Blank A., Vorontsov O. The effect of a special physical training program using the means of military sports on the physical fitness of cadets of the security and defense sector // Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 15. 2025. URL: <https://www.researchgate.net/publication/390264238>
3. Надутий А. В. Комплексна фізична підготовка як інструмент підготовки фахівців сектору безпеки і оборони України. 2025. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/entities/publication/85e12463-fc32-47d1-83a2-63a67f6bee92>
4. Smith C., Doma K., Heilbronn B., Leicht A. Effect of exercise training programs on physical fitness domains in military personnel: a systematic review and meta-analysis // Military Medicine. 2022. Vol. 187, No. 9–10. P. 1065–1073. DOI: <https://doi.org/10.1093/milmed/usac040> Режим доступу: <https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/7npdODal>
5. Knapik J., East W., Sharp M. Evaluation of an injury-reduction program in Army basic training // Military Medicine. 2018. Vol. 183. P. 303–310. DOI: <https://doi.org/10.1093/milmed/usy073>
6. Kraemer W., Szivak T. Strength training for the warfighter // Journal of Strength and Conditioning Research. 2012. Vol. 26. P. 107–118. DOI: <https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e31825d9a9c>

Кіблик Д. В.,
доктор філософії, доцент,
доцент кафедри адміністративно-правових дисциплін
факультету підготовки фахівців для підрозділів превентивної діяльності
НПУ Донецького державного університету внутрішніх справ,
м. Кропивницький, Україна

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ТА НАЦІОНАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Трансформація вищої освіти в Україні зумовлена необхідністю адаптації до умов поствоєнного відновлення, стрімкою цифровізацією та інтеграцією в єдиний європейський освітній простір [1]. Професійно-педагогічна діяльність сучасного викладача закладу вищої освіти перестала бути суто ретрансляцією знань, перетворившись на багатогранний процес фасилітації, наукового пошуку та менеджменту освітніх траєкторій. Ключовим аспектом сучасної діяльності є зміна парадигми взаємодії зі здобувачами освіти, де викладач виступає партнером і ментором. Це вимагає не лише глибокої фахової експертизи, а й високого рівня розвитку софт-скілз (soft skills), емоційного інтелекту та здатності до швидкої адаптації в кризових ситуаціях. Особливого значення набуває безпековий компонент освітнього середовища, що змушує викладача володіти навичками психологічної підтримки студентів та методиками викладання в умовах змішаного або повністю дистанційного навчання.

Цифрова компетентність викладача є не додатковою перевагою, а базовою вимогою професійної придатності. Впровадження штучного інтелекту в освітній процес, робота з великими даними (Big Data) та використання віртуальних симуляцій вимагають від науково-педагогічного працівника постійного оновлення технологічного інструментарію. Важливим аспектом є дотримання академічної доброчесності в епоху генеративного ШІ, що ставить перед викладачем завдання розробляти такі форми контролю знань, які б фокусувалися на критичному мисленні та практичному застосуванні навичок, а не на простому

відтворенні інформації. Крім того, сучасний викладач закладу вищої освіти інтегрований у науковий простір, де питома вага науково-дослідної роботи за новими нормативами складає значну частку загального робочого часу. Це стимулює розвиток проєктного мислення, залучення грантової підтримки та активну публікаційну діяльність у міжнародних наукометричних базах.

Професійна мобільність та безперервний професійний розвиток стають визначальними чинниками успішності викладача. У сучасних реаліях професійно-педагогічна діяльність неможлива без міжнародної співпраці, участі в програмах обміну та спільної розробки міждисциплінарних курсів. Важливим аспектом є також інклюзивність освіти, що вимагає від викладача володіння методиками роботи з різнорідними групами здобувачів, зокрема з ветеранами війни та особами з особливими освітніми потребами. Таким чином, діяльність викладача закладу вищої освіти сьогодні - це синергія науковця, технолога, психолога та управлінця. Ефективність цієї діяльності прямо залежить від здатності поєднувати традиційні академічні цінності з інноваційними підходами, що забезпечує підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних до розбудови держави у складних геополітичних умовах.

Список використаних джерел:

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. Дата оновлення: 01.01.2026. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 19.03.2026).
2. Про професійний розвиток працівників : Закон України від 12.01.2012 № 4312-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17> (дата звернення: 19.03.2026).

Козинець О. В.,

*доцент кафедри логопедії та логопсихології,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна*

Філанчук А. В.,

*магістр кафедри логопедії та логопсихології,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ДІАГНОСТИКИ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ

Діагностика порушень звуковимови є невід'ємною складовою логопедичної роботи, без якої неможливе правильне планування та реалізація корекційного впливу. Адже лише на основі всебічного обстеження дитини та виявлення характеру, ступеня тяжкості і механізмів мовленнєвого порушення можна визначити ефективні шляхи та методи його подолання. Особливо це стосується такого складного та різноманітного за своїми проявами порушення, як сигматизм, діагностика якого потребує ґрунтовних знань та вмінь логопеда, а також використання сучасних підходів та методик.

Сучасна логопедична діагностика базується на комплексному підході, який передбачає не лише виявлення порушень звуковимови, а й усебічне вивчення дитини, її мовленнєвого розвитку, пізнавальної діяльності, особистісних особливостей тощо. Такий підхід дозволяє не лише встановити логопедичне порушення, а й виявити причини та механізми мовленнєвого розладу, його вплив на загальний психічний розвиток дитини, а також визначити найбільш оптимальні шляхи корекції та компенсації порушень [1].

Процес діагностики порушень звуковимови, зокрема сигматизму, включає кілька послідовних етапів. Кожен із цих етапів має свою мету, завдання та методи реалізації, які в сукупності дозволяють отримати цілісну картину мовленнєвого розвитку дитини та визначити найбільш ефективні шляхи корекційного впливу [3].

Збір анамнестичних даних є першим і основним етапом діагностики порушень звуковимови. Він передбачає отримання від батьків або осіб, які їх замінюють, відомостей про особливості перебігу вагітності та пологів, ранній психомоторний та мовленнєвий розвиток дитини, наявність супутніх захворювань або патологічних станів, умови виховання в сім'ї тощо. Ці дані дозволяють виявити можливі причини та фактори ризику виникнення мовленнєвих розладів, а також визначити найбільш оптимальні умови для корекційної роботи [1, 3].

Наступним етапом діагностики є *обстеження стану артикуляційного апарату*, яке включає оцінку будови та рухливості губ, зубів, язика, твердого та м'якого піднебіння, а також функціонування мимічної мускулатури обличчя. Це дозволяє виявити наявність органічних або функціональних порушень периферичного відділу мовленнєвого апарату, які можуть спричиняти порушення звуковимови, зокрема сигматизм. Також, обстеження артикуляційної моторики дає змогу визначити ступінь сформованості артикуляційних укладів та рухів, необхідних для вимови свистячих і шиплячих звуків [2].

Дослідження звуковимови є центральною ланкою діагностики порушень звуковимови та передбачає визначення характеру, ступеня тяжкості та поширеності порушень вимови окремих звуків або їх груп. При цьому логопед використовує різноманітні методи та прийоми, такі як спостереження за мовленням дитини в процесі спілкування, називання предметних і сюжетних картинок, повторення слів та фраз за логопедом, читання віршів і скоромовок тощо. Це дозволяє не лише виявити порушені звуки, а й визначити характер їх порушення (відсутність, заміна, спотворення, змішування) та особливості прояву в різних фонетичних позиціях (на початку, в середині, в кінці слова, в складах різної структури тощо) [4].

Для оцінки стану звуковимови при сигматизмі особливу увагу слід приділяти дослідженню свистячих ([с], [з], [ц]) та шиплячих ([ш], [ж], [ч], [щ]) звуків, а також їх диференціації в мовленні. З цією метою використовують

спеціально дібраний мовленнєвий матеріал, який містить слова з цими звуками в різних позиціях, а також пари слів-паронімів, що відрізняються лише одним звуком (наприклад, коса — коза, мишка — миска тощо). Це дозволяє не лише виявити порушення вимови свистячих і шиплячих звуків, а й визначити здатність дитини до їх розрізнення та диференціації [5].

Невід'ємною складовою діагностики порушень звуковимови є дослідження фонематичних процесів, які лежать в основі оволодіння звуковою системою мови. До них належать фонематичне сприймання (здатність розрізняти та диференціювати фонemi рідної мови), фонематичні уявлення (здатність визначати звуковий склад слова без опори на слухове сприймання), фонематичний аналіз і синтез (здатність виділяти окремі звуки зі складу слова та складати слова з окремих звуків) [3]. Порушення фонематичних процесів часто супроводжують недоліки звуковимови та значно утруднюють їх корекцію, тому їх своєчасне виявлення та врахування в процесі логопедичної роботи є необхідною умовою успішного подолання сигматизму.

Для дослідження фонематичних процесів використовують різноманітні завдання та ігрові прийоми, спрямовані на впізнавання та розрізнення звуків, визначення звукового складу слова, виділення звуків зі складу слова, підбір слів із заданим звуком тощо. При цьому обов'язковим є використання як мовленнєвого, так і немовленнєвого матеріалу (предметних і сюжетних картинок, звуконаслідувань, звукових доріжок тощо), що дозволяє отримати більш повну та об'єктивну картину стану фонематичних процесів у дитини [5].

Окрім дослідження звуковимови та фонематичних процесів, важливим компонентом діагностики порушень звуковимови є вивчення лексико-граматичної сторони мовлення та зв'язного мовлення. Адже, як зазначалося раніше, сигматизм часто супроводжується вторинними відхиленнями у формуванні словника, граматичної сторони та зв'язності мовлення, які негативно позначаються на загальному мовленнєвому розвитку дитини та потребують спеціальної корекційної роботи [2, 3].

Для оцінки стану лексико-граматичної сторони мовлення використовують різноманітні методи та прийоми, такі як називання предметів і дій, добір синонімів та антонімів, утворення множини іменників, узгодження прикметників з іменниками, відмінювання іменників, утворення зменшувально-пестливих форм слів тощо. Це дозволяє виявити наявність обмеженості словникового запасу, труднощів у процесі словотворення та словозміни, помилок в узгодженні та керуванні слів у реченні тощо [3].

Дослідження зв'язного мовлення передбачає оцінку здатності дитини до побудови розгорнутих висловлювань різних типів (розповіді, описи, міркування) в процесі діалогічного та монологічного мовлення. З цією метою використовують такі методи, як складання розповіді за сюжетною картинкою або серією картинок, переказ знайомого тексту, опис предмета або явища, висловлювання власної думки з приводу певної ситуації тощо. Це дозволяє виявити труднощі в програмуванні та реалізації зв'язних висловлювань, обмеженість використання мовних засобів, наявність аграматизмів та порушень логічної послідовності викладу тощо [2].

Варто зазначити, що в процесі діагностики порушень звуковимови, зокрема сигматизму, варто враховувати не лише мовленнєві, а й немовленнєві функції дитини, такі як увага, пам'ять, мислення, емоційно-вольова сфера тощо. Адже нерідко саме недостатня сформованість цих функцій лежить в основі мовленнєвих труднощів та потребує спеціальної корекційно-розвиткової роботи.

Тож, у процесі обстеження дитини з сигматизмом доцільно використовувати не лише суто логопедичні, а й нейропсихологічні та психолого-педагогічні методики, які дозволяють отримати цілісну картину її розвитку та визначити найбільш оптимальні шляхи корекції. Діагностика порушень звуковимови при сигматизмі є невід'ємною складовою логопедичної роботи, без якої неможливе правильне планування та реалізація корекційного впливу. Вона має ґрунтуватися на комплексному, системному та індивідуальному підході до вивчення дитини, враховувати якісні та кількісні показники її мовленнєвого

розвитку, а також передбачати можливість прогнозування ймовірних шляхів і темпів корекції мовленнєвих порушень.

Список використаних джерел:

1. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.
2. Малярчук А. Я. Обстеження мовлення дітей: дидактичний матеріал. Київ: Літера ЛТД, 2003. 104 с.
3. Марченко І. С. Сучасні логопедичні технології у подоланні мовленнєвих розладів у дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Логопедія: Науково-методичний журнал. 2011. № 1. С. 41–44.
4. Мільчевська Г., Ципак В. Виправлення порушень мовлення у дітей дошкільного віку у проявах дизартрії. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2023. № 2.31. С. 131–137.
5. Олійник І., Тищенко Л., Яценюк Л. До питання корекції дислалії у дітей молодшого шкільного віку. Імідж сучасного педагога. 2021. № 3.198. С. 77–81.

Коляда А. Ю.,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальність 231 «Соціальна робота», гуманітарно-педагогічний факультет, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна

Демченко І. І.,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації, Національний університет біоресурсів та природокористування України, м. Київ, Україна

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ
ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ СІЛЬСЬКОЇ МОЛОДІ**

Сільська молодь в Україні перебуває в особливо вразливому становищі щодо соціальної інтеграції та громадянської участі. За даними дослідження 2023 року, найбільша кількість молоді, яка не навчається, не працює та не набуває професійних навичок, зосереджена у сільській місцевості, де цей показник сягає 29,1 %, тоді як у великих містах становить лише 17,6 % [3]. Такі

тенденції обумовлені обмеженістю ресурсів, недостатньою інфраструктурою, міграційними процесами та низькою інформованістю про можливості участі в житті громади. Соціально-педагогічні стратегії розвитку громадянської активності сільської молоді потребують врахування зазначеної специфіки та застосування комплексу підходів, які активізують потенціал молоді.

Специфіка сільських територій проявляється в обмеженості освітніх та культурних закладів, браку робочих місць, недостатньому транспортному сполученні та слабкій розвиненості громадянського суспільства. Сільська молодь часто стикається з ізоляцією, відсутністю позитивних ролей для наслідування та обмеженими каналами отримання інформації про громадські ініціативи. Особливо гостро проблема виявляється серед молодих жінок, серед яких частка неактивної молоді у сільській місцевості становить 42,6 % проти 19,6 % серед чоловіків [3]. Означений підхід не лише сприяє збереженню культурної спадкоємності та традицій, а й стимулює економічну та соціальну стійкість громади. Важливо, щоб молодь відчувала себе невід'ємною частиною громади, мала можливість розвиватися та втілювати власні ініціативи на рідній землі [1].

Саме партнерство стає ключовим механізмом активізації сільської молоді, адже лише через об'єднання зусиль різних акторів можна створити сприятливі умови для її участі в житті громади [4]. Відповідно, вони передбачають тісну співпрацю соціальних працівників з органами місцевого самоврядування, освітніми закладами, представниками бізнесу та громадськими організаціями. Партнерство дозволяє об'єднати фінансові, організаційні та людські ресурси, щоб розробити та впровадити програми, які відповідають потребам молоді та сприяють її розвитку.

Емансипаційний підхід у роботі з сільською молоддю орієнтований на формування її автономії, здатності самостійно приймати рішення та брати відповідальність як за власне життя, так і за розвиток громади. У контексті

сільських територій емансипація набуває особливого значення, адже вона спрямована на подолання пасивності, залежності від батьків та стереотипів, які обмежують можливості молоді. Важливо, щоб молодь усвідомлювала свій потенціал і могла реалізовувати його без необхідності покидати рідне село, що передбачає розвиток особистої ініціативи, формування критичного мислення, яке дозволяє молоді переосмислювати традиційні ролі та знаходити нові шляхи для самовираження та розвитку.

Ресурсний підхід, у свою чергу, зосереджується на виявленні та розвитку сильних сторін молоді, її талантів, знань і навичок, які можуть бути корисними для громади. Сільська молодь часто володіє унікальними вміннями, пов'язаними з роботою на землі, традиційними ремеслами або сільськогосподарськими технологіями. Вони можуть стати основою для соціального підприємництва, створення власних проєктів або розвитку місцевих ініціатив. Наприклад, молодь, яка володіє традиційними ремеслами, може організовувати майстер-класи або створювати кооперативи з виробництва та продажу ручної роботи, що не лише збереже культурну спадщину, а й стане джерелом доходу для громади.

Означені методологічні засади успішно реалізуються через соціально-педагогічні стратегії, спрямовані на розвиток громадянської активності. Серед них особливе місце займають громадські форуми, де молодь може обговорювати актуальні проблеми та пропонувати рішення, проєктна діяльність, яка навчає плануванню та впровадженню власних ініціатив, а також менторство, що допомагає молоді знаходити підтримку та орієнтири для розвитку. Важливим інструментом також є молодіжні ради, які надають молоді можливість безпосередньо впливати на прийняття рішень у громаді, формуючи таким чином відповідальне ставлення до свого майбутнього та майбутнього свого села.

Громадські форуми створюють простір для діалогу між молоддю та представниками влади, бізнесу, громадськості. Проведення таких заходів у сільській місцевості дозволяє молодим людям висловлювати власні погляди на

розвиток громади, брати участь в обговоренні важливих питань та формувати пропозиції щодо їх вирішення. Тренінги громадянської освіти спрямовані на розвиток знань та навичок активного громадянина. Згідно з рекомендаціями «Гіда з громадянської освіти» [2], такі програми мають включати компоненти правової освіти, розвитку критичного мислення, навичок комунікації та участі в демократичних процесах. Для сільської молоді особливо актуальними є тренінги з місцевого самоврядування, бюджетного процесу, громадського моніторингу та адвокації інтересів.

Проектна діяльність реалізує принцип позитивного розвитку молоді через створення «молодіжних банків» ініціатив та проведення соціально значущих заходів [4]. Участь у благодійних акціях та ярмарках, благодійних флешмобах дозволяє сільській молоді залучити фінансові ресурси на реалізацію проєктів та здобути практичний досвід планування, реалізації та оцінки ініціатив, розвинути лідерські якості та командну роботу. Проєкти з благоустрою, екологічної освіти, культурного розвитку або соціального підприємництва демонструють конкретні результати участі молоді та сприяють зміні ставлення громади до молодіжного потенціалу.

Менторство на селі набуває особливого значення через обмеженість позитивних ролей для наслідування. Залучення успішних випускників, місцевих підприємців або громадських активістів як наставників дозволяє молоді отримати підтримку в професійному та особистісному розвитку, побачити альтернативні шляхи самореалізації без виїзду з села.

Молодіжні ради [5] як форма самоврядування створюють інституційні механізми представництва інтересів молоді в органах влади. Формування молодіжних рад у сільських громадах сприяє систематизації молодіжної політики, залученню молоді до планування та реалізації рішень, розвитку відчуття приналежності до громади. Соціальні працівники виступають

фасилітаторами процесу створення та функціонування таких рад, забезпечуючи навчання молодих лідерів та підтримку їхньої діяльності.

Отже, соціально-педагогічні стратегії розвитку громадянської активності сільської молоді мають базуватися на партнерстві, емансипації та ресурсному підході з використанням громадських форумів, тренінгів громадянської освіти, проєктної діяльності, менторства та молодіжних рад. Комплексне застосування зазначених стратегій створює умови для подолання соціальної ізоляції сільської молоді, розвитку їхньої громадянської компетентності та інтеграції в активне життя громади, що сприяє зменшенню міграційних настроїв та сталому розвитку сільських територій.

Список використаних джерел

1. Демченко І., Пічкур М. Формування патріотичних цінностей студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти. Науковий журнал «Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія». 2024. Том 15, №1, С. 8 – 16. URL: <http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Pedagogica/article/view/48970> (дата звернення: 17.02.2026).
2. Гід з громадянської освіти в Україні / Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського. URL: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2016/01/idex_1_9.pdf (дата звернення: 17.02.2026).
3. Місто vs Село: де молодь частіше опиняється поза освітою та роботою? ГО «Інститут молоді». URL: <https://inmol.org/misto-vs-selo-de-molod-chastishe-opyniaetsia-poza-osvitoiu-ta-robotoiu/> (дата звернення: 17.02.2026).
4. Молодіжна політика в Україні: становлення, виклики та перспективи розвитку: кол. монографія. Київ : ГО «Інститут молоді», 2025. 368 с.
5. Пеша І. В., Сопівник І. В., Галайдюк В. В., Кошук О. Б. Соціальна робота з сім'ями, дітьми та молоддю. Навчальний посібник. Київ: Компринт, 2023. 449 с.

Кухар Т. В.,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Пенітенціарна академія України,
м. Чернігів, Україна

Баракта В. В.,

старший викладач кафедри формування та розвитку професійної
компетентності персоналу ДКВС України
Інституту професійного розвитку
Пенітенціарної академії України
м. Чернігів, Україна

СПЕЦИФІКА РЕАЛІЗАЦІЇ МОТИВАЦІЇ ТА ПІДТРИМКИ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження мотиваційних процесів і регулювання емоційного стану викладача закладу вищої освіти обумовлена трансформацією освітнього середовища, зростанням професійних вимог та необхідністю забезпечення якості освітніх послуг у постіндустріальні соціокультурні умови. Викладачі закладів вищої освіти (ЗВО) виконують комплекс функцій – навчально-виховну, науково-дослідницьку, організаційну та соціально-адаптивну – що формує високе навантаження й підвищені емоційні витрати. Одночасно процеси цифровізації, академічної конкуренції, бюрократизації та змін у студентській аудиторії зумовлюють необхідність цілеспрямованої роботи з мотивацією та емоційним благополуччям викладачів як факторів їх професійної ефективності та стабільності академічної системи загалом [2, с. 79-84].

Теоретико-методологічні підходи до вивчення мотивації і емоційного стану персоналу освіти представлені у міждисциплінарному полі психології праці, педагогічної психології, організаційної поведінки та охорони психічного здоров'я. У сучасній літературі мотивація розглядається як система внутрішніх і зовнішніх стимулів, що спонукають індивіда до діяльності з певними цілями; емоційний стан – як сукупність афективних реакцій і стійких афективно-

психологічних характеристик, що визначають здатність до регуляції поведінки, комунікації і професійної діяльності. У випадку викладача ЗВО мотивація поєднує інструментальні (оплата праці, кар'єрне зростання) та мотиваційно-ціннісні чинники (інтерес до предмета, професійне самовираження, відчуття значимості праці), тоді як емоційний стан характеризується динамічною рівновагою між позитивними (задоволення від результатів, стимул визнання) і негативними компонентами (емоційне вигорання, стрес, фрустрація).

Особливості мотиваційних механізмів у викладачів зумовлені специфікою академічної професії: поєднання науково-педагогічної діяльності вимагає інтелектуальної самостійності, високого рівня професійної автономії та відповідальності за результат навчання й наукові досягнення. Мотиваційно-ціннісна мотивація у цій професійній групі часто виступає провідною, оскільки інтерес до дослідження, педагогічної творчості та участі у формуванні компетентностей студентів є потужним ресурсом стійкості [4, с. 85-87]. Однак мотиваційно-ціннісні мотиви самі по собі не гарантують довготривалої життєздатності професійної мотивації без зовнішніх умов підтримки: адекватного матеріального стимулювання, часу для наукової роботи, організаційних механізмів визнання й професійного зростання. Поєднання внутрішніх і зовнішніх стимулів формує мотиваційний профіль викладача, що може коливатися залежно від етапу кар'єри та зовнішніх умов діяльності.

Емоційний стан викладача має декілька специфічних рис. По-перше, його динаміка часто підпорядкована циклам навчального процесу (семестрові навантаження, державна атестація студентів, підготовка публікацій), що створює періодичні піки стресового навантаження. По-друге, викладачі зазнають емоційного ризику, зумовленого міжособистісними взаємодіями зі студентами й колегами, адміністрацією та зовнішніми партнерами; конфлікти, складні дискусії та ситуації оцінювання іноді провокують стани експресивної напруги. По-третє, професійне емоційне вигорання має специфічні маркери: зниження мотивації до

викладацької діяльності, редукція емпатії, коварна втома при збереженні професійної компетентності. Тому управління емоційним станом викладача повинно включати як превентивні, так і корекційні стратегії.

Реалізація мотивації та підтримка емоційного стану в системі ЗВО потребує комплексного підходу, що поєднує інституційні практики та індивідуальні психологічні інтервенції. Інституційні складові включають розробку прозорих систем матеріального та нематеріального стимулювання; формування кар'єрних траєкторій та механізмів визнання наукових і освітніх досягнень; організацію робочого часу з урахуванням балансування між викладацькою, науковою та адміністративною діяльністю; забезпечення доступу до ресурсів для наукової роботи (лабораторії, гранти, інформаційні бази) та можливостей підвищення кваліфікації. Практики соціальної підтримки у структурі ЗВО – наставництво, професійні спільноти практики, регулярні зустрічі для обміну досвідом – сприяють формуванню професійної ідентичності і відчуття спільності, що послаблює ризики ізоляції та емоційного виснаження.

Психологічні інструменти підтримки повинні бути спрямовані на розвиток стрес-менеджменту, емоційної регуляції, рефлексивних навичок і професійної саморегуляції. Ефективними є тренінги з навчання когнітивно-поведінковим технікам, майндфулнес-практики, програми з профілактики вигорання, психоедукаційні заходи щодо розпізнавання ознак хронічного стресу та формування індивідуальних планів самозахисту [5, с. 487-468]. Впровадження регулярних супервізійних та консультаційних сервісів для викладачів дозволяє вирішувати складні професійні ситуації та знижувати емоційне навантаження. Важливим напрямом є створення доступних програм психотерапевтичної підтримки і служб конфіденційної допомоги, що особливо актуально у випадку тривалих епізодів емоційного дистресу.

Інтеграція освітніх технологій у навчальний процес також має значення для мотивації викладача й управління його емоційним станом. Гнучкі методики

навчання, використання цифрових інструментів, що полегшують підготовку і оцінювання, та впровадження асинхронних форматів навчання дозволяють оптимізувати робочий час і зменшити адміністративний тягар. Однак цифровізація може також стати джерелом додаткового стресу за відсутності відповідного навчання та технічної підтримки; тому підготовка персоналу до ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій має супроводжуватися заходами щодо подолання цифрового стресу. Технологічні інновації доцільні тоді, коли вони підвищують відчуття контролю викладача над навчальним процесом і сприяють збільшенню віддачі у вигляді поліпшення якості комунікації зі студентами та скорочення рутинних завдань.

Особлива увага повинна приділятися мотивації молодих викладачів та тих, хто перебуває на початкових етапах науково-педагогічної кар'єри [1, с. 21-22]. Молоді науковці-лектори часто мають високі інтринсивні мотиви, але стикаються з обмеженнями ресурсів, необхідністю поєднання роботи з навчанням, підготовкою дисертацій та значними адміністративними навантаженнями. Для цієї групи ефективними є програми наставництва, менторські ініціативи, грантові можливості для молодих дослідників, структуровані курси з розвитку педагогічної майстерності та наукової комунікації. Наставництво сприяє передачі педагогічних і наукових практик, зниженню невизначеності та зміцненню мотивації через підтримку професійного зростання [3, с. 54-56].

Оцінювання результатів мотиваційних програм і заходів з підтримки емоційного стану має базуватися на валідних індикаторах якості. До таких індикаторів належать показники задоволеності роботою, рівні емоційного вигорання (за стандартними шкалами), індекси професійної залученості, академічна продуктивність (публікації, участь у грантах), показники якості навчання (результати студентів, відгуки) та інституційна стабільність кадрів (рівень плинності персоналу). Комбіноване використання кількісних і якісних методів (опитування, інтерв'ю, фокус-групи) дозволяє отримати комплексну

картину впливу інтервенцій і коригувати програми відповідно до виявлених потреб. Важливим також є календарний підхід до оцінювання, що враховує сезонність навантаження викладачів і дозволяє відстежувати довгострокові тренди.

Етичні й організаційні аспекти підтримки емоційного стану викладача потребують ретельного опрацювання. Конфіденційність звернень по психологічну допомогу, недопущення стигматизації та збереження професійної репутації викладача – ключові умови, що забезпечують доступність допомоги. Інституційні політики мають гарантувати захист прав працівників, прозорість критеріїв оцінювання та справедливість систем винагород і кар'єрного просування. Забезпечення балансу між вимогами професії та підтримкою викладачів створює здорове робоче середовище, сприятливе для творчості та інновацій.

У науковому контексті важливим залишається питання індивідуалізації підходів: універсальні програми мають бути доповнені адаптованими інструментами, що враховують індивідуальні відмінності у типах мотивації, стилях емоційної регуляції, кар'єрних прагненнях і життєвих обставинах. Розробка профілів мотивації і психологічних характеристик викладачів може стати основою для персоналізованих програм розвитку, наставництва і підтримки. Дослідницькі програми, спрямовані на вивчення взаємозв'язку між типами мотивації та рівнем емоційного вигорання, а також на оцінку ефективності різних інтервенцій (психологічних, організаційних, технічних), матимуть практичне значення для формування доказової бази управління людським капіталом у вищій освіті.

Практичні рекомендації для організаційних управлінців у ЗВО включають: розробку комплексної політики мотивації персоналу, яка поєднує матеріальні та нематеріальні стимули; впровадження систем наставництва і професійних спільнот; забезпечення доступу до психологічної підтримки та програм профілактики вигорання; створення умов для гнучкого розподілу робочого часу

і можливостей для наукової діяльності; інвестування у підвищення цифрової та педагогічної компетентності працівників; регулярний моніторинг психологічного клімату та оцінювання ефективності заходів. Доцільним є також формування корпоративної культури, що цінує професійний розвиток, взаємну підтримку і відкритий діалог між адміністрацією й академічною спільнотою.

Реалізація мотивації та підтримка емоційного стану викладача вищого навчального закладу є багатовимірною задачею, що вимагає інтегрованого підходу, спрямованого одночасно на індивідуальні ресурси та інституційні умови. Ефективні інструменти включають поєднання матеріального стимулювання, кар'єрних ініціатив, соціально-психологічної підтримки, розвитку професійних компетенцій і створення здорового організаційного середовища. Психологічні інтервенції, спрямовані на розвиток емоційної регуляції, стрес-менеджменту і рефлексивних навичок, в поєднанні з організаційними стратегіями зменшення навантаження й надання ресурсів для наукової та педагогічної діяльності, сприяють підвищенню професійної залученості і зниженню ризиків вигорання. Відповідна політика ВНЗ має бути побудована на принципах індивідуалізації, доступності підтримки, прозорості оцінювання та етичного ставлення до працівників.

Список використаних джерел

1. Білега О. В. Мотивація викладачів ВНЗ як фактор підвищення якості вищої освіти. *Розвиток маркетингової діяльності в умовах економічної глобалізації*. 2021. С. 18–25.
2. Іваненко І. В. Психологія педагогічної мотивації викладачів у закладах вищої освіти. *Молодий вчений*. 2024. № 1 (125). С. 79–84.
3. Ніколаєв Є., Рій Г., Шемелинець І. Вища освіта в Україні: зміни через війну: аналітичний звіт. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. 2023. 94 с.
4. Тягур Л.М. Мотиваційні чинники особистісного зростання викладачів. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка. Психологія: збірник наукових праць. 2022. Вип. 2 (21). С. 82–89.
5. Wahyudi W. Five components of work motivation in the achievement of lecturer performance. *Scientific journal of reflection: Economic, Accounting, Management and Business*. 2022. № 5 (2). P. 466–473.

Павленко І. Г.,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки,
Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка,
м. Полтава, Україна*

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Створення нового відношення людини до природи – задача не тільки соціально-економічна і технічна, але і етична. Вона витікає з необхідності виховувати екологічну культуру, формувати нове відношення до природи, засноване на нерозривному зв'язку людини з природою. Одним із засобів вирішення цієї задачі стає екологічне виховання, мета якого – формування відповідального відношення до навколишнього середовища, що будується на базі екологічної свідомості. Це означає дотримання етичних і правових принципів природокористування і пропаганду ідей його оптимізації, активну діяльність по вивченню і охороні природи своєї місцевості. Сама природа розглядається не тільки як зовнішнє середовище по відношенню до людини – вона включає і саму людину. Відношення до природи тісно пов'язане з сімейними, суспільними, виробничими, міжособовими відносинами людини, охоплює всі сфери свідомості: наукову, політичну, ідеологічну, художню, етичну, естетичну, правову. Відповідальне ставлення до природи – складна характеристика особистості. Вона означає розуміння законів природи, що визначають життя людини, виявляється в дотриманні етичних і правових принципів природокористування, в активній творчій діяльності по вивченню і охороні середовища, пропаганді ідей правильного природокористування, в боротьбі з усім, що пагубно відображається на навколишній природі. Умовою такого навчання і виховання виступає організація взаємозв'язаної наукової, етичної, правової, естетичної і практичної діяльності майбутніх викладачів ЗВО,

направленої на вивчення і поліпшення відносин між природою і людиною. Критерієм сформованості відповідального ставлення до навколишнього середовища є етична турбота про майбутні покоління. Мета екологічного виховання досягається в міру одночасного вирішення наступних завдань: освітніх – формування системи знань про екологічні проблеми сучасності і шляху їх вирішення; виховних – формування мотивів, потреб і звичок екологічно доцільної поведінки і діяльності, здорового способу життя; розвиваючих – удосконалення системи інтелектуальних і практичних умінь по вивченню, оцінці стану і поліпшенню навколишнього середовища своєї місцевості; розвиток прагнення до активної діяльності по охороні навколишнього середовища: інтелектуального (здібності до аналізу екологічної ситуації), емоційного (відношення до природи як до універсальної цінності), етичного (волі і наполегливості, відповідальності).

Значний внесок у вирішення проблем екологічної освіти зробили Г. Волошина, Л. Іщенко, І. Костицька, С. Карпєєва, Г. Марочко, Д. Мельник, Л. Немець, В. Назаренко, Р. Науменко, З. Плохій, Г. Пустовіт, Л. Салєєва, Т. Тарасова, В. Червонецький, Н. Щоткіна тощо. Водночас зазначимо, що проблема формування екологічної свідомості майбутніх викладачів ЗВО не була предметом комплексного дослідження.

На формування екологічної свідомості впливають екологічні знання і переконання. Знання, трансформовані в переконання, формують екологічну свідомість. Екологічна поведінка складається з окремих вчинків (сукупність станів, конкретних дій, умінь і навичок) і відносин людини до вчинків, на які впливають мета і мотив особистості (мотиви в своєму розвитку проходять наступні етапи: виникнення, насичення змістом, задоволення). Визначаючи сутність екологічної свідомості, ми виділили такі особливості цього процесу.

По-перше: 1) ступінчастий характер: а) формування екологічних уявлень; б) формування переконань у необхідності екологічної діяльності; г) вироблення

навичок і звичок поведінки в природі; д) подолання в характері учнів споживацького відношення до природи; 2) тривалість; 3) складність; 4) стрибкоподібність; 5) активність.

По-друге: величезне значення психологічного аспекту, який включає у себе: 1) формування відповідних (природосообразних) потреб, мотивів і установок особи; 2) вироблення етичних, естетичних відчуттів, навичок і звичок; 3) виховання стійкої волі; 4) формування значущих цілей екологічної діяльності.

Екологічна свідомість виникає, розвивається, функціонує як прояв взаємовідносин суспільства та природи. Складний тип екологічної свідомості визначає поведінку людей щодо природної дійсності. Для сучасного закладу вищої освіти актуальні внутрішньопредметні та міждисциплінарні дослідження структури змісту екологічної свідомості, а також тенденції її культурно-історичних і вікових змін. Вони спрямовані на відокремлення специфіки екологічної свідомості в її ідеальній найрозвиненішій формі. Відокремлення найзагальніших особливостей екологічної свідомості дасть змогу робити його типологічне розрізнення, яке відповідає двом протилежним поглядам на світ: антропоцентричному та екоцентричному. Антропоцентричний тип базується на протиставленні людини природі, екоцентричний – на єдності сприймання людини як частини природи. Однією з основних рис цієї особистості має стати сформована екологічна свідомість екоцентричного типу.

Екологічна свідомість по А. Кмець – це форма свідомості, яка на певному етапі розвитку суспільства включає в себе сукупність екологічних знань, поглядів, переконань, емоцій, уподобань, мотивацій, що відображають екологічне буття, спрямована на підтримання нормального функціонування природи як цілісної системи й оптимального стану системи «суспільство-природа» [1, с. 96]. Під екологічним буттям слід розуміти взаємовідносини між людиною та природним середовищем, які містять комплекс етнічних і законодавчих принципів та норм екоетики.

Зміст екологічної свідомості розкривається через поняття «екологічні уявлення», «екологічні відносини», «екологічна культура», «екологічна діяльність». Основний компонент змісту екологічної свідомості – усвідомлення цінності прояву життя на всіх рівнях організації живої матерії та небезпеки його деградації, необхідність його збереження та підтримання.

Ми розуміємо *під екологічною свідомістю майбутніх викладачів ЗВО* сукупність уявлень, знань, поглядів, переконань, які включають у себе взаємодію людства з природою, що дозволить сформувати у майбутніх фахівців стратегію і технологію взаємодії з природою в сфері екологічної діяльності.

Розглядаючи проблему формування екологічної свідомості майбутніх викладачів ЗВО особлива увага приділяється здійсненню екологічного виховання здобувачів вищої освіти. Педагог, який не вміє цінувати індивідуальність своїх студентів і колег, не бачить в них осіб, які заслуговують пошани, не орієнтує на них свою діяльність, не зможе зберегти і свою індивідуальність, вирішити задачі формування екологічної свідомості особистості.

Основним механізмом формування майбутнього викладача ЗВО повинен стати процес освоєння і усвідомлення себе в середовищі значущих для нього відносин з іншими людьми і визначати себе як частину цих відносин [2, с. 35].

Потрібні конкретні вимоги, що охоплюють ціннісні орієнтації, знання і уміння на базовому рівні екологічної освіти. Цьому сприяє певний зміст, заснований на інтеграції областей знання: соціальної екології (людина розглядається єдиним свідомим компонентом всіх екосистем); екології людини (науки про системні зв'язки людини з навколишнім середовищем).

Критерієм ефективності екологічного виховання і освіти можуть слугувати як система знань на глобальному, регіональному, локальному рівнях, так і реальне поліпшення навколишнього середовища своєї місцевості, досягнуте зусиллями викладачів ЗВО та студентів.

Отже, в умовах розвитку ринкової економіки суспільство підійшло до розуміння того, що природа – це цілісна система, яка розвивається на основі об'єктивних законів, що їх людині необхідно усвідомити, аби використовувати у своїй діяльності. Для цього людство в цілому повинне мати масштабну екологічну свідомість.

За всієї полемічності оцінки поняття «екологічна свідомість» треба підкреслити роль, яку відіграє ця форма свідомості для розв'язання проблем екологічної кризи та запобігання екологічній катастрофі на Землі шляхом психолого-педагогічного впливу на різні групи людей і суспільство в цілому.

Список використаних джерел

1. Кмець А. Екологічна свідомість майбутніх вчителів : проблеми, зміст, типологія. Вища освіта України. 2001. № 2. С. 96 – 99.
2. Карпенко Л.В. Екологічна свідомість студентської молоді як складова сталого розвитку суспільства. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2017. № 1. С. 33–37.

Пасічник О. С.,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,
Хмельницький національний університет,
м. Хмельницький, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ПРИНЦИПІВ ТАКСОНОМІЇ БЛУМА В ПРОЦЕСІ РОЗРОБКИ ДИДАКТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ ТА ІТ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У середині ХХ ст. під впливом соціальних та структурних трансформацій (вища освіта перестала бути елітарною, розширилась мережа коледжів та міжуніверситетських програм) американські заклади вищої освіти зіткнулися з проблемою стандартизації результатів навчання. Без певної класифікації освітніх цілей було складно порівнювати навчальні програми, оцінювати рівень підготовки здобувачів освіти або ж розробляти стандартизовані тести. Найбільш вдалим результатом пошуків відповідей на ці питання стала *система класифікації освітніх цілей*, розроблена групою дослідників під керівництвом

Бенджаміна Блума [2]. Запропонована система дозволила педагогам описувати результати навчання спільною мовою. Вона запропонувала ієрархію когнітивних процесів, яка описує різні рівні мислення та мисленнєвих операцій:

1. Знання (Knowledge)
2. Розуміння (Comprehension)
3. Застосування отриманих знань (Application)
4. Аналіз (Analysis)
5. Синтез (Synthesis)
6. Оцінювання (Evaluation)

Ідея була простою та революційною водночас, оскільки давала змогу впорядкувати цілі навчання, спираючись на ієрархію типів мислення (від простіших до складніших). За роки її існування ця класифікація (також відома як таксономія Блума) зазнала перегляду її структури та деяких уточнень. Зокрема оновлена структура отримала таку форму: *remember* → *understand* → *apply* → *analyze* → *evaluate* → *create* [1]. На початку XXI ст. інтерес до таксономії Блума зріс. Це відбулося у зв'язку зі зміною освітньої парадигми. Так, відбулося остаточне утвердження компетентнісного підходу та зорієнтованість на результати навчання (*outcome-based education*), зросла роль активних методів навчання важливість формування аналітичного мислення тощо. Саме тому нині педагогічна спільнота використовує таксономію у процесі проєктування змісту навчальних програм, формулюванні результатів навчання (*learning outcomes*) та, відповідно під час конструювання змісту дидактичних матеріалів.

Попри утвердження компетентнісної парадигми, серед деяких педагогів досі побутує уявлення, що мета курсу іноземної мови професійного спрямування для студентів інженерних та ІТ спеціальностей має полягати в засвоєнні термінології та формуванні умінь перекладу фахові тексти. Безперечно, таке бачення є значною мірою спрощеним. Воно базується на підході був характерний для традиційної моделі викладання технічної іноземної мови, яка

тривалий час домінувала у вищій школі та була характерна для другої половини ХХ ст. [3, с. 30]. Однак сучасні вимоги до професійної діяльності інженерів і програмістів істотно змінилися. У глобалізованому науково-технічному середовищі іноземна мова є не лише інструментом доступу до інформації, але й засобом професійної комунікації, аналізу технічних рішень, участі у міжнародних проєктах та спільної розробки технологій [4]. Саме в цьому контексті використання принципів таксономії Блума у процесі розробки дидактичних матеріалів для студентів технічних спеціальностей набуває методичної доцільності.

Як уже зазначалося, таксономія Блума пропонує системний підхід до організації навчальної діяльності, у якому різні типи інтелектуальної роботи розглядаються як ієрархічно пов'язані рівні [2; 3]. Це дозволяє уникнути редукції іншомовної підготовки до простого запам'ятовування термінів або механічного перекладу текстів. Використання її принципів у процесі розробки дидактичних матеріалів для студентів інженерних та ІТ спеціальностей передбачає системну організацію навчального змісту та навчальних завдань відповідно до поступового ускладнення когнітивної діяльності здобувачів освіти. Застосування цієї моделі дає змогу поєднати засвоєння професійно орієнтованого матеріалу з формуванням мисленнєвих операцій різного рівня складності: від репродуктивного відтворення інформації до її критичної оцінки та творчого використання у нових ситуаціях.

Засвоєння професійної лексики (*знаннявий рівень, запам'ятовування*) та навичок перекладу є важливим компонентом професійної іншомовної підготовки. Однак, воно репрезентує лише початковий рівень когнітивної діяльності. На базовому рівні дидактичні матеріали можуть бути спрямовані на формування здатності впізнавати та відтворювати спеціалізовану лексику, термінологію та типові синтаксичні структури, що використовуються у технічній документації. На цьому етапі переклад відіграє допоміжну роль, оскільки дає

змогу студентам співвіднести нові мовні одиниці з уже сформованими професійними поняттями. Обмеження навчального процесу лише такими завданнями призводить до формування репродуктивних навичок. Так, студент може успішно перекладати текст, проте відчувати труднощі, коли необхідно пояснити принцип функціонування певної технології, узагальнити інформацію з кількох джерел або обґрунтувати вибір інженерного рішення іноземною мовою. Саме тому наступні рівні когнітивної діяльності, описані в таксономії Блума (а саме: розуміння, застосування, аналізу, застосування та створення), мають принципове значення для побудови навчальних матеріалів.

Рівень *розуміння* передбачає здатність інтерпретувати інформацію, переформулювати технічні пояснення або описувати процеси власними словами. У контексті інженерної освіти це може проявлятися у здатності студента пояснити, як працює певний алгоритм, описати архітектуру програмної системи або прокоментувати функціонування технічного пристрою. Такі завдання за своєю суттю схожі на переказ змісту прочитаного, однак вони значно ближчі до реальних комунікативних ситуацій професійного середовища, ніж простий переклад. Окрім переказу завдання на формування розуміння можуть включати переформулювання технічних пояснень. Для прикладу, передати той самий зміст речення іншими словами. Такі вправи формують здатність осмислено працювати з технічною інформацією.

Подальший розвиток когнітивної діяльності відбувається на рівні *застосування*. Тут студент має використати знайомі йому мовні ресурси для вирішення конкретних професійних задач. Наприклад, може бути запропоновано прочитання фрагменту інструкції з налаштування програмного середовища та пояснити послідовність дій. Інший тип завдання – опис алгоритму – отримавши, наприклад, блок-схему студент має іноземною мовою описати її роботу, використовуючи відповідні мовні та мовленнєві засоби

На практиці фахівці постійно опиняються в ситуаціях, коли потрібно порівняти різні технологічні підходи, *проаналізувати* архітектурні чи системні рішення або ж оцінити ефективність певних алгоритмів. Дидактичні матеріали з іноземної мови мають включати завдання, що стимулюють такі види діяльності. Як наслідок, студенти поступово формують здатність використовувати мову як інструмент професійного мислення. Наприклад, вони можуть аналізувати структуру технічного тексту, визначати ключові аргументи автора або порівнювати різні підходи до розв’язання інженерної проблеми.

Найвищий рівень когнітивної діяльності за таксономією Блума – *створення*. Він має важливе значення у контексті інженерної освіти, орієнтованої на проєктну діяльність. У цьому випадку студенти використовують іноземну мову для розробки власних технічних ідей, презентації результатів проєктів або підготовки коротких технічних описів створених систем. Таким чином мова інтегрується у професійну діяльність, стаючи частиною інженерного мислення.

Професійна комунікація фахівця технічної сфери передбачає широкий спектр мовних і мисленнєвих операцій, зокрема інтерпретацію технічної інформації, обговорення альтернативних рішень, аргументацію власної позиції, розробка нових концептуальних пропозицій у межах проєктної діяльності. Відтак, таксономія Блума дозволяє розглядати навчання іноземної мови для професійних цілей як процес поступового переходу від елементарного оперування мовними одиницями до більш складних форм професійного мислення та їх оформлення засобами іноземної мови. Ще одним аргументом на користь урахування таксономії Блума є її здатність забезпечити методичну послідовність у побудові навчальних матеріалів. Завдяки чіткій структурі когнітивних рівнів розробник матеріалів або й сам викладач може планувати навчальний модуль таким чином, щоб кожен наступний етап спирався на попередній. Це дозволяє уникнути хаотичного набору вправ і створити логічно

вибудовану систему завдань, яка поступово розвиває як мовні, так і інтелектуальні навички студентів.

Список використаних джерел:

1. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
2. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I Cognitive Domain*. London: Longmans.
3. Rosi, F., & Suharyadi. (2024). Grammar-Translation Method: Is it still Applicable Nowadays? *Journal of Education Policy Analysis*, 2(1), 28–35. Retrieved from <https://businessandfinanceanalyst.com/index.php/JEPA/article/view/315>
4. Поддубей О. В. (2023). З досвіду організації викладання англійської мови здобувачам вищої освіти немовних спеціальностей / *Інженерні та освітні технології*. Т. 11. № 3. С. 8–16. Doi: <https://doi.org/10.32782/2307-9770.2023.11.03.01>

Пальгуй І. В.,
аспірантка III курсу навчання
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
м. Глухів, Україна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ**

Актуальність. Завдання сучасного вчителя біології сьогодні – не просто давати знання, а має стати провідником кращих практик сталого розвитку. Педагог має трансформувати теоретичні знання у стійкі навички психологічної поведінки та почуття персональної відповідальності за власні дії. Тому набуття майбутніми вчителями біології компетентності у сфері освіти для сталого розвитку є невід’ємним складником їхньої професійної підготовки та одним із ключових напрямів модернізації вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. І. Коронева визначає структуру компетентності майбутніх учителів біології, що включає компетенції у сфері освіти для сталого розвитку, крім того виокремлення спільних тенденцій. Вважає

компетентність майбутніх вчителів біології, як «здатність у процесі навчання та виховання учнів розуміти й реалізовувати стратегію сталого розвитку людства» [1,с.111]. Поняття «психолого-педагогічна компетентність» виступає видовим щодо родового поняття «професійна компетентність», а тому має відтворювати його структуру. Професор виділяє три основні компоненти: когнітивний (здатність усвідомлювати та розуміти стратегію сталого розвитку); діяльнісний (уміння реалізувати цю стратегію на практиці); особистісний (система цінностей, мотивацій та особистісних якостей).

Р. Романюк визначає поняття «підготовки учителів біології до профільного навчання учнів як педагогічної системи, що включає мету, завдання, методологічні підходи, принципи, компоненти та результат підготовки – досягнення достатнього рівня сформованості його спеціалізованої профільно зорієнтованої компетентності» [2,с.66]. У свою чергу, автор вважає психолого-педагогічні знання є основою, підґрунтям для здійснення педагогічної діяльності, виділяючи в ній такі компоненти: знання базових основ педагогіки, психології, дидактики; способів реалізації особистісного, індивідуального, гуманістичного, дитиноцентричного підходів у заклад загальної середньої освіти; теорії формування та розвитку понять; соціальної та індивідуальної теорій навчання; загальної та вікової психології учнів, зокрема, психології обдарованості, соціального і когнітивного розвитку особистості, розвитку креативності і дивергентного мислення; основ організації науково-дослідницької діяльності в галузі біології. Зазначені суперечності дослідниця вважає основою, підґрунтям для здійснення педагогічної діяльності, як у базовій, так і у профільній школі [20,с.171].

Ю. Шапран надає характеристику дослідженні професійної компетентності учителя біології у широкому сенсі як «...інтегративна якість високомотивованої особистості, що проявляється у рівні її біологічної освіти та готовності до реалізації особистісного потенціалу під час творчої педагогічної

діяльності, вдосконаленні досвіду та прагненні до безперервної самоосвіти» [2]. Хоча психолого-педагогічна компетентність не виокремлюється окремо, вона частково охоплює зміст особистісно-індивідуальної, пізнавальної, управлінської й комунікативної компетентностей.

О. Скоробагата розглядала психолого-педагогічну підготовку в закладах вищої освіти, розглядаючи її у контексті готовності до педагогічної діяльності. «В залежності від потреби, на основі якої формується готовність, виділяють: елементарна, неусвідомлена, що формується на основі потреб життєзабезпечення і реалізується у найпростіших предметних ситуаціях; та соціальна готовність, що виникає під впливом соціальних потреб і спрямована на соціально значущі об'єкти» [5, с.5] Готовність до діяльності полягає у відокремленні визнаними компонентами педагогічної діяльності «теоретичні та методичні знання; професійні вміння; психологічні якості особистості (властивості особистості, мотивація, тощо)» [5, с.6]. Отже, автор підкреслює важливість готовності психолого-педагогічної підходів для забезпечення основної фахової діяльності майбутніх фахівців. Також важливою є ідея автора стосовно структурних компонентів: професійну спрямованість, мотивацію професійної діяльності, емоційно-вольовий, пізнавальний і процесуальний компонент. Ці компоненти можна віднести до ключових, як складне цілісне утворення та динамічне явище, що детермінують внутрішні та зовнішні фактори.

Висновки. Сучасна психолого- педагогічні засади професійної діяльності учителя біології невід'ємно пов'язані з формуванням та розвитком його психолого-педагогічної компетентності. Саме вона забезпечує ефективність освітнього процесу, сприяє гармонійному поєднанню наукових знань і педагогічної майстерності, а також формує здатність викладача до творчої адаптації в умовах освітніх реформ. Інтеграція професійних та психолого-педагогічних аспектів діяльності дозволяє підвищити якість підготовки

майбутніх фахівців, створює умови для розвитку особистості студентів та утверджує роль викладача як ключової фігури у сучасному освітньому просторі.

Список використаних джерел

1. Коренева І. М. Зміст і структура компетентності майбутніх учителів біології у сфері освіти для сталого розвитку. *Український педагогічний журнал*. Київ, 2018. №3. С.109–117.
2. Романюк Р. К. Підготовка вчителя біології профільної школи: теорія і практика: монографія. Житомир : ПП «Євро-Волинь», 2021 – 424 с.
3. Скоробагата, О. М (2008) Готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема. *НПУ ім. М.П.Драгоманова*, 2008. №1. С.1-5.
4. Шапран, Ю. П., 2014. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів біології. Доктор наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, с.23.

Пахомов І. В.,

*старший викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту,
Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України,
м. Біла Церква, Україна*

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЦЕНТРІВ УСТАНОВ ВИКОНАННЯ ПОКАРАНЬ

Актуальність дослідження психологічних особливостей розвитку соціальної відповідальності педагогічних працівників навчальних центрів установ виконання покарань (далі – НЦ УВП) зумовлена: значущістю психологічного впливу педагогічних працівників на здобувачів професійної освіти, засуджених до позбавлення волі; недостатнім вивченням психологічних особливостей розвитку соціальної відповідальності саме педагогічних працівників НЦ УВП порівняно з іншими категоріями педагогічних працівників; браком надійних, ефективних та перевірених програм та технологій розвитку соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП.

Отже, соціальний запит щодо розв'язання окресленої наукової проблеми, її актуальність та значущість, а також недостатнє її вивчення зумовили вибір теми нашого дослідження: «Розвиток соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП».

Мета дослідження: визначити психологічні особливості та розробити засоби розвитку соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП.

У психології соціальна відповідальність розглядається як узагальнена моральна і соціально-психологічна якість особистості, що поєднує компоненти афективно-мотиваційної, інтелектуальної та діяльнісно-поведінкової сфер особистості. Вона постає як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприйняття навколишнього світу, оцінки власних ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі (М. Актаєва, С. Баранова, Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, В. Бочелюк, Т. Гурлева, О. Ковальчук, Г. Костюк, С. Костюк, О. Лукашов, І. Сагань, М. Садова, М. Савчин, В. Рибалка, В. Татенко, Т. Титаренко та інші).

Професійна відповідальність педагога НЦ УВП є його системною особистісною якістю, результатом відображення взаємовідносин у суспільстві та освітньому середовищі, пов'язана з наявністю цінностей, вимог та норм педагогічної діяльності. Вона формується у педагогічних працівників НЦ УВП в процесі їх спільної професійної діяльності як результат виконання вимог, які до них висуває держава, суспільство, педагогічний колектив та адміністрація закладу освіти. Професійна відповідальність педагога НЦ УВП пов'язана з його готовністю усвідомлено виконувати вимоги відповідно до професійних та соціальних норм і відповідати за свої дії перед собою, учасниками освітнього процесу, суспільством та державою. Професійна відповідальність у структурі особистості педагога НЦ УВП є сукупністю його професійно важливих якостей, що проявляються у професійній діяльності та мають вплив на її ефективність.

У структурі професійної відповідальності виокремлюємо суб'єкт та об'єкт відповідальності. У контексті нашого дослідження суб'єктом професійної відповідальності виступає педагогічний працівник НЦ УВП. Вважаємо, що він як суб'єкт діяльності повинен володіти професійно важливими якостями, яких вимагає сучасність, що виявляється в професійних успіхах та можливості реалізації себе в професії, а також забезпечить ефективність майбутньої професійної діяльності.

Можна виділити дві групи критеріїв соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП: зовнішні (соціально-психологічні: особливості соціального та освітнього середовища) та внутрішні (індивідуально-психологічні: відповідальність, сумлінність, самоконтроль, самоорганізація, інтернальний локус контролю тощо).

У структурі соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП можна визначити наступні компоненти: когнітивний (усвідомлення своєї відповідальності перед державою та суспільством), афективний (емоційне ставлення до своєї професійної діяльності, колег та здобувачів освіти), ціннісно-мотиваційний (суб'єктивна значущість, важливість власної професійної діяльності), а також конативний (зумовлює соціальну поведінку й визначає форми професійної діяльності; готовність діяти відповідно до інтересів держави та суспільства; громадянська участь, активність щодо відстоювання соціальних цінностей).

Показниками сформованості соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП за когнітивним компонентом є соціальна поінформованість та соціальна обізнаність; за афективним – позитивні почуття, емоції та стани, пов'язані з професійною діяльністю; за ціннісно-мотиваційним – професійна спрямованість (професійні мотиви, переконання, ідеали та цінності); за конативним – соціальна самостійність (уміння передбачати та прогнозувати наслідки своїх дій), здатність до рефлексії та емпатії, соціальна активність. За цими

показниками можна визначити рівень сформованості їх соціальної відповідальності – низький, середній та високий.

Компетентнісний підхід до соціальної відповідальності ґрунтується на уявленні про те, що базовою умовою її розвитку є формування соціальних компетентностей (якостей, здатностей та готовностей), які дають змогу педагогічному працівнику НЦ УВП свідомо визначати смисли і цінності власної соціальної поведінки.

До основних соціально-психологічних чинників розвитку соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП відносимо: професійне освітнє середовище (спільні соціальні цінності і місія формування професійних компетентностей педагогів, підтримка та обмін досвідом в процесі їх формування, демократичний стиль управління в закладі освіти, позитивний морально-психологічний клімат, залучення педагогів до соціальної активності, позитивні моделі поведінки адміністрації та колег: соціальна відповідальність, соціальна свідомість та соціальна активність педагогів); особистісний розвиток педагога (рефлексія і самоаналіз педагогами власної діяльності та її відповідності соціальним цінностям, формування їх професійної компетентності, соціальна активність, мотивація професійного та особистісного розвитку, яка сприяє формуванню активної соціальної позиції педагога); соціокультурне середовище (події в суспільстві, рівень соціальної активності громади та закладу освіти, державна політика в сфері освіти та виконання кримінальних покарань).

На основі врахування результатів теоретичного аналізу соціально-психологічних аспектів соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП; єдності її когнітивного, афективного, конативного та ціннісно-мотиваційного компонентів; специфічної поліфункціональності їх праці; єдності різних типів ставлення особистості (до засуджених, адміністрації УВП, колег, професійної діяльності, суспільства та до себе) нами була розроблена психологічна модель соціальної відповідальності педагога НЦ УВП,

психологічна структура якої включає систему двох підструктур (соціальна та професійна).

В основу моделі закладено мету: розвиток соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП, що має компонентну структуру, що включає когнітивний, афективний, конативний та ціннісно-мотиваційний компоненти.

Соціальна відповідальність педагогів НЦ УВП складається з наступних структурних елементів: суб'єкт (педагог НЦ УВП); об'єкт (його професійні та громадянські обов'язки); а також інстанція (зовнішня відповідальність перед учасниками освітнього процесу, адміністрацією УВП та НЦ УВП, суспільством; внутрішня – перед собою).

До компонентів соціальної відповідальності педагогів НЦ УВП належать: когнітивний, афективний, конативний та ціннісно-мотиваційний. Критерії їх сформованості вказані вище. Також модель передбачає чотири рівня сформованості соціальної відповідальності: низький, середній, високий та дуже високий.

Процесуальний блок моделі включає етапи та результати розвитку соціальної відповідальності педагогів НЦ УВП. Основними її етапами є: інформування про сутність соціальної відповідальності та способи її формування; актуалізація життєвого досвіду; мотивація соціально-відповідальної поведінки; створення ситуацій, що потребують соціально-відповідальної поведінки; прийняття рішень та оцінювання їх наслідків за допомогою організації взаємодії та під час суспільно значущої діяльності; а також закріплення здобутого досвіду у різних формах суспільно-значущої діяльності (формування професійних компетентностей здобувачів професійної освіти, засуджених до позбавлення волі, залучення до проведення з ними виховної роботи), включення в діяльність соціально-професійної групи (педагогічного колективу НЦ УВП).

Дослідження психологічних особливостей професійної діяльності педагогічних працівників НЦ УВП необхідно починати з визначення основних категорій, що розкривають її зміст.

Професійну діяльність педагогічних працівників НЦ УВП можна тлумачити як систему професійно-доцільних дій та операцій, спрямованих на досягнення поставлених професійних цілей, у якій працівник реалізує своє ставлення до педагогічної професії, здобувачів професійної освіти, засуджених до позбавлення волі, адміністрації УВП, колег та до себе. Для її успішного виконання потрібні певні компетентності, сформовані у процесі професійного навчання, насамперед психологічні.

Професійна діяльність педагогічних працівників НЦ УВП є свідомою, професійно-спрямованою активністю, що охоплює наступні блоки: спонукально-ціннісний (мотиви, цілі), прогностично-проектувальний (прогнозування та планування), виконавчо-реалізувальний (способи, засоби), оцінково-порівняльний (аналіз результатів та їх рефлексія), когнітивний, креативний, інформаційно-пізнавальний.

Платонова О. Г.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук
Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка м. Чернігів, Україна

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Реформування сучасної системи вищої освіти України в контексті Європейського освітнього простору зумовлює пошук нових підходів і шляхів до формування готовності майбутніх фахівців, що потребує невідкладного розв'язання проблеми впровадження нової концепції професійної підготовки. Практична реалізація провідних ідей педагогіки багато в чому залежить від

зусиль від якісно підготованих фахівців до професійної діяльності. У зв'язку з цим з'являється необхідність у визначенні підходів сучасних науковців з означеної проблеми.

Питання готовності та професійної підготовки до педагогічної діяльності розглядають такі вчені, як О. Антонова, Н. Батечко, І. Бех, І. Богданова, І. Зязюн, О. Дубасенюк, Л. Коваль, Л. Мільто, К. Пасько, Г. Сагач, О. Семенов, Т. Семенюк, С. Сисоєва, Д. Чернилевський та ін.

У сучасних умовах розвитку освіти надається особливе значення підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності та формування готовності студентів до розвитку та виховання підростаючого покоління. Готовність студентів є інтегративною якістю особистості, що характеризується високим рівнем знань про цю сферу соціальної дійсності, позитивним емоційно-ціннісним ставленням до особливостей різних культур і умінням спілкуватися з їх представниками [7].

Так, поняття професійної готовності майбутніх педагогів вивчає І. Богданова. Вчена вважає, що така готовність є інтегративною якістю, що розглядається як складне особистісне утворення, що містить у собі професійно-моральні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння і навички, налаштованість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінки результатів цієї праці, потребу в професійному самовдосконаленні [1, с. 60]. Вчена доводить, що компонентами готовності до професійної діяльності мають виступати – «професійна самосвідомість, ставлення до діяльності чи настанова (для ситуаційної готовності), мотиви, знання про предмет і способи діяльності, навички і вміння їх практичного втілення, а також професійно значущі якості особистості».

Готовність майбутнього вчителя діяти в конкретній педагогічній ситуації вивчається у монографічному виданні «Професійна підготовка майбутнього

вчителя до педагогічної діяльності» (авт. О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова) [1]. Автори вважають, що теоретична і практична підготовленість майбутнього педагога є підструктурою у структурі професійної діяльності. При цьому теоретична підготовленість, за думкою авторів, має передувати практичній і сполучатися із загально особистісним розвитком майбутнього фахівця [1, с. 7].

Культуротворчий вимір професійної підготовки майбутнього педагога у своїх роботах досліджує Л. Коваль. Автор розкриває чинники, що мають вплив на загальнокультурний та професійний розвиток майбутніх педагогів:

- здатність до самоосвіти та саморозвитку;
- спрямованість на кар'єрне зростання;
- спрямованість на здоровий спосіб життя.

Автор вважає, що за час навчання у студентів потрібно сформувати усвідомлення того, що тільки сумлінна праця, яка є висококваліфікованою, зможе забезпечити людині у подальшому гідне життя, проблема виховання швидкої орієнтації і мобільності на ринку праці, бажання працювати й заробляти чесною працею є важливою та актуальною для педагогічної практики.

Для готовності майбутніх фахівців важливе місце мають повчальні приклади педагогів-новаторів, які були майстрами педагогічної справи. Ці питання підіймаються у дослідженнях Л. Мільто. Так, вчена вважає, що освіта в різних концепціях розглядається як феномен культури і культуротворчості, що є складовою педагогічної майстерності, і містить філософсько-педагогічні ідеї, професійно-ціннісні орієнтації, універсальні способи пізнання й перетворення педагогічної дійсності [4, с. 325].

К. Пасько констатує, що сьогодні різні види підготовки майбутніх вчителів (психолого-педагогічна, культурологічна, комп'ютерна, методична, практична та ін.) залишається проблемою, а об'єктивною необхідністю в Україні постає модернізація педагогічної освіти. Практичну готовність майбутнього вчителя

К. Пасько розглядає як найважливіший компонент майбутньої професійної діяльності і тлумачить її як наявність сформованих на необхідному рівні професійно-педагогічних умінь і навичок [5, с. 15]. Вчена переконує, що на різні види готовності до виконання професійної діяльності (психофізична, психологічна, науково-теоретична) практична готовність має позитивний вплив.

Проблему педагогічної готовності до педагогічної діяльності розглядали у роботах І. Зязюн, Г. Сагач. Вони зазначали, що кожен, хто обирає педагогічну професію, стикається із тим що у жодному розділі педагогіки не існує системи практичних вправ, які б на підсвідомому рівні розвивали практичні уміння. На рівні підсвідомості здібності формуються через напружену працю. Дотримання правил, за думкою авторів, численне виконання вправ мають проходити в постійному тренінгу [3, с.103–104]. Вчені вважають, що той, хто на все життя обирає педагогічну професію, має володіти таким особливостями:

- уміння шанувати і любити людей більше себе;
- умінням пожиттєво набувати знання і різновиди людською досвіду – теоретичне, практичне, естетичне;
- уміння передавати різновиди досвіду учням [3, с. 117].

Готовність до продуктивної праці, за висловом таких авторів, як С. Сисоєва, Н. Батечко, знаходиться у залежності від викладача вищого навчального закладу, який формує особистість студента. У монографії «Вища освіта України: реалії сучасного розвитку, зазначається, що від рівня теоретичних знань викладача, ступеня сформованості педагогічних умінь і навичок, педагогічної техніки, культури спілкування, педагогічної етики залежить формування майбутнього фахівця не лише як професіонала, а і відбувається всебічний розвиток його як особистості. Автори доводять, що на підвищення професіоналізму педагогів, їх готовності до формування творчої особистості майбутнього фахівця має бути зорієнтована, насамперед, державна освітня політика. Новий тип викладання на думку авторів, має бути орієнтований

на інновації та цінності, а отже, слід звернути увагу на теоретичну, професійну підготовку викладачів вищих закладів освіти, враховуючи при цьому ціннісно-мотиваційну домінанту, яка є характерною для педагогічної професії [2, с. 52]. Запропонована авторами ідея щодо створення сучасної системи підготовки вчителів є, як на нашу думку, слушною.

Готовність, за висловом О. Семеног, зумовлює сукупність професійних компетенцій, які включені у таку інтегральну особистісну якість, як професійна компетентність. На думку дослідниці, готовність є складним соціально-психологічним утворенням, яке містить у собі комплекс професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, а також відповідних почуттів, мотиваційно-оцінних якостей особистості, необхідних для здійснення успішної педагогічної діяльності в умовах компетентнісно-орієнтованого навчання і виховання» [6, с. 19].

Таке розуміння готовності, на наш погляд, є найбільш влучним і об'ємним. Це дає підстави стверджувати, що «педагогічна готовність» – це багатоаспектне педагогічне поняття, для характеристики якого науковці пропонують численні суттєві ознаки (готовність як особливий психологічний стан; як інтегративна характеристика особистості; як результат, процес, якість і мета професійної підготовки тощо).

За результатами узагальнення виокремлено основні складові готовності (особистісна, функціональна/професійна) та структурні компоненти (мотиваційний, когнітивний, процесуальний, рефлексивний), які перебувають у діалектичній єдності.

Список використаних джерел

1. Антонова О. Є., Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
2. Батечко Н. Г., Сисоєва С. О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ: ВД ЕКМО, 2011. 368 с.

3. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: навчальний посібник. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
4. Мільто Л. О. *Розвиток ідей педагогічної майстерності в історії зарубіжної філософсько-педагогічної думки*. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 40. С. 324–329.
5. Пасько К. М. Світоглядно-філософські основи формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя: автореф. дис... канд. філософ. наук 09.00.10. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2008. 20 с.
6. Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): Автореф. дис... дра пед. наук спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2006. 41 с.
7. Шевченко Ю. М. *Готовність студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів у кроскультурному просторі*. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. №1 (65). С.194–206.

Савченко О. В.,

*доцент кафедри інженерно-технічних заходів цивільного захисту,
кандидат технічних наук, старший науковий співробітник,
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна*

Безугла Ю. С.,

*кандидат технічних наук, доцент
начальник сектору науково-редакційної діяльності науково-інноваційного центру
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна*

Міхайліченко А. С.,

*студентка навчально-наукового інституту пожежної та техногенної безпеки
Національний університет цивільного захисту України
м. Черкаси, Україна*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДЛЯ РОБОТИ З НАСЕЛЕННЯМ

Однією з ключових професійних компетенцій фахівця ДСНС є здатність ефективно здійснювати інформаційно-роз'яснювальну роботу у сфері цивільної безпеки. Проведення інформаційно-роз'яснювальної роботи регламентується

[1]. Інструментами для її проведення є: публікації; навчальні заняття, модулі та презентації; інтерактивне навчання; театральне та сценічне мистецтво; ігри та конкурси; аудіо- та відеоматеріали; інтерактивні ресурси; соціальні медіа; телекомунікації [2].

Протягом тривалого часу публікації були улюбленим засобом поширення інформації серед населення. Маючи майже безмежну гнучкість, публікації можуть видаватися у форматі друкованих чи цифрових матеріалів, а також випускатися у різних формах та форматах. Вони можуть використовуватися як реклама (рекламні щити та плакати), з метою підтримки інформаційної взаємодії (навчальні матеріали або ігри), а також виконувати інші функції.

Рішення про вибір найкращого варіанта залежить від: цільової аудиторії; обсягу інформації, яку необхідно поширити; кількості необхідних для поширення копій; способу розповсюдження; довговічності друкованої продукції.

Незалежно від того, чи є публікація друкованою або в електронному вигляді, вона повинна бути інформативною та переконливою. Публікації можуть бути розроблені для цільової аудиторії, містити основні інформаційні повідомлення та рекомендації, а також детальнішу інформацію для підготовки інструкторів або самопідготовки. Деякі матеріали розробляються для одноразового використання, а інші використовуються постійно.

Навчальні заняття, навчальні модулі та презентації належать до традиційних способів представити значний обсяг знань у рамках стандартних освітніх зусиль. Важлива інформація часто поширюється в ході серйозних заходів, таких як зустрічі, семінари та вебінари (інтерактивні семінари), які спочатку були розроблені для структурування та підтримки очного навчання співробітників, добровольців, студентів, викладачів та членів спільнот. Впровадження нових елементів, до яких належать інтерактивні вправи, активне навчання та використання соціальних мереж, ще більше підвищує значущість,

перевагу та ефективність використовуваних підходів. Можливості інтерактивного навчання широко вивчені. У вищій школі та бізнес-спільнотах воно підтвердило свою ефективність.

Ігри та конкурси пропонують ще одну захоплюючу можливість "навчання з розвагою". Для малих груп можна використовувати настільні ігри. Крім того, можна організовувати конкурси малюнків на асфальті, що завжди дуже видовишно. Творчі конкурси також можна організувати у змаганні, запросивши до участі шкільні та регіональні команди.

Три основних типи аудіо- та відеопродукції розрізняються за тривалістю, способами поширення та рівнем професіоналізму: соціальна реклама на радіо та телебаченні; короткі аудіо- або відеоролики; аудіо та відеоматеріали більшої тривалості.

Один із найпростіших та найдешевших способів для здійснення інформаційно-роз'яснювальної роботи є використання офіційних сайтів. До них відносяться офіційний сайт ДСНС, сторінки Головних управлінь ДСНС тощо. Прикладом такого ресурсу може бути офіційний сайт НУЦЗ України.

До соціальних медіа належать всі ті інтерактивні інструменти, які дозволяють людям спілкуватися один з одним без необхідності традиційної організаційної підтримки. До них відносяться: соціальні мережі, месенджери тощо. Революція в галузі електронних комунікацій спрощує та здешевлює можливості для поширення інформації.

У НУЦЗ України здобувачі вищої освіти опановують ці специфічні знання навчаючись на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти за спеціальністю Цивільна безпека. Окремо відзначимо, що ДСНС, як стейкхолдер, активно формує вимоги до компетентностей випускників за цією спеціальністю, у тому числі шляхом затвердження типових професійних обов'язкових освітніх компонент для відповідних освітньо-професійні програм. У документі наведено інформацію щодо освітніх компонент професійного напрямку. Для кожної

освітньої компоненти зазначено професійні компетентності та професійні результати навчання, перелік обов'язкових тематичних блоків та їх інформаційне наповнення, рекомендований перелік техніки та обладнання для використання в освітньому процесі (за необхідністю), мінімальний обсяг кредитів ЄКТС.

Питання комунікації з населенням розглядаються у кожній дисципліні професійного напрямку відповідно до її специфіки. Але ДСНС, усвідомлюючи важливість навичок випускників до роботи з населенням, сформував окремі вимоги до освітніх компонент за цією складовою професійних вмінь випускника. Так для освітньо-професійної програми «Цивільний захист», прописано вимоги до освітньої компоненти «Навчання населення діям в надзвичайних ситуаціях», для освітньо-професійної програми «Пожежна безпека» вимоги до освітньої компоненти «Запобігання надзвичайним ситуаціям та здійснення державного нагляду» включено обов'язковий тематичний блок «Проведення навчання населення діям у надзвичайних ситуаціях». Також до програм практик та стажування включено пункти обов'язкові для виконання та з наданням підтверджуючих документів – «Провести навчання персоналу підприємства, установи або організації діям та способам захисту в разі виникнення аварійних ситуацій та аварій за розробленими особисто методичними матеріалами», «Підготувати матеріал до друкованих видань або до засобів масової інформації будь-якого рівня».

Важливим компонентом формування комунікативної компетентності є залучення здобувачів вищої освіти до створення власного інформаційного контенту. У НУЦЗ України курсанти беруть участь у підготовці соціальних відеороликів, просвітницьких відео, тематичних інформаційних матеріалів з питань цивільного захисту, що розміщуються на офіційних інформаційних ресурсах. Така діяльність сприяє розвитку навичок публічного виступу, роботи перед камерою, формування чітких і доступних інформаційних повідомлень для різних категорій населення.

Окремої уваги заслуговує використання коротких відеоформатів (Reels, Shorts), які дозволяють оперативно та лаконічно донести ключові правила безпеки до широкої аудиторії. Робота з такими форматами формує вміння адаптувати професійну інформацію до вимог цифрового середовища, враховувати вікові та соціальні особливості цільової аудиторії, дотримуватися принципів достовірності та етичності поширюваної інформації.

Важливим аспектом підготовки є формування навичок кризової комунікації. В умовах надзвичайних ситуацій від чіткості, своєчасності та коректності інформаційних повідомлень залежить рівень довіри населення та ефективність реагування. Тому освітній процес орієнтований на відпрацювання моделей поведінки у кризових умовах, підготовку інформаційних звернень, офіційних повідомлень та роз'яснювальних матеріалів.

Таким чином, формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців цивільного захисту є невід'ємною складовою їх професійної підготовки. Комплексний підхід, що поєднує теоретичне опанування інструментів інформаційно-роз'яснювальної роботи з практичною діяльністю зі створення інформаційного контенту, забезпечує готовність випускників до ефективної взаємодії з населенням в умовах як повсякденної діяльності, так і надзвичайних ситуацій. Досвід НУЦЗ України підтверджує доцільність такого підходу та може бути рекомендований для впровадження в інших закладах вищої освіти відповідного профілю.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Порядку здійснення навчання населення діям у надзвичайних ситуаціях: Постанова Кабінету Міністрів України від 26.06.2013 р. № 444. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/444-2013-%D0%BF#Text>.
2. Савченко О. В., Безугла Ю. С. Особливості підготовки здобувачів вищої освіти НУЦЗ України до інформаційно-роз'яснювальної роботи з питань безпеки життєдіяльності населення. *Бюлетень Національного університету цивільного захисту України*. Присвячений 95-річчю заснування закладу. Х.; НУЦЗУ, 2023. С. 115–119.

Середюк А. А.,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальність 231 «Соціальна робота», гуманітарно-педагогічний факультет, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна

Демченко І. І.,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації, Національний університет біоресурсів та природокористування України, м. Київ, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ОСОБАМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Воєнні події в Україні створили надзвичайні виклики для осіб з інвалідністю, які становлять понад три мільйони і мають офіційне визнання. Російська агресія призвела до появи нових інвалідностей через бойові травми, погіршення психічного здоров'я та порушення доступу до медичної допомоги. За даними ООН, близько 300 тисяч людей отримали інвалідність внаслідок воєнних травм, причому чоловіки становлять 60% від усіх нововизнаних випадків [5]. Соціально-педагогічна робота в таких умовах потребує переосмислення традиційних підходів та впровадження комплексних стратегій підтримки.

Соціальна модель інвалідності визначає бар'єри в суспільстві як основну проблему, а не особу з інвалідністю. Дана модель розглядає інвалідність як результат взаємодії між особою з порушеннями здоров'я та середовищними, атитюдними та інституційними бар'єрами, які обмежують повноцінну участь у житті суспільства [3]. В умовах війни окреслені перешкоди набувають багатовимірного характеру та значно загострюються.

Архітектурні перешкоди проявляються через руйнування інфраструктури, недоступність укриттів та транспорту. Зруйновані дороги, тротуари й мости унеможливають пересування на кріслі колісному або з ходунками. Не

пристосовані укриття часто не мають пандусів, вузькі двері ускладнюють евакуацію, а відсутність тактильної розмітки чи звукових сигналів створює загрозу для життя. Низькопідлоговий транспорт знищено або зупинено, спеціалізовані евакуаційні автомобілі відсутні.

До фізичних перешкод долучаються інформаційні та комунікаційні бар'єри. Екстрені сповіщення про повітряні тривоги часто дублюються лише звуком без візуального сигналу для осіб з порушеннями слуху. Веб-ресурси держпослуг чи волонтерських організацій не підтримують екранні зчитувачі, інструкції з евакуації недоступні шрифтом Брайля. Організаційні складнощі пов'язані з припиненням соціальних послуг, скасуванням державної фінансової підтримки денних центрів та гострою нестачею персоналу в інституціях. Закриття реабілітаційних відділень, затримки виплат компенсацій за технічні засоби реабілітації ускладнюють життєдіяльність. Нормативні прогалини залишають особу без захисту, чіткі протоколи евакуації відсутні.

Ставленняві упередження посилюються через стигматизацію, соціальну ізоляцію та дискримінацію. Суспільство сприймає особу з інвалідністю як пасивного одержувача допомоги, а не активного учасника відбудови, що підкреслює медичну модель замість соціальної [1].

Правозорієнтований підхід базується на Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю та визнає ці особи як суб'єктів прав, а не об'єктів благодійності чи медичного лікування. Описана стратегія передбачає забезпечення рівної участі, автономії та доступу до послуг. Дослідження І. Таланчук, О. Фаст засвідчують, що правазахисний підхід вимагає ідентифікації та усунення всіх бар'єрів, які перешкоджають особам з інвалідністю доступ до суспільних послуг та програм [2]. В умовах війни ситуація вимагає забезпечення доступної евакуації, інклюзивних укриттів, безперервного надання медичних та соціальних послуг. З огляду на зазначене, організації осіб з інвалідністю відіграють ключову роль у моніторингу дотримання прав та адвокації інклюзивної політики. Реалізація

стратегії вимагає конкретних дій на законодавчому рівні. Адаптація нормативно-правової бази до стандартів Конвенції стає першочерговим завданням. Проведення аудитів доступності державних установ дозволяє виявити критичні недоліки. Організація тренінгів для державних службовців формує розуміння прав людини. Створення юридичних клінік надає безкоштовну правову допомогу. Залучення представників організацій осіб з інвалідністю до робочих груп забезпечує врахування реальних потреб.

Соціальні бар'єри в умовах воєнного часу набувають особливої гостроти. Люди з фізичними та сенсорними порушеннями мають менші можливості для евакуації через відсутність спеціального транспорту, інформації про тривоги та доступних укриттів. Багато людей з інвалідністю опинилися в пастці в багатоповерхівках з виведеними з ладу ліфтами. Діти з інвалідністю в інституціях часто не мали пріоритету при евакуації порівняно з їхніми однолітками. Відтак, соціально-педагогічна робота має спрямовуватися на подолання зазначених бар'єрів через системну адвокацію, розвиток громадських ініціатив та зміцнення спроможності організацій осіб з інвалідністю. Практична реалізація соціально-педагогічної роботи передбачає впровадження конкретних механізмів підтримки: волонтерські мережі організовують спеціалізовану евакуацію маломобільних груп населення; встановлення візуальних та вібраційних систем сповіщення про тривоги гарантує своєчасність реагування; модернізація укриттів пандусами та поручнями усуває архітектурні перешкоди; розробка протоколів пріоритетної евакуації для вихованців інтернатних закладів запобігає дискримінації; підготовка соціальних працівників до дій в умовах надзвичайних ситуацій підвищує ефективність допомоги та громадські ініціативи щодо перевірки доступності житлових будинків сприяють виявленню ізольованих осіб.

Комплексні потреби осіб з інвалідністю в умовах війни охоплюють безпеку, медичну реабілітацію, психосоціальну підтримку, доступ до освіти та працевлаштування. Програма ПРООН з підтримки реабілітації осіб з

інвалідністю, спричиненої війною, демонструє інтегрований підхід, який включає розвиток політики, нарощування потенціалу місцевих зацікавлених сторін, покращення працевлаштування та соціально-економічної інтеграції [4]. Соціальні педагоги мають бути залучені до багатoproфільних реабілітаційних команд для забезпечення комплексної підтримки. Вагомого значення набуває також розвиток соціальних послуг, пов'язаних з реабілітацією, та створення інклюзивного робочого середовища. Зокрема, впровадження комплексної підтримки, мобільні реабілітаційні бригади у віддалених населених пунктах, навчання фахівців методам психологічної першої допомоги, створення доступних онлайн-платформ для освіти, формування груп взаємопідтримки серед ветеранів та цивільних осіб.

Отже, соціально-педагогічна робота з особами з інвалідністю в умовах воєнного часу має базуватися на соціальній та правозахисній моделях інвалідності з фокусом на подолання багатовимірних соціальних бар'єрів. Комплексний підхід до задоволення потреб осіб з інвалідністю через забезпечення безпеки, доступу до послуг, реабілітації та соціальної інтеграції створює умови для реалізації їхніх прав та підтримки гідності в кризових умовах. Співпраця з організаціями осіб з інвалідністю та впровадження правозорієнтованих практик є запорукою ефективності соціально-педагогічної роботи в умовах війни.

Список використаних джерел

1. Демченко І.І., Григоренко Т.В. (2025) Безпекоорієнтоване інклюзивне освітнє середовище: соціально-комунікаційний аспект. *Актуальні питання у сучасній науці. Серія «Педагогіка»*. 2025. Вип. № 1(31) С. 740–752. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-1\(31\)-740-751Д](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-1(31)-740-751Д)
2. Таланчук І. В., Фаст О. О. Інклюзія та різноманіття в контексті реалізації принципу верховенства права. питання доктринального тлумачення *Держава та регіони. Серія: Право*. 2025. № 3(88). DOI <https://doi.org/10.32782/1813-338X-2025.3.41>
3. Social Work with People with Disabilities in the Context of War. Springer. 2024. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s41134-024-00329-9> (дата звернення: 17.02.2026).
4. Supporting the rehabilitation of persons with disabilities caused by the war. UNDP Ukraine. URL: <https://www.undp.org/ukraine/projects/supporting-rehabilitation-persons-disabilities-caused-war> (дата звернення: 17.02.2026).

5. Ukraine - Humanitarian access for people with disabilities. ACAPS. 2025. URL:https://www.acaps.org/fileadmin/Data_Product/Main_media/20250605_ACAPS_Ukraine_Humanitarian_access_for_people_with_disabilities.pdf (дата звернення: 17.02.2026).

Сірук В. А.,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальність 231 «Соціальна робота», гуманітарно-педагогічний факультет, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна

Демченко І. І.,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації, Національний університет біоресурсів та природокористування України, м. Київ, Україна

ЕРГОТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Соціальна інтеграція молоді з інвалідністю потребує комплексних підходів, які поєднують розвиток індивідуальних навичок із модифікацією середовища. Ерготерапія як діяльнісно-орієнтований підхід дозволяє вирішувати завдання соціальної інтеграції через відновлення та розвиток здатності виконувати значущі ролі та повсякденні заняття. Застосування ерготерапевтичних технологій створює умови для повноцінної участі молоді з інвалідністю в освіті, праці та соціальному житті громади.

Компоненти соціальної інтеграції охоплюють соціальну участь, автономність у повсякденні, комунікативну компетентність, освітньо-професійну включеність та суб'єктивне благополуччя. Соціальна участь проявляється в залученні до активностей громади, взаємодії з однолітками та відчутті приналежності до соціальних груп. Автономія у повсякденні забезпечується здатністю самостійно виконувати базові та інструментальні активності щоденного життя [2]. Комунікативна компетентність включає навички ефективної взаємодії, асертивності та розв'язання конфліктів. Освітньо-професійна включеність охоплює реалізацію навчальних та кар'єрних планів. Суб'єктивне благополуччя відображає задоволеність життям та позитивне

самосприйняття. Успішність соціальної інтеграції залежить від збалансованого розвитку всіх зазначених компонентів.

Ерготерапія реалізує діяльнісно-орієнтований підхід, який фокусується на відновленні та розвитку здатності до виконання значущих ролей і повсякденних занять. Даний підхід базується на розумінні того, що діяльність є основою здоров'я та соціальної участі. Ерготерапевтичні програми спрямовані на збереження життєвих ролей, підтримку активного способу життя та покращення якості життя через участь у активностях, спеціально розроблених відповідно до індивідуальних потреб [1]. Для молоді з інвалідністю це означає створення можливостей для навчання, роботи, дозвілля та соціальної взаємодії з урахуванням функціональних можливостей та бар'єрів середовища.

Тренування навичок активностей щоденного життя та інструментальних активностей щоденного життя становить ключовий компонент ерготерапевтичної інтервенції. Базові активності охоплюють самообслуговування, мобільність та підтримку здоров'я. Інструментальні активності включають управління домогосподарством, ведення фінансів, використання транспорту та організацію дозвілля. Дослідження засвідчують, що ерготерапевтичні програми, які включають тренування активностей, сприяють збереженню незалежності та соціальної функціональності [3]. Для молоді з інвалідністю оволодіння цими навичками створює фундамент для автономного життя та зменшує залежність від сторонньої допомоги.

Практична реалізація тренувань передбачає відпрацювання адаптивних технік одягання та гігієнічних процедур із використанням спеціальних пристроїв. Навчання безпечним трансферам та пересуванню нерівними поверхнями розвиває мобільність. Система нагадувань для прийому ліків та алгоритми запису до лікаря формують навички управління здоров'ям. Ведення бюджету за допомогою мобільних застосунків, планування маршрутів до соціальних об'єктів та цифрова грамотність забезпечують інструментальну компетентність. Навчання у реальному середовищі, наприклад у супермаркетах

чи банках, закріплює отримані вміння. Програми менторства однолітками дозволяють обмінюватися досвідом адаптаційних стратегій.

Адаптація середовища є унікальною ерготерапевтичною інтервенцією, яка спрямована на зміну зовнішніх факторів, що перешкоджають участі особи в активностях. Дана інтервенція передбачає модифікацію фізичного середовища, соціального оточення, інституційних процедур та вимог активності [4]. Для молоді з інвалідністю адаптація середовища може включати встановлення пандусів та поручнів, модифікацію ванної кімнати, адаптацію робочого місця або забезпечення доступності інформації [там само]. Дослідження програми PREP продемонстрували, що модифікація середовища, включаючи фізичні, соціальні та інституційні аспекти, значно покращує участь молоді з фізичними порушеннями в дозвіллевих активностях громади.

Конкретні заходи адаптації фізичного простору охоплюють монтаж поручнів, зниження рівня робочих поверхонь, нанесення тактильних маркерів та покращення освітлення. Впровадження розумних домашніх систем, голосового керування та адаптованого комп'ютерного обладнання розширює можливості самостійної діяльності. Навчання родини та однолітків підтримуючим стратегіям комунікації змінює соціальне оточення. Адвокація гнучких правил відвідування закладів освіти та модифікованих методів оцінювання усуває інституційні перешкоди. Застосування принципів універсального дизайну у громадських просторах забезпечує доступність для всіх категорій населення, а тимчасові адаптаційні рішення для надзвичайних ситуацій набувають особливої актуальності в умовах воєнного стану.

Розвиток соціальних навичок реалізується через групові ерготерапевтичні заняття, рольові ігри та моделювання соціальних сценаріїв. Ерготерапевт використовує терапевтичне використання самого себе для створення безпечного середовища, де молодь може відпрацьовувати навички спілкування, співпраці та розв'язання проблем. Групова робота додатково створює можливість для соціального навчання та підтримки однолітків. Підтримка самоадвокації

спрямована на розвиток здатності молоді захищати власні права та потреби. Самоадвокація включає прийняття рішень щодо власного життя, отримання інформації про права, розвиток мережі підтримки та навчання самовизначенню. Дослідження засвідчують, що ерготерапевтичні інтервенції, спрямовані на розвиток самоадвокації, підвищують здатність молоді подолувати бар'єри та дискримінацію, що обмежують повноцінну участь у суспільстві [5].

У цьому контексті важливими є структуровані групові проєкти, вправи з вирішення конфліктів та відпрацювання навичок самопрезентації формують соціальну компетентність; моделювання ситуацій запиту розумних пристосувань на робочому місці, реагування на дискримінаційні висловлювання та участі у соціальних подіях готує молодь до реальних викликів; розробка персональних сценаріїв самопредставлення, тренування асертивної комунікації та використання візуальних підказок посилюють ефективність спілкування. Зазначимо, що освітні воркшопи щодо прав осіб з інвалідністю, формування запитів на адаптацію та побудова мереж підтримки зміцнюють самоадвокацію. У процесі роботи потрібно врахувати, що використання цифрових платформ для поширення інформації про інклюзію та взаємодії з правозахисними організаціями розширює можливості адвокації.

План участі є інструментом, який систематизує цілі та шляхи соціальної інтеграції конкретної особи. План розробляється спільно молоддю, сім'єю та ерготерапевтом і включає визначення бар'єрів, ресурсів та стратегій подолання. Реалізація плану участі передбачає координацію зусиль різних фахівців та служб, моніторинг прогресу та коригування цілей. Реалізація плану участі передбачає координацію зусиль різних фахівців та служб, моніторинг прогресу та коригування цілей. Даний інструмент забезпечує індивідуалізацію підтримки та відстеження результатів, а його гнучкість передбачає розробку альтернативних сценаріїв для кризових ситуацій, що набуває критичного значення в умовах воєнного часу.

Отже, ерготерапевтичні технології соціальної інтеграції молоді з інвалідністю інтегрують тренування навичок, адаптацію середовища, розвиток соціальних навичок та підтримку самоадвокації в рамках плану участі. Діяльнісно-орієнтований підхід ерготерапії, спрямований на розвиток компонентів соціальної інтеграції, створює умови для автономії, соціальної участі та повноцінного включення молоді з інвалідністю в життя громади.

Список використаних джерел:

1. Солтік І. Роль ерготерапії у відновленні після стресових та психосоматичних розладів *Scientific journal "JOURNAL OF THERAPY AND REHABILITATION"*. 2025. С. 22–29 DOI: <http://doi.org/10.31891/jtr.2025.1.3>
2. Demchenko, I., Zahariichuk, O., Dergach, M., Porodko, M., & Pryzvanska, R. (2022). The psychological and pedagogical aspect of the life quality of citizens with disabilities. *Amazonia Investiga*, 11(54), 339-348. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000851323300001> (дата звернення: 15.02.2026).
3. Developing Client Self-Advocacy in Occupational Therapy. PMC. 2024. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10990644/> (дата звернення: 15.02.2026).
4. Environmental Adaptation in Occupational Therapy / IvyPanda. 2023. URL: <https://ivypanda.com/essays/environmental-adaptation-in-occupational-therapy/> (дата звернення: 15.02.2026).
5. Focusing on the Environment to Improve Youth Participation. PMC. 2015. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4627037/> (дата звернення: 15.02.2026).

Тельна О. А.,

кандидат педагогічних наук, доцент,

*доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
м. Харків, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Виклики, з якими зіткнулася наша країна в умовах повномасштабного вторгнення РФ, починаючи з 24 лютого 2022 року, призводять до постійного зростання жертв серед військових і цивільних, що, в свою чергу, зумовлює безперервне збільшення випадків серйозних травм і набуття інвалідності. Діти й дорослі в Україні дедалі частіше наражаються на суттєве погіршення стану

здоров'я (фізичного та психічного) і потребують кваліфікованої допомоги медиків, психологів, соціальних працівників і спеціальних педагогів, які допоможуть їм адаптуватися до нової реальності, прийняти її, а також навчитися функціонувати в умовах набутих психофізичних лімітацій, реінтегруватись у суспільство, реалізувати свої таланти [1].

Кількість здобувачів освіти другого (магістерського) рівня, котрі бажають набути фах спеціального педагога, суттєво зросла за останні 3 роки, що й не дивно, адже ця професія є і, на жаль, ще якийсь час залишатиметься дедалі більш актуальною на ринку праці. Логопеди, корекційні психопедагоги, тифлопедагоги, сурдопедагоги, ортопедагоги є саме тими спеціалістами, котрі здатні надати кваліфіковану допомогу дітям і дорослим із розладами мовлення, слуху, зору, моторики, інтелектуальної та психічної діяльності. Розуміючи це, чимало людей вступають до магістратури за спеціальністю А6 «Спеціальна освіта», щоб отримати нові компетентності та додаткові можливості працевлаштування [2].

Одним із ключових компонентів якісної підготовки магістрів спеціальної освіти є опанування ними навичок самостійної науково-дослідної роботи, як науково-теоретичного, так і практично-пошукового характеру [2]. Навчальними планами ЗВО передбачено надання здобувачам освіти можливості написання курсових і випускних кваліфікаційних робіт, участі в науково-дослідній діяльності, виступів на фахових семінарах і конференціях. Також, магістрантів спеціальної освіти заохочують брати участь у проєктній діяльності ЗВО, залучаючи до активної співпраці з громадськими організаціями осіб із інвалідністю, ветеранів війни та з базами практики, де здобувачі освіти можуть не лише реалізувати теоретичні знання й отримати практичний досвід фахової взаємодії з особами, котрі мають порушення психофізичного розвитку, а й набути навичок ведення науково-дослідної роботи.

У цьому контексті важливо забезпечити формування у здобувачів освіти низки загальних компетентностей: здатність діяти на основі етичних міркувань

(мотивів); здатність діяти соціально відповідально та свідомо; здатність працювати в команді; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність ухвалювати обґрунтовані рішення; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність до проведення досліджень на відповідному рівні.

Також, важливо забезпечити опанування таких спеціальних (фахових) компетентностей:

- Здатність здійснювати теоретичний, методологічний та емпіричний аналіз актуальних проблем спеціальної та інклюзивної освіти.

- Здатність розробляти та впроваджувати інноваційні методики і технології корекційно-розвивальної роботи з особами з особливими освітніми потребами (залежно від спеціалізації).

- Здатність здійснювати діагностико-аналітичну, корекційно-розвивальну, консультативну діяльність з урахуванням особливих освітніх потреб здобувачів.

- Здатність ефективно взаємодіяти з батьками, колегами, іншими фахівцями у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами на засадах партнерства.

- Здатність ухвалювати ефективні рішення у складних і непередбачуваних умовах, адаптуватися до нових ситуацій професійної діяльності.

- Здатність оцінювати межі власної фахової компетентності, ухвалювати рішення та продовжувати навчання та/або підвищення професійної кваліфікації відповідно до наявних потреб і запитів.

- Здатність до організації освітнього процесу у спеціальних закладах дошкільної і загальної середньої освіти з використанням сучасних засобів, методів, прийомів, технологій.

- Здатність розробляти і реалізовувати наукові та/або освітні проекти у сфері спеціальної та інклюзивної освіти.

- Здатність до прийняття, аналізу, апробації та впровадження інноваційних

діагностичних і корекційно-розвивальних технологій вивчення розвитку дітей раннього віку з обмеженими можливостями.

– Здатність до виконання освітніх і професійних обов’язків з використанням дистанційних форм синхронного й асинхронного навчання, включно з навчальною, діагностичною, консультативною роботою.

Відповідно, до прогнозованих результатів навчання можуть належати:

– Здійснювати аналіз еволюційних процесів у сфері освіти осіб з ООП, обґрунтовувати власне бачення шляхів розв’язання наявних проблем.

– Здійснювати дослідження й/або провадити інноваційну діяльність для отримання нових знань, створення нових і вдосконалення традиційних технологій викладання і супроводу та в ширших мультидисциплінарних контекстах.

– Розробляти та впроваджувати інноваційні методики і технології корекційно-розвивальної роботи з особами з ООП, генерувати нові ідеї для удосконалення навчання, виховання, розвитку та соціалізації цих осіб.

– Добирати та застосовувати ефективні методики комплексного оцінювання розвитку дітей, рефлексувати та критично аналізувати достовірність одержаних результатів оцінювання, визначати на основі їх інтерпретації особливі освітні потреби дітей та рівень необхідної їм освітньої підтримки.

– Встановлювати ефективну взаємодію з батьками, колегами, фахівцями, соціальними інституціями з метою забезпечення якості спеціальної та інклюзивної освіти на засадах партнерства.

– Робити фаховий внесок до професійних знань і практики та оцінювання результатів діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі, мотивувати учасників команди супроводу до досягнення спільних цілей.

– Ухвалювати ефективні рішення з питань спеціальної та інклюзивної освіти, у тому числі у складних і непередбачуваних умовах; прогнозувати їх розвиток; визначати фактори, що впливають на досягнення поставлених цілей,

зокрема, вимоги споживачів; аналізувати і порівнювати альтернативи; оцінювати ризики й імовірні наслідки ухвалених рішень.

– Відшуковувати необхідні дані в науковій літературі, базах даних та інших джерелах, аналізувати й оцінювати ці дані.

– Керувати складною діяльністю у сфері спеціальної та інклюзивної освіти й у ширших контекстах, розробляти плани та заходи з їх реалізації, забезпечувати якість освіти, оцінювати ефективність і результативність діяльності.

Успішна реалізація всього цього в умовах воєнного часу вимагає від викладачів ЗВО особливої гнучкості в застосовуваних методах і прийомах навчання, а від здобувачів освіти – високої мотивації та значних обсягів самостійно виконуваної роботи. Якщо мотивація у магістрантів спеціальної освіти перебуває переважно на високому рівні [2], то часті блекаути, пов'язаний із постійною загрозою власному життю та здоров'ю стрес і погане матеріально-технічне забезпечення суттєво ускладнюють навчання здобувачів освіти, котрі перебувають в Україні, особливо на прифронтових територіях [2].

І все ж таки, належна підготовка магістрантів спеціальної освіти до самостійних наукових досліджень дозволяє їм опанувати визначеними у стандарті й освітній програмі компетентностями, досягнути запланованих програмних результатів навчання та зробитися кваліфікованими фахівцями.

Список використаних джерел

1. Тельна О. А. Роль спеціальних педагогів у реінтеграції найвразливіших жертв російсько-української війни. Освіта сьогодення: життєтворчість як основа національного відродження та єдності (до 30-річчя заснування наукової школи педагогіки та психології життєтворчості особистості, 75-річчя з дня народження І. Г. Єрмакова та 100-річчя з дня народження Л. В. Сохань) : зб. тез доповідей Міжнар. Наук.-практ. Конф. (м. Запоріжжя, 17 жовтня 2024 р.) / за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької нац. академії, 2024. С. 307–309.

2. Тельна О. Якуба Л. Підготовка майбутніх фахівців спеціальної освіти в період воєнного стану: виклики сьогодення. Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій (ByteEd-2024) : матеріали I Міжнар. наук.-практ. Конф. (Харків, 7–19 квітня 2024) / за заг. ред. І. В. Таможської; Харківський нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2024. С. 319–323.

Хмара А. О.,

*студентка кафедри інженерно авіаційного забезпечення,
Інститут цивільної авіації Харківського національного університету
Повітряних Сил імені Івана Кожедуба
м. Харків, Україна*

Іващенко М. М.,

*старший викладач кафедри Авіаційного транспорту
Інститут цивільної авіації Харківського національного університету
Повітряних Сил імені Івана Кожедуба
м. Харків, Україна*

Ратнакар Ю. В.,

*доцент кафедри Авіаційного транспорту
Інститут цивільної авіації Харківського національного університету
Повітряних Сил імені Івана Кожедуба
м. Харків, Україна*

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРАВОВИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасна система вищої освіти орієнтована не лише на передачу здобувачам певного обсягу знань, але й на формування здатності самостійно аналізувати інформацію, робити обґрунтовані висновки та приймати відповідальні рішення. Однією з ключових компетентностей, що забезпечує ефективну професійну підготовку майбутніх фахівців, є критичне мислення. Особливо важливим його розвиток є у процесі опанування правових дисциплін, оскільки право як система норм і принципів передбачає не лише знання законодавства, а й уміння аналізувати правові норми, інтерпретувати їх та застосовувати у конкретних ситуаціях [8; 9]. Для майбутніх фахівців авіаційної галузі розвиток критичного мислення має особливе значення, оскільки професійна діяльність у сфері авіації пов'язана з прийняттям відповідальних рішень, аналізом складних ситуацій та дотриманням вимог міжнародного та національного законодавства у сфері авіаційної безпеки.

У контексті правової освіти критичне мислення можна визначити як здатність здобувачів вищої освіти аналізувати правову інформацію, оцінювати її достовірність, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між правовими

явищами та формувати аргументовану правову позицію [6]. У процесі вивчення правових дисциплін студенти працюють з великою кількістю нормативно-правових актів, правових концепцій та різних підходів до тлумачення норм права. У зв'язку з цим важливим завданням освітнього процесу є формування в них умінь працювати з правовими джерелами, аналізувати законодавство, порівнювати правові підходи та критично оцінювати отриману інформацію.

Важливу роль у розвитку критичного мислення відіграє викладач закладу вищої освіти. Саме від обраних методів викладання та організації освітнього процесу значною мірою залежить, чи буде студент лише відтворювати отриману інформацію, чи зможе аналізувати її, ставити запитання та формувати власні висновки. Завдання викладача полягає у створенні такого освітнього середовища, у якому студенти залучаються до активного обговорення правових питань, аналізу нормативно-правових актів і вирішення практичних правових ситуацій [11; 12].

До ефективних педагогічних методів формування критичного мислення у процесі правової підготовки належать: проблемне навчання, аналіз правових кейсів, проведення дискусій і дебатів, використання інтерактивних форм навчання, рольові ігри та моделювання правових ситуацій, а також аналіз нормативно-правових актів і судової практики [11].

Застосування зазначених методів сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів та формуванню навичок аналізу правових явищ.

Одним із ефективних підходів до розвитку критичного мислення є використання проблемного навчання. Цей метод передбачає розгляд конкретних правових ситуацій і пошук можливих шляхів їх вирішення. Аналіз правових кейсів дозволяє студентам застосовувати теоретичні знання на практиці, оцінювати різні правові позиції та формувати власні аргументовані висновки [10].

У практиці викладання правових дисциплін доцільним є також використання елементів кінопедагогіки. Зокрема, у межах практичного заняття

студентам було запропоновано переглянути фрагменти художнього фільму «Саллі: Чудо на Гудзоні», який висвітлює події аварійної посадки пасажирського літака на річку Гудзон у 2009 році та подальше офіційне розслідування дій екіпажу. Після перегляду студенти аналізували ситуацію з правової точки зору, обговорювали питання професійної відповідальності та оцінювання дій пілота під час розслідування. Такий підхід сприяє розвитку навичок аналізу інформації, аргументації та критичного оцінювання правових рішень.

Важливим інструментом формування критичного мислення є також робота з нормативно-правовими актами та судовою практикою. Аналіз реальних правових ситуацій дозволяє студентам глибше зрозуміти механізми застосування правових норм та усвідомити складність правового регулювання суспільних відносин. Нормативну основу правової підготовки студентів становлять, зокрема, Конституція України, Закон України «Про освіту» та Закон України «Про вищу освіту» [1–3].

В умовах сучасного інформаційного суспільства розвиток критичного мислення набуває особливої актуальності. Це відповідає також сучасним європейським підходам до формування ключових компетентностей у сфері освіти та забезпечення якості освітнього процесу [4; 5].

Таким чином, формування критичного мислення здобувачів вищої освіти у процесі вивчення правових дисциплін є важливою складовою сучасної освітньої діяльності закладів вищої освіти. Використання проблемного навчання, аналізу правових кейсів, дискусій, інтерактивних методів та елементів кінопедагогіки сприяє розвитку аналітичних здібностей студентів, формуванню правової культури та підготовці компетентних фахівців, здатних приймати обґрунтовані рішення у складних професійних і правових ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Конституція України : Закон України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 16.03.2026).
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 16.03.2026).

3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 16.03.2026).
4. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG 2015). Brussels : European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015. 32 p. URL:https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (дата звернення: 16.03.2026).
5. Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union. 2018. URL:[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (дата звернення: 16.03.2026).
6. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал. 2018. № 2. С. 89–98. URL:<https://lib.iitta.gov.ua/715129/> (дата звернення: 16.03.2026).
7. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі : монографія. Київ : Знання України, 2010. 520 с.
8. Paul R., Elder L. Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. Boston : Pearson Education, 2014. 348 p.
9. Facione P. A. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment, 2015. URL:<https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/what-and-why-2015.pdf> (дата звернення: 16.03.2026).
10. Halpern D. F. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. 5th ed. New York : Psychology Press, 2014. 480 p.
11. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Академія, 2012. 616 с.
12. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2014. 456 с.

Чаборик Т. Я.,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальність 231 «Соціальна робота», гуманітарно-педагогічний факультет, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна

Демченко І. І.,

професор кафедри соціальної роботи та реабілітації, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет біоресурсів та природокористування України, м. Київ, Україна

ЛЯЛЬКОТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Соціальна підтримка дітей з інвалідністю потребує інноваційних методів, які враховують їхні комунікативні особливості та емоційні потреби. Лялькотерапія як специфічна форма ігрової терапії використовує ляльку як посередника у спілкуванні, що дозволяє дітям виражати переживання, подолати

бар'єри у взаємодії та розвинути соціальні навички в безпечному середовищі. Застосування лялькотерапевтичних технологій в соціально-педагогічній роботі створює умови для психологічного благополуччя та соціальної інтеграції дітей з різними формами інвалідності.

Види соціальної підтримки охоплюють емоційний, інформаційний, інструментальний та оцінний компоненти, кожен компонент відіграє специфічну роль у процесі соціалізації [1]. Емоційна підтримка проявляється у вираженні співчуття, прийняття та створенні відчуття безпеки, подібний фундамент необхідний для встановлення довіри між дитиною та фахівцем [2]. Педагог демонструє емпатію завдяки активному слуханню та вербалізації почуттів дитини, а в процесі лялькотерапії лялька виконує функцію посередника для безпечного вираження страхів та тривог. Проекція переживань на іграшковий образ знижує рівень психологічного захисту, подібна динаміка полегшує встановлення контакту та відкритість до взаємодії.

Паралельно інформаційна підтримка передбачає надання знань про соціальні можливості, права та ресурси, знання необхідні для успішної орієнтації у середовищі. Соціальний педагог інформує родину про доступні послуги та алгоритми дій у кризових ситуаціях, тоді як ляльковий персонаж транслює історії про правила безпеки або права дитини у доступній ігровій формі [3]. Візуальні матеріали та соціальні історії доповнюють словесні пояснення, забезпечення кращого засвоєння інформації та розуміння соціальних норм стає результатом такого поєднання.

Інструментальна підтримка включає практичну допомогу в подоланні бар'єрів та доступі до послуг, соціальний працівник сприяє оформленню документів або організації транспортування до закладу. У терапевтичному процесі інструментальна складова реалізується через відпрацювання навичок самообслуговування чи комунікації, у процесі лялька демонструє алгоритм дій, наприклад послідовність одягання або звернення по допомогу. Оцінна підтримка

реалізується через затвердження зусиль дитини та підкреслення особистісної компетентності, фахівець акцентує увагу на успіхах та прогресі клієнта [4]. Ляльковий персонаж підтверджує здібності дитини через схвалення дій у сюжеті гри, внаслідок такого підходу позитивне підкріплення сприймається дитиною як об'єктивне визнання заслуг.

Лялькотерапія інтегрує всі окреслені види підтримки через створення емоційно комфортного простору, передачу соціальних знань, моделювання практичних сценаріїв та підтвердження здібностей дитини. Зазначений метод дозволяє опрацювати травматичний досвід у символічній формі без прямого зіткнення з болісними подіями, сценарії вистав демонструють алгоритми поведінки у складних життєвих ситуаціях. Дитина отримує можливість приміряти різні соціальні ролі та відпрацювати стратегії подолання труднощів, відновлення психосоціального функціонування та зміцнення резильєнтності стає наслідком такої роботи. Соціальний педагог виступає фасилітатором процесу, спрямування гри у потрібне русло забезпечує досягнення терапевтичних цілей.

Механізми впливу соціальної підтримки на психологічне благополуччя дитини реалізуються через зниження тривожності, підвищення відчуття безпеки та розвиток довіри. Дослідження засвідчують, що сприйнята соціальна підтримка зменшує проблемну поведінку дітей через покращення уваги до позитивної інформації та зменшення фокусу на негативному [4]. Буферна модель соціальної підтримки демонструє, що наявність підтримуючих стосунків створює захисний бар'єр між стресовими подіями та психологічними реакціями, знижуючи частоту негативних емоцій та ймовірність проблемної поведінки [там само]. Для дітей з інвалідністю, які часто зазнають соціальної ізоляції та стигматизації, соціальна підтримка набуває особливого значення як фактор розвитку психологічної стійкості.

Гра з ляльками є провідною діяльністю дитячого віку, яка відповідає природним потребам дитини у самовираженні та соціалізації. Через гру діти

опановують соціальні ролі, відпрацьовують сценарії взаємодії та вирішують емоційні конфлікти. Для дітей з інвалідністю, особливо з порушеннями комунікації та аутизмом, лялька виступає безпечним посередником, який знижує тривогу соціальної взаємодії та створює дистанцію для вираження почуттів. Лялькотерапія дозволяє дітям проєктувати власні переживання на ляльку, що спрощує процес вербалізації емоцій та обговорення чутливих тем. Дослідження підтверджують, що використання ляльок у терапевтичних цілях сприяє непрямому спілкуванню, емоційному дослідженню та розвитку соціальних навичок у дітей з комунікативними труднощами [3].

Ігрові методи в соціальній роботі з дітьми з інвалідністю базуються на принципах комунікативності, недирективності та фокусу на почуттях дитини. Комунікативний принцип передбачає побудову рівноправних дружніх стосунків, прийняття дитини такою, якою вона є, та надання їй ініціативи у виборі сюжетів і тем. Недирективність означає відмову від прискорення або уповільнення ігрового процесу, мінімальність обмежень з боку фахівця. Фокус на почуттях дитини вимагає відкритого вербального вираження емоцій та використання ляльки як дзеркала для самопізнання. Лялькотерапевтичні заняття можуть проводитися в індивідуальному та груповому форматі, включаючи сюжетно-рольові ігри, імпровізацію та створення історій за допомогою ляльок [2].

Отже, лялькотерапевтичні технології соціальної підтримки дітей з інвалідністю інтегрують емоційну, інформаційну, інструментальну та оцінну підтримку через механізми зниження тривожності, підвищення безпеки та розвитку довіри. Гра з ляльками як провідна діяльність дитячого віку створює природне середовище для соціалізації, тоді як ігрові методи, засновані на принципах комунікативності та недирективності, забезпечують ефективність соціально-педагогічної роботи. Застосування лялькотерапії сприяє психологічному благополуччю та соціальній інтеграції дітей з інвалідністю,

відкриваючи можливості для самовираження та розвитку міжособистісних навичок.

Список використаних джерел:

1. Демченко, І., & Ревнюк, Н. (2025). Роль соціальних послуг у забезпеченні соціальної інклюзії. *Ввічливість. Humanitas*, (2), 47–53. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.2.7>
2. Яковишина Т.В. Лялькотерапія як напрям артпедагогіки у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Наукові інновації та передові технології*, 2024 (№2(30)). с. 1459-1469.
3. 10 Play Therapy Techniques for Neurodivergent Kids. BestLife NJ. 2025. URL: <https://www.bestlifenj.com/post/10-play-therapy-techniques-for-neurodivergent-kids> (дата звернення: 17.02.2026).
4. The impact of perceived social support on children's problem behaviors: the parallel mediating roles of attentional bias. PMC. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12326605/> (дата звернення: 17.02.2026).

Шевченко В.М.,

*професор кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені Миколи Ярмаченка
факультету спеціальної освіти та соціальної політики,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна*

Цитовська Беата,

*керівник кафедри освіти осіб з інвалідністю факультету історичних та
педагогічних наук інституту педагогіки
доктор габілітований, професор
Вроцлавський університет,
м. Вроцлав, Польща*

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ
ОСВІТИ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД**

В умовах реформування системи освіти та ускладнення завдань, які стоять перед спеціальною освітою, підвищуються вимоги до фахівців спеціальної освіти, їхніх особистісних і професійних якостей, рівня їхньої професійної культури. Від професіоналізму педагога який працює з дітьми з інвалідністю, значною мірою залежить рівень передачі знань соціально-культурного досвіду

підростаючому поколінню. Лише педагог, який є високорозвиненою, культурною особистістю, зможе виховати особистість. На сьогодні виникає необхідність формування нової генерації спеціальних педагогів, здатних здійснювати специфічну професійну діяльність у нових умовах, які можуть надавати кваліфіковану допомогу дітям з особливими потребами у створенні умов для їх успішного навчання, розвитку та соціалізації, що передбачає якісну фахову педагогічну, медичну, психологічну та правову підготовку на рівні вимог вищої школи [1, с. 5].

Нові виклики, які стоять сьогодні перед українською системою вищої освіти, вимагають переосмислення попереднього досвіду підготовки фахівців і пошуку нових підходів до професійної підготовки студентів; розроблення нових освітніх стратегій; приведення змісту, форм, методів викладання у відповідність до вимог та потреб сучасності; створення ефективних умов для професійного й особистісного саморозвитку майбутнього успішного фахівця для системи спеціальної освіти. Максимальну готовність студентів до майбутньої фахової діяльності забезпечує поєднання традиційних і новітніх форм роботи. До традиційних форм організації навчального процесу у закладі вищої освіти належать такі: лекція, семінар, практичні та лабораторні заняття, самостійна робота, консультації, курсові та дипломні роботи, практика, контрольні роботи, колоквіуми, заліки та іспити; до інноваційних – проблемна лекція, семінар-дискусія, програмоване навчання, розв’язання проблемних ситуацій, дидактичні ділові ігри, модульне, рейтингове та дистанційне навчання [1, с. 8].

Поєднання інноваційних педагогічних технологій з традиційними дає змогу перейти від дисциплінарної моделі навчання до системної, організувати творчу професійно спрямовану діяльність студентів, особистісно орієнтувати процес навчання у закладі вищої освіти. Використання нетрадиційних форм навчання (модульне і дистанційне навчання, рейтингова система, розробка інформаційно-предметного забезпечення технологій навчання) розглядається як

засіб підвищення якості підготовки фахівців спеціальної освіти. При застосування новітніх технологій суттєво зростає мотивація учіння, студенти розуміють необхідність оволодіння теоретичними знаннями і своєчасно задовольняють свої професійні інтереси; формується їхня відповідальність і самостійність. Якщо в процесі застосування традиційних технологій здобувач освіти завжди перебуває у позиції того, хто навчається, то новітні технології стимулюють його до виконання різноманітних ролей, сприяючи розвитку особистості майбутнього педагога [2, с. 54].

Відповідно до цього, потрібне концептуальне обґрунтування стратегії вдосконалення підготовки спеціальних педагогів та створення інноваційної моделі підготовки фахівців, які будуть працювати в умовах спеціальної освіти та інклюзивного навчання з дітьми з інвалідністю, що дозволить забезпечити якість кадрової політики на інституціональному рівні при наданні освітніх послуг за місцем проживання. Проте, зміна стратегії підготовки фахівців має відбуватися на методологічному рівні, оскільки півзаходи не матимуть позитивних результатів. Розробка стратегії та теоретичної моделі підготовки фахівців дозволить усунути протиріччя між випереджальними змінами практики та відсутністю науково обґрунтованих концепцій і стратегій підготовки фахівців відповідно до сучасних вимог та потреб практики, а також наступність у підготовці кадрів [3, с. 370].

Для підготовки майбутніх фахівців потрібно передбачити нові варіанти поєднання напрямів підготовки. Сучасні підходи до формування професійної майстерності та культури майбутніх фахівців в галузі спеціальної освіти передбачають ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку, яка дозволяє їм ефективно розв'язувати завдання, що стоять перед ними. Цей процес передбачає розвиток їхньої комунікативної компетентності, необхідних умінь для провадження практичної діяльності, здійснення ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки, розвитку широкого кола професійних умінь [4, с. 374].

Таким чином, під час модернізації системи спеціальної освіти необхідно значну увагу приділити, насамперед, модифікації навчальних планів і навчального матеріалу для якісної підготовки фахівців відповідно до вимог часу. Це один із головних факторів, який дозволить привести у відповідність до нових вимог якості допомоги дітям з особливими потребами на регіональному та інституціональному рівнях.

В Польщі освіта дітей і молоді з інвалідністю реалізується відповідно до ідеї «школи для всіх». Це не нова концепція: ще у 1980-х роках Александр Гулек пропагував освітню та соціальну інтеграцію, стверджуючи, що «інтеграційна система навчання і виховання полягає в максимальному включенні дітей і молоді з відхиленнями від норми до звичайних шкіл та інших освітніх закладів, забезпечуючи їм – в міру можливостей – зростання в середовищі здорових однолітків» [1, с. 492]. Варто підкреслити, що інтеграційна парадигма та її практична реалізація стали можливими після впровадження нормалізаційних підходів, які в Польщі почали застосовуватися на початку 2000-х років, а їх витоки сягають скандинавських моделей [3].

Майже всі дослідження, проведені в Польщі щодо впровадження інтеграції та інклюзії в освіті, свідчать, що якість запропонованих рішень значною мірою залежить від вчителів. Тому питання їх підготовки до роботи з учнями з інвалідністю, є надзвичайно важливим. Робота з ними вимагає від вчителів наявності відповідних кваліфікацій у галузі спеціальної педагогіки. У польській системі вищої освіти створено різні можливості для їх здобуття. Основною формою є єдині п'ятирічні магістерські студії за спеціальністю «Спеціальна педагогіка» за такими напрямками: освіта і реабілітація осіб із порушеннями слуху, освіта і реабілітація осіб із порушеннями зору, освіта і реабілітація осіб з інтелектуальними порушеннями, лікувально-терапевтична педагогіка, освіта і терапія осіб із розладами спектра аутизму, інклюзивна освіта [2, с. 1169].

У системі 3+2 (трирічний бакалаврат і дворічна магістратура) можуть реалізовуватися такі спеціалізації: ресоціалізаційна педагогіка, логопедія, корекційна педагогіка (педагогічна терапія), раннє втручання у межах спеціальності «Педагогіка». Крім того, всі зазначені спеціалізації можуть бути здобуті на післядипломних студіях (не менше трьох семестрів) особами, які вже мають педагогічну кваліфікацію, але не мають підготовки зі спеціальної педагогіки. Навчальна програма зі спеціальної педагогіки визначає цілі підготовки, результати навчання студентів та зміст дисциплін. Загальною метою підготовки є формування фахівців, які мають загальні й професійні знання, а також уміння і компетентності, необхідні для розуміння та організації освітніх процесів дітей і молоді з інвалідністю, з урахуванням індивідуальних і середовищних чинників [3].

Випускники спеціальності «Спеціальна педагогіка» здобувають кваліфікацію вчителя-спеціального, що дає право працювати у державних і приватних освітніх закладах: дитячих садках, школах, спеціальних і терапевтичних центрах, психолого-педагогічних консультаціях, а також у позаосвітніх установах.

Отже, сучасна спеціальна освіта вимагає висококваліфікованих педагогів, здатних забезпечити ефективне навчання і соціалізацію дітей з інвалідністю. Поєднання традиційних і інноваційних форм підготовки сприяє розвитку професійних і особистісних якостей майбутніх фахівців. Досвід Польщі показує, що успіх інклюзії залежить від якісної спеціальної педагогічної освіти, яка готує фахівців до роботи у різних освітніх закладах і створює умови для повноцінного розвитку дітей з особливими потребами.

Список використаних джерел:

1. Дегтяренко Т. М. (2015). Модифікація професійної підготовки фахівців у контексті модернізації системи спеціальної освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми. 3 (47). С. 5-8.

2. Кирста Н. (2015). Підготовка спеціалістів дошкільного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Освітній простір України. Івано-Франківськ. 6 С. 54-56.
3. Колишкін О. В. (2017). Особливості формування професійної культури майбутніх фахівців в галузі спеціальної освіти. Спеціальна освіта стан та перспективи (Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 17-18 травня 2017 року). Харків. 368. С. 370-371.
4. Пахомова Н. Г. (2017). Діагностико-корекційний консалтинг в системі підготовки фахівця до роботи в умовах інклюзії. Спеціальна освіта стан та перспективи (Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 17-18 травня 2017 року). Харків. с. 374.
5. Hulek, A. (1980). Integracyjny system kształcenia i wychowania. Pedagogika rewalidacyjna. PWN. Warszawa. с. 492
6. Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia. (2006). Dz.U. 2012 poz. с. 1169.
7. Krauze, A. (2010). Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej. Oficyna Wydawnicza „IMPULS”. Kraków.

Шевчук О. С.,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальність 231 «Соціальна робота», гуманітарно-педагогічний факультет, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна

Демченко І. І.,

професор кафедри соціальної роботи та реабілітації, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет біоресурсів та природокористування України, м. Київ, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДЛІТКІВ У КРИЗОВИХ УМОВАХ

Сучасні кризові умови, зумовлені воєнними подіями, міграційними процесами та соціальними трансформаціями, суттєво впливають на процес соціалізації підлітків. У цей період формування ціннісних орієнтацій стає особливо вразливим, оскільки підлітковий вік характеризується підвищеною чутливістю до зовнішніх впливів та кризових ситуацій. Соціально-педагогічна робота в таких обставинах потребує переосмислення традиційних підходів та впровадження спеціально розроблених стратегій підтримки молоді.

Сутність соціально-педагогічної роботи в кризових умовах полягає в комплексному впливі на особистість підлітка з метою збереження психічного здоров'я, формування стресостійкості та підтримки позитивного розвитку ціннісних орієнтацій. Згідно з дослідженнями О. Кузнецової, соціалізація молоді в кризових ситуаціях має бути спрямована на формування особистостей, здатних пристосовуватися до умов, що постійно змінюються, і реалізовувати себе в цих умовах [1]. Це передбачає створення безпечного середовища, де підліток може відчувати стабільність та захищеність незважаючи на зовнішні загрози.

Людиноцентрований підхід виступає фундаментальною основою соціально-педагогічної роботи з підлітками. Даний підхід передбачає визнання підлітка активним суб'єктом власного розвитку, який має внутрішній потенціал до зростання та самореалізації. У контексті формування ціннісних орієнтацій людиноцентрована парадигма спрямовує увагу фахівця на розкриття індивідуальних особливостей кожного підлітка, його потреб та прагнень. Така орієнтація дозволяє будувати довірчі стосунки, які є необхідною умовою для ефективної роботи з цінностями. В умовах кризи підлітки часто втрачають відчуття контролю над власним життям, тому підтримка їхньої автономії та самовизначення набуває особливого значення.

Інклюзивний підхід розширює можливості соціально-педагогічної підтримки, забезпечуючи залучення всіх підлітків незалежно від їхнього соціального статусу, стану здоров'я чи життєвих обставин [5]. У кризових умовах цей підхід реалізується через створення рівних можливостей для участі в освітніх та соціальних ініціативах, врахування різноманітних потреб молоді, зокрема внутрішньо переміщених осіб, дітей з інвалідністю та представників вразливих груп. Наприклад, «Школи рівних можливостей», де діти ВПО отримують доступ до ноутбуків, інтернету та менторської підтримки для продовження навчання онлайн; створення клубів за інтересами (музика, спорт, мистецтво), які допомагають адаптуватися в новому середовищі та знайти

однолітків з подібним досвідом; безкоштовні гуртки з розвитку soft skills (комунікація, лідерство), що допомагають подолати соціальну ізоляцію; онлайн-платформи з анонімною психологічною підтримкою; групові арт-терапевтичні сесії для підлітків, які пережили травматичні події (наприклад, втрату рідних або вимушене переселення). Групові сесії проводять у партнерстві з місцевими художниками та психологами. Тобто інклюзивна практика сприяє формуванню толерантності, поваги до інших та розвитку просоціальних цінностей серед підлітків.

Рефлексивний підхід надає можливість підліткам усвідомлювати власний досвід, аналізувати ситуації та знаходити особистісний сенс у подіях. У кризових умовах рефлексія допомагає молоді обробляти травматичний досвід, перетворювати негативні емоції на ресурс для розвитку та формувати зрілі ціннісні орієнтації. Фахівець, який використовує рефлексивні методи, стимулює підлітків до самоаналізу, що сприяє розвитку критичного мислення та емоційного інтелекту.

Серед ефективних форм роботи з підлітками особливе місце посідає діалог як метод побудови довірливих стосунків між фахівцем та молоддю. Діалогова взаємодія створює простір для відкритого обговорення ціннісних питань, дозволяє підліткам висловлювати власні думки та переживання без побоювання осуду. Тренінгові форми роботи довели свою ефективність у формуванні життєвих навичок та ціннісних орієнтацій. За даними Т. Спіріної, тренінги є найпопулярнішою формою превентивної роботи серед підлітків, оскільки сприяють структуруванню поведінки на соціально схвалюваних засадах [3]. Просвітницькі тренінги підвищують компетентність підлітків у питаннях збереження здоров'я, формують навички ефективного спілкування, співчуття та розв'язання конфліктів.

Проектна діяльність реалізує принцип позитивного розвитку молоді, залучаючи підлітків до створення соціально значущих продуктів. Участь у

проєктах підвищує агентність молоді, зміцнює соціальний капітал та сприяє формуванню відповідальності, командної роботи та громадянських цінностей. Дослідження підтверджують, що залучення підлітків як співтворців соціальних рішень у форматі молодіжних ініціатив знижує ризики девіантної поведінки та сприяє розвитку лідерських якостей [4].

Менторство становить потужний інструмент підтримки підлітків у кризових умовах. Довготривалі наставницькі стосунки, що тривають понад дванадцять місяців, демонструють найкращі результати щодо підвищення самооцінки, покращення навчальних досягнень та зниження ризиків вживання психоактивних речовин [2]. Ментор допомагає підліткові сформувати позитивну ідентичність, надихає на досягнення цілей та демонструє альтернативні шляхи розвитку. Особливо ефективним є менторство у поєднанні з іншими формами соціально-педагогічної роботи, що створює комплексну систему підтримки молоді.

Отже, соціально-педагогічна підтримка формування ціннісних орієнтацій підлітків у кризових умовах потребує інтеграції людиноцентрованого, інклюзивного та рефлексивного підходів із застосуванням діалогу, тренінгів, проєктної діяльності та менторства. Комплексне використання зазначених форм роботи створює умови для збереження психологічного благополуччя підлітків, розвитку їхньої стресостійкості та формування зрілих ціннісних орієнтацій, які стануть фундаментом для успішної адаптації та самореалізації в умовах нестабільності.

Список використаних джерел:

1. Кузнецова О.А. Соціально-педагогічні умови соціалізації молоді у кризових ситуаціях. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. № 59. С. 199–202. DOI: <https://doi.org/10.32782/26636085/2023/59.42>
2. Дорошенко, А. П. (2025). Сучасні підходи до соціальної роботи з підлітками в умовах суспільних змін. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (22). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17253998>

3. Спіріна Т. та ін. Психологічні та соціальні аспекти ціннісного ставлення підлітків до здорового способу життя. *Сучасна педіатрія. Україна*. 2025. № 3(147). С. 105–109. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17253998>
4. Mentoring: A Promising Strategy for Youth Development. *Child Trends*. Washington, 2022. URL: <https://cms.childtrends.org/wp-content/uploads/2002/02/MentoringRB.pdf> (дата звернення: 17.02.2026).
5. Filonenko, L., Demchenko, I., Shakhina, I., Klochok, O., Borozentseva, T., & Bieloliptsev, V. (2022). Developing a Values-Based Attitude towards People in Adolescent Rehabilitation Centres: Neurophysiological Patterns. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(2), 76-96. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000823277700006> (дата звернення: 17.02.2026).

СЕКЦІЯ 2

ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА

ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Бабій І. В.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри українознавства та міжкультурної комунікації,

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

м. Львів, Україна

МОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У РОЗРІЗІ ПРАВОПИСНИХ ЗМІН

Мовна компетентність є невід'ємною частиною професійної компетентності викладача ЗВО. Саме мовлення викладачів є еталонним для здобувачів й впливає на формування у них мовленнєвих навичок, а саме: навичок правильної вимови, наголошення слів, уживання нормативних граматичних форм та синтаксичних конструкцій. О. Семенов визначає мовну компетенцію як результат опанування мовної системи за рівнями фонетики, морфології, синтаксису, стилістики тексту [1, с. 183], що дає змогу виокремити у межах мовної компетентності орфоепічну, акцентуаційну, лексичну, граматичну, орфографічну (правописну) компетентності.

22 травня 2019 року Кабінет Міністрів України схвалив нову редакцію Українського правопису, відтак з 3 червня 2019 року правопис набув чинності. 1 березня 2026 р було затверджено український правопис як офіційний стандарт державної мови, що фактично робить правопис мовною Конституцією держави. Це, своєю чергою, зобов'язує усіх учасників освітнього процесу дотримуватись установлених мовних норм як в усному, так і письмовому мовленні в усіх сферах державного та суспільного життя

Засвоєння нових правил орфографії, а також змін у граматичній системі української мови є необхідним для формування орфографічної компетентності – засвоєння системи правил, що визначають правопис слів відповідно до чинної норми, кодифікованої в українському правописі, та вміння їх застосовувати під час професійної діяльності [2, с. 3]. Однак процес запровадження правописних інновацій пов'язаний із певними труднощами: по-перше, мовцям, передовсім саме викладачам, доводиться переучуватись, зокрема позбуватися набутих

упродовж років правописних навичок та опановувати нові, тоді як студенти уже ознайомились зі змінами у школі; по-друге, на думку багатьох користувачів, правописна реформа 2019 року була недоцільною та не на часі.

Одним із шляхів подолання цих труднощів є поінформованість мовців щодо обґрунтованість цих змін у правописній системі української мови, які становлять лише близько п'яти відсотків від усього переліку норм, а також ознайомлення з українською правописною історією, позаяк апеляції до фактів мовного минулого увиразнює вмотивованість сучасних змін, а відтак сприяє кращому засвоєнню нових орфограм. З-поміж фактів, на які слід звернути увагу виділимо такі: окремі норми не є новими, а частково відновлені із запровадженого у далекому 1929 році Харківського правопису, який був першим соборним академічним правописом українців. Однак уже у 1933 році українська орфографія зазнала нищівного зросійщення, які лише поглиблювали правописні реформи 1946 та 1960 рр. Наслідки цих реформ відчуваємо донині. Отож, збільшення варіативних форм (як-от: *авдиторія/ аудиторія, ефір/етер, рості/радости*), вживання літер *z* і *г* у запозичених словах, зміни у транслітерації російських прізвищ тощо є спробою повернути у нашу правописну та граматичну систему питомі форми. Важливо пам'ятати, що мова – це живий організм, він змінюється і орфографія неодмінно має відбивати ці зміни. Водночас правопис необхідно не тільки спрощувати й уточнювати правила, а й надати повнокровне життя тим елементам української мови, які в часи тоталітаризму з політичних міркувань було несправедливо й примусово відтіснено на другий план або й зовсім заборонено. І це не є війною з мовою, а плеканням її неповторності й багатства. Саме викладачі повинні не лише демонструвати нормативне мовлення під час занять, а й за потреби виправляти помилки у мовленні здобувачів.

Звісно, аби засвоїти нові норми потрібний орфографічний практикум, звіряння з чинним правописом та довідниками; для ілюстративного матеріалу варто використовувати тексти (сучасні інтернет-джерела, офіційні документи,

освітні платформи), які вже застосовують новий правопис, що дає змогу усім учасникам освітнього процесу бачити функціонування нових норм на практиці.

Отже, професійність викладача закладу вищої освіти передбачає високий рівень його мовної компетентності, відтак викладача має знати норми чинного правопису та дотримуватись їх в усному та письмовому мовленні.

Список використаних джерел

1. Семеног О. Семеног О. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів-словесників. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: у 2 ч. Ч. 2 / Нац. акад. пед. наук України; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 181–187.

2. Хом'як І. Орфографічна компетентність як складник формування мовної особистості. Дивослово. 2010. № 11. С. 2–6.

Барахтян М. М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри дизайну образотворчого мистецтва,

Український державний університет імені Михайла Драгоманова,

м. Київ, Україна

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

У зв'язку з реформування системи освіти в Україні за останні десятиліття змінюються і вимоги до викладача закладів вищої освіти. Його професійна діяльність має особливо важливе значення і підпорядкована основній меті – підготовці висококваліфікованих і конкурентоспроможних на ринку праці фахівців, здатних до творчої праці, професійного розвитку, оволодіння інтерактивними технологіями, які б відповідали сучасним суспільним запитам (Національна доктрина). А це в свою чергу вимагає від викладача закладу вищої освіти володіти достатньо високим рівнем професійної компетентності, науковим світоглядом та педагогічною майстерністю.

Обґрунтування теоретичних засад та практичних аспектів педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти висвітлено в працях С. Архипової, О. Дубасенюк, І. Зязюна, С. Погорілої, В. Теслюка, Є. Тягнирядно, Л. Щокіна та ін.

Певні аспекти щодо сутності та змісту комунікації, формування комунікативних умінь у майбутніх фахівців в процесі професійної підготовки досліджували такі вчені, як: С. Абрамович, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Ладиженська, Л. Мацько, А. Михальська, Г. Сагач та ін.

Результати наукових досліджень дають підстави стверджувати і розглядати «комунікативну компетентність» як інтегровану характеристику особистості, що охоплює знання, уміння, навички й певний досвід ефективної взаємодії у процесі спілкування. Вона також передбачає здатність адекватно сприймати співрозмовника, вибудовувати змістовний діалог, а також досягати взаєморозуміння й мети спілкування.

Варто також зазначити, що педагогічна майстерність викладача закладу вищої освіти забезпечує ефективність освітнього процесу і є показником рівня володіння професійною діяльністю. Можна з упевненістю стверджувати, що педагогічна майстерність – це мистецтво навчання й виховання, яке потребує постійного самовдосконалення. Сутність і значимість педагогічної майстерності певною мірою залежать від особистісних якостей викладача, який здійснює навчально-виховний процес і забезпечує його успішність.

Структурними елементами педагогічної майстерності є: професійні знання, педагогічні здібності, методична підготовка, а також комунікативна складова, яка відіграє ключову роль у взаємодії зі студентами, колегами, батьками, адміністрацією освітнього закладу.

Аналіз наукових публікацій, спостереження та практична діяльність дають можливість констатувати, що комунікативна компетентність є одним із важливих компонентів професійної діяльності викладача, яка забезпечує

ефективність педагогічного спілкування, а також є основним засобом організації навчально-виховного процесу [1, 2,].

Добре розвинені комунікативні уміння надають можливість викладачу мотивувати студентів до навчальної діяльності, створювати сприятливу атмосферу довіри та співпраці, встановлювати психологічний контакт зі студентами, логічно і доступно викладати навчальний матеріал, коригувати навчальний процес і забезпечувати зворотний зв'язок. Беззаперечним є те, що спілкування, яке ґрунтується на повазі до особистості, стає надійною основою й обов'язковою умовою успішної педагогічної взаємодії [3].

Ефективна комунікація сприяє не лише передачі знань, але й формуванню особистості студента, розвитку його критичного мислення, комунікативної культури й професійних компетентностей.

Аналіз досліджуваної проблеми доводить, що комунікативна компетентність викладача має своєрідну структуру, до складу якої входять взаємопов'язані компоненти: *вербальний, невербальний, соціально-психологічний та рефлексивний компоненти.*

Вербальний передбачає бездоганне володіння унормованою літературною мовою, яка характеризується такими комунікативними ознаками, як: логічністю і змістовністю, точністю і доречністю, багатством і різноманітністю, образністю і виразністю, а також технікою мовлення та логіко-емоційними засобами виразності мовлення.

Невербальний компонент включає міміку, жести, тональність і темпоритм мовлення, які увиразнюють зміст висловлюваного, а також сприяють створенню відповідного емоційного контакту.

Соціально-психологічний компонент передбачає здатність до емпатії, слухання й розуміння емоційного стану співрозмовників, ефективно використовувати прийоми активізації уваги слухачів, враховувати соціально-психологічну характеристику аудиторії, а також уміння конструктивно реагувати на різні комунікативні ситуації.

Рефлексивний виявляється у здатності викладача аналізувати власну комунікативну діяльність, виявляти недоліки з метою вдосконалення стилю педагогічного спілкування та підвищення рівня професійної майстерності.

Варто також зазначити, що розвиток і формування комунікативної компетентності є безперервним процесом і потребує системної роботи. Найбільш ефективними шляхами її розвитку й удосконалення є: аналіз і рефлексія власного педагогічного досвіду; обмін досвідом з колегами; використання інтерактивних методів навчання; участь у професійних тренінгах та семінарах з педагогічної комунікації; самоосвіта та вивчення сучасних методик взаємодії зі студентами.

Отже, комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти є важливим чинником його професійної педагогічної майстерності. Вона забезпечує ефективність педагогічної взаємодії, сприяє якості освітнього процесу та розвитку особистості студента.

Розвинені комунікативні уміння дозволяють викладачу не лише передавати знання, але й формувати позитивне освітнє середовище, яке ґрунтується на взаєморозумінні, довірі та співпраці.

Список використаних джерел

1. Бялик О. В. Професійно-педагогічна компетентність викладача закладу вищої освіти : навч. посіб. МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Візаві, 2020. 127 с.
2. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача : навч. посібник. Київ, 2005. 336 с.
3. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навчальний посібник / за ред. І.Л. Холковської. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 144 с.
4. Сагач Г.М. Ділова риторика: мистецтво риторичної комунікації: навч.посіб. К., 2003.

Бевзюк М. С.,

*доцент кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти, кандидат педагогічних наук,
Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II,
м. Берегово, Закарпаття, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: КОМПЕТЕНТНІСТІСНИЙ, ЕТИКО- ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТА ІННОВАЦІЙНИЙ ВИМІРИ

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти в Україні характеризується активними процесами модернізації, інтеграції до європейського освітнього простору та впровадженням інноваційних підходів до організації освітнього процесу. У цих умовах значно зростає роль викладача закладу вищої освіти як ключового суб'єкта освітньої діяльності, від професіоналізму та педагогічної майстерності якого залежить якість підготовки майбутніх фахівців.

У науковій літературі педагогічна майстерність розглядається як інтегративна характеристика професійної діяльності викладача, що поєднує високий рівень педагогічної культури, професійних знань, методичної підготовки, комунікативних умінь та творчого підходу до організації навчання [3]. Саме педагогічна майстерність дозволяє викладачеві ефективно реалізовувати освітні цілі, формувати професійні компетентності студентів і сприяти їхньому особистісному розвитку.

Особливої актуальності проблема формування педагогічної майстерності набуває у контексті впровадження компетентнісного підходу, який передбачає орієнтацію освітнього процесу на розвиток здобувача освіти як активного суб'єкта навчальної діяльності. У цьому контексті викладач має виступати не лише транслятором знань, а й організатором навчальної діяльності студентів, наставником та фасилітатором їхнього професійного становлення [5].

Крім того, сучасні вимоги до діяльності викладача передбачають високий рівень етичної культури, психологічної готовності до педагогічної взаємодії, здатність створювати сприятливий освітній клімат у студентській аудиторії. Як

зазначає І. Зязюн, педагогічна майстерність значною мірою ґрунтується на гуманістичних цінностях, повазі до особистості студента та здатності до ефективного педагогічного спілкування [3].

Водночас стрімкий розвиток інформаційних технологій, цифровізація освіти та поширення інноваційних методів навчання актуалізують необхідність розвитку інноваційної компетентності викладача. Сучасний викладач повинен уміти використовувати інтерактивні методи навчання, цифрові освітні ресурси, технології дистанційного та змішаного навчання, що значно підвищує ефективність освітнього процесу [2].

Водночас, формування педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти є складним і багатовимірним процесом, який охоплює компетентнісний, етико-психологічний та інноваційний виміри професійної діяльності.

Компетентнісний підхід є одним із ключових напрямів модернізації сучасної освіти. Його сутність полягає у спрямуванні освітнього процесу на формування у здобувачів освіти системи компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності та соціальної самореалізації.

У цьому контексті педагогічна майстерність викладача тісно пов'язана з рівнем сформованості його професійної компетентності. На думку дослідників, професійна компетентність викладача закладу вищої освіти охоплює педагогічні, методичні, комунікативні, дослідницькі та цифрові компетентності [5].

Важливим складником педагогічної майстерності є також здатність викладача до рефлексії та постійного професійного самовдосконалення. Сучасний викладач має бути відкритим до нових педагогічних ідей, активно брати участь у науково-дослідній діяльності, підвищувати власну кваліфікацію та розвивати професійні компетентності.

Також, важливим елементом педагогічної майстерності викладача є його етико-психологічна культура, яка впливає на характер взаємодії зі студентами та рівень ефективності педагогічного спілкування.

Педагогічна етика передбачає дотримання принципів гуманізму, справедливості, поваги до гідності особистості студента, толерантності та педагогічного такту. В. Сухомлинський наголошував, що справжній педагогічний вплив можливий лише за умов глибокої поваги до особистості вихованця та створення атмосфери довіри і співробітництва [6].

Психологічна культура викладача проявляється у здатності розуміти індивідуальні особливості студентів, враховувати їхні потреби, мотиви та інтереси, а також створювати сприятливий психологічний клімат у навчальному колективі.

У сучасних умовах особливої значущості набувають комунікативні компетентності викладача, які забезпечують ефективну взаємодію зі студентами, колегами та іншими учасниками освітнього процесу.

Інноваційний розвиток освіти передбачає активне використання сучасних педагогічних технологій, що сприяють підвищенню якості навчання та активізації пізнавальної діяльності студентів.

До найбільш ефективних інноваційних технологій у вищій освіті належать: інтерактивні методи навчання; проєктне навчання; проблемно-орієнтоване навчання; технології дистанційного та змішаного навчання; використання цифрових освітніх платформ.

Застосування інноваційних технологій сприяє формуванню у студентів критичного мислення, творчих здібностей та здатності до самостійної навчальної діяльності. Як зазначають дослідники, інноваційна діяльність викладача є важливим чинником підвищення ефективності освітнього процесу та розвитку сучасної вищої освіти [2].

Таким чином, педагогічна майстерність викладача закладу вищої освіти є складним інтегративним феноменом, що поєднує професійні знання, педагогічні вміння, особистісні якості та творчий потенціал викладача.

У сучасних умовах формування педагогічної майстерності відбувається у взаємозв'язку трьох основних вимірів: компетентнісного, етико-психологічного

та інноваційного. Компетентнісний вимір передбачає розвиток професійних компетентностей викладача та його здатність до постійного професійного самовдосконалення. Етико-психологічний вимір визначає рівень педагогічної культури, моральних цінностей і комунікативних якостей викладача. Інноваційний вимір пов'язаний із використанням сучасних освітніх технологій та впровадженням інновацій у навчальний процес.

Реалізація зазначених вимірів у професійній діяльності викладача сприятиме підвищенню якості вищої освіти, розвитку професійної культури науково-педагогічних працівників та формуванню конкурентоспроможних фахівців.

Список використаних джерел

1. Андрощук І. П., Андрощук І. В. Педагогічна майстерність викладача закладу вищої освіти як складова професійної компетентності. Педагогічний дискурс. 2020. Вип. 28. С. 7-12.
2. Бондар В. І., Кузьменко О. С. Розвиток професійної компетентності викладача в умовах модернізації вищої освіти. Вісник післядипломної освіти. 2021. № 17(46). С. 23-35.
3. Гриньова В. М., Дубасенюк О. А. Педагогічна майстерність викладача вищої школи в контексті компетентнісного підходу. Професійна освіта: методологія, теорія та технології. 2020. Вип. 11. С. 45-56.
4. Кравченко Л. М. Психолого-педагогічні аспекти професійної діяльності викладача закладу вищої освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2022. Вип. 82. С. 88-93.
5. Лузан П. Г., Сопівник І. В. Професійна компетентність викладача закладу вищої освіти: структура та умови формування. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Педагогічні науки. 2020. Вип. 18. С. 45-50.
6. Шапран О. І. Формування педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти в умовах освітніх реформ. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2023. Вип. 2 (53). С. 188-193.

Benkovska N. B.,
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of Language Training Department,
Naval Institute of National University «Odesa Maritime Academy»,
Odesa, Ukraine*

FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A LECTURER AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In the context of globalization, international academic cooperation, and the rapid development of information technologies, foreign language competence has become an essential component of the professional activity of lecturers at higher educational establishments. The ability to communicate effectively in a foreign language is no longer considered an additional skill but rather a fundamental requirement for academic staff working in higher education. This is particularly relevant for lecturers who participate in international research projects, academic mobility programs, international conferences, and joint educational initiatives.

Foreign language professional competence enables lecturers to access international scientific resources, publish research findings in international journals, cooperate with foreign colleagues, and contribute to the internationalization of higher education institutions. In addition, it plays a significant role in improving the quality of teaching and expanding educational opportunities for students.

The purpose of this study is to analyze the concept of foreign language professional competence of a lecturer at a higher educational establishment, determine its structural components, and highlight its importance for modern higher education.

Professional competence is generally understood as a complex combination of knowledge, skills, abilities, values, and personal qualities that enable an individual to perform professional tasks effectively. In the context of higher education, the professional competence of a lecturer includes pedagogical, methodological, communicative, research, and digital competencies.

Foreign language competence represents an important element of this professional framework. It ensures effective academic communication and enables lecturers to integrate international educational practices into their teaching activities.

Many scholars emphasize that professional competence of university lecturers is closely connected with their ability to continuously develop and adapt to new educational challenges. Modern higher education requires lecturers not only to transmit knowledge but also to participate actively in global academic discourse.

Therefore, foreign language professional competence should be considered as an integral part of the overall professional competence of lecturers.

Foreign language professional competence of a lecturer can be defined as the ability to effectively use a foreign language in professional, academic, and scientific contexts. It includes linguistic knowledge, communication skills, intercultural awareness, and the ability to apply language in professional situations related to teaching, research, and international cooperation. This competence allows lecturers to perform a variety of professional tasks, including the following ones: teaching academic disciplines using a foreign language; participating in international academic communication; writing and publishing scientific articles in foreign languages; cooperating with international partners in research and educational projects; using foreign-language academic resources and databases.

Thus, foreign language professional competence goes beyond general language proficiency and includes the ability to apply language skills specifically within the professional and academic environment.

Foreign language professional competence of a lecturer consists of several interrelated components.

Linguistic competence includes knowledge of vocabulary, grammar, pronunciation, and stylistic features of a foreign language. For lecturers, this competence must extend to professional and academic vocabulary related to their field of specialization.

Adequate linguistic competence allows lecturers to express complex ideas clearly, participate in academic discussions and present research results effectively.

Communicative competence refers to the ability to use language appropriately in different communicative situations. In academic contexts, it involves the ability to conduct lectures, participate in discussions, lead seminars, and communicate with

colleagues and students in a foreign language. This competence also includes the ability to adapt communication strategies depending on the audience and communicative purpose.

Intercultural competence plays a crucial role in international academic cooperation. It involves understanding cultural differences, respecting diverse perspectives, and communicating effectively with representatives of different cultural backgrounds. For lecturers involved in international cooperation, intercultural competence contributes to successful academic collaboration and mutual understanding.

Academic and Research Competence – foreign language professional competence also includes the ability to use a foreign language in scientific research activities. This involves reading academic literature, writing research papers, preparing conference presentations, and participating in international scientific discussions. The ability to publish research findings in international journals significantly enhances the visibility and impact of academic work.

Digital and Information Competence – modern academic communication is strongly connected with digital technologies. Lecturers must be able to use digital platforms, online learning environments, and international academic databases in a foreign language. Digital competence also involves the ability to integrate modern technologies into teaching and research activities.

The importance of foreign language professional competence in higher education is increasing due to several key factors. First, internationalization has become a strategic priority for many universities. Academic mobility programs, joint degree programs, and international research projects require effective communication in foreign languages. Second, access to international scientific literature allows lecturers to remain up-to-date with global academic developments and integrate modern research findings into the educational process. Third, foreign language competence contributes to improving the quality of higher education by expanding teaching methods, introducing innovative approaches, and encouraging cross-cultural

dialogue. Finally, foreign language skills enhance the professional development of lecturers and increase their competitiveness in the global academic environment.

The development of foreign language competence among lecturers requires systematic and continuous professional development. Higher educational institutions should create favorable conditions for language learning and professional growth. Effective strategies may include: participation in language training programs; academic mobility and internships abroad; involvement in international conferences and research projects; participation in professional development courses; the use of digital language learning tools.

Self-directed learning also plays an important role in the development of language competence. Lecturers should actively engage in reading foreign-language academic literature, participating in international academic communities, and practicing professional communication in foreign languages.

Foreign language professional competence is an essential component of the professional development of lecturers at higher educational establishments. It enables effective academic communication, supports international cooperation, and contributes to the overall quality of higher education. This competence includes linguistic, communicative, intercultural, research, and digital components that together form a comprehensive framework for professional activity in the modern academic environment. The development of foreign language professional competence should be considered a strategic priority for higher educational institutions seeking to strengthen their international integration and improve the effectiveness of teaching and research activities. Continuous professional development, institutional support, and active engagement in international academic communication are key factors that contribute to the successful formation of this competence among lecturers.

References

1. Ardelian, O., Kryva, L., Boiko, O., Benkovska, N., & Milchevska, H. (2024). Cultural exchange and cross-border dynamics in Europe: exploring language, heritage, and shared ideals. *Multidisciplinary Science Journal*, 6, 2024ss0708. URL: <https://doi.org/10.31893/multiscience.2024ss0708>

Білан В. А.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II м. Берегове, Закарпаття, Україна

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

У сучасних умовах трансформації освітньої системи України проблема розвитку професійної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти набуває особливої актуальності. Реформування галузі відповідно до положень Закон України «Про освіту» та Закон України «Про дошкільну освіту», впровадження компетентнісного підходу, орієнтація на стандарти якості освітніх послуг зумовлюють необхідність переосмислення професійної ролі вихователя як ключового суб'єкта формування особистості дитини дошкільного віку.

Сучасні освітні виклики пов'язані з цифровізацією освітнього процесу, розвитком інклюзивної освіти, зростанням психоемоційного навантаження на дітей, потребою створення безпечного й здоров'язбережувального освітнього середовища, а також із соціальними трансформаціями, спричиненими воєнним станом і міграційними процесами. За таких умов вихователь постає не лише транслятором знань, а фасилітатором розвитку дитини, партнером родини, організатором освітнього середовища, здатним до рефлексії, інноваційної діяльності та безперервного професійного самовдосконалення.

Аналіз практики функціонування закладів дошкільної освіти засвідчує наявність низки суперечностей: між зростаючими вимогами до професійної діяльності вихователя та недостатнім рівнем сформованості окремих складників його професійної компетентності; між необхідністю впровадження сучасних педагогічних технологій і недостатньою готовністю педагогів до їх ефективного застосування; між нормативно визначеними стандартами якості дошкільної освіти та реальними умовами професійної діяльності.

Проблема формування професійної компетентності педагогів, зокрема вихователів, активно досліджується вітчизняними та зарубіжними науковцями. Н. І. Мельник зробила значний внесок у структурне тлумачення професійної компетентності вихователя, здійснивши ґрунтовний аналіз її змісту, визначивши ключові компоненти та окресливши основні умови формування в системі професійної підготовки. Вона підкреслила тісний взаємозв'язок теоретичних знань і практичних навичок, а також наголосила на важливості освітніх технологій для розвитку компетентностей майбутніх фахівців.

У працях Л. Артюшина, Н. Гавриш, О. Кононко, Т. Поніманська ґрунтовно обґрунтовано сутність і структуру педагогічної компетентності як інтегративної характеристики особистості вихователя закладу дошкільної освіти. Науковці розглядають її не лише як сукупність професійних знань і вмінь, а як цілісне утворення, що поєднує когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний та особистісно-рефлексивний складники.

Зокрема, у їхніх дослідженнях виокремлено такі ключові компоненти педагогічної компетентності:

– *методичний*, що передбачає володіння сучасними освітніми технологіями, методиками організації різних видів дитячої діяльності, здатність до проєктування, планування та аналізу освітнього процесу;

– *психолого-педагогічний*, який охоплює знання закономірностей психічного розвитку дитини дошкільного віку, уміння враховувати індивідуальні та вікові особливості вихованців, забезпечувати їхній емоційний комфорт і підтримку;

– *соціальний*, що виявляється у здатності педагога діяти відповідально в соціокультурному просторі, дотримуватися професійних норм, ефективно співпрацювати з колективом і громадою;

– *комунікативний*, пов'язаний із розвитком культури професійного спілкування, умінням будувати партнерську взаємодію з дітьми, батьками та колегами на засадах педагогіки співробітництва;

– *інклюзивний*, який передбачає готовність вихователя працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, застосовувати диференційований та індивідуальний підходи;

– *етичний*, що відображає рівень професійної культури, гуманістичну спрямованість особистості педагога, сформованість моральних цінностей, педагогічного такту та відповідальності.

Узагальнюючи наукові підходи зазначених авторів, можна стверджувати, що педагогічна компетентність розглядається як динамічна система, яка забезпечує здатність вихователя ефективно реалізовувати професійні функції, творчо вирішувати освітні завдання та здійснювати саморозвиток упродовж професійної діяльності.

Професійна компетентність фахівця розглядається як інтегративна характеристика особистості, що охоплює систему взаємопов'язаних складників і реалізується через сукупність ключових і спеціальних компетентностей. Її структура є динамічною та зумовлюється специфікою професійної діяльності, колом функціональних обов'язків і спектром завдань, які педагог має розв'язувати в конкретних соціально-професійних умовах.

В свою чергу, комунікативна компетентність забезпечує ефективну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу — дітьми, батьками, колегами, адміністрацією закладу та представниками соціального середовища.

У науковому дискурсі професійну компетентність доцільно трактувати як багатовимірну систему, що поєднує когнітивний (професійні знання), операційно-діяльнісний (уміння, навички, способи діяльності), мотиваційно-ціннісний (професійні установки, цінності, готовність до саморозвитку) та особистісно-рефлексивний компоненти. Узгоджена взаємодія зазначених складників забезпечує ефективність педагогічної діяльності та здатність до її творчої модернізації.

У структурі професійної компетентності фахівців закладів дошкільної освіти Г. В. Беленька виокремлює такі складники: систему професійних знань,

що становлять основу формування практичних умінь і навичок; індивідуалізацію та творчу інтерпретацію знань як підґрунтя розвитку професійних здібностей особистості; сформованість світогляду, що виступає необхідною умовою становлення професійної компетентності сучасного вихователя.

Таким чином, професійна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти постає як складне, багатокомпонентне та динамічне утворення, яке забезпечує якісне виконання професійних функцій і відповідає сучасним освітнім викликам. Аналіз сучасних освітніх умов засвідчує, що вихователь має виконувати багатофункціональні ролі: фасилітатора розвитку дитини, партнера родини, організатора безпечного та розвивального освітнього середовища, що вимагає високого рівня професійної компетентності та готовності до інноваційної діяльності.

Список використаних джерел

1. Артющина Л. С. Професійна компетентність педагога: структура, шляхи формування / Л. С. Артющина // Педагогічний дискурс. 2013. № 15. С. 13–17.
2. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Г. В. Беленька. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 320 с.
3. Кононко О. Л. Концептуальні та технологічні підходи до формування особистісної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти / О. Л. Кононко. –2019.
4. Мельник Н. І. Феномен «професійної компетентності» в українській та європейській педагогічній теорії: порівняльний аспект / Н. І. Мельник // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2017. № 28. С. 53–60.
5. Поніманська Т. І. Теоретико-методичні засади формування професійної етики майбутнього вихователя / Т. І. Поніманська // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2010. № 2. С. 97–103.

Vasylyshyna N.,
Dr. Sc. in Pedagogy, Professor,
Professor of Foreign Language and Translation Department,
State University “Kyiv Aviation Institute”
Kyiv, Ukraine

CORE SCIENTIFIC-RESEARCH COMPETENCIES RECOMMENDED TO UNIVERSITY TEACHER FOR ENGLISH COURSES

In the evolving landscape of higher education, the role of an English language educator has transitioned from a purely pedagogical focus to a multifaceted model that integrates scientific research. This article identifies and analyzes the core scientific-research competencies required by university teachers of English courses to enhance academic quality and professional development.

Scientific-research competency is increasingly recognized as a vital component of a university teacher's professional profile. For English language instructors, this involves the ability to systematically investigate linguistic, pedagogical, and cultural phenomena to improve instructional outcomes [7; 8].

Information and Digital Literacy: Educators must possess the ability to locate, critically evaluate, and synthesize information from diverse digital and academic databases. This includes staying updated with the "state of the art" in linguistics and education [1].

Methodological Proficiency: A fundamental competency is the mastery of various research methods—quantitative, qualitative, and mixed-method—to analyze educational processes. Specifically, English teachers often utilize Classroom Action Research (CAR) to address immediate instructional challenges [1].

Scientific Writing and Communication: Beyond conducting research, teachers must be proficient in academic writing following standardized styles (e.g., APA, MLA) to disseminate findings in peer-reviewed journals. This competency ensures integration into the international scientific community [5].

Reflective and Analytical Thinking: Teachers are expected to view their own teaching practices as a subject for research, employing self-reflection to inform and rearrange pedagogical strategies [3].

Ethical and Motivational Awareness: Scientific research requires a commitment to professional ethics and a strong internal motivation to contribute new knowledge to the field [6].

Research competency in the context of English education is often categorized into four structural components:

- Motivational-Axiological: System of motives for conducting research.
- Cognitive: System of scientific and interdisciplinary knowledge.
- Practical: Set of adopted research methods and techniques.
- Evaluation-Reflective: Skills in self-assessment and research outcome analysis

[3; 8].

The integration of research competencies into the professional life of an English teacher fosters a "research-informed" approach to teaching. By developing these scientific skills, educators not only advance their own careers but also significantly enhance the learning environment and student outcomes in higher education.

References

1. Alqiawi D. A., Ezzeldin S. University Teachers' Competences. *International Journal of Applied Research*. 2015. Vol. 1, No. 12. P. 6–15.
2. Developing Research and Academic Competencies of PhD Candidates: A Case Study / N. M. Sapa et al. *Educational Research and Reviews*. 2019. Vol. 14, No. 11. P. 396–405.
3. Jeréz J., Laza C., Martorell A. Research competencies in university students: a systematic review. *Journal of Higher Education Research*. 2022. Vol. 4, No. 2. P. 112–128.
4. Mogonea F., Mogonea A.-R. The development of research competence in future teachers – between necessity and reality. *Journal of Plus Education*. 2019. Vol. 22, No. 1. P. 200–211.
5. Research Competencies to Develop Academic Reading and Writing / M. Valderrama et al. *Frontiers in Education*. 2021. Vol. 5, Art. 576961. URL: doi.org (date of access: 06.02.2026).
6. Teaching Competencies of Language Teachers in Research Universities: An Institutional Perspective / L. Wang et al. *Sustainability*. 2021. Vol. 13, No. 9, Art. 4943. URL: doi.org (date of access: 06.02.2026).

7. Twenty-First-Century Teacher Competencies and Trends in Teacher Training / OECD. *International Task Force on Teachers for Education 2030*. 2020. 45 p.

8. Velasco P. J., Tójar J. C. Competences of university teachers: a systematic literature review. *Journal of Educational and Social Research*. 2022. Vol. 12, No. 2. P. 16–31.

Vasylieva Yuliia,

Lecturer and PhD student of the Department of Pedagogy and Social Work,
RTU Liepaja Academy
Liepaja, Latvia

Maija Ročāne,

PhD paed; Assoc.prof of the Department of Pedagogy and Social Work,
RTU Liepaja Academy

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE ADAPTATION OF STUDENTS WITH INCREASED EDUCATIONAL VULNERABILITY: A THEORETICAL ANALYSIS

Relevance and Analysis of Recent Research. The transformation of the conditions of learning activity requires the development of adaptive flexibility within a changing educational context. Students who have migration experience or have faced the necessity of changing their habitual educational environment require particular attention in their immersion in new learning activity (Cummins, [8]; García & Wei, [10]; McBrien, [16]; Aiello et al., [1]). A changed educational environment presupposes the acquisition of new learning styles, communicative practices, and compliance with certain requirements (Linden et al., [15]). However, this process may cause emotional strain and academic difficulties, which contributes to limiting the possibilities for full inclusion.

Educational practice, established learning norms and standards, language, and academic activity may differ substantially from an individual's previous experience (Norton, [19]). The conditions presented at the initial stage lay the basic foundation for involvement in learning activity, the manifestation of an active position, and the possibility of building a successful further perspective. However, positioning oneself

as an established unit of the new academic society may not be a simple step for everyone. Undoubtedly, every individual has the opportunity for self-realisation and for strengthening personal positions. However, certain obstacles are also not excluded, and these may cause adaptive strain and limited social integration arising as a result of changes in the conditions of learning (Heller, [12]; Lembke et al., [14]).

An important component is pedagogical competence. Depending on the variables, flexibility in adaptive strategies is manifested with consideration of the diversity of students' needs and characteristics (Gay, [11]; Brunzell et al., [3]). An ecologically oriented approach is focused precisely on the balance of the connection of students' inclusion, taking into account their sociocultural, steadily emotional, and linguistic experience (Thomas & Quinlan, [22]; van Lier, [24]). In this context, conceptually oriented decisions acquire a more variable and contextually conditioned character (Thomas & Quinlan, [22]). Such a deep approach makes it possible to consider vulnerable groups of students not from the position of deficit, but through the prism of their potential (Moreira et al., [17]; Dervenis et al., [9]).

Contemporary studies demonstrate a sustained interest in the problem of students' adaptation in changed educational conditions; however, in most cases these approaches are considered fragmentarily and without their systematic comparison within a unified educational context (Cummins, [8]; García & Wei, [10]; Gay, [11]; Brunzell et al., [3]; van Lier, [24]).

Problem Statement and Research Methodology. The application of combined pedagogical approaches oriented towards supporting students with different educational experiences remains insufficiently studied. Of particular significance is the analysis of how trauma-informed, culturally oriented, and ecological approaches may complement one another in ensuring the sustainable academic inclusion of students within a changed educational environment.

In the context of educational adaptation, these approaches make it possible to consider the entry of vulnerable groups into a new learning environment through the

prism of safe conditions, recognition of prior experience, and flexibility of participation (Howard & Finley, [13]; Villegas & Lucas, [25]; Bronfenbrenner, [4]).

Within the framework of this study, a comparative theoretical analysis of the indicated pedagogical approaches is applied, aimed at identifying their conceptual features, differences, and potential complementarity.

The Relevance of the Problem. The relevance of examining these approaches is determined by the need for a theoretical analysis of the mechanisms underlying students' adaptation within a changed educational environment. In the context of growing linguistic and sociocultural diversity among students, particular importance is attached to the search for theoretically grounded solutions aimed at ensuring sustainable academic inclusion without generating deficit-based interpretations.

The aim of the study is to conduct a theoretical analysis of pedagogical approaches to the educational adaptation of vulnerable groups of students.

Suggested Solutions. As possible solutions, it is advisable to consider the coordinated pedagogical application of approaches aimed at reducing adaptive burden.

Trauma-informed pedagogy presupposes a pre-prepared, adaptively safe environment for different groups of students (Howard & Finley, [13]). This approach has a key orientation in the form of a structured course of study directed at variable groups of students with due regard to their needs, including clear requirements, well-established feedback, and flexibility of interaction (Ouedraogo-Thomas et al., [20]). For students who find themselves in a situation of educational change, such forms of learning organisation are especially important as do not intensify their sense of uncertainty, do not point to differences in experience, and do not provoke feelings of withdrawal and alienation (Chafouleas et al., [5]). Pedagogical competence consists in maintaining such conditions at the level of actual practice, and not only at the level of declared principles (Sirs, [21]).

Alongside this, the solution to the problem of adaptation requires such an organisation of educational interaction in which the student's experience is not

excluded from the educational process, but is introduced into it as a significant resource for further advancement.

Culturally oriented pedagogy is aimed at organising educational interaction in which students' cultural, linguistic, and life experience constitutes a significant resource in the construction of a multicultural learning community (Villegas & Lucas, [25]). The professional position consists in accepting the experience of the individual, who already possesses formed knowledge, particular skills, and practices (Gay, [11]). In such situations, the quality of inclusion is determined to a considerable extent by the degree to which academic requirements come into contact with previous experience and do not reduce the perception of educational resources to deficit (Anyichie et al., [2]). Pedagogical practices built on the principles of cultural responsiveness contribute to active involvement, particularly where educational practice intersects with the real-life context of students (Chen & Yang, [6]).

In turn, the sustainability of the outcome obtained is determined by the extent to which the teacher is able to take into account not only the student's immediate behaviour, but also the changed context of that student's entry into a new educational reality.

The ecological approach considers students' adaptation not as an isolated process, but as the result of the free interaction of the individual with the educational environment and the full acceptance of their academic and life experience (Bronfenbrenner, [4]). This approach serves as a connecting mechanism that facilitates the organisation of the educational process in relation to the character of interpersonal relations and the possibility of involving auxiliary contexts that influence the stability of academic presence (Coulombe et al., [7]; Nation et al., [18]). In turn, the pedagogical task lies in creating such a system of interaction in which the learning space becomes a harmonious connecting link between the individual experience of the student and the multilevel structure of the educational environment (Tidball & Krasny, [23]). Pedagogical competence consists in the ability to notice how the changed context

affects the participation of all students and to reorganise methods of work in a timely manner without lowering academic standards (Bronfenbrenner, [4]; Coulombe et al., [7]).

Thus, as a recommended solution, one may consider a pedagogically structured combination of trauma-informed, culturally oriented, and ecological approaches, in which the safety of conditions, the recognition of experience, and the contextual consistency of participation form the basis for a more consistent and sustainable entry of students into a new educational environment.

References

1. Aiello, E., Chiappelli, T., Di Grigoli, A., Mancaniello, M. R., Mara, L.-C., & Sordé Martí, T. (2025). School Success for Migrant and Refugee Children: A Systematic Literature Review. *SAGE Open*, 15(2), 1–19.
2. Anyichie, A. C., Butler, D. L., Perry, N. E., & Nashon, S. M. (2023). Examining Classroom Contexts in Support of Culturally Diverse Learners' Engagement: An Integration of Self-Regulated Learning and Culturally Responsive Pedagogical Practices. *Frontline Learning Research*, 11(1), 1–39.
3. Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2016). Trauma-Informed Positive Education: Using Positive Psychology to Strengthen Vulnerable Students. *Contemporary School Psychology*, 20(1), 63–83.
4. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
5. Chafouleas, S. M., Johnson, A. H., Overstreet, S., & Santos, N. M. (2016). Toward a blueprint for trauma-informed service delivery in schools. *School Mental Health*, 8(1), 144–162.
6. Chen, D., & Yang, X. (2017). Improving Active Classroom Participation of ESL Students: Applying Culturally Responsive Teaching Strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(1), 79–86.
7. Coulombe, S., Hardy, K., & Goldfarb, R. (2020). Promoting Wellbeing through Positive Education: A Critical Review and Proposed Social Ecological Approach. *Theory and Research in Education*, 18(3), 295–321.
8. Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
9. Dervenis, C., Fitsilis, P., & Iatrellis, O. (2022). A Review of Research on Teacher Competencies in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 30(2), 199–220.
10. García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

11. Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
12. Heller, M. (Ed.). (2007). *Bilingualism: A Social Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
13. Howard, A., & Finley, S. (2024). Is Your Syllabus Trauma Informed? An Application of Equity-Centered Trauma-Informed Education in Teacher Education. *Journal of Trauma Studies in Education*, 3(2), 69–89.
14. Lembke, E. J., Linderkamp, F., & Casale, G. (2024). Trauma-Sensitive School Concepts for Students with a Refugee Background: A Review of International Studies. *Frontiers in Psychology*, 15, 1321373.
15. Linden, B., Adams, J., & McLachlan, K. (2025). The role of acculturative stress on the mental health of immigrant youth: A scoping literature review. *Community Mental Health Journal*, 61, 112–128.
16. McBrien, J. L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329–364.
17. Moreira, M. A., Rumbo Arcas, B., Gómez Sánchez, T., et al. (2023). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(1).
18. Nation, M., Christens, B. D., Bess, K. D., Shinn, M., Perkins, D. D., & Speer, P. W. (2020). Addressing the Problems of Urban Education: An Ecological Systems Perspective. *Journal of Urban Affairs*, 42(5), 715–730.
19. Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.
20. Ouedraogo-Thomas, R., Rummage Massey, S., & King Bullins, L. M. (2026). Equity in North Carolina's SHLT-003: Gaps and Recommendations for Inclusive Trauma-Informed Education. *Journal of Trauma Studies in Education*, 4(3), 1–26.
21. Sirs, L. (2023). Trauma-Informed and Equipped for the Field: Implementing a Trauma Studies Curriculum in a BSW Program. *Journal of Trauma Studies in Education*, 2(1), 164–171.
22. Thomas, L., & Quinlan, K. M. (2021). Supporting Student Engagement through Inclusive Curriculum Design. *Teaching in Higher Education*, 26(1).
23. Tidball, K. G., & Krasny, M. E. (2011). Toward an Ecology of Environmental Education and Learning. *Ecosphere*, 2(2), Article 21.
24. van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
25. Villegas, A. M., & Lucas, T. (2007). The Culturally Responsive Teacher. *Educational Leadership*, 64(6), 28–33.

Григоренко В. О.,
*здобувач спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Хмельницький національний університет,
м. Хмельницький, Україна*

**ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ
З ІНЖЕНЕРІЇ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Цифрова компетентність студентів і викладачів є однією із ключових складових успішної професійної діяльності у сучасному цифровому суспільстві, особливо в умовах трансформації освітнього середовища та стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Для бакалаврів із інженерії програмного забезпечення цифрова компетентність виступає не лише як професійна навичка, а й як фундаментальний компонент їх здатності адаптуватися до вимог ринку праці та інноваційних змін у сфері ІТ-індустрії [3].

Цифрова компетентність вищої освіти включає сукупність знань, умінь, навичок та ціннісних орієнтацій, що забезпечують здатність особистості ефективно використовувати цифрові технології для навчання, професійної діяльності, комунікації та критичного мислення. Для викладача закладу вищої освіти цифрова компетентність є невід'ємною складовою професійної майстерності, оскільки сучасний педагог повинен не лише володіти цифровими інструментами, а й ефективно інтегрувати їх у навчальний процес. Така інтеграція сприяє розвитку в студентів здатності до творчого та відповідального використання інформаційних технологій у контексті інженерії програмного забезпечення [4].

Особливість професійної майстерності викладача полягає у здатності створювати сприятливе навчальне середовище, що стимулює формування цифрової компетентності в студентів. Це включає використання активних

методів навчання, що сприяють практичній роботі з цифровими ресурсами, проєктною діяльністю, критичному мисленню та самостійному вирішенню складних практичних задач. Наприклад, застосування проєктно-орієнтованого підходу, симуляцій, лабораторних робіт у цифровому середовищі дозволяє майбутнім бакалаврам сформувати навички реального застосування цифрових технологій у професійній діяльності [6].

Наукові дослідження свідчать, що розвиток цифрової компетентності викладача сам по собі є фактором якісного формування цифрових навичок у студентів: чим вищий рівень цифрової компетентності педагога, тим ефективнішим є навчальний процес у вищій школі. Це обумовлено тим, що викладач виступає не лише джерелом теоретичних знань, а й модератором процесу освоєння цифрових технологій у професійному контексті. Комплексна система професійно-цифрових компетентностей викладача включає, зокрема, евристичні, організаційні, діагностично-прогностичні та саморозвиткові компоненти, які в сукупності визначають ефективність використання цифрових технологій у навчальному процесі [2].

Роль викладача стає особливо значущою у контексті викладання спеціальних предметів інженерії програмного забезпечення, оскільки майбутні бакалаври повинні оволодіти не лише загальноосвітніми цифровими навичками (робота з базовим ПЗ, використання цифрових комунікацій), але й галузевими компетентностями, що стосуються автоматизованого розроблення, тестування, інтеграції та супроводу програмних систем. Важливо розглядати цифрову компетентність бакалаврів як сукупність технічних, когнітивних та комунікативних компонентів, що мають формуватися на всіх етапах освітнього процесу [7].

У цьому контексті, професійна майстерність викладача включає здатність структурувати навчальний контент таким чином, щоб цифрові інструменти не були лише допоміжним засобом, а впліталися у процес формування ключових

професійних компетентностей майбутніх фахівців. Це потребує від викладача не тільки технічної обізнаності, а й методичної компетентності у сфері цифровізації освіти, здатності адаптувати сучасні цифрові ресурси до навчальних цілей та задач конкретної дисципліни [5].

Ключовими підходами до формування цифрової компетентності в інженерії програмного забезпечення є:

1. Інтеграція цифрових інструментів у зміст навчальних дисциплін, що сприяє розвитку таких умінь як програмування, робота з базами даних, аналіз даних, а також використання систем автоматизованого проектування.

2. Проєктно-орієнтоване навчання, що дозволяє студентам вирішувати реальні практичні задачі з використанням сучасних цифрових платформ.

3. Рефлексивна діяльність викладача, спрямована на постійне вдосконалення професійної майстерності шляхом самоосвіти та адаптації до новітніх цифрових трендів.

4. Оцінювання цифрової компетентності студентів на основі критеріальних підходів, що дозволяє коригувати освітній процес відповідно до результатів навчання [1].

Отже, професійна майстерність викладача закладу вищої освіти виступає не лише як умова, а й як активний чинник, що забезпечує формування цифрової компетентності бакалаврів з інженерії програмного забезпечення. Це є передумовою підвищення якості освітнього процесу, конкурентоспроможності випускників на ринку праці та здатності адаптуватися до вимог цифрової трансформації суспільства.

Список використаних джерел

1. Григоренко В. Активні методи навчання у формуванні цифрової компетентності бакалаврів з інженерії програмного забезпечення. *Молодь і ринок*. 2024. Вип. 5/225. С.180-183. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/305846/297709> (дата звернення: 23.02.2026).

2. Гуменний О. Д., Федоренко О. І. Система розвитку цифрової компетентності викладачів професійно-теоретичної підготовки закладів

професійної освіти в міжкурсовий період. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип 15. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14848762> (дата звернення: 23.02.2026).

3. Захаревич М., Жмуд О., Григоренко В. Цифрові платформи для проектної діяльності у вищій освіті: шлях до формування компетентностей XXI століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2025. Вип. 2 (142), С. 292-306. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/06/%D0%B7%D0%B0%D1%85%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87-1.pdf> (дата звернення: 23.02.2026).

4. Basilotta-Gómez-Pablos V., Matarranz M., Casado-Aranda L.A., Otto A. Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2022. Vol. 19. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>

5. Dehtiarova N., Medvedieva M., Zakharevych M., Kibalenko V., Myhal V., Pronikova M. Teaching Algorithmization Through the Creation of Android Applications in a Visual Development Environment. *MIPRO 48th ICT and Electronics Convention, MIPRO-2025*. 2025. pp. 764–769. Retrieved from <https://doi.org/10.1109/MIPRO65660.2025.11131773>

6. Dehtiarova N., Zhmud O., Makarova V., Hontar O., Zakharevych M. Non-Formal Education: Dynamics of Changes in the Popularity of Mass Open Online Courses. *46th ICT and Electronics Convention, MIPRO*. 2023. Retrieved from <https://www.scopus.com/pages/publications/85164932619>

7. Yechkalo Y. V., Tkachuk V. V., Semerikov S. O., Khotskina S. M., Markova O. M., Kravets A. S. Developing digital competence in computer science education: an integrated framework for theory-driven pedagogical innovation. *Educational Dimension*. 2025. Vol. 13. Pp. 104-125. Retrieved from <https://doi.org/10.55056/ed.945>

Демент М. О.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри організації і проведення аварійно-рятувальних робіт,
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна*

Бакушіна К. С.,

*курсантка навчально-наукового інституту цивільного захисту,
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна*

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ СИСТЕМИ ДСНС В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Сучасна парадигма відомчої вищої освіти в Україні переживає етап глибинного реформування, спрямованого на посилення практичної складової підготовки фахівців для сектору безпеки. Особливе місце у цій системі займають заклади вищої освіти цивільного захисту, які готують кадри для Державної служби України з надзвичайних ситуацій. У цьому контексті ключовою фігурою освітнього процесу залишається викладач, чия професійна діяльність сьогодні виходить далеко за межі традиційної трансляції знань. Специфіка підготовки майбутніх рятувальників вимагає від науково-педагогічного працівника унікального синтезу компетентностей: глибоких спеціальних знань, педагогічної майстерності та здатності оперативно імплементувати реальний досвід реагування на надзвичайні ситуації у навчальний процес. Викладач закладу освіти ДСНС стає не просто ментором, а провідником культури безпеки та професіоналізму.

Дослідження професійних компетентностей викладача закладу освіти зі специфічними умовами навчання набуває особливого значення через безпрецедентні виклики, з якими стикається система цивільного захисту в умовах воєнного стану. По-перше, кардинально змінилися умови та характер виконання завдань за призначенням. Викладач повинен володіти

найактуальнішою інформацією щодо тактики дій оперативно-рятувальних підрозділів під час ліквідації наслідків ворожих обстрілів, гасіння складних пожеж та проведення аварійно-рятувальних робіт на об'єктах критичної інфраструктури. По-друге, зростає потреба у формуванні стійких психологічних якостей у здобувачів освіти. Викладач не може сформувати стресостійкість та готовність до ризику у курсантів, якщо сам не володіє відповідними навичками та розумінням специфіки оперативної роботи. По-третє, євроінтеграційні процеси вимагають від викладацького складу знання міжнародних стандартів та здатності працювати з новітнім технічним оснащенням. Таким чином, проблематика розвитку компетентностей викладача є стратегічним питанням, що безпосередньо впливає на якість кадрового потенціалу ДСНС.

Аналіз дуальної природи освітнього процесу у закладах цивільного захисту, де поєднуються академічні стандарти вищої школи та специфіка служби, дозволяє виокремити кластер пріоритетних професійних якостей викладача. Вибір саме таких компетентностей зумовлений необхідністю комплексної відповіді на виклики часу: від потреби у технічній обізнаності до здатності забезпечити морально-психологічну підготовку майбутніх офіцерів. Професійний портрет сучасного викладача системи ДСНС формується на перетині трьох ключових векторів: оперативно-професійного, інноваційно-дидактичного та особистісно-управлінського.

Оперативно-професійна компетентність це фундаментальна складова, яка в умовах сьогодення зазнала найбільших трансформацій. Для викладача закладу ДСНС вже недостатньо володіти лише теоретичною базою. Важливим також стає глибоке розуміння специфіки роботи підрозділів у реальних умовах, зокрема на деокупованих територіях та в зонах підвищеної небезпеки. Ця компетентність передбачає досконале знання тактики оперативних дій під час ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій воєнного характеру, здатність інтегрувати у навчальний матеріал аналіз реальних оперативних ситуацій, що

виникають у практичній діяльності підрозділів, обізнаність із тактико-технічними характеристиками та особливостями застосування сучасних зразків пожежно-рятувальної техніки та обладнання, розуміння європейських протоколів реагування та стандартів безпеки, що є необхідним для підготовки фахівців, здатних взаємодіяти з міжнародними партнерами.

Інноваційно-дидактична компетентність відображає здатність викладача трансформувати складний спеціалізований контент у доступну та ефективну навчальну форму. В умовах необхідності моделювання небезпечних ситуацій без реального ризику для життя курсантів, викладач повинен виступати архітектором безпечного освітнього середовища. До цієї компетентності можна віднести володіння технологіями симуляційного навчання (використання віртуальних тренажерів та програмного забезпечення для відпрацювання алгоритмів дій керівника гасіння пожежі чи ліквідації НС), уміння організовувати практичні заняття на полігонах та навчальних майданчиках з максимальним наближенням до умов реальної оперативної обстановки, навички створення якісного цифрового контенту для дистанційного супроводу навчання, здатність до постійного оновлення методичного інструментарію, перехід від репродуктивних методів до інтерактивних тренінгів та вирішення тактичних задач.

Особистісно-управлінська компетентність, що визначається роллю викладача у форменому одязі не лише як носія професійних знань, а й як ментора та рольової моделі для майбутнього рятувальника. Зазначена компетентність набуває особливої значущості, оскільки сприяє формуванню дисциплінованості, відповідальності та професійної мотивації особового складу, що є необхідними умовами ефективного виконання службових завдань. Вона включає: високий рівень емоційного інтелекту та стресостійкості, здатність зберігати продуктивність та приймати виважені рішення в умовах невизначеності, лідерські якості та навички командоутворення, адже оперативна робота це

завжди колективна взаємодія, педагогічну емпатію та вміння надавати первинну підтримку здобувачам освіти, формуючи у них впевненість у власних силах, сформовану громадянську позицію та відданість обраній справі, що транслюється через освітній процес.

Трансформація системи цивільного захисту України, зумовлена зростанням кількості та складності загроз, у тому числі в умовах воєнного стану, висуває нові, підвищені вимоги до професійного рівня науково-педагогічних працівників відомчих закладів вищої освіти. Сучасний викладач ДСНС України має виступати не лише носієм ґрунтовних теоретичних знань, а й фахівцем, який органічно поєднує педагогічну майстерність із глибоким розумінням особливостей оперативно-службової та аварійно-рятувальної діяльності.

Сформульовані в дослідженні групи компетентностей становлять цілісну систему, спрямовану на забезпечення якісної підготовки майбутніх рятувальників, їх професійної мобільності, адаптивності до швидкозмінних умов служби та готовності до прийняття відповідальних рішень у надзвичайних ситуаціях. Подальший розвиток зазначених компетентностей потребує впровадження системного та багаторівневого підходу, що передбачає регулярне проходження стажувань науково-педагогічних працівників у практичних підрозділах гарнізонів, залучення їх до аналізу та розбору резонансних надзвичайних ситуацій, участь у спільних навчаннях і тренуваннях, а також постійне оновлення змісту освітніх програм з урахуванням сучасних викликів.

Важливим напрямом удосконалення професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти ДСНС є активізація міжнародного співробітництва, що відкриває широкий доступ до найкращих світових практик у сфері підготовки рятувальників та управління надзвичайними ситуаціями. Така співпраця дозволяє впроваджувати інноваційні освітні технології, методики тренінгів і симуляційні підходи, які підтверджено ефективністю у провідних європейських і світових центрах підготовки фахівців екстрених служб. Крім того, інтеграція до

європейського та глобального освітнього простору сприяє адаптації навчальних програм до міжнародних стандартів, підвищує рівень взаємодії з партнерами та дозволяє забезпечити обмін досвідом у питаннях тактики реагування, сучасного обладнання та цифрових технологій навчання.

Реалізація цих заходів створює надійні передумови для формування високопрофесійного кадрового потенціалу закладів вищої освіти ДСНС України, здатного не лише до виконання навчальних програм, а й до активної участі у практичній діяльності підрозділів цивільного захисту. Це, у свою чергу, забезпечує підготовку нової генерації рятувальників, які володіють необхідними професійними компетентностями, психологічною стійкістю та навичками оперативного реагування. Така підготовка гарантує, що вони зможуть ефективно виконувати службові завдання, надійно захищати життя і здоров'я громадян, оперативно діяти в умовах складних надзвичайних ситуацій, а також відстоювати національні інтереси та безпеку держави в умовах швидких змін і зростаючих ризиків.

Список використаних джерел

1. Панімаш Ю. В. Педагогічні умови формування готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту засобами інтерактивного навчання. *Вісник Черкаського університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2019. № 2. С. 111–119.
2. Пономаренко С. І. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в закладах вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 1 (199–207).
3. Rowena O. Angwas. *School Heads' Emergency Management Competencies: Its Influence on Continuity of Teaching and Learning During Emergency Situations in the Division of Agusan del Sur // International Journal of Scientific and Research Publications*. 2025.
4. Popovych V., Menshykova O. *Peculiarities of Professional Training of Civil Defence Specialists in Ukraine Under a Martial Law // Roczniki Nauk Społecznych*. – 2024. – Vol. 52, No. 1. – P. 123–131.

Донець Т. П.,
*старший викладач кафедри педагогіки і методики
викладання історії та суспільних дисциплін
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
м. Чернігів, Україна*

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК ЗАПОРУКА ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ ФАХІВЦІВ

Процес соціального та економічного розвитку України актуалізує проблему становлення професіоналізму викладача, розвитку його професійної компетентності. Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», нормативні документи (Державна національна програма «Освіта» (Україна 21 століття), Національна доктрина розвитку освіти України тощо) акцентують увагу на високих вимогах до особи і професійної діяльності педагога. На думку провідних зарубіжних та вітчизняних науковців, одним із перспективних шляхів реформування освіти є реалізація основних положень компетентнісного підходу. Ключовою фігурою перетворень в освітній галузі є педагог. Виникла необхідність суттєвого переосмислення досвіду роботи викладачів вищих навчальних закладів у відповідності до нових вимог. А це, у свою чергу, потребує аналізу якості професійно-педагогічної діяльності викладачів (з позиції розвитку його компетенцій), які повинні мати високий ступінь креативності, мобільності й адаптивності до професійної діяльності, готовності до навчання протягом усього життя. Виклад основного матеріалу дослідження [9, с.3].

Специфіка педагогічної діяльності педагога вищої школи полягає у тому, що він співпрацює з тією категорією студентів, яка має різноманітні загальні та професійні інтереси і яка потребує від нього не тільки володіння системою загальнокультурних, психолого-педагогічних знань, необхідних для організації й ефективної взаємодії в педагогічному процесі, а й спеціальних знань, необхідних для підготовки спеціалістів – професіоналів. Зараз відбувається модернізація вітчизняної системи професійної освіти, її докорінне

реформування, що базується на підготовці творчої особистості, створенні реальних умов для підвищення її інтелектуального, культурного, професійного потенціалу, стимулюванні прагнення до самореалізації. Професіоналізм фахівця проявляється в систематичному підвищенні кваліфікації, творчій активності, здатності продуктивно задовольняти зростаючі вимоги суспільного виробництва й культури, в особистісному вдосконаленні, що включає самоосвіту й самовиховання.

Проблемою дослідження професійної компетентності науково-педагогічних працівників займалися багато зарубіжних і вітчизняних учених: Л. Ващенко, В. Введенський, М. Жалдак, І. Зязюн, М. Корнілова, О. Локшина, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторський, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Семенов та інші. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури дає нам підстави стверджувати, що більшість науковців (В. Введенський, Р. Гуревич, Л. Мітіна, С. Молчанов, С. Пільова, В. Синенко, К. Шапошников) вважають, що професійна компетентність педагогів вищої школи – це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, а також його особистісних якостей. В. Пелагейченко, враховуючи думку О. Маркової, вважає, що професійно-компетентний викладач – це той, хто успішно розв’язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями; задоволений професією; досягає бажаних результатів у розвитку особистості студентів; має й усвідомлює перспективу свого професійного розвитку; відкритий для постійного професійного навчання; збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску; соціально активний у суспільстві; відданий своїй професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику; готовий до якісної та кількісної оцінки своєї праці, вміє сам це робити [4,с.55-58].

Поняття «компетентність» (від латів. *competentia* – спільно домагаюся, досягаю, відповідаю, підходжу) у різних словниках трактується по-різному: наприклад, як «володіння знаннями, досвід, освіта у певній галузі діяльності»,

або як обізнаність, правильність, авторитетність, повноправність. Здатність робити щось добре.

У Тлумачному словнику, вважаємо найбільш точним таке трактування «компетентність (від лат. *competens* – належний, здібний) – міра відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-фахового статусу реальному рівню складності виконуваних ними завдань і розв’язуваних проблем.

Слід зазначити, що науковці терміну «компетентність» приділяють величезну увагу. Ось наприклад такі науковці як В. Г. Афанасьєв; В. С. Безрукова; Т. Г. Браж’я; Е. Ф. Зеєр; Г. С. Сухобська та інші трактують визначення «компетентність» так:

- це володіння знаннями та вміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки;
- сукупність професійних знань та умінь, способи виконання професійної діяльності;
- сукупність функцій, прав та відповідальності спеціаліста;
- здатність особи виконувати посадові обов’язки;
- міра обізнаності особистості;
- індикатор, що дозволяє визначити готовність до фахової діяльності, досвід, обізнання та знання.
- динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей [5, с.79-88].

Таким чином, *компетентність* – не простий набір знань, умінь і навичок, це поняття дещо іншого смислового ряду. Вона реальна, властива конкретній особистості та залежить від зусиль людини.

Термін *компетентність* зазвичай використовується стосовно осіб певного соціально-професійного статусу і характеризує міру відповідності їх розуміння, знання та вміння реального рівня складності виконуваних ними завдань та вирішуваних проблем.

Професійні компетентності викладача — це сукупність знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що забезпечують ефективну педагогічну діяльність. Ключовими є: предметна (знання фаху), методична (технології навчання), психологічна, комунікативна, інформаційно-цифрова та здатність до саморозвитку. Вони гарантують якість освіти та готовність до інновацій.

Професійна компетентність викладача вищої школи - це інтегрована характеристика, що поєднує теоретичні знання, практичні вміння, педагогічну майстерність та особистісні якості для ефективної освітньої діяльності. Вона включає предметну, психолого-педагогічну, інформаційну, комунікативну та дослідницьку складові, забезпечуючи інноваційні зміни в освіті[10, с.57-60].

Основні складові компетентності викладача ЗВО:

1. Фахова (предметна): глибоке знання своєї дисципліни.
2. Психолого-педагогічна: володіння методиками викладання, віковою психологією.
3. Дослідницька (наукова): здатність до наукової діяльності та впровадження її результатів.
4. Інформаційна (цифрова): вміння використовувати сучасні ІКТ.
5. Комунікативна: навички ефективного спілкування зі студентами.
6. Рефлексивна: здатність до самоаналізу та саморозвитку

Сучасна компетентність викладача також передбачає здатність до інновацій та фасилітації – організації активного навчання студентів [10, с.57-60].

Поняття «компетентність викладача» (та загалом «компетентнісний підхід») виникло у 1970-х роках XX століття, переважно в США. Воно з'явилося як відповідь на потребу підвищення якості освіти через поєднання знань, навичок та особистісних якостей для ефективної професійної діяльності, а не лише засвоєння теоретичних знань.

Компетентність у вищій освіті — це інтегрована здатність фахівця застосовувати знання, вміння, навички та особистісні якості у реальних

професійних ситуаціях. Вона передбачає не лише теоретичну обізнаність, а й досвід, що забезпечує успішну, конкурентну та ефективну діяльність, відповідаючи вимогам ринку праці

Основні складові компетентності у вищій освіті:

– Професійна (фахова) компетентність: знання та досвід, необхідні для виконання конкретних професійних завдань.

– Ключові компетентності: загальні вміння (soft skills), такі як критичне мислення, робота з інформацією, здатність до навчання, що забезпечують життєвий успіх та соціалізацію.

– Інтеграція теорії та практики: здатність трансформувати отримані в університеті знання у практичні дії.

– Здатність до адаптації: уміння використовувати набуті навички для вирішення нових, нестандартних задач [10, с.57-60].

Компетентнісний підхід у вищій освіті зміщує фокус із процесу «навчання» (обсяг знань) на «результат» (що випускник може зробити).

Професійна компетентність викладача є складним утворенням, основними елементами якої є: професійні знання як логічна системна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості; професійні уміння як психічні утворення, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності; професійні навички – дії, сформовані в процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму; професійні позиції як сукупності сформованих установок і орієнтацій, відношення та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер професійної діяльності і поведінки фахівця; індивідуально-психологічні особливості фахівця – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки і виявляються у професійних якостях особистості; внутрішні збудники, які обумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні [7, с.27-38].

В останні роки в багатьох країнах підготовка кадрів, орієнтована на розвиток професійної компетентності, є найбільш розповсюдженою концепцією, де підкреслюється, що поняття «компетентність» ширше, ніж поняття «кваліфікація». Воно означає не тільки професійні знання, уміння і навички, необхідні для виконання посадових обов'язків, досвід у даній спеціальності, але й відношення до справи, мотивація, прагнення і здатність ефективно використовувати знання й уміння, особистісні якості для забезпечення високих результатів професійної діяльності.

Посилаючись на міжнародний досвід, та праці вітчизняних науковців можна стверджувати, що викладач ЗВО повинен об'єднувати в собі професійні знання, інтелектуальні і когнітивні здібності, способи діяльності та особистісні якості. Викладач закладів вищої освіти повинен:

- працювати самостійно без постійного керівництва;
- брати на себе відповідальність за власною ініціативою;
- виявляти ініціативу, не питаючи інших, чи слід це робити;
- помічати проблеми та шукати шляхи їх вирішення;
- уміти аналізувати нові ситуації й застосовувати вже наявні знання для такого аналізу;
- ладити з іншими;
- засвоювати будь-які знання за власною ініціативою;
- приймати рішення на основі здорових суджень[7, с.27-38].

Професійна компетентність педагога – інтегроване професійно особистісне утворення, в якому внутрішні ресурси людини, її особисті якості та здібності розглядаються як джерело й критерії ефективної предметної діяльності в системі освіти.

За аналізом праць науковців можна визначити такі ключові компоненти професійної компетентності викладачів.

1. Інформаційна компетентність, яка передбачає володіння інформаційними технологіями, уміння опрацьовувати різні види інформації.

Серед них уміння й навички роботи з друкованими джерелами, уміння здобувати інформацію з інших джерел, переробляти її відповідно до цілей і завдань педагогічного процесу.

2. Комунікативна компетентність - це вміння вступати в комунікацію (спілкування), бути зрозумілим, спілкування без обмежень. Ці вміння допомагають зрозуміти інших (студентів, колег, адміністрації).

3. Продуктивна компетентність - це вміння працювати, отримувати результат, ухвалювати рішення та відповідати за них. Більшість науковців серед ключових компетенцій педагога на перше місце ставить саме продуктивну компетентність.

4. Автономізація на компетентність - це здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність. Адже педагог перш за все вчиться сам, це вічний здобувач знань.

5. Моральна компетентність - це готовність, спроможність і потреба жити за традиційними моральними нормами.

6. Психологічна компетентність - це здатність використовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії в освітній діяльності.

7. Предметна компетентність, до змісту якої входить володіння певними засобами навчання у сфері навчального процесу (спеціальність). Це сукупність умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих здобувачів освіти, так і колективу в цілому. До неї входять уміння вибирати правильний стиль і тон у спілкуванні, управляти їх увагою, темпом діяльності.

8. Соціальна компетентність - це вміння жити та працювати з оточуючими.

9. Математична компетентність - це вміння працювати з числом, числовою інформацією.

10. Особисті якості педагогів (це теж одна з найголовніших складових професійної компетентності) - доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність[11, с.1-18].

Якщо враховувати сучасні тенденції розвитку суспільства, а отже і освіти, доцільніше до вже вище поданих компетенцій додати інноваційні компетенції. Під інноваційними компетенціями педагога розумітимемо систему знань, умінь та навичок особистості, які дозволяють їй моделювати ситуації, якісно генерувати нові ідеї, дивитися на проблему «під різними кутами зору», вибирати найбільш оптимальний шлях впровадження, аналізувати та адекватно оцінювати ситуації у професійній діяльності, слідкувати за педагогічними нововведеннями тощо.

Взагалі, інноваційна компетентність педагога – це система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує здійснення ним усіх етапів інноваційної професійної діяльності: від моделювання та прогнозування до впровадження нововведення. Його можна розглядати як сукупність таких компетентностей як: інформаційні, комунікативні, науково-дослідні та конструктивні.

З огляду на зазначене можна стверджувати, що під професійною компетентністю викладача слід розуміти таку пошукову діяльність педагога, коли на основі бази знань, умінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі в суспільстві, безперервного самовдосконалення й саморозвитку особистості він забезпечує оптимальний варіант організації освітнього процесу з метою формування фахівця-професіонала.

Отже, під професійною компетентністю викладача слід розуміти таку інноваційну цілеспрямовану діяльність педагога, коли на основі бази кваліфікаційних знань, умінь, навичок та мотивованої самоосвіти і самовдосконалення він забезпечує оптимальний варіант організації освітнього процесу і оптимальну результативність з метою формування особистості випускника-фахівця ЗВО згідно Державних стандартів.

Найголовніше, що має вміти викладач – бути гнучким. Світ дуже мінливий і освіта не встигає за ним. Проте саме педагог має застосовувати інновації та вміти доносити інформацію до студентів. Він не повинен боятися змінюватися.

Дуже важливо також не боятися виходити із зони комфорту. Іноді треба вийти за рамки – там може бути ще комфортніше.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу // Вища освіта України. – 2014. – № 1. – С. 5-9.
2. Бех І.Д. Становлення професіоналізму в сучасних соціальних умовах // Педагогіка толерантності. – 2010. – №3-4. – С. 157.
3. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2014. – С. 47-52.
4. Введенський В.Н. Моделювання професійної компетентності педагога // Педагогіка. - 2013.— № 10. - С. 51-55.
5. Головань М. С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу / М. С. Головань // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Збірник статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 44. – Ч. 3. – с.79-88.
6. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – с.23-30.
7. Головань М. Система компетенцій випускника вищого навчального закладу напряму підготовки «фінанси і кредит» / М. С. Головань // Вища школа. – 2018. – № 9. – с. 27-38.
8. Олійник В.В., Даниленко Л.І. Професійне зростання педагогічних працівників: організаційно - педагогічний аспект // Методист. - 2013. - № 3.- С. 2-5.
9. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. Наказ МОН № 665 від 01.06.13 року: [Електронний ресурс]: Метод доступу – <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>
10. Саюк В.І. Професійна компетентність як основа розвитку сучасного викладача в системі післядипломної педагогічної освіти / В.І.Саюк // Нова педагогічна думка. – 2020. – №3 (71). – С. 57-61 УДК 378.046.4
11. Стрельніков В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи/ В.Ю. Стрельніков // Наукові записки ПОІППО: Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника. – 2018. – Випуск 2. – 184 с. References: 1. Pro zatverdzhennya kvalifikatsiynykh kharakterystyk profesiiy (posad) pedah
12. <https://dspace.vspu.edu.ua/items/e9870d27-4fa3-485a-aa92-d5babe70f0f7>

Дубовик О. В.,
*викладач кафедри технологічної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Львів, Україна*

ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА У СВІТЛІ ПІДХОДІВ ЮНЕСКО

Важливим чинником успішної реалізації освітніх реформ є готовність самих педагогів до їх упровадження, у зв'язку з чим питання їх професійної підготовки набуває особливої актуальності, що підкреслюється в документах Міжнародної організації праці, Організації Економічної Співпраці і Розвитку, Ради Європи, Світового банку, ЮНЕСКО. Сучасний підхід передбачає розгляд викладачів і здобувачів освіти як спільноти дослідників і творців знань, здатних не лише осмислювати наявний досвід, а й продукувати нові ідеї та підходи. У цьому контексті одним із ключових завдань педагогів у глобальному освітньому просторі є створення умов для активного пізнання, дослідження й творення знань, взаємодії з відомим і новим, а також формування в здобувачів освіти допитливості, мотивації та готовності до навчання впродовж життя [1, с. 53-54].

У документах ЮНЕСКО підкреслюється, що педагогічна діяльність є складним покликанням, у якому тісно переплітаються суспільний і особистісний виміри. Зазначається, що вчителі працюють у постійному діалозі із молодим поколінням, яке не лише успадковує знання, а й бере участь у створенні нового. Таким чином, освітній процес передбачає як групову взаємодію, так і врахування індивідуальних потреб, здібностей і талантів кожного здобувача освіти. Успішність педагога, насамперед, визначається здатністю до емпатії, високим рівнем професійної компетентності, ґрунтовними знаннями та сформованими морально-етичними цінностями. У різних культурах світу традиційно шанують мудрих і освічених людей, і в цьому контексті вчитель займає особливе місце, адже саме від нього значною мірою залежать суспільні зміни. Водночас педагоги мають визнавати потенціал учнів до активної участі, співпраці та навчання у

процесі педагогічної взаємодії. Для ефективної професійної діяльності важливими є функціонування педагогічних спільнот, наявність достатніх навчально-методичних ресурсів, а також свобода й підтримка у професійній діяльності.

Розвиток автономії вчителів, створення умов для їхнього професійного зростання та постійна співпраця з ними виступають важливими проявами суспільної солідарності у сфері освіти. Наголошується, що за умови визнання педагогів як цінних фахівців і ключових рушіїв пізнання вони здатні робити вагомий внесок у розширення знань, необхідних не лише для вдосконалення освітнього середовища, політики, досліджень і практики, а й для розвитку суспільства загалом. Автори документа закликають підтримувати педагогічну спільноту, визнавати значущість її діяльності та забезпечувати належні умови для її ефективної реалізації [1, с. 84].

Водночас результати численних досліджень засвідчують, що зростання вимог до педагогічної діяльності та ускладнення умов викладання негативно вплинули на привабливість педагогічних спеціальностей для талановитих абітурієнтів, що, своєю чергою, спричинило помітне скорочення кількості здобувачів на педагогічних факультетах. Попри це, потреба у вчителях невпинно зростає: за прогнозами, до 2030 року у світі необхідно буде залучити близько 70 мільйонів нових педагогів для початкової та середньої освіти, аби забезпечити інклюзивну, справедливую та якісну освіту, а також підтримати навчання впродовж життя для всіх. У матеріалах ЮНЕСКО наголошується на необхідності переосмислення ролі й призначення педагогічної освіти відповідно до сучасних освітніх пріоритетів, майбутніх суспільних викликів і перспектив розвитку. Підтримка професії вчителя передбачає, насамперед, усвідомлення її значущості для суспільного прогресу, а також створення умов для ефективної професійної діяльності через налагоджену співпрацю педагогічних колективів, забезпечених належними знаннями, навчально-методичними ресурсами та інфраструктурою.

Зокрема, міжнародні дослідження показують, що в більшості країн світу під час пандемії COVID-19 підвищений рівень стресу та професійного вигорання серед учителів був зумовлений невідповідністю рівня їхньої професійної підготовки й наявних технологічних платформ вимогам ефективного дистанційного навчання. Це, у свою чергу, призвело до відтоку кваліфікованих фахівців із педагогічної сфери. Як один із перспективних напрямів модернізації системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогів експерти ЮНЕСКО розглядають розвиток широкої співпраці між різними суб'єктами педагогічної освіти – дослідниками, професійними об'єднаннями, громадськими організаціями та державними інституціями [1, с. 90].

Особливий акцент у документах ЮНЕСКО зроблено на підтримці вчителів-початківців. Підкреслюється, що перехід від етапу професійної підготовки до безпосередньої педагогічної діяльності є ключовим у формуванні вчителя як компетентного фахівця. Водночас цей період нерідко залишається поза належною увагою як з боку освітньої політики, так і професійної спільноти, що призводить до найвищого рівня відтоку педагогів саме в перші роки їхньої роботи. Наголошується, що опанування професійних знань і вмінь у сфері викладання потребує цілісних процесів інтеграції та соціалізації, до яких мають бути залучені заклади педагогічної освіти – факультети, коледжі, інститути, університети – а також школи й досвідчені вчителі. Важливими складовими цього процесу є підтримка молодих педагогів у плануванні навчальних занять і системне наставництво з боку більш досвідчених колег. Саме такі механізми, на думку експертів ЮНЕСКО, мають стати основою ефективного входження в професію. Окрім цього, вчителі повинні мати доступ до безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації. Йдеться також про забезпечення інклюзивного навчання, зокрема підтримку учнів з особливими освітніми потребами, індивідуалізацію освітнього процесу та залучення представників соціально вразливих і маргіналізованих груп. Ці питання

набувають особливої актуальності в умовах регіонів, де склад учнівських колективів може істотно змінюватися через зростання міграційних процесів і внутрішніх переміщень, спричинених кліматичними змінами, соціально-політичними чи збройними конфліктами. Підкреслюється, що професійний розвиток і саморозвиток педагога мають розглядатися як безперервний процес, який розпочинається ще на етапі базової педагогічної освіти та практичної підготовки під належним супроводом, а надалі включає адаптацію до професії, наставництво й регулярне підвищення кваліфікації без відриву від роботи. Водночас ефективне кар'єрне зростання вчителя має бути безпосередньо пов'язане з таким безперервним професійним розвитком, орієнтованим на щоденну педагогічну практику та органічно інтегрованим у неї [1, с. 91].

На основі аналізу підходів, представлених у документах ЮНЕСКО, можна визначити ключові напрями вдосконалення професійних компетентностей сучасного педагога. До них, зокрема, належать розвиток системи наставництва для вчителів-початківців як важливого механізму їх професійної адаптації; інтеграція цифрових компетентностей у структуру педагогічної підготовки відповідно до вимог цифровізації освіти; забезпечення безперервного професійного розвитку як невід'ємної складової педагогічної діяльності, а також орієнтація на принципи інклюзивної освіти, що передбачає здатність працювати з різноманітними групами здобувачів освіти та враховувати їхні індивідуальні потреби. Ці напрями визначають сучасний вектор формування професійно компетентного педагога, здатного ефективно діяти в умовах динамічних освітніх змін.

Список використаних джерел.

1. Reimagining our futures together: a new social contract for education. Report from the International Commission on the futures of education. Paris : UNESCO, 2021. 188 p. URL : <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>

Єна А. С.,

*викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна*

ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗВО: ВІД ДІАГНОСТИКИ ДО ПАРТНЕРСТВА

Сучасна система вищої освіти потребує педагогічних працівників, які здатні постійно оновлювати професійні компетентності, адаптуватися до змін освітнього середовища, використовувати інноваційні технології навчання та будувати партнерські взаємини зі здобувачами освіти.

У цьому контексті важливим інструментом професійного розвитку є індивідуальна освітня траєкторія (ІОТ) – персоналізований шлях професійного зростання педагога, що враховує його потреби, рівень компетентності, професійні інтереси та цілі.

Індивідуальна освітня траєкторія – це персоналізована програма професійного розвитку, яка визначає послідовність, форми та зміст навчання педагогічного працівника для досягнення визначених професійних результатів.

Основні характеристики ІОТ: індивідуалізація навчання, гнучкість, адаптивність, орієнтація на компетентнісний результат, безперервність професійного розвитку та рефлексивність [3].

Етапи формування індивідуальної освітньої траєкторії:

1. Діагностика професійних потреб. На цьому етапі здійснюється: оцінювання рівня професійної компетентності, визначення сильних і слабких сторін педагога та виявлення освітніх потреб.

2. Проєктування індивідуальної траєкторії. Формується персональний план професійного розвитку, який може включати: курси підвищення

кваліфікації, стажування, участь у наукових проєктах, тренінги та вебінари, самоосвіту та академічну мобільність.

3. Реалізація освітньої траєкторії. На цьому етапі педагог: бере участь у запланованих формах навчання, застосовує нові знання в освітній практиці та здійснює рефлексію власної діяльності.

4. Оцінювання та корекція передбачає: аналіз досягнутих результатів, оцінювання розвитку компетентностей та коригування індивідуального плану.

Важливим елементом реалізації індивідуальної освітньої траєкторії є партнерство між усіма учасниками освітнього процесу: педагогічними працівниками, адміністрацією ЗВО, центрами професійного розвитку, колегами та науковими спільнотами, здобувачами освіти. Партнерство сприяє: обміну досвідом, професійній підтримці та формуванню культури безперервного навчання [1, с.75].

Індивідуальна освітня траєкторія для розвитку компетентностей сприяє: розвитку педагогічної майстерності, підвищенню якості викладання, формуванню цифрових та інноваційних компетентностей, професійній самореалізації педагога та підвищенню конкурентоспроможності ЗВО.

Індивідуальна освітня траєкторія є ефективним механізмом розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів вищої освіти. Її реалізація передбачає послідовний процес від діагностики професійних потреб до партнерської взаємодії, що забезпечує безперервне професійне зростання педагога та підвищення якості вищої освіти.

Впровадження ІОТ дозволяє педагогічним працівникам ЗВО не просто «відповідати посаді», а трансформувати свою діяльність у творчий процес. Це сприяє розвитку резильєнтності (здатності адаптуватися до змін) та запобігає професійному вигоранню через постійне оновлення сенсів власної праці.

Особливо цінним є використання ресурсних технік (наприклад, створення «карти професійного зростання»), що дозволяє візуалізувати успіхи та знаходити джерела натхнення у щоденній взаємодії зі студентами.

Рольова позиція викладача від ексклюзивного джерела знань та «контролера» освітнього процесу, де викладач виступає як транслятор інформації, де головна мета – передати обсяг матеріалу, в сучасних умовах має бути модератором, тьютором та фасилітатором. Викладач стає архітектором освітнього середовища, який не просто дає знання, а супроводжує студента в процесі їхнього самостійного пошуку та засвоєння.

Важливо використовувати інтерактивні методи навчання, такі як: тренінг, кейс-стаді, техніки арт-терапії та метафоричні вправи, що активізують суб'єктний досвід кожного студента. Необхідно звертати увагу на характер педагогічної комунікації від «суб'єкт-об'єктної взаємодії з вираженою дистанцією та авторитарним стилем» до взаємодії, що базується на емпатії, відкритості, повазі до гідності здобувача та принципах ненасильницького спілкування.

Особливо зараз актуальне питання ставлення педагогів до помилок та оцінювання. Освітні реформи працюють над зміною контролюючо-каральної функції оцінки, де помилка сприймається як недолік, що підлягає виправленню та зниженню балу. Активно впроваджують розвивальне оцінювання (Feedback), де помилка стає ресурсом для зростання та аналізу, оцінюється не лише результат, а й динаміка індивідуального прогресу здобувача [2].

Головний результат такої трансформації – формування професійної стійкості та психологічної гнучкості викладача. Це дозволяє не лише ефективно навчати, а й створювати атмосферу психологічного благополуччя, що є критично важливим для збереження ментального здоров'я в сучасному освітньому просторі.

Отже, індивідуальна освітня траєкторія виступає важливим інструментом розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах сучасних освітніх трансформацій. Її реалізація забезпечує індивідуалізацію професійного розвитку, врахування особистих потреб, професійних інтересів та рівня підготовки викладача.

Послідовне впровадження етапів – від діагностики професійних потреб до побудови партнерської взаємодії – сприяє підвищенню ефективності освітньої діяльності, формуванню інноваційного педагогічного мислення та розвитку ключових компетентностей.

Важливим аспектом є створення у закладах вищої освіти умов для підтримки індивідуальних освітніх траєкторій через організацію системи професійного розвитку, наставництва та академічного партнерства.

Такий підхід сприяє формуванню культури безперервного навчання, підвищенню якості освітнього процесу та конкурентоспроможності сучасного педагога. Таким чином, індивідуальна освітня траєкторія стає ефективним механізмом професійного зростання викладачів і важливою складовою модернізації системи вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Алексеева С. Індивідуальна освітня траєкторія: від побудови –до реалізації. Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: зб. наук. пр. Серія: Педагогічні науки. Київ: «Вид-во Людмила», 2021. Вип. 17. с. 74-82.
2. Коростіянець Т. До постановки проблеми індивідуальних освітніх траєкторій студентів у вищій школі. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 19. Т. 2. с. 9-12.
3. Полякова Г. Напрями моделювання індивідуальної траєкторії безперервної освіти і самоосвіти педагогічних працівників. Теорія і методика управління освітою. 2010. Вип. 3.

Завацька Л. М.

*кандидат педагогічних наук, професор,
директор ННІ психології та соціальної роботи,
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка,
м. Чернігів, Україна*

Дейкун М. П.

*кандидат медичних наук, професор,
професор кафедри біологічних основ фізичного виховання, здоров'я і спорту,
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка,
м. Чернігів, Україна*

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ФОКУСІ СУЧАСНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Професія викладача закладу вищої освіти в Україні наразі переживає один з найдинамічніших періодів змін за останні десятиліття. Війна, прискорена цифрова трансформація, болонські реформи, вимоги до публікаційної активності, зміни в законодавстві щодо науково-педагогічної роботи та очікування студентів покоління «Альфа» – все це разом створює принципово нове професійне поле.

Сучасний викладач закладу вищої освіти вже не може бути лише «носієм знань» чи «лектором». Типова рольова модель останніх років виглядає так:

- *викладач-дидакт* (розробка та проведення занять у змішаному онлайн/офлайн форматі);
- *дослідник* (публікації у Scopus / Web of Science);
- *ментор/тьютор* (супровід студентів у проєктах, академічний коучинг, психологічна підтримка);
- *розробник цифрового контенту* (створення курсів на платформах Moodle, Google Classroom, Prometheus, DigiPlatform);
- *грант-менеджер та проєктний менеджер* (гранти, проєкти: Horizon Europe, Erasmus+, тощо);

- *промоутер власного бренду та бренду університету* (LinkedIn, ResearchGate, ORCID, YouTube, TikTok-наука).

Деякі заклади вищої освіти вже офіційно фіксують у індивідуальних планах викладачів розподіл часу приблизно 40-50% – викладання, 30-40% – наука, 10-20% – адміністрування / проєкти /, міжнародна діяльність.

Сучасна компетентність викладача закладу вищої освіти – це динамічна комбінація професійних знань, практичних умінь та особистісних якостей, що дозволяють ефективно здійснювати освітню, наукову та виховну діяльність у мінливому цифровому та глобалізованому світі.

Відповідно до сучасних досліджень та стандартів, основні групи компетентностей включають [1, 2]:

Професійно-педагогічні компетентності:

Інноваційно-педагогічна: здатність активно впроваджувати інноваційні методики навчання, такі як перевернутий клас, проєктне навчання та гейміфікація.

Методична: вміння розробляти якісний навчально-методичний контент, адаптувати програми під потреби ринку праці та розробляти індивідуальні освітні траєкторії для студентів.

Комунікативна: професійне володіння державною та іноземними мовами, навички ефективної взаємодії, вирішення конфліктів та побудова атмосфери довіри.

Науково-дослідницькі компетентності:

Дослідницька діяльність: здатність здійснювати наукові пошуки, критично аналізувати інформацію та інтегрувати результати досліджень в освітній процес.

Академічна доброчесність: дотримання етичних норм у науковій та викладацькій діяльності.

Міжнародна активність: готовність до академічної мобільності та публікації результатів у міжнародних базах даних.

Закон України № 3791-IX «Про внесення змін до деяких законів України щодо підтримки наукової роботи в закладах вищої освіти» та внутрішні

положення більшості закладів вищої освіти чітко закріпили: *мінімальну кількість публікацій у виданнях категорії Б (Scopus / WoS) для підтвердження/підвищення категорії; участь у грантових проєктах як один з ключових показників наукової діяльності викладача; перехід до моделі «дослідницький університет» навіть у педагогічних та класичних університетах [3].*

Викладачі, які раніше обмежувалися тезами у збірниках, змушені освоювати наукометрію, англійську академічну писемність, роботу з базами даних та етичні стандарти публікацій.

Цифрова компетентність (Digital Literacy):

DigCompEdu: згідно з Європейською рамкою цифрової компетентності для освітян сучасний викладач повинен володіти інструментами для створення цифрового контенту, дистанційного навчання та управління даними в умовах цифровізації суспільства.

Цифрова педагогіка: використання платформ Moodle, Zoom, MS Teams та сервісів штучного інтелекту для підвищення ефективності навчання.

З 2022 року цифрова компетентність стала невід’ємною, а інколи і базовою умовою роботи. Сучасний освітній процес будується на основі таких ключових елементів:

- гібридні та повністю онлайн-формати (особливо під час блекаутів та обстрілів);
- використання ШІ-інструментів: ChatGPT / Gemini / Claude / Perplexity для генерації завдань, оцінювання текстів, створення презентацій, адаптації матеріалів;
- автоматизоване оцінювання (AI-прокторинг, плагіат-чекери нового покоління, інструменти аналізу письмових робіт);
- цифрові платформи університетів (DigiUni, власні LMS, інтеграція з ЄДЕБО, Diia.Освіта);
- Відео-контент (мікро-лекції 5-12 хв, анімації, інтерактивні відео).

Викладач, який досі вважає, що «PowerPoint + крейда» достатньо, стрімко втрачає конкурентоспроможність [4] .

Соціально-особистісні компетентності (Soft Skills):

Емоційний інтелект: здатність розуміти емоції студентів, підтримувати їхню ментальну стійкість та розвивати стресостійкість.

Лідерство та самоменеджмент: уміння керувати групами, планувати власний розвиток (lifelong learning) та брати відповідальність за результати навчання.

Інклюзивна компетентність: готовність до роботи зі студентами з особливими освітніми потребами та створення безбар'єрного середовища.

Організаційно-управлінська компетентність:

Проектний менеджмент: здатність організовувати заходи, керувати студентськими науковими гуртками та грантовими проєктами.

Маркетингова грамотність: уміння популяризувати освітні програми та будувати власний бренд науковця-педагога [5] .

Відповідно, для педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти можемо виділити трансформовані професійні компетентності: цифрова педагогічна компетентність – 60-80 % занять мають цифрову складову; дослідницька та публікаційна – вимоги до атестації та фінансування закладу вищої освіти; гнучкість та адаптивність – постійні відключення світла, зміна форматів, стрес студентів; емоційна та психологічна стійкість – війна, втрати, тривожність студентів і колег; міждисциплінарність та інноваційність – запити ринку праці на «T-shaped» спеціалістів; англійська мова (B2-C1 академічна) – міжнародні проєкти, публікації, Erasmus+, Horizon Europe; навички менторства та зворотного зв'язку – студенти вимагають персоналізованого супроводу.

Водночас трансформація професійних компетентностей вимагає від викладача долати щоденні виклики: баланс між викладанням, наукою, адмініструванням та особистим життям (вигорання – масове явище); низька мотивація студентів (втома від війни, економічні проблеми, відтік за кордон); постійні зміни нормативної бази та вимог Міністерства освіти і науки;

недостатнє технічне забезпечення в багатьох закладах вищої освіти; етичні дилеми використання ІІІ студентами та викладачами; потреба постійно підвищувати кваліфікацію за власний кошт.

Професія викладача закладу вищої освіти не стала легшою. Вона стала значно складнішою, але водночас – набагато цікавішою та впливовішою. Сучасний викладач закладу вищої освіти в Україні – це одночасно дослідник, ІТ-розробник навчального контенту, ментор, психологічний супроводжувач, грант-менеджер і бренд-менеджер самого себе. Така багатозадачність вимагає не лише знань, а й системного підходу до власного професійного розвитку. Інвестиції часу у цифрові навички, академічну англійську, публікаційну активність та психологічну стійкість трансформують професійні компетентності сучасного викладача закладу вищої освіти. Саме це надає йому конкурентну перевагу на наступні 10-15 років педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. Розпорядження КМУ від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80> (дата звернення: 18.03.2026).
2. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» 23 березня 2021 р. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf (дата звернення: 18.03.2026).
3. Закон України № 3791-IX «Про внесення змін до деяких законів України щодо підтримки наукової роботи в закладах вищої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3791-20> (дата звернення: 18.03.2026).
4. Житник Н. В. Трансформація ролі викладача ЗВО в умовах цифровізації освітнього процесу. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 33, т. 1. С. 151–154. 5. Васильєва О. Г. Soft skills як складник професійної компетентності сучасного викладача ЗВО. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 44, т. 1. С. 142–146.
5. Трансформація вищої освіти в умовах воєнного стану та глобальних викликів ХХІ століття: монографія / за ред. П. Сауха. Київ: НАПН України, 2023.

Калініченко Є. Г.,
*аспірант кафедри управління та освітніх технологій,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна*

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ: КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО У ПІДГОТОВЦІ КЕРІВНИКІВ НОВОГО ПОКОЛІННЯ

Сучасні дослідження у сфері цифрової трансформації освіти переконливо демонструють, що професійні компетентності викладача закладу вищої освіти, зокрема цифрова компетентність, безпосередньо пов'язані з цифровою компетентністю керівника освітнього закладу, а точніше – із феноменом цифрового лідерства. У вітчизняних реаліях (впровадження концепції «Нова українська школа», цифровізації державного управління та переходу до гібридних форматів та/або вимушеного дистанційного навчання) керівник закладу освіти вже не може бути лише адміністратором. Він має бути стратегом, інноватором, аналітиком і комунікатором у цифровому середовищі. Проте питання про те, хто і як формує цю готовність – залишається недостатньо висвітленим у педагогічній науці.

Відповідь, на наш погляд, лежить у площині професійних компетентностей викладача закладу вищої освіти. Дослідження останніх років переконливо засвідчують: цифрова компетентність викладача ЗВО та цифрове лідерство керівника закладу освіти – це не паралельні, а глибоко взаємозалежні явища. Систематичний огляд 30 досліджень (PRISMA-модель, 2019–2023) виявив принциповий зв'язок між ефективним цифровим лідерством керівника та рівнем цифрової компетентності педагогів [3], а сприйняття вчителями цифрового лідерства керівника безпосередньо впливає на те, наскільки активно вони застосовують технології у навчальному процесі [4]. Це означає: викладач ЗВО, який готує майбутнього керівника, сам має бути носієм цифрової компетентності – і як фахівець, і як педагог, і як модель цифрової культури.

Для розуміння ролі викладача ЗВО у цьому процесі пропонуємо триланкову декомпозицію: цифрове лідерство – цифрова компетентність – педагогічні умови її формування.

Цифрове лідерство є вершиною цього ланцюга – тим результатом, на який орієнтована підготовка керівника нового покоління. Цифрова трансформація вимагає від керівника закладу освіти ролі візіонера, адаптивного і трансформаційного лідера – його функція виходить далеко за межі забезпечення інфраструктури і передбачає інтеграцію технологій в управління та навчальний процес. Окремі дослідники [2] виділяють наступні атрибути цифрового лідерства: цифрова компетентність, цифрова культура, цифрова диференціація, цифрове врядування та цифрова адаптивність.

У вітчизняному контексті це підтверджується дослідженнями Л. Калініної, Н. Морзе, О. Засімович, які наголошують: керівник із розвиненою цифровою компетентністю здатен стратегічно планувати цифровізацію закладу, приймати рішення на основі освітніх даних, мотивувати педагогічний колектив до інновацій та забезпечувати прозорість управлінських процесів. Важливо, що саме лідерська позиція відрізняє цифрову компетентність керівника від загальної цифрової грамотності – він не лише користується технологіями, а й управляє цифровою трансформацією всього закладу.

Цифрове лідерство неможливе без розвиненої цифрової компетентності як його фундаменту. На основі аналізу міжнародних рамок – DigCompEdu, DigComp, ISTE Standards for Education Leaders – та власного дослідження нами сформульовано авторське визначення: цифрова компетентність керівника закладу освіти – це інтегрована професійна компетенція, що охоплює знання, уміння та навички ефективного застосування цифрових технологій для управлінської діяльності, а також стратегічне мислення для розвитку освітнього середовища. Її структура включає п'ять ключових складових: інформаційну грамотність (робота з освітніми даними та аналітика), медіаграмотність

(цифровий контент та платформи), технічні навички (цифрові інструменти управління), етичну складову (кібербезпека, конфіденційність, академічна доброчесність) та аналітичні здібності (алгоритмічне мислення, прийняття рішень на основі даних).

У власному дослідженні розроблено чотирирівневу модель формування цієї компетентності:

1. *гносеологічний рівень* (теоретичні знання про цифрові технології та їх можливості);
2. *мотиваційно-ціннісний* (готовність до змін, усвідомлена мотивація до цифровізації);
3. *діяльнісно-технологічний* (практичні навички роботи з LMS, аналітичними платформами, хмарними сервісами);
4. *результативно-рефлексивний* (здатність до самооцінки, саморозвитку та управління власною цифровою траєкторією).

Кожен рівень доповнює попередній, формуючи цілісну здатність до ефективної діяльності в умовах цифровізації освіти.

Формування цифрової компетентності майбутніх керівників у ЗВО не відбувається саме по собі — воно залежить від того, які педагогічні умови свідомо проєктує і реалізує викладач. На основі експертного оцінювання за участю 26 науково-педагогічних працівників (коефіцієнт конкордації Кендалла $W = 0,82$) ідентифіковано чотири ключові педагогічні умови з найвищими коефіцієнтами значущості [1]: створення сприятливого середовища для розвитку цифрової грамотності керівників; інтеграція цифрових технологій у процес фахової підготовки; застосування онлайн-сервісів і цифрових платформ (Google Workspace, Microsoft Teams, Moodle, Zoom, Padlet, Power BI); розробка електронних навчально-методичних комплексів на засадах компетентнісного підходу.

Реалізація цих умов вимагає від викладача ЗВО принципово нових компетентностей. Він одночасно виконує три ролі: проєктувальника (свідомо будує педагогічні умови), фасилітатора (супроводжує опанування цифрових інструментів управлінської діяльності через моделі TRACK, SAMR, DigCompEdu) і моделі (демонструє зразки цифрового лідерства у власній педагогічній практиці). Дослідження підтверджують: розрив між цифровою компетентністю керівника та педагога негативно корелює з успішним впровадженням цифрових освітніх програм, а вчителі з високою цифровою компетентністю відчувають розчарування, коли їхні керівники не розуміють технологічних викликів, з якими ті стикаються. Ця логіка діє і у зворотному напрямку: підготовка цифрово компетентного керівника починається з цифрово компетентного викладача.

Таким чином, цифрова трансформація освіти переосмислює місію викладача вищої школи. Він більше не є лише транслятором знань про управління – він стає архітектором цифрової готовності майбутнього керівника. Розвиток власної цифрової компетентності викладача ЗВО, свідоме проєктування педагогічних умов та орієнтація на моделі цифрового лідерства – це не данина технологічному тренду, а професійна необхідність сучасної вищої школи, від якої залежить якість управління освітою наступного покоління.

Список використаних джерел

1. Калініченко Є. Г., Романенко Є. О. Педагогічні умови формування цифрової компетентності майбутніх керівників закладів освіти у процесі їхньої професійної підготовки. *Наука і техніка сьогодні*. 2025. № 10(51). С. 660–682. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-10\(51\)-660-682](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-10(51)-660-682)
2. Ghamrawi N., Tamim R. M. A typology for digital leadership in higher education... *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28. P. 7089–7110. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11483-w>
3. Nailufar N. et al. Principals' digital leadership and teachers' digital competence: a systematic literature review (2019–2023). *ResearchGate*. 2024. URL: <https://www.researchgate.net/publication/380192171>
4. Zeng M., Cheah K. S. L., Abdullah Z. The influence of school principals' digital leadership on teachers' competency in integrating artificial intelligence: a systematic thematic review. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. Article 1655967. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1655967>

Карасєвич С. А.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичного виховання та спорту
Комунальний заклад вищої освіти «Кременчуцька гуманітарно-
технологічна академія» Полтавської обласної ради
м. Кременчук, Україна*

Карасєвич М. П.,

*викладач фізичного виховання
Комунальний заклад «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий
коледж ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради»
м. Умань, Україна*

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ІДЕАЛУ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розглянуто основні професійні та особистісні якості, якими має володіти сучасний учитель фізичного виховання в умовах трансформації освітньої системи. Розглядаються аспекти професійної компетентності, інноваційної діяльності, комунікативної культури та виховного потенціалу педагогічної взаємодії. Наголошено на ролі вчителя як носія здоров'язбережувальних ідеалів та активного способу життя.

Ключові слова: *учитель фізичного виховання, професійна компетентність, педагогічна майстерність, інноваційні технології, здоров'язбереження, освітня трансформація.*

На сьогоднішній день система освіти має відповідати сучасним викликам, забезпечуючи підготовку нового покоління здобувачів вищої освіти, які зможуть успішно конкурувати та користуватися попитом як на національному, так і на міжнародному ринках праці.

У зв'язку з цим постає питання вирішення ключових завдань, що стоять перед закладами вищої освіти, окремими фахівцями та сферами діяльності. Особливо важливими є заходи зі збереження здоров'я, популяризації здорового способу життя серед молоді та формування всебічно розвиненої особистості.

Сучасна школа стикається з новими викликами: необхідністю формування у здобувачів освіти звичок здорового способу життя, фізичної активності та соціальної відповідальності. У цьому контексті зростає значення вчителя фізичного виховання. Він уже не лише інструктор із фізичних вправ, а й повноправний учасник освітнього процесу, який сприяє всебічному розвитку особистості здобувача.

Проблема професійної компетентності педагогів фізичного виховання знайшла відображення у працях таких дослідників, як В. Ільїн, С. Єрмаков, С. Савчук, які акцентують увагу на необхідності інтеграції спеціальних знань із навичками педагогічної взаємодії [2; 4; 5]. Концепція Нової української школи також визначає роль учителя як фасилітатора навчання, наставника та лідера учнівської спільноти [3].

1. Фахова компетентність. Учитель фізичного виховання повинен мати глибокі знання в різних напрямках: від анатомії та фізіології до методик викладання фізичної культури для різних вікових груп. Особливо важливо освоїти дидактичні підходи до реалізації компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого навчання.

2. Інноваційна педагогічна діяльність. Ефективний сучасний учитель фізкультури активно використовує новітні технології у своїй роботі: мультимедійні засоби, фітнес-трекери, інтерактивні онлайн-платформи для моніторингу фізичної активності учнів. Також важливо впроваджувати альтернативні форми фізичної активності, такі як аеробіка, йога чи функціональний тренінг, які роблять уроки більш захопливими для учнів.

3. Комунікативна культура. Учитель фізичного виховання має бути ефективним комунікатором. Його здатність встановлювати конструктивний діалог з учнями, їх батьками та колегами забезпечує створення позитивного освітнього середовища. Емпатія, толерантність і педагогічна етика є основними складовими професійної поведінки педагога.

4. Виховний потенціал діяльності вчителя. Фізична культура є важливим інструментом формування характеру учня. Завдяки спортивним заняттям діти набувають якостей самодисципліни, лідерства, витривалості та вміння взаємопідтримки. Завдання педагога полягає не лише у викладанні технік і навичок, але й у вихованні цінностей здорового способу життя, моральної стійкості та активності.

5. Особистий приклад як педагогічний вплив. Особиста фізична форма, стиль життя, культура поведінки та мотивація самого вчителя стають прикладом для наслідування серед учнів. Його ставлення до роботи, мова і дії формують авторитет і рівень довіри в дітей.

Висококваліфікований учитель фізичного виховання здатний якісно виконувати основні завдання сучасності: навчати та виховувати вмотивованого, здорового здобувача. У контексті сьогодення, коли суспільство висуває нові вимоги до впровадження інновацій та збереження здоров'я молоді, важливу роль відіграють модернізація навчального змісту, практична реалізація теоретичної бази, проведення виробничих практик. Водночас необхідно формувати у педагогів досконалість професійної майстерності та бажання до саморозвитку й самореалізації.

Особистісна система цінностей вчителя дозволяє виявити ключові елементи його педагогічної культури, серед яких:

- 1) наукова база;
- 2) загальна обізнаність;
- 3) професійна майстерність;
- 4) прагнення до професіоналізації;
- 5) культура рухів і мови;
- 6) поведінкова етика та емоційна стійкість;
- 7) духовний баланс і внутрішня рівновага.

Актуальність вибору методів, форм і засобів, що прискорюють процес професійного становлення вчителя фізичної культури, є надзвичайно важливою в сучасному освітньому просторі. Упродовж навчання у закладах вищої освіти майбутні педагоги мають концентрувати зусилля на фаховому розвитку власної особистості відповідно до специфіки професії вчителя фізичної культури чи тренера-інструктора. Такий підхід забезпечує не лише якісну професійну підготовку, а й стимулює процеси самовиховання, самоосвіти, формування позитивного ставлення до фізичної активності, а також ефективну організацію занять із дітьми та взаємодію з їхніми батьками.

Рівень педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури визначається інтеграцією знань, умінь, навичок і самоменеджменту. Такий розвиток допомагає спеціалісту швидше знайти спільну мову з учнями, поступово здобути авторитет, виконувати завдання фізичного виховання та активно взаємодіяти зі школярами. Водночас це дає змогу об'єктивно оцінювати результати учнів і показники їхнього розвитку в галузі фізичної культури [1].

Ідеал сучасного вчителя фізичного виховання – це педагог, який володіє високим професіоналізмом, інноваційним мисленням і є носієм моральних цінностей та активної життєвої позиції. Такий учитель не лише сприяє руховій активності учнів, а й забезпечує їхній всебічний гармонійний розвиток, допомагаючи сформувати покоління фізично, психологічно та соціально здорових громадян.

Список використаних джерел:

1. Дядя О. Професійне самовдосконалення. Поради для вчителів фізичного виховання. *Здоров'я та фізична культура*. 2018. (№ 3). С. 11–12.
2. Єрмаков С. С., Ільїн В. І. Теоретико-методологічні основи фізичного виховання. Харків: ХДАФК, 2015.
3. Концепція Нової української школи. МОН України, 2016. <https://mon.gov.ua>
4. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання школярів. К.: *Олімпійська література*, 2010.
5. Савчук С. А. Професійна підготовка вчителя фізичної культури в умовах модернізації освіти. *Педагогіка і психологія*. 2020. №2. С. 41–47.

Кирик В. К.,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальність ІІО «Соціальна робота та консультування», гуманітарно-педагогічний факультет, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна

Демченко І. І.,

професор кафедри соціальної роботи та реабілітації, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет біоресурсів та природокористування України, м. Київ, Україна

КОМПЕТЕНТНІСНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕМЕНЦІЇ В ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ

Деменція становить одну з найбільших загроз здоров'ю та якості життя людей похилого віку, при цьому фармакологічні методи лікування мають обмежену ефективність та супроводжуються побічними ефектами. Соціально-педагогічна профілактика деменції потребує компетентнісного підходу, який інтегрує знання про немедикаментозні інтервенції, принципи роботи з людьми похилого віку та вміння організовувати різноманітні форми активності. Компетентнісна модель дозволяє систематизувати професійні здібності соціальних працівників для ефективної профілактики когнітивного зниження.

Соціальна робота з людьми похилого віку в контексті профілактики деменції базується на розумінні взаємозв'язку між соціальним середовищем, активністю та когнітивними функціями. Наукові дослідження засвідчують, що соціальна ізоляція та низька фізична активність виступають факторами ризику розвитку деменції, тоді як регулярна інтелектуальна, мистецька та соціальна активність сприяє збереженню когнітивних функцій [1].

Враховуючи зазначені наукові дані, принцип активного старіння постає як теоретико-методологічна основа для практичної реалізації профілактичних стратегій. Описаний принцип спрямований на підтримку фізичної, соціальної та психологічної активності як процесу й результату взаємодії особи з середовищем. Тому соціальні працівники відіграють ключову роль у створенні

умов для активного старіння, яке передбачає фізичну активність, соціальну участь, психологічне благополуччя та підтримку автономії. Згідно з принципами активного старіння, фахівці мають сприяти самостійному вибору ступеня активності та участі людини похилого віку в рішеннях щодо життя особи.

Окрему увагу приділяють принципу гідності, що вимагає поваги до внутрішньої цінності людини незалежно від рівня когнітивних функцій. У цьому контексті соціально-педагогічна робота фокусується на збереженні особистісної ідентичності, історії життя та унікального досвіду кожної особи.

Принцип недискримінації передбачає протидію ейджизму та стереотипам щодо людей похилого віку як пасивних та незацікавлених у соціальному житті. Дотримання означеного принципу вимагає від фахівців умінь створювати інклюзивні середовища, де люди похилого віку відчують особистість повноцінним членом громади.

Принцип участі гарантує право осіб похилого віку на залученість до громадських процесів, волонтерської діяльності та міжгенераційної взаємодії. Зазначена засада передбачає можливість впливу на прийняття рішень, що стосуються життя громади, та доступ до культурних заходів. Активна соціальна участь слугує додатковим фактором захисту від когнітивного зниження через стимуляцію мозкової діяльності у процесі комунікації.

Реалізація окреслених принципів у рамках компетентнісної моделі вимагає від фахівця володіння навичками індивідуалізованого підходу, що враховує попередній досвід, інтереси та потреби кожної особи. Застосування професійних умінь планування дозволяє створити персональні плани підтримки, що інтегрують елементи когнітивного тренування, соціальної взаємодії та фізичної активності відповідно до можливостей клієнта. Зазначимо, що комплексна реалізація зазначених засад сприяє підвищенню якості життя та зміцненню психосоціального здоров'я літніх осіб. Забезпечення сталості підтримки вимагає комунікативної та організаційної компетентності соціального працівника, що

проявляється у координації зусиль між соціальними службами, медичними закладами та громадськими організаціями. А своєчасне коригування стратегій втручання стає можливим завдяки аналітичній компетентності, що проявляється у моніторингу змін когнітивного статусу. Як результат, сукупність окреслених компетентностей забезпечує ефективність профілактики когнітивного зниження.

Принцип участі гарантує право осіб похилого віку на залученість до громадських процесів, волонтерської діяльності та міжгенераційної взаємодії. Описана норма передбачає можливість впливу на прийняття рішень, що стосуються життя громади, та доступ до культурних заходів. Активна соціальна участь пенсіонерів слугує додатковим фактором захисту від когнітивного зниження через стимуляцію мозкової діяльності у процесі комунікації.

Втілення зазначених принципів у рамках компетентнісної моделі вимагає від фахівця володіння навичками індивідуалізованого підходу, що враховує попередній досвід, інтереси та потреби кожної особи. Застосування професійних умінь планування дозволяє створити персональні плани підтримки, що інтегрують елементи когнітивного тренування, соціальної взаємодії та фізичної активності відповідно до можливостей клієнта. Комплексна реалізація означених засад сприяє підвищенню якості життя та зміцненню психосоціального здоров'я літніх осіб. Зауважимо, що забезпечення сталості підтримки вимагає комунікативної та організаційної компетентності соціального працівника, що проявляється у координації зусиль між соціальними службами, медичними закладами та громадськими організаціями. Тому своєчасне коригування стратегій втручання стає можливим завдяки аналітичній компетентності, що проявляється у моніторингу змін когнітивного статусу. Сукупність окреслених компетентностей забезпечує ефективність профілактики когнітивного зниження.

Практичним інструментом реалізації професійних компетентностей виступають когнітивні тренінги, що становлять основу немедикаментозної профілактики деменції. Дослідження підтверджують, що структуровані

програми когнітивної стимуляції, які включають навчання новим навичкам, покращують пам'ять та інші когнітивні функції у людей з легкими когнітивними порушеннями. Когнітивні тренінги мають бути регулярними, систематичними та адаптованими до рівня функціонування учасників. У результаті колективної взаємодії осіб похилого віку під час тренінгової роботи забезпечується додатковий соціальний контакт, оскільки сама комунікація має позитивний вплив на когнітивні функції.

Паралельно до когнітивних вправ значний потенціал у профілактиці деменції та покращенні якості життя людей з когнітивними порушеннями демонструє арттерапія. Рандомізоване контрольоване дослідження засвідчило, що арттерапевтична програма, реалізована п'ятдесят хвилин на тиждень протягом дванадцяти тижнів, позитивно вплинула на поведінкові та психологічні симптоми деменції, зокрема зменшила збудження та агресію [4]. Арттерапія активізує візуально-моторні функції, стимулює емоційну сферу та створює відчуття досягнення. Використання різноманітних технік, таких як живопис, ліплення, колаж, дозволяє залучати людей з різним рівнем когнітивних функцій та фізичних можливостей.

Спорідненим напрямом творчої реабілітації виступає музикотерапія, що є потужним інструментом профілактики деменції завдяки здатності музики активізувати різні ділянки мозку та стимулювати спогади. Дослідження показали, що групова музикотерапія покращує загальну когнітивну функцію, вербальну флуенсі, увагу та зменшує депресію та апатію у людей з деменцією [2]. Музичні заняття, які поєднують слухання музики, спів, гру на інструментах та рух під музику, створюють збагачене середовище, що сприяє нейральному скелдингу та компенсаторним механізмам. Особливо ефективним є використання музики з особистим значенням для учасників, оскільки знайомий музичний матеріал активізує автобіографічні спогади та зміцнює почуття ідентичності.

Інтеграція описаних методів у груповій діяльності дозволяє реалізувати принцип соціальної участі та взаємопідтримки. Групові заняття з когнітивної стимуляції, арттерапії або музикотерапії створюють можливості для спілкування, обміну досвідом та формування соціальних зв'язків. Дослідження засвідчують, що групові інтервенції більш ефективні, ніж індивідуальні заняття, оскільки колективна взаємодія додатково забезпечує соціальну стимуляцію та емоційну підтримку [3].

Отже, компетентнісна модель соціально-педагогічної профілактики деменції інтегрує знання про немедикаментозні інтервенції, принципи гідності, недискримінації та активного старіння з вмінням організовувати когнітивні тренінги, арттерапію, музикотерапію та групову діяльність. Комплексне застосування зазначених компонентів створює умови для збереження когнітивних функцій, покращення якості життя та підтримки соціальної інтеграції людей похилого віку. Розвиток відповідних компетенцій у соціальних педагогів є запорукою ефективності профілактичної роботи та реалізації потенціалу активного старіння.

Список використаних джерел:

1. Демченко І. І., Осадченко І. І., Ольховецький С. М. (2025.) Соціальна інклюзія людей похилого віку засобами арт-терапії: психосоціальні аспекти та практичні підходи. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*. 2025. Випуск № 3(43). С. 1030–1044. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3\(43\)-1030-1044](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3(43)-1030-1044)
2. A 'Music, Mind and Movement' Program for People With Dementia. *PMC*. 2019. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6646671/> (дата звернення: 17.02.2026).
3. Actively Aging and Social Work Practice. *SAGE Publications*. URL: https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-assets/90252_book_item_90252.pdf (дата звернення: 17.02.2026).
4. Effects of an art-based intervention in older adults with dementia: a randomized controlled trial. *Scientific Reports*. 2025. URL: <https://www.nature.com/articles/s41598-025-95051-5> (дата звернення: 17.02.2026).

Кириченко Я. П.,

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальність
231 «Соціальна робота», гуманітарно-педагогічний факультет,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна*

Демченко І. І.,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації,
Національний університет біоресурсів та природокористування України,
м. Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ЦЕНТРІ

Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх в умовах центру реабілітації потребує системного підходу, який охоплює різні рівні втручання та формує комплекс компетенцій у соціальних педагогів. Компетентнісна модель дозволяє інтегрувати теоретичні знання, практичні навички та ціннісні орієнтації фахівця для досягнення сталих результатів у роботі з підлітками, які мають досвід девіантної поведінки.

Рівні профілактики формують структурну основу компетентнісної моделі. Первинна профілактика зосереджується на заходах, спрямованих на запобігання появі девіантної поведінки серед підлітків через формування позитивного соціального середовища [3]. Означений рівень передбачає розвиток ключових життєвих навичок, таких як емоційний контроль, комунікація та прийняття рішень, а також посилення захисних факторів, включаючи сімейну підтримку та шкільну інтеграцію. Внаслідок такого підходу знижується ризик виникнення проблем, оскільки особи набувають інструментів для адаптації до стресів. У центрах реабілітації первинна профілактика втілюється через загальні корекційні програми, наприклад, групові заняття з формування соціально прийнятної поведінки, де учасники вчаться розпізнавати ризики та уникати їх [2]. Подібні

ініціативи сприяють попередженню рецидивів, бо створюють основу для стійкої мотивації до позитивних змін.

Вторинна профілактика переходить до активного втручання на етапі, коли ознаки девіантної поведінки вже помітні, але ще не закріпилися як стійка модель. Цей рівень включає раннє виявлення через скринінг та оцінку факторів ризику, що дозволяє своєчасно реагувати на проблеми. Як результат, фахівці розробляють індивідуальні плани втручання, адаптовані до конкретних потреб особи [3]. Соціальні педагоги в центрах реабілітації застосовують методи, такі як консультації та короткотермінові програми, наприклад, тренінги з управління гнівом або роботі з однолітками, що допомагають перервати цикл девіації. Такий підхід запобігає ескалації, оскільки раннє корегування поведінки підвищує шанси на успішну інтеграцію в суспільство.

Третинна профілактика спрямована на мінімізацію наслідків сформованої девіантної поведінки та забезпечення реабілітації з подальшою реінтеграцією. Цей рівень охоплює комплексні заходи, спрямовані на відновлення соціальних функцій, такі як психологічна підтримка та професійна орієнтація. Через це особи, які вже зазнали девіації, отримують інструменти для запобігання повторним випадкам [3]. У центрах реабілітації третинна профілактика реалізується за допомогою багатокомпонентних програм соціально-психологічної допомоги, наприклад, терапевтичних груп з фокусом на травми чи індивідуальних сесій з фахівцями, що сприяють поверненню до нормального життя. Подібні дії забезпечують довгостроковий ефект, бо поєднують лікування з профілактикою рецидивів.

Загалом профілактичні заходи проводяться з урахуванням низки принципів. Принцип безумовного прийняття становить фундамент ефективної соціально-педагогічної роботи в центрі реабілітації. Даний принцип передбачає повагу до особистості підлітка незалежно від характеру вчинених дій, створення атмосфери психологічної безпеки та довіри. Безумовне прийняття дозволяє встановити контакт з підлітком, який має негативний досвід взаємодії з

дорослими та соціальними інституціями, і стає передумовою для подальшої корекційної роботи.

Принцип конфіденційності забезпечує захист інформації про підлітка, створює умови для відкритого обговорення проблем та зміцнює довірчі стосунки між фахівцем і клієнтом. Дотримання конфіденційності особливо важливе при роботі з неповнолітніми, оскільки порушення даного принципу може призвести до втрати довіри та припинення співпраці.

Принцип міждисциплінарності передбачає координацію зусиль соціальних педагогів з психологами, педагогами, медичними працівниками та правоохоронними органами. Комплексний підхід дозволяє охопити різні аспекти життєдіяльності підлітка та забезпечити узгодженість втручань.

Важливим профілактичним напрямом є індивідуальна та групова робота з підлітками в центрі реабілітації, спрямована на глибоке опрацювання особистісних проблем, формування мотивації до змін та розвиток навичок саморегуляції. Так, індивідуальні консультації дозволяють адаптувати методи роботи до специфіки кожного випадку, враховувати темперамент, характерологічні особливості та попередній досвід підлітка. Групові тренінги соціальних навичок сприяють розвитку компетентностей міжособистісної взаємодії, емоційного інтелекту та конструктивного вирішення конфліктів. Дослідження засвідчують, що тренінги соціальних навичок ефективно впливають на когнітивну концентрацію та соціальну поведінку підлітків [4]. Групова робота додатково створює можливість для соціального навчання, зворотного зв'язку та підтримки однолітків.

Арттерапія як метод соціально-педагогічної роботи дозволяє підліткам виразити емоції та переживання через творчий процес. Даний метод особливо ефективний для роботи з клієнтами, які мають труднощі у вербалізації почуттів або які пережили травматичний досвід. Арттерапія сприяє зниженню тривожності, підвищенню самооцінки та розвитку навичок самопізнання [1]. У центрі реабілітації арттерапевтичні заняття проводяться як в індивідуальному,

так і в груповому форматі, що дозволяє поєднати терапевтичний ефект з розвитком соціальних навичок. Сімейний супровід охоплює роботу з батьками або опікунами підлітка з метою покращення сімейних стосунків, вирішення конфліктів та створення сприятливого домашнього середовища. Сімейноорієнтовані інтервенції визнані ефективними для зменшення ризиків рецидиву девіантної поведінки та підтримки сталих позитивних змін. Проєктна діяльність реалізує принцип позитивного розвитку молоді, залучаючи підлітків до створення соціально значущих продуктів. Участь у проєктах підвищує агентність, розвиває відповідальність та демонструє альтернативні шляхи самореалізації.

Отже, компетентнісна модель соціально-педагогічної профілактики девіантної поведінки в центрі реабілітації інтегрує знання та навички роботи на різних рівнях профілактики з дотриманням принципів безумовного прийняття, конфіденційності та міждисциплінарності. Застосування індивідуальної роботи, групових тренінгів, арттерапії, сімейного супроводу та проєктної діяльності створює комплексну систему підтримки підлітків, сприяє їхній соціальній реабілітації та розвитку компетентностей успішної соціалізації.

Список використаних джерел:

1. Арттерапія в контексті соціально–педагогічної підтримки та реабілітації особистості / Л. А. Митрофанова-Керсанова, Є. В. Кочерга, О. П. Яковліва, Л. Г. Яременко, О. І. Сауріна. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2025. № 5(51). С. 2108–2124.
2. Filonenko, L., Demchenko, I., Shakhina, I., Klochok, O., Borozentseva, T., & Bieloliptsev, V. (2022). Developing a Values-Based Attitude towards People in Adolescent Rehabilitation Centres: Neurophysiological Patterns. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(2), 76-96. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000823277700006> (дата звернення: 17.02.2026).
3. Prevention Strategies – Levels of Prevention / StatPearls. 2025. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK537222/> (дата звернення: 17.02.2026).
4. Understanding Levels of Prevention: Primary, Secondary, and Tertiary / Essex County Outreach. 2025. URL: <https://essexcountyoutreach.com/2025/10/26/understanding-levels-of-prevention-primary-secondary-and-tertiary/> (дата звернення: 17.02.2026).

Кібаленко В. В.,

*аспірант 2-го року навчання кафедри педагогіки та освітнього менеджменту,
Уманський національний університет,
м. Умань, Україна*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІМЕРСИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У сучасних умовах цифровізації освіти та трансформації професійної підготовки майбутніх педагогів особливої актуальності набуває проблема формування підприємницької компетентності як однієї з ключових для успішної самореалізації фахівця. Зазначена компетентність передбачає здатність особистості до ініціативності, інноваційності, прийняття ефективних рішень, управління ресурсами та реалізації власних ідей у професійній діяльності. Водночас традиційні підходи до організації освітнього процесу не завжди забезпечують належний рівень сформованості цих якостей, що зумовлює необхідність упровадження інноваційних освітніх технологій, зокрема імерсивних.

Імерсивне освітнє середовище, яке ґрунтується на використанні технологій доповненої (AR) та віртуальної реальності (VR), створює умови для занурення здобувачів освіти в інтерактивний навчальний простір, максимально наближений до реальних професійних ситуацій [1]. Завдяки цьому забезпечується підвищення мотивації до навчання, розвиток критичного мислення, формування практичних умінь і навичок, що є важливими складниками підприємницької компетентності. Особливого значення набуває можливість моделювання підприємницької діяльності, що дозволяє студентам набувати досвіду прийняття рішень в умовах невизначеності та ризику.

Аналіз наукових джерел і сучасної освітньої практики свідчить про необхідність створення відповідних педагогічних умов, які забезпечують ефективність процесу формування підприємницької компетентності в імерсивному освітньому середовищі [2, 3, 6, 7]. У межах дослідження

обґрунтовано три взаємопов'язані педагогічні умови, реалізація яких сприяє досягненню поставленої мети.

Першою педагогічною умовою є інтеграція імерсивних технологій у зміст професійної підготовки майбутніх педагогів. Йдеться про системне впровадження AR/VR-технологій у навчальні дисципліни, що забезпечує поєднання теоретичних знань із практичним досвідом. Реалізація цієї умови передбачає розроблення навчальних модулів, які орієнтовані на формування підприємницького мислення та включають використання віртуальних симуляцій, інтерактивних кейсів і цифрових сценаріїв [4]. Такий підхід дозволяє створити освітній простір, у якому здобувачі освіти не лише засвоюють знання, а й застосовують їх у змодельованих професійних ситуаціях. У контексті підприємницької підготовки це сприяє формуванню здатності до аналізу можливостей, оцінювання ризиків та прийняття обґрунтованих рішень.

Другою педагогічною умовою є організація практико-орієнтованої та міждисциплінарної діяльності студентів в імерсивному освітньому середовищі. Формування підприємницької компетентності неможливе без активної діяльності, що передбачає розв'язання реальних або наближених до реальних професійних завдань. Використання імерсивних технологій дозволяє моделювати освітні стартапи, управлінські ситуації, процеси планування та реалізації проєктів. При цьому важливим є міждисциплінарний характер таких завдань, що забезпечує інтеграцію знань із педагогіки, психології, економіки та інформаційних технологій. У процесі виконання таких завдань студенти розвивають критичне мислення, креативність, здатність до командної роботи та ефективної комунікації. Крім того, вони набувають досвіду прийняття рішень у безпечному середовищі, що мінімізує ризики та водночас сприяє формуванню відповідальності за результати власної діяльності.

Третьою педагогічною умовою є формування мотиваційно-ціннісного ставлення до підприємницької діяльності та забезпечення готовності викладача до використання імерсивних технологій. Мотиваційний компонент є

визначальним у процесі формування будь-якої компетентності, зокрема підприємницької. Імерсивне освітнє середовище завдяки своїй інтерактивності та ефекту занурення створює умови для підвищення інтересу до навчання, залучення студентів до активної діяльності та формування позитивного ставлення до підприємницької діяльності. Водночас ефективність реалізації цієї умови значною мірою залежить від рівня підготовки викладача, який має володіти відповідними цифровими та методичними компетентностями. Викладач у такому середовищі виступає як фасилітатор і наставник, який організовує освітній процес, підтримує ініціативу студентів та сприяє розвитку їхнього підприємницького потенціалу [5].

Отже, визначені педагогічні умови є взаємопов'язаними та взаємодоповнювальними, що забезпечує комплексний підхід до формування підприємницької компетентності майбутніх педагогів в імерсивному освітньому середовищі. Їх реалізація сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, розвитку інноваційного мислення та готовності до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти.

Список використаних джерел

1. Medvedieva M., Yamkovenko V. Overview of applications with AR and VR technologies in educational activities. *Věda a perspektivy*. 2024. № 2(33). P. 168–177. URL: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-2\(33\)-168-177](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-2(33)-168-177).
2. Кібаленко В.В. Базові поняття формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів: сучасні підходи та концепції. *Перспективи та інновації науки*. 2025. №1 (47). С. 543–556. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1\(47\)-543-556](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1(47)-543-556).
3. Ковтанюк І. І. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики засобами хмарних та мобільних технологій. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2026. Т. 14, № 1. С. 57–65. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-008>.
4. Медведєва М.О. Віртуальні наукові спільноти як майданчик для професійного діалогу майбутніх STEAM-педагогів. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка* : VI Міжнародна науково-практична інтернет-конференція, м. Полтава, 19–20 лютого 2026 р. Полтава, 2026. С. 582–585.

5. Медведєва М.О. Фасилітація в освітньому процесі закладу вищої освіти в умовах воєнного стану. *Věda a perspektivy*. 2023. № 11(30). С. 201–211. URI: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/15753>

6. Медведєва М.О., Миколайко В.В. Метавсесвіт і його місце у формуванні цифрової грамотності майбутніх учителів інформатики. *Вісник науки та освіти*. 2025. №4(34). С. 1445–1462. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4\(34\)-1445-1462](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1445-1462).

7. Тітова Л. О. Педагогічні умови формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів математики у процесі застосування технології гейміфікації. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2026. Т. 14, № 2. С. 102–109. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i2-013>.

Ковалевська А. В.,

*здобувачка вищої освіти, 4 курс,
спеціальність 231 «Соціальна робота»,
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна*

Григоренко Т. В.,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
м. Київ, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЩОДО ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Актуальність теми зумовлена зростанням потреби в кваліфікованій соціальній підтримці сімей, які виховують дітей з порушеннями розвитку (інтелектуальними, сенсорними, руховими, розладами спектра аутизму тощо). За даними міжнародних організацій, такі діти становлять значну частину вразливих груп, а їхні батьки зазнають хронічного стресу, соціальної ізоляції, економічних труднощів та стигматизації. У контексті України, де війна посилює психосоціальні навантаження на сім'ї, професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної роботи набуває стратегічного значення.

Формування професійних компетентностей майбутніх спеціалістів передбачає інтеграцію загальних та спеціальних знань, умінь і цінностей, орієнтованих на сімейно-центрований підхід.

Професійна компетентність фахівця соціальної роботи визначається як інтегративна якість особистості, що включає теоретичні знання, практичні навички, етичні цінності та здатність до рефлексії й саморозвитку в умовах невизначеності. Згідно зі Стандартом вищої освіти України за спеціальністю 231 «Соціальна робота» [1], загальні компетентності охоплюють критичне мислення, комунікацію, роботу в команді та етичну поведінку, а спеціальні – оцінювання потреб клієнтів, надання соціальних послуг, супровід сімей у кризових ситуаціях.

Міжнародні стандарти доповнюють національні. Council on Social Work Education [3] виділяє дев'ять основних компетентностей, серед яких етична практика, різноманітність і соціальна справедливість, оцінка, втручання та оцінка результатів. У контексті роботи з дітьми з порушеннями розвитку особливе значення мають компетентності, пов'язані з підтримкою сімей: розуміння впливу травми, культурної чутливості та міжсекторальної співпраці.

UNICEF у Структурі компетенцій у сфері захисту дітей з інвалідністю наголошує на підході, де соціальні працівники повинні володіти знаннями про теоретичні моделі інвалідності (медичну, соціальну), бар'єри участі та принципи «Nothing about us without us». Ключовими для підтримки батьків є навички надання інформації про розвиток дитини, права, доступні послуги, а також психосоціальну підтримку: «Надавати сім'ям інформацію про дітей з інвалідністю – ключові проблеми захисту, права, розвиток, задоволення потреб» [6, 45].

Батьки дітей з порушеннями розвитку стикаються з унікальними викликами: емоційним вигоранням, труднощами в прийнятті діагнозу, пошуком ресурсів, стигмою суспільства та координацією медичних, освітніх і соціальних

послуг. Дослідження показують, що ефективна підтримка базується на strengths-based підході, який фокусується на ресурсах сім'ї, а не дефіцитах.

Згідно з Розвивальними компетенціями соціальних працівників [4], фахівець повинен: розпізнавати індикатори затримок розвитку (SW114-03); використовувати відповідно до розвитку техніки інтерв'ювання; залучати батьків як експертів власного досвіду (SW319-01); допомагати в розробці плану справи з урахуванням культурних факторів (SW119-02). Важливим є навчання батьків позитивному вихованню, адаптованому до особливих потреб дитини, та медіація між сім'єю й установами.

У вітчизняному контексті Л. Ніколаєв та С. Тунтуєва зазначають, що соціальні послуги в територіальній громаді включають супровід під час інклюзивного навчання, соціальну адаптацію дітей з інвалідністю та роботу з сім'ями, де дитина має порушення розвитку [2]. Фахівець повинен володіти навичками кейс-менеджменту, координації ресурсів громади та запобігання вигорання.

Професійні компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи щодо підтримки батьків дітей з порушеннями розвитку формуються на трьох рівнях: когнітивному (знання), практичному (уміння) та афективному (цінності, ставлення).

1. Когнітивні компетентності - розуміння етіології порушень розвитку, впливу на сімейну динаміку, прав дитини з інвалідністю (Конвенція ООН про права дитини, Конвенція про права осіб з інвалідністю). Згідно з UNICEF, необхідне знання бар'єрів участі та індикаторів захисту [6].

2. Практичні компетентності - проведення цілісної оцінки сім'ї; розробка індивідуальних планів підтримки; організація батьківських груп взаємодопомоги; використання технік мотиваційного інтерв'ювання; координація з мультидисциплінарними командами (педіатри, психологи,

освітяни). Department of Social and Health Services підкреслює навички спільного планування і навчання сімей самозахисту (SW309-01; SW219-03) [4].

3. Ціннісні компетентності: емпатія, повага до автономії батьків, антидискримінаційний підхід, орієнтація на розширення прав і можливостей. CSWE акцентує на різноманітностях та відмінностях у практиці, що включає інвалідність як аспект різноманітності [3].

Формування компетентностей у процесі професійної підготовки відбувається на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти через інтеграцію теоретичних дисциплін («Теорія соціальної роботи», «Соціальна робота з сім'ями», «Інклюзивна соціальна робота»), практичних занять і самостійної роботи.

Ефективними методами є лекційно-семінарські заняття з використанням case studies реальних сімей (адапованих); рольові ігри та симуляції для відпрацювання інтерв'ювання батьків, розробки планів підтримки; практика в реабілітаційних центрах, інклюзивних школах, центрах соціальних послуг (не менше 30% обсягу програми, за Стандартом 2019); супервізія та інтервізія під час практики [2]; проєктна діяльність: розробка програм підтримки батьківських спільнот; неперервна освіта: вебінари, тренінги UNICEF, онлайн-курси.

О. Байдарова та Т. Семигіна підкреслюють роль неформальної освіти для розвитку компетентностей у кризових умовах, зокрема цифрових інструментів [5].

Отже, формування професійних компетентностей майбутніх фахівців соціальної роботи щодо підтримки батьків дітей з порушеннями розвитку є комплексним процесом, що вимагає узгодження національних стандартів з міжнародними практиками. Ключовим у цьому процесі є інтеграція знань про інвалідність, практичних навичок сімейно-центрованої роботи та цінностей, розширення прав і можливостей; оновлення освітніх програм з обов'язковим модулем «Соціальна підтримка сімей дітей з порушеннями розвитку»; посилення

співпраці вишів з громадськими організаціями; впровадження регулярних супервізій; проведення моніторингу компетентностей випускників через 1–2 роки після випуску.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на емпіричну оцінку ефективності запропонованих методів у воєнний і післявоєнний періоди.

Список використаних джерел

1. Міністерство освіти і науки України. Стандарт вищої освіти з підготовки бакалаврів за спеціальністю 231 «Соціальна робота». Київ. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-Sotsial.robota-bakalavr-VO.18.01.pdf> (дата звернення: 20.02.2026).
2. Ніколаєв Л. О., Тунтуєва С. В. Розвиток професійної компетентності фахівців, які надають соціальні послуги в територіальній громаді. *Habitus*. 2022. Вип. 35. С. 212–220.
3. Council on Social Work Education (CSWE). Educational Policy and Accreditation Standards for Baccalaureate and Master's Social Work Programs. Alexandria, VA: Author. 2015. Retrieved from <https://www.uaf.edu/socwork/student-information/checklist/2015%20EPAS%20and%20Glossary.pdf>
4. Department of Social and Health Services, Children's Administration. Developmental Competencies for Social Workers and Social Service Specialists. Washington State. 2014. Retrieved from https://ncwwi.org/files/Job_Analysis_Position_Requirements/WA_Caseworker_Compencies.pdf
5. Semigina T. et al. Social Work in Wartime Ukraine: Changing the Professional Landscape. 2026. Tallinn: Teadmus. 504 p. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/56253/1/SW_educ_red_Semigina_KSPSRSO_FPSRSO.pdf
6. UNICEF. Disability Inclusive Child Protection Competency Framework for Strengthening the Social Service Workforce. New York: UNICEF Headquarters. 2023. Retrieved from <https://www.unicef.org/documents/disability-inclusive-child-protection-competency-framework-social-service-workforce>

Козій О. Б.,

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри публічного управління, права та гуманітарних наук,
Херсонський державний аграрно-економічний університет,
м. Кропивницький, Україна*

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Розвиток мовленнєвих компетенцій на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням є однією з ключових проблем сучасної лінгводидактики та професійної освіти. У глобалізованому світі володіння іноземною мовою розглядається не лише як загальнокультурна цінність, а як необхідний інструмент професійної самореалізації, академічної мобільності та конкурентоспроможності фахівця на міжнародному ринку праці. Саме тому навчання іноземної мови у закладах вищої освіти поступово трансформується від загальномовної підготовки до професійно орієнтованого навчання, у центрі якого перебуває формування мовленнєвих компетенцій у типових і нетипових професійних ситуаціях спілкування.

Мовленнєва компетенція є складовою комунікативної компетентності та передбачає здатність особистості ефективно використовувати мовні засоби відповідно до мети, умов і контексту спілкування. У професійно орієнтованому навчанні іноземної мови вона охоплює вміння сприймати та продукувати усні й письмові висловлювання, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, з урахуванням фахової термінології, жанрових особливостей і норм професійної комунікації. Таким чином, розвиток мовленнєвих компетенцій передбачає не лише засвоєння лексико-граматичного матеріалу, а й формування умінь критичного мислення, аналізу інформації, аргументації та міжкультурної взаємодії.

Професійно спрямоване навчання іноземної мови базується на принципі інтеграції мовної та фахової підготовки. Це означає, що зміст навчання повинен

відображати реальні потреби майбутніх фахівців, специфіку їх професійної діяльності та комунікативні завдання, з якими вони стикаються у професійному середовищі. Використання автентичних матеріалів, таких як професійні тексти, інструкції, ділове листування, презентації, звіти, сприяє наближенню навчального процесу до реальних умов професійного спілкування та підвищує мотивацію студентів.

Важливу роль у розвитку мовленнєвих компетенцій відіграє комунікативний підхід, який орієнтує навчання на активне використання мови як засобу спілкування. На заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням доцільно застосовувати такі методи, як рольові ігри, моделювання професійних ситуацій, проєктна діяльність, дискусії та кейс-методи. Ці форми роботи створюють умови для розвитку спонтанного мовлення, уміння швидко реагувати на мовленнєві стимули, а також для формування навичок командної роботи та професійної етики спілкування.

Окрему увагу слід приділити розвитку усного мовлення, яке є найбільш затребуваним у професійному середовищі. Усне мовлення включає монологічне та діалогічне спілкування, участь у переговорах, нарадах, публічних виступах. Ефективний розвиток цих умінь можливий за умови систематичного тренування, використання ситуативних вправ та зворотного зв'язку з боку викладача. Водночас важливо формувати у студентів упевненість у власних мовленнєвих можливостях та долати мовний бар'єр.

Писемне мовлення також є невід'ємною складовою професійної комунікації. У межах професійно орієнтованого навчання студенти повинні оволодіти навичками написання електронних листів, службових записок, звітів, резюме, мотиваційних листів та інших жанрів ділового письма. Робота з писемними завданнями сприяє розвитку логічного мислення, точності висловлювань і вміння структурувати інформацію.

Не менш важливим аспектом розвитку мовленнєвих компетенцій є міжкультурна складова. Професійне спілкування іноземною мовою часто

відбувається у міжкультурному контексті, що потребує знань соціокультурних норм, традицій та комунікативних стратегій інших країн. Формування міжкультурної компетентності допомагає уникати комунікативних непорозумінь та підвищує ефективність професійної взаємодії.

Таким чином, розвиток мовленнєвих компетенцій на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням є складним і багатогранним процесом, який вимагає системного підходу, методичної гнучкості та врахування індивідуальних потреб студентів. Ефективне поєднання мовної, професійної та міжкультурної підготовки створює передумови для формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до успішної комунікації у міжнародному професійному середовищі.

Список використаних джерел

1. Бігич О.Б. Методика навчання іноземних мов і культур. Київ: Лінгва, 2018.
2. Загвязинський В.І. Теорія навчання. Київ: Освіта, 2020.
3. Richards J.C. Communicative Language Teaching Today. Cambridge: CUP, 2017.
4. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages. Strasbourg, 2020.

Леоненко О. А.,

*старший викладач кафедри вогневої та спеціальної підготовки,
Пенітенціарна академія України,
м. Чернігів, Україна*

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕРСОНАЛУ ДКВС УКРАЇНИ У ПРОЦЕСІ ВОГНЕВОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасні виклики, що постають перед Державною кримінально-виконавчою службою України (далі – ДКВС України) в умовах воєнного стану, вимагають від персоналу не лише високої фізичної готовності, а й здатності приймати критичні рішення в умовах дефіциту часу. У зв'язку з цим роль викладача (інструктора) вогневої та спеціальної підготовки трансформується: він

перестає бути лише ретранслятором нормативних вимог і стає фасилітатором професійного розвитку. Особливої ваги набуває андрагогічний підхід, оскільки підвищення кваліфікації персоналу – це робота з дорослою аудиторією, яка вже має практичний досвід і специфічні освітні потреби.

Андрагогічна компетентність викладача (інструктора) передбачає глибоке розуміння психології навчання дорослих. На відміну від курсантів, діючі працівники установ виконання покарань та слідчих ізоляторів орієнтовані на розв'язання конкретних професійних проблем. Дорослі учні активно беруть участь у процесі навчання, привносячи власний досвід та намагаючись підпорядкувати навчальний процес власним цілям і завданням [1, с. 152].

Ефективність навчання дорослих залежить від конструктивної мотивації та можливості негайної інтеграції отриманих знань у практичну діяльність, оскільки дорослі очікують від навчання не тільки нових знань, але й прагнуть через навчання до самореалізації [1, с. 152]. Тому професійна компетентність викладача спецдисциплін має включати здатність до «методичної мобільності» – оперативного оновлення змісту навчання відповідно до змін у оперативній обстановці, відомчих наказів та законодавчих актів.

Однією з ключових складових професійної компетентності викладача є майстерність у формуванні алгоритмів дій за допомогою сучасних когнітивних моделей. Зокрема, впровадження моделі OODA (Observe-Orient-Decide-Act – спостереження, орієнтація, рішення, дія) дозволяє структурувати процес прийняття рішень персоналом в екстремальних ситуаціях [2]. Викладач повинен не просто пояснити цю модель, а створити умови для її циклічного відпрацювання в ході практичних занять.

Особливу увагу в контексті педагогічної майстерності слід приділити методу сценарного навчання. Професійна компетентність викладача проявляється в умінні розробляти складні ситуативні задачі, які моделюють реальні інциденти (наприклад, групова непокоря, захоплення заручників або проведення інтрузивного обшуку). Оскільки жоден документ чи інструкція не

зможуть передбачити всі можливі ситуації, що потребують від працівника самостійного рішення, сценарне навчання дозволяє відпрацьовувати як тактичні навички, так і морально-етичні аспекти професійної діяльності [3, с. 123]. Під час таких занять викладач виконує роль модератора, який після завершення вправи проводить детальний дебрифінг. Важливо, щоб дебрифінг включав аналіз дотримання норм професійної етики, гуманного ставлення до умовних правопорушників та правомірності застосування спеціальних засобів [3, с. 122, 125]. Саме аналіз власних помилок у безпечному навчальному середовищі є найбільш продуктивним методом засвоєння тактичних навичок для дорослих.

Юридичний аспект також є невід'ємною частиною професійної компетентності. Кожна тактична дія (застосування спеціальних засобів, вогнепальної зброї чи фізичного впливу) повинна бути чітко обґрунтована з точки зору національного законодавства та міжнародних стандартів дотримання прав людини. Викладач має навчити персонал не просто механічно виконувати прийоми, а чітко розуміти правові кордони, за якими починається перевищення меж необхідної оборони та службових повноважень. Це формує «етико-правову стійкість» працівника, що є критично важливим для установ пенітенціарної системи.

Інноваційність у роботі викладача вогневої та спеціальної підготовки сьогодні неможлива без використання технічних засобів навчання. Сучасна компетентність включає навички роботи з мультимедійними тирами, симуляторами віртуальної реальності та системами відеофіксації дій персоналу. Використання таких засобів дозволяє об'єктивізувати оцінювання та наочно продемонструвати співробітнику його тактичні помилки (зокрема через аналіз відеозапису виконання вправи), що значно прискорює процес формування стійкої професійної навички [4, с. 89]».

Підсумовуючи, можна констатувати, що професійна компетентність викладача вогневої та спеціальної підготовки – це багатогранне поняття. Воно поєднує в собі глибокий практичний досвід, юридичну експертність та

андрагогічну майстерність. Тільки такий інтегрований підхід дозволяє перетворити процес підвищення кваліфікації з формального заходу на дієвий інструмент забезпечення безпеки персоналу ДКВС України та ефективності виконання ними службових обов'язків.

Список використаних джерел

1. Марчук А. В. Андрагогіка: Навчальний посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2020. 300 с.
2. Boyd J. A Discourse on Winning and Losing. Maxwell AFB: Air University Press, 2018.
3. URL: https://www.airuniversity.af.edu/Portals/10/AUPress/Books/B_0151_Boyd_Discourse_Winning_Losing.pdf. (дата звернення: 10.02.2026).
4. Дука О.А. Проблеми професійної підготовки персоналу ДКВС України. Юридична психологія, 2015. №1. С. 120-127.
5. Ларіонов В., Хом'як К., Матвеев Г. Мультимедійні технології як засіб підвищення якості освіти. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки / гол. ред. О.В. Діденко. Хмель-ницький : Видавництво НАДПСУ, 2021. № 3(26). С. 82 – 96. URL: <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/881/807> (дата звернення: 13.02.2026).

Lysak H.,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Assoc. Professor,
Assoc. Professor of the Department of Foreign Language Education and
Intercultural Communication,
Khmelnyskyi National University,
Khmelnyskyi, Ukraine*

PEDAGOGICAL COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION LECTURERS IN THE ERA OF GLOBALIZATION AND DIGITAL TRANSFORMATION

The transformation of higher education in the context of globalization, digitalization, and the knowledge-based economy has significantly changed the professional profile of the higher education lecturer. Modern lecturers are no longer perceived solely as transmitters of disciplinary knowledge; instead, they are expected to fulfill multifaceted roles that include teaching, research, academic mentoring, curriculum development, quality assurance, and international cooperation.

Consequently, defining and systematizing the professional competencies of higher education lecturers has become a central task in educational theory and practice.

Moreover, the growing emphasis on learning outcomes, student-centered pedagogy, and competency-based education requires a rethinking of the professional competencies of the lecturer in accordance with international standards and national qualification frameworks. In this regard, professional competence is increasingly viewed as an integrative construct that combines knowledge, skills, values, attitudes, and personal qualities that allow for effective professional performance in a dynamic academic environment.

Therefore, the aim of this article is to provide a comprehensive analytical outlook of the professional competencies of a higher education lecturer, based on modern pedagogical research.

The concept of professional competence has been widely studied in pedagogical, psychological, and educational research. Scholars generally agree that competence is an integrated combination of cognitive, operational, axiological, and personal components that ensure effective professional performance (J. Raven [6]; L. Spencer & S. Spencer [10]) In higher education, this concept acquires particular complexity due to the multifunctional nature of academic work, which encompasses teaching, research, mentoring, academic service, and institutional responsibility. Consequently, professional competence is increasingly viewed as a dynamic and evolving phenomenon, rather than a static set of skills.

International research identifies pedagogical competence as a central dimension of academic professionalism. L. Schulman's [9] concept of pedagogical content knowledge emphasizes the integration of subject matter expertise with instructional strategies, while J. Biggs and C. Tang's [2] constructivist alignment model emphasizes alignment between learning outcomes, learning activities, and assessment. Contemporary approaches further expand this perspective, including reflective practice, transformative learning, and the science of teaching and learning, positioning

lecturers as instructional designers and reflective practitioners who foster critical thinking, autonomy, and lifelong learning for students.

In addition to pedagogical and research competence (E. Boyer [3]), recent literature emphasizes the growing importance of transversal and future-oriented competences, including digital, intercultural, ethical, emotional, and resilience-related competences. Frameworks such as DigCompEdu (C. Redecker [7]) emphasize digital pedagogical competence, while internationalization studies emphasize intercultural and inclusive learning (D. Deardorff [4]). Ukrainian scholars also emphasize the integrative and evolutionary nature of lecturers' professional competence as a key factor in ensuring the quality of education and academic integrity (I. Zyazyun [1]). However, the systematization of these competences in response to modern challenges – digital transformation, globalization, and artificial intelligence – remains an open field for further research.

Traditionally, pedagogical competence in higher education has been largely associated with the ability of lecturers to effectively convey subject knowledge through well-structured instruction and clear explanations. Within this classical paradigm, the emphasis was on didactic mastery, methodological rigor, and content expertise, while teaching was largely lecturer- and knowledge-centered. However, in recent decades, the concept of pedagogical competence has undergone significant transformations, reflecting broader changes in educational philosophy, societal demands, and learning paradigms.

One of the most influential shifts in the understanding of pedagogical competence has been the shift from a knowledge-transmission model to a student-centered and competency-based approach. Constructivist theories of learning, particularly those developed by J. Piaget [5], and later educational theorists, have reimagined teaching as a process of facilitating the active construction of knowledge by students rather than its passive reception. Thus, pedagogical competence has come to encompass the ability to create learning environments that foster autonomy,

collaboration, critical thinking, and problem-solving skills. Within this framework, effective teaching is measured not by content coverage but by learning outcomes and cognitive engagement of students.

In addition, the growing emphasis on learning outcomes and quality assurance in higher education has significantly influenced the rethinking of pedagogical competence. International initiatives such as the Bologna Process and the European Higher Education Area (EHEA) have strengthened the alignment of teaching with clearly defined competences and assessment criteria. As a result, pedagogical competence now includes curriculum development skills, constructive alignment, and evidence-based assessment practices, positioning lecturers as educational designers rather than solely as content experts.

Another important factor shaping modern pedagogical competence is the digital transformation of education. The integration of digital technologies, online learning environments and artificial intelligence tools has expanded pedagogical competence beyond traditional classroom teaching methods [7]. Today's lecturers must demonstrate digital pedagogical literacy, including the ability to choose appropriate technologies, design blended or online courses and facilitate meaningful interaction in virtual learning spaces. Importantly, this evolution has also introduced ethical and reflexive dimensions, such as data privacy, digital well-being and critical evaluation of educational technologies.

The internationalization and cultural diversification of higher education have contributed to the expansion of pedagogical competence towards intercultural and inclusive teaching practices. Lecturers increasingly work with culturally heterogeneous student groups, which requires sensitivity to diverse learning styles, linguistic backgrounds and educational expectations [2]. Thus, pedagogical competence now includes the development of inclusive curricula, culturally sensitive pedagogy and the ability to create equitable learning environments that support all students. Moreover, modern scholarship emphasizes the reflective and developmental nature of pedagogical

competence. Rather than being perceived as a static set of skills, pedagogical competence is understood as a dynamic, constantly evolving construct, shaped by professional reflection, lifelong learning and engagement in scholarly teaching. Reflective practice allows lecturers to critically analyze their teaching decisions, adapt to changing educational contexts and integrate innovative pedagogical approaches.

Thus, modern pedagogical competence is a complex synthesis of didactic expertise, learner-centeredness, digital literacy, intercultural sensitivity, and reflective professionalism. Its evolution has been driven by systemic educational reforms, technological progress, globalization, and changing expectations about the role of higher education in society. Recognizing these transformations is essential for developing effective professional development strategies and ensuring the quality and relevance of university teaching in the 21-st century.

In conclusion, the evolution of pedagogical competence in higher education reflects a fundamental shift from a narrow, knowledge-oriented understanding of teaching to a holistic, learner-centered and future-oriented professional construct. Modern pedagogical competence integrates instructional design, digital and intercultural literacy, ethical awareness, and reflective practice, positioning lecturers as learning facilitators, educational designers, and agents of change. This redefinition emphasizes the dynamic and evolving nature of pedagogical competence and highlights its central role in responding to contemporary educational challenges, ensuring the quality of teaching, and promoting meaningful learning outcomes in the context of rapidly transforming higher education systems.

References

1. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : Вища школа, 2005. 422 с.
2. Biggs J., Tang C. *Teaching for Quality Learning at University*. 4th ed. Maidenhead : Open University Press, 2011. 389 p.
3. Boyer E. L. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990. 147 p.
4. Deardorff D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 2006. Vol. 10, No. 3. P. 241–266.

5. Piaget J. *The Psychology of Intelligence*. London : Routledge, 2001. 182 p.
6. Raven J. *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. London : H. K. Lewis, 2002. 251 p.
7. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.
8. Schön D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books, 1983. 374 p.
9. Shulman L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. 1987. Vol. 57, No. 1. P. 1–22.
10. Spencer L. M., Spencer S. M. *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York : John Wiley & Sons, 1993. 372 p.

Лобода Н. О.,

*кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри обліку, аналізу і контролю,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
м. Львів, Україна*

Чабанюк О. М.,

*кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри обліку, контролю, аналізу та оподаткування
Львівський торгівельно-економічний університет
старший науковий співробітник
лабораторії товарознавчих та економічних досліджень
Львівський науково-дослідний інститут судових експертиз
Міністерства юстиції України,
м. Львів, Україна*

ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА У СФЕРІ ОБЛІКУ ТА ОПОДАТКУВАННЯ: ОСВІТНІЙ ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ АСПЕКТИ

Професійні компетентності викладача у сфері обліку та оподаткування є визначальним фактором забезпечення якості освітньої підготовки здобувачів за спеціальністю «Облік і оподаткування». Високий рівень професійної компетентності викладача забезпечує формування у здобувачів сучасних знань і практичних навичок, необхідних для ефективної роботи у сфері бухгалтерського обліку, аудиту та податкового регулювання. Компетентність викладача охоплює глибоке володіння теоретичними засадами обліку і оподаткування, уміння

застосовувати на практиці аналітичні та фінансові інструменти, а також здатність формувати у здобувачів критичне мислення та професійні цінності.

Освітній аспект професійної компетентності полягає у здатності викладача організовувати навчальний процес відповідно до вимог сучасної економіки та цифровізації обліку. Викладач повинен володіти методиками активного та інтерактивного навчання, включаючи кейс-методику, проблемне навчання та практичні тренінги, що моделюють реальні бізнес-ситуації.

Володіння інформаційними технологіями, бухгалтерським програмним забезпеченням та електронними сервісами податкової звітності є невід'ємною частиною професійної компетентності викладача, що забезпечує підготовку здобувачів до роботи у сучасних умовах автоматизації облікових процесів [1].

Євроінтеграційний аспект компетентності викладача включає знання міжнародних стандартів фінансової звітності (МСФЗ), практики податкового регулювання у країнах Європейського Союзу та принципів гармонізації національного та міжнародного податкового законодавства [2, 3]. Викладач повинен забезпечувати інтеграцію порівняльного аналізу українського та європейського законодавства у навчальний процес, формуючи у здобувачів здатність працювати у глобальному економічному середовищі. Компетентності у сфері євроінтеграції включають знання міжнародного фінансового права, транснаціонального оподаткування та практичних підходів застосування європейських стандартів у національному контексті.

Професійні компетентності викладача формуються через поєднання когнітивного, практичного та ціннісного компонентів. Когнітивний компонент забезпечує глибоке розуміння теорії обліку, оподаткування та аудиту, що дозволяє створювати високоякісні навчальні матеріали та проводити науково-методичні дослідження. Практичний компонент включає володіння сучасними методами ведення бухгалтерського обліку, складання фінансової звітності, планування податкових зобов'язань та використання аналітичних платформ.

Ціннісний компонент формує професійну етику, відповідальність за якість навчання здобувачів та дотримання принципів академічної доброчесності.

Ключовим завданням викладача є інтеграція теоретичних знань та практичних навичок у процес підготовки здобувачів. Це передбачає застосування кейс-методів, аналіз практичних бухгалтерських і податкових ситуацій, роботу з електронними сервісами податкової звітності та організацію тренінгів з автоматизованого ведення обліку. Інтерактивні методи навчання сприяють розвитку аналітичного мислення, навичок прийняття управлінських рішень та здатності оцінювати фінансові наслідки прийнятих рішень. Викладач у межах спеціальності також супроводжує здобувачів у підготовці кваліфікаційної (магістерської) роботи, допомагаючи у формуванні наукового дослідження, аналізі практичних кейсів та оформленні результатів досліджень.

Формування професійних компетентностей викладача потребує безперервного професійного розвитку [4]. Це включає участь у науково-методичних семінарах, конференціях, тренінгах, вебінарах та міжнародних освітніх програмах обміну. Викладачі повинні стежити за тенденціями цифровізації обліку, розвитку автоматизованих систем та аналітичних інструментів [5]. Безперервний професійний розвиток забезпечує підвищення ефективності навчання здобувачів та відповідність сучасним вимогам ринку праці.

Компетентність викладача у сфері педагогіки та комунікації також є важливою складовою. Викладач повинен володіти навичками ефективного спілкування зі здобувачами, мотивувати до навчання та розвитку критичного мислення. Викладач повинен адаптувати освітній процес під різний рівень підготовки здобувачів, забезпечувати індивідуальний підхід та підтримку слабших здобувачів. Вміння організовувати групові проєкти та міждисциплінарні завдання підвищує якість підготовки фахівців, здатних працювати у команді та приймати обґрунтовані професійні рішення.

Оцінювання професійних компетентностей викладача базується на якості підготовки навчальних матеріалів, ефективності організації навчального процесу, використанні сучасних технологій та методик, результатах навчання здобувачів та їх успішності у професійній діяльності після завершення освітньо-професійної програми. Системний підхід до оцінювання дозволяє визначити сильні та слабкі сторони викладача та спрямувати зусилля на підвищення професійної майстерності.

На основі проведено дослідження, можна зробити висновок, що інтеграція теоретичних знань, практичних навичок, педагогічних методик та європейських стандартів формує викладача як професіонала, здатного забезпечити високий рівень підготовки здобувачів та розвиток економічної освіти в умовах євроінтеграції.

Список використаних джерел:

1. Chabaniuk, O., Holovachko, V., Loboda, N., Lytvynenko, N., & Novoseletska, A. (2026). Improving the accounting and analytical support model for the formation and digitalization of enterprise reporting. *Financial and Credit Activity Problems of Theory and Practice*, Vol. 1, No. 66, 266-278. DOI: <https://doi.org/10.55643/fcaptop.1.66.2026.5139>
2. Bondaruk, T., Medynska, T., Nikonenko, U., Melnychuk, I., & Loboda, N. (2023). Fiscal policy as a guarantee of sustainable development under military conditions. *International Journal of Sustainable Development and Planning*, Vol. 18, No. 4, pp. 1097-1102. DOI: <https://doi.org/10.18280/ijstdp.180412>
3. Medynska, T., Loboda, N., Nohinova, N., Oliynyk, N., Borutska, Y. (2024). Optimization of ecological taxation: role in the formation of environmental protection budgets. *International Journal of Environmental Impacts*, Vol. 7, No. 1, pp. 17-23. DOI: <https://doi.org/10.18280/ijei.070102>
4. Чабанюк О.М., Лобода Н.О. Вступ до фаху : навч. посібник. К.: АЛЕРТА, 2026. 274 с.
5. Лобода Н.О., Чабанюк О.М., Кольба Р.М. Діджиталізація як функція облікової діяльності: коронакриза як контекст. *Сучасні виклики сталого розвитку бізнесу: тези виступів Міжнар. наук. конф.*, 5-6 листопада 2020 р. Житомир: Житомирська політехніка, 2020. С. 337-338. URL : <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/01/337.pdf>

Миколаєць В. М.,

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальність
ПІО «Соціальна робота та консультування»,
гуманітарно-педагогічний факультет,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна*

Демченко І. І.,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації,
Національний університет біоресурсів та природокористування України,
м. Київ, Україна*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПІДЛІТКІВ ІЗ ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

Підлітки із девіантною поведінкою становлять вразливу групу, яка потребує комплексного психолого-педагогічного супроводу з метою подолання негативних тенденцій та розвитку соціально адекватних способів взаємодії. Девіантна поведінка в підлітковому віці проявляється у формі делінквентності, агресії, порушення соціальних норм та зловживання психоактивними речовинами, при цьому вона часто супроводжується емоційними розладами та труднощами соціалізації. Тому психолого-педагогічний супровід даної категорії підлітків потребує системного підходу, який інтегрує різноманітні напрями, методи та технології роботи.

Потреби підлітків із девіантною поведінкою формуються на перетині психологічних, соціальних та освітніх дефіцитів. Психологічні потреби включають розвиток навичок емоційної регуляції, контролю гніву та розв'язання соціальних проблем, підвищення самооцінки та подолання внутрішнього конфлікту. Соціальні потреби охоплюють встановлення позитивних стосунків з однолітками та дорослими, подолання соціальної ізоляції та розвиток комунікативних компетенцій. Освітні потреби пов'язані з відновленням

навчальної мотивації, подоланням академічної дезадаптації та підготовкою до професійного самовизначення. Усі проблеми підлітків із девіантною поведінкою взаємопов'язані, тому ефективний супровід має бути спрямований на комплексне задоволення зазначених потреб через координовані втручання в різні сфери життєдіяльності.

Відповідно до окреслених потреб напрями психолого-педагогічного супроводу охоплюють індивідуальну, групову та сімейну роботу, а також втручання в освітнє середовище та соціальну мережу підлітка.

Індивідуальний напрям спрямований на розвиток особистісних ресурсів, корекцію когнітивних спотворень та формування навичок самоконтролю через особисті консультації (когнітивно-поведінкова терапія, мотивуюче інтерв'ювання, ведення щоденника емоцій, робота з автоматичними думками, арт-терапевтичні сесії, тренінг навичок самоконтролю).

Груповий напрям реалізується через тренінги соціальних навичок, групи взаємопідтримки та терапевтичні групи, які створюють середовище для соціального навчання та зворотного зв'язку (тренінг «Я-повідомлення», група взаємопідтримки «Разом краще», терапевтична група з елементами драматерапії, тренінг розв'язання конфліктів, групова арт-терапія, рольові ігри соціальної взаємодії).

Сімейний напрям включає роботу з батьками щодо покращення стосунків, встановлення меж та навчання позитивним методам виховання (сімейні консультації, тренінг для батьків «Позитивне виховання», програма «Сім'я як ресурс», сімейна медіація, батьківський клуб, навчання технікам активного слухання).

Системний напрям передбачає взаємодію зі школою, правоохоронними органами та соціальними службами для створення комплексної мережі підтримки (міждисциплінарні консилиуми, програма «Школа-родина-громада»,

створення індивідуальних планів супроводу, координаційні зустрічі фахівців, розробка міжвідомчих протоколів взаємодії, спільні профілактичні заходи).

Теоретичним підґрунтям для реалізації зазначених напрямів слугують підходи, що базуються на когнітивно-поведінковій, системній та гуманістичній парадигмах. Когнітивно-поведінковий підхід фокусується на зміні мислення, яке лежить в основі девіантної поведінки, та формуванні альтернативних способів реагування (техніка «зупинка думки», когнітивне реструктурування, поведінкові експерименти, тренінг розв'язання проблем) [2]. Системний підхід, реалізований у форматі мультисистемної терапії, охоплює всі екологічні системи, які впливають на підлітка, включаючи сім'ю, однолітків, школу та громаду (геносоціограма, картографування ресурсів, екологічна оцінка випадку, сімейні розстановки). Мультисистемна терапія демонструє високу ефективність у роботі з підлітками, які мають серйозні антисоціальні проблеми, зокрема зменшення злочинності та кількості днів ув'язнення [2]. Гуманістичний підхід спрямований на розвиток самооцінки, самовизначення та відповідальності підлітка (техніка «активного слухання», метод «безумовного прийняття», вправи на самопізнання, рефлексивні бесіди).

Етико-методологічну основу супроводу становлять принципи індивідуалізації, конфіденційності, діалогічності та орієнтації на сильні сторони. Індивідуалізація передбачає адаптацію методів до специфіки кожного підлітка з урахуванням характеру девіантної поведінки, сімейної ситуації та індивідуальних ресурсів. Конфіденційність створює довірливі стосунки між фахівцем та підлітком, що є необхідною умовою для відкритого обговорення проблем. Діалогічність реалізується через побудову партнерських стосунків, де підліток виступає активним учасником процесу змін, а не пасивним об'єктом втручання. Орієнтація на сильні сторони фокусує увагу на ресурсах та потенціалі підлітка, а не лише на дефіцитах та проблемах.

Практична реалізація принципів здійснюється через конкретні методи, що охоплюють психотерапевтичні, педагогічні та соціальні технології. Когнітивно-поведінкові методи включають роботу з автоматичними думками, формування навичок розпізнавання гніву та розв'язання проблем у соціальних ситуаціях, наприклад ведення щоденника емоцій [1]. Арттерапевтичні методи дозволяють виразити емоції через творчу діяльність, що особливо актуально для підлітків з труднощами вербалізації переживань, як-от малюнок страху чи ліплення конфлікту [3]. Ігрові методи використовуються для моделювання соціальних сценаріїв та відпрацювання навичок взаємодії в безпечному середовищі. Соціально-педагогічні методи спрямовані на залучення підлітка до соціально значущої діяльності, розвиток відповідальності та формування позитивної ідентичності.

Безпосередня комунікація у процесі супроводу спирається на техніки, що включають активне слухання, рефлексивне слухання, переформулювання, поставлення відкритих запитань та зворотний зв'язок [1]. Техніка активного слухання передбачає повну увагу до підлітка, вербальне та невербальне підтвердження розуміння. Рефлексивне слухання дозволяє перевірити правильність розуміння почуттів та думок підлітка. Техніка переформулювання сприяє уточненню змісту висловлювань та зменшенню емоційної напруженості. Відкриті запитання стимулюють самоаналіз та розширюють розуміння ситуації. Зворотний зв'язок надає підліткові інформацію про наслідки поведінки та альтернативні шляхи розвитку подій.

Інтеграція зазначених методів та технік у структуровані програми втручання відбувається через технології супроводу. Технологія соціальних тренінгів передбачає систематичне навчання навичкам спілкування, емоційної регуляції та розв'язання конфліктів. Технологія медіації спрямована на вирішення конфліктів між підлітком та значущими дорослими або однолітками через посередництво нейтральної третьої сторони. Технологія наставництва

залучає позитивних рольових моделей для підтримки підлітка в процесі змін. Технологія кейс-менеджменту забезпечує координацію зусиль різних фахівців та служб навколо конкретного випадку. Комплексне застосування окреслених інструментів забезпечує сталий позитивний вплив на життєвий шлях підлітка з девіантною поведінкою.

Отже, психолого-педагогічний супровід підлітків із девіантною поведінкою базується на комплексному задоволенні їхніх психологічних, соціальних та освітніх потреб через інтеграцію індивідуального, групового, сімейного та системного напрямів. Застосування когнітивно-поведінкового, системного та гуманістичного підходів із дотриманням принципів індивідуалізації, конфіденційності, діалогічності та орієнтації на сильні сторони створює умови для ефективного використання психотерапевтичних, педагогічних та соціальних методів. Реалізація відповідних технік та технологій сприяє подоланню девіантної поведінки, розвитку соціальних навичок та соціальній реінтеграції підлітків.

Список використаних джерел:

1. Efficacy of multisystemic therapy in youths aged 10–17 with severe antisocial behaviour and emotional disorders: systematic review. *PMC*. 2017. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5694795/> (дата звернення: 17.02.2026).
2. Increasing Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy for Conduct Problems in Children and Adolescents *PMC*. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8324588/> (дата звернення: 17.02.2026).
3. Ivzhenko, I., Podolska, G., Demchenko, I., Dzhyhun, L., Lytvynenko, V., & Kacherova, O. Art Therapeutic Techniques to Provide Psychological Assistance. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2022. 13(4), 68-80. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000985648400009> (дата звернення: 17.02.2026).

Minenko O. V.,

associate professor of Language Training Department,
candidate of sciences in philology, associate professor,
National University of Civil Protection of Ukraine,
Cherkasy, Ukraine

Yeremeieva N. F.,

associate professor of Language Training Department,
candidate of sciences in philology, associate professor,
National University of Civil Protection of Ukraine,
Cherkasy, Ukraine

Krichker O. Y.,

lecturer of Language Training Department,
candidate of sciences in history,
National University of Civil Protection of Ukraine,
Cherkasy, Ukraine

PROFESSIONAL COMPETENCE OF A MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHER AT A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Vocational education plays a significant role in the sustainable development of society, as it contributes to the prediction, formation and development of professional competence of future specialists throughout their lives. Ensuring high-quality vocational education involves the use of a competency-based approach, innovative teaching technologies, the values of environmental ethics, the development of critical thinking, and the promotion of interaction between educational and production organizations. Therefore, improving the quality and effectiveness of vocational education is one of the urgent problems of the Ukrainian community.

This problem is directly related to the need for increased attention to the personality of the teacher, to the transformations that occur with the pedagogical worker in the professional and personal plan. Positive international experience shows that the main modernization tool for ensuring the quality of education, in particular specialists in the field of foreign languages, should be a system for improving the pedagogical skills of teachers of higher education institutions [2]. Currently, the awareness of the need for targeted development of professional competence of teachers

as a necessary component of the renewal of higher education institutions is gradually being established, as the creation of an effective system of professional and pedagogical development of scientific and pedagogical workers of higher education institutions is recognized as an innovative strategy for its modernization.

A modern lecturer needs flexibility and non-standard thinking, the ability to adapt to rapid changes in living conditions. And this is possible only with a high level of professional competence, the presence of developed professional abilities. A teacher of vocational training has wide potential opportunities to influence the formation of personality, worldview, political beliefs, attitudes and morality of future qualified workers. But the implementation of these opportunities depends in each individual case on the personal qualities of the teacher; a real role is played by his talent, love for children, desire to work. In addition, the rise of the social position of the teacher's profession, its prestige depends on the system of social relations in which he lives and works [1].

Professional competence is a characteristic of the business and personal qualities of a specialist, reflecting the level of knowledge, skills, experience sufficient to achieve the goal in a certain type of professional activity, as well as the moral position of the specialist.

Competence is a set of knowledge and skills necessary for a specialist to carry out effective professional activities: the ability to analyze and predict work results, use up-to-date information regarding a certain industry. The competence of a specialist includes professional knowledge, skills and abilities, experience in a certain industry, socio-communicative and individual abilities of the individual, which ensure independence in carrying out professional activities.

Professional competence involves: the formation of the ability to reflect and evaluate professional situations and problems; creative nature of thinking; the manifestation of initiative in the performance of production tasks; a conscious understanding of personal responsibility for the results of work; the ability to manage

a production team; making rational decisions in solving specific tasks and problems [4].

In the process of implementing the functions of pedagogical activity, the teacher must perform the following groups of tasks: designing the educational process taking into account the set goals; designing the content and learning process; organizing classroom lessons and independent work of students; managing the educational process. Within the framework of the educational function, the teacher forms in the students a creative and active attitude towards their future profession, their worldview and civic position, general culture, breadth of outlook and ethics of behavior; a sense of personal responsibility for the results of their work, etc. [3]. In the field of scientific research, the teacher must formulate a scientific problem, put forward a scientific hypothesis, use scientific research methods, formulate and substantiate the results of scientific research, and present them in the form of articles, reports, etc.

Thus, the activities of a teacher at a higher education institution, in addition to pedagogical, also include scientific and research activities, which requires both pedagogical and research abilities, as well as the presence of certain personal qualities and socio-psychological personality traits.

Most modern researchers agree that a higher education teacher should have the following traits and qualities:

1. General civic traits: broad outlook, principledness and stability of beliefs; civic activity and purposefulness; national self-awareness, patriotism and tolerance towards other peoples and cultures; humanism and social optimism; high level of responsibility and hard work;

2. Moral and ethical qualities: humanism, honesty and decency in relationships with people; high level of general and psychological culture; respect for the professionalism and scientific heritage of others; accuracy and neatness, discipline and exactingness, modesty and conscientiousness, kindness and principledness, commitment and the ability to keep one's word;

3. Scientific and pedagogical qualities: scientific and pedagogical creativity; professional ability; active intellectual activity, scientific research; pedagogical direction of scientific erudition; pedagogical observation; mastery of pedagogical techniques; flexibility and speed of thinking in pedagogical situations; high culture of language and speech; mastery of facial expressions, tone of voice, posture, movements and gestures;

4. Individual and psychological characteristics: high level of social perception and self-knowledge; high intellectual and cognitive interest and curiosity; interest in developing students' potential and the need for pedagogical activity with them; positive "I-concept", high level of aspirations; emotional stability, endurance and self-control; self-regulation, independence and efficiency in solving vital tasks; firmness of character;

5. Professional and pedagogical abilities: adequate perception of the student and unconditional acceptance of him as a person; pedagogical optimism; designing learning goals and predicting the paths of professional development of the future specialist; constructing methodological approaches and the ability to foresee possible results; organizational and communicative abilities; spiritual and educational influence on the academic group and the student's personality, personal attractiveness, tact and tolerance [5].

Thus, as a result of the analysis of the components of the professional competence of a higher education teacher, the following conclusions can be drawn: the professional competence of a higher education teacher is based on a set of activity-role and personal (subject-activity) characteristics; the features of the implementation of the educational process in higher education institutions impose their specificity on the components of the professional competence of a higher education teacher; at the current stage of development of the education system, professional training in higher education is represented to a greater extent by the formation of the activity-role component of the professional competence of a higher education teacher.

References

1. Головань М. С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: збірник статей*. Ялта: РВВ КГУ, 2014. Вип. 44. Ч. 3. С. 79–88.
2. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
3. Кучай О.В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*. 2009. № 11. С. 44–48.
4. Носков В. І. Компетентність як складова підготовки фахівців у гуманітарному вищому навчальному закладі. *Соціальна психологія: Український науковий журнал*. 2006. № 5. С. 110 – 121.
5. Черемис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції. *Вища освіта України*. 2006. № 2. С. 84–88.

Неїжпапа Л. С.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи,*

*Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна*

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ВИКЛАДАЧА ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Сучасна вища освіта переживає суттєву трансформацію, зумовлену як глобальними технологічними змінами, так і специфічними соціокультурними викликами, пов'язаними з формуванням нового покоління студентів. У цьому контексті ефективність педагогічної взаємодії дедалі менше залежить від предметної ерудиції викладача і дедалі більше від його здатності вибудовувати довірливі, емоційно безпечні та мотивуючі стосунки з аудиторією. Одним із ключових психологічних конструктів, що забезпечують таку здатність, є емоційний інтелект.

Поняття емоційного інтелекту (англ. *emotional intelligence*, EI) було введено до наукового обігу американськими психологами Пітером Саловеєм і Джоном Меєром у 1990 році та набуло широкої міждисциплінарної популярності після публікації Деніела Гоулмена «Емоційний інтелект» (1995). Відтоді дослідження в цій галузі активно розвиваються: станом на 2024 рік база Scopus нараховує понад 18 000 публікацій, присвячених EI у контексті освіти та

управління. В українській педагогіці проблема емоційного інтелекту педагога залишається недостатньо дослідженою, хоча її актуальність неухильно зростає в умовах воєнного часу, дистанційного навчання та зростаючого рівня стресу серед учасників освітнього процесу.

У сучасній науковій літературі існує декілька конкуруючих, але взаємодоповнювальних моделей емоційного інтелекту. Модель здібностей Дж. Майєра, П. Саловея та Д. Карузо (MSCEIT) визначає ЕІ як набір чотирьох ієрархічно пов'язаних здібностей: сприймати емоції, використовувати їх для стимулювання мислення, розуміти емоційну інформацію та управляти емоціями [3; 5]. Змішана модель Д. Гоулмена, орієнтована на практику, охоплює самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички [1]. Модель Р. Бар-Она розглядає ЕІ як профіль некогнітивних здібностей і компетентностей, що впливають на здатність справлятися з вимогами оточення [4].

Педагогічна взаємодія у вищій школі є складним багаторівневим феноменом, що охоплює інформаційний, мотиваційний, афективний та регулятивний виміри. Особливого значення набуває здатність викладача до емоційного налаштування, нерідко несвідомого підлаштування до емоційного стану студентської аудиторії [2]. Викладачі з високим рівнем ЕІ демонструють гнучкість у виборі комунікативних стратегій, своєчасно помічають ознаки когнітивного перевантаження, тривоги або демотивації у студентів і здатні коригувати педагогічну ситуацію в режимі реального часу. Це є критично важливим у контексті сучасного навчання, де невербальні сигнали частково або повністю недоступні. Емоційний інтелект викладача безпосередньо пов'язаний із формуванням психологічної безпеки навчального середовища.

Окремо слід відмітити феномен емоційного зараження як механізм несвідомої передачі емоційних станів у процесі міжособистісної взаємодії. Викладач із розвиненою емоційною регуляцією здатний свідомо транслювати

позитивні емоційні стани: захоплення предметом, впевненість, ентузіазм, і таким чином позитивно впливати на мотивацію студентів. Навпаки, хронічна емоційна виснаженість педагога (як прояв вигорання) мимовільно передається аудиторії, знижуючи рівень залученості та академічної мотивації.

Діагностика емоційного інтелекту викладачів ЗВО може здійснюватися за допомогою валідизованих психометричних інструментів. Найбільш поширеними є: тест MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). Ця методика дозволяє визначити рівень емоційного інтелекту за чотирма основними складовими: здатність розпізнавати, оцінювати й виражати емоції (ідентифікація емоцій); уміння використовувати емоції для підвищення продуктивності мислення; здатність розуміти та аналізувати емоційні стани; навички свідомого регулювання емоцій з метою особистісного розвитку та покращення взаємин з іншими людьми [2].

Для системи підвищення кваліфікації педагогів ЗВО в Україні перспективним є впровадження модульного курсу «Емоційний інтелект у педагогічній практиці», структура якого може включати: теоретичний модуль (основи психології емоцій та моделі EI), діагностичний модуль (самопізнання за допомогою стандартизованих інструментів), практичний модуль (симуляції педагогічних ситуацій, рефлексія, зворотний зв'язок) та трансферний модуль (інтеграція набутих навичок у щоденну педагогічну практику). Важливою умовою ефективності є включення заходів із розвитку EI до системи внутрішнього забезпечення якості ЗВО як одного з показників педагогічної компетентності.

Детальніший розгляд кожного з модулів дозволяє конкретизувати їх змістове наповнення та методичний інструментарій. Теоретичний модуль має забезпечити формування концептуальної бази: викладачі опановують нейробіологічні механізми виникнення емоцій, розглядають провідні моделі EI (Саловея-Меєра, Гоулмена, Бар-Она), аналізують результати сучасних

досліджень взаємозв'язку емоційного інтелекту з педагогічною ефективністю. Діагностичний модуль передбачає індивідуальну роботу з валідизованими психометричними інструментами, зокрема TEIQue та MSCEIT, результати якої стають основою для побудови персоналізованого профілю емоційного інтелекту кожного учасника. Цей профіль виконує подвійну функцію: по-перше, підвищує рівень самоусвідомлення педагога щодо власних емоційних сильних сторін та зон розвитку; по-друге, слугує відправною точкою для постановки індивідуальних цілей навчання у наступних модулях, що суттєво підвищує суб'єктність учасників і їхню внутрішню мотивацію до розвитку. Практичний модуль є методично найбільш насиченим і складним з точки зору організації. Він будується навколо симуляцій реальних педагогічних ситуацій, зокрема, ситуацій конфлікту зі студентом, емоційно важких дискусій в аудиторії, реакцій на академічну нечесність з обов'язковим відеозаписом і наступним структурованим аналізом у малих групах. Учасники навчаються технікам усвідомленої паузи, когнітивного переоцінювання та ненасильницької комунікації, які є доведено ефективними інструментами емоційної регуляції в педагогічному контексті. Особливу роль у цьому модулі відіграє взаємний зворотний зв'язок між учасниками курсу і дозволяє кожному викладачу отримати зовнішню перспективу на власну емоційну поведінку у змодельованих педагогічних сценаріях. Трансферний модуль завершує програму і спрямований на закріплення набутих навичок у реальній педагогічній практиці: учасники розробляють індивідуальний план розвитку ЕІ на наступні шість місяців, визначають конкретні поведінкові індикатори прогресу та домовляються про систему взаємної підтримки.

Системна інтеграція розвитку ЕІ у простір вищої освіти потребує не лише окремих організаційних форм роботи, а й відповідних умов. З огляду на це, доцільним є включення показників емоційного інтелекту до критеріїв оцінювання педагогічної компетентності в межах внутрішньої системи

забезпечення якості ЗВО: наприклад, до анкет студентського оцінювання викладання варто долучити шкали, що фіксують сприйнятий рівень психологічної безпеки, емпатійності та емоційної підтримки з боку педагога. Паралельно рекомендується запровадження практики педагогічного коучингу, коли досвідчені викладачі з високим рівнем ЕІ виступають менторами для молодших колег у форматі регулярних спостережень за заняттями та рефлексивних бесід. На інституційному рівні важливим є формування організаційної культури, яка легітимізує розмову про емоції як частину педагогічного дискурсу: це передбачає відкрите обговорення емоційних викликів педагогічної роботи на засіданнях кафедр, у програмах адаптації нових викладачів та у стратегічних документах ЗВО, що стосуються підтримки академічного персоналу.

Отже, емоційний інтелект викладача є комплексним психологічним конструктом, що включає самосвідомість, емоційну регуляцію, соціальну сензитивність та реляційну компетентність і виступає системним чинником якості педагогічної взаємодії у закладі вищої освіти та піддається цілеспрямованому розвитку через спеціально організовані програми підвищення кваліфікації.

Список використаних джерел

1. Гоулмен Д. Емоційний інтелект. Чому він може значити більше, ніж IQ / пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Харків : Vivat, 2021. 512 с.
2. Широн Ю. Тест емоційного інтелекту MSCEIT: опис, валідизація та адаптація. https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/38695/2/GEB_2022v74n1_Shyron_Y-MSCEIT_emotional_intelligence_141-151.pdf
3. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: New ability or eclectic traits. *American Psychologist*. 2008. Vol. 63, No. 6. P. 503-517.
4. Nicholas M., Laurent S. A meta-analysis of the relationship between teacher emotional intelligence and instructional quality. *Teaching and Teacher Education*. 2023. Vol. 126. P. 104081.
5. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9, No. 3. P. 185-211.

Нохріна І. С.,

*викладачка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна*

РОЗВИТОК ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Забезпечення гендерної рівності у закладі вищої освіти є одним із ключових завдань сучасної вищої освіти, що визначається як міжнародними зобов'язаннями держав у сфері прав людини, так і внутрішньою потребою закладів вищої освіти у формуванні справедливого та інклюзивного освітнього простору. Науково-педагогічні працівники й працівниці відіграють у цьому процесі вирішальну роль: саме вони є провідниками цінностей рівності у взаємодії зі здобувачами та здобувачками освіти, формують навчальне середовище, обирають методи та зміст викладання. Утім, ефективна реалізація гендерночутливого підходу в освітній діяльності неможлива без належного рівня гендерної компетентності самих викладачів і викладачок.

Гендерна компетентність науково-педагогічних працівників і працівниць є інтегральною характеристикою їхньої професійної підготовленості, що охоплює три взаємопов'язані компоненти. Д. Тюріна визначає їх як: змістовний (знаннєвий) – розуміння сутності та значущості гендерного балансу для суспільного розвитку; ціннісний – усвідомлення важливості рівних прав і можливостей жінок і чоловіків, подолання гендерної дискримінації та деструктивних стереотипів; процесний – практичні навички й уміння розв'язання гендерних проблем у професійному середовищі [1, с. 154].

Відсутність належного рівня гендерної компетентності серед педагогічних і науково-педагогічних працівників і працівниць є однією з основних перешкод на шляху до гендерної рівності в освіті. Дослідниці та дослідники фіксують, що

навіть ті викладачі й викладачки, які декларують підтримку принципів рівності, нерідко мають обмежену обізнаність щодо структурних і культурних бар'єрів, з якими стикаються жінки та дівчата в освітньому процесі. Особливо виразно це проявляється у STEM-дисциплінах, де гендерна упередженість часто залишається прихованою за уявленнями про «нейтральність» науки [4, с. 80].

Міжнародний дослідницький досвід свідчить про значну варіативність у підходах до інтеграції гендерної проблематики в освітній процес залежно від країни. Порівняльний аналіз практик впровадження гендерного підходу у навчанні в університетах різних держав дозволяє виявити як спільні тенденції, так і суттєві відмінності в рівні інституційної підтримки, методологічного забезпечення та результативності відповідних ініціатив.

Таблиця 1 – Порівняльний аналіз впровадження гендерного підходу у вищій освіті різних країн

Країна	Нормативна база	Підготовка викладачів і викладачок	Рівень інтеграції у навчальні програми	Характерні виклики
Іспанія	GEPs (план гендерної рівності) у ЗВО, обов'язкові плани гендерної рівності	Гендерна підготовка у педагогічній освіті, але не систематична	Середній: декларативне включення без глибокої педагогіки	Брак знань базових конструктивів гендерного мейнстримінгу
Польща	Участь у проєктах ЄС (Erasmus+)	Варіативна – залежно від університету	Низький: STEM-освіта сприймається як «нейтральна»	Поляризація поглядів, відсутність єдиного розуміння гендеру у STEM
Румунія	Проєкти ЄС, без окремого законодавства	Слабка: стереотипи відтворюються в педагогічній практиці	Низький: жінки суттєво недопредставлені у STEM	Укорінені стереотипи, відсутність жіночих рольових моделей

III Міжнародна науково-практична конференція «Міждисциплінарні підходи та педагогічна майстерність у підготовці здобувачів вищої освіти та підвищенні кваліфікації персоналу», Пенітенціарна академія України, 29 квітня 2026 року

Німеччина	Гендерне законодавство, університетські стратегії рівності	Помірна: гендерна тематика включена у підвищення кваліфікації	Середній: увага до гендерного розриву, але не уніфікована	Відсутність жіночих рольових моделей у STEM
Португалія	Національна стратегія з 2024 р., ЄС програми	Зростаюча: нові програми з 2025 р.	Середній: увага до участі жінок у STEM	Потреба у комплексних підходах від ранньої освіти до ЗВО
Іспанія (UPC)	GEPS університету, обов'язкові тренінги	Систематична: структуровані онлайн-програми для викладачів і викладачок	Високий: перетворення навчальних планів через GEPS [3]	Потреба в індивідуалізованій підтримці й постійному супроводі
Україна	Законодавство про рівні права, гендерні стратегії окремих ЗВО	Фрагментарна: ініціативи залежать від закладу	Низький – середній: відсутність системного підходу	Гендерна сегрегація за галузями, горизонтальна та вертикальна

Складено авторкою за: [1; 3; 4].

Наведені дані засвідчують, що країни з найвищим рівнем гендерної інтеграції в освіту характеризуються насамперед системністю підготовки науково-педагогічних працівників і працівниць, а не лише наявністю відповідного законодавства. Іспанський досвід – зокрема досвід Університету Барселони (UPC) – демонструє, що ефективна трансформація навчальних програм досягається завдяки добре структурованим онлайн-програмам підвищення кваліфікації з гендерної проблематики в межах планів гендерної рівності (GEPS), персоналізованій підтримці викладачів і викладачок та заохоченню до критичного осмислення власної педагогічної практики [3].

Для українського академічного контексту особливої актуальності набуває питання цифрового забезпечення гендерно-чутливого навчального середовища. О. Кравчина наголошує, що в умовах цифровізації освіти зростає необхідність підвищення професійної компетентності педагогів і педагогинь у використанні

цифрових технологій для подолання гендерних стереотипів і створення інклюзивного освітнього середовища [2, с. 3]. Цифрове середовище при цьому розглядається не лише як технологічний інструмент, а й як простір для формування гендерно-чутливих практик взаємодії зі здобувачами та здобувачками освіти.

Разом з тим дослідження гендерного виміру STEM-освіти у п'яти європейських країнах – Польщі, Німеччині, Румунії, Туреччині та Португалії – виявило суперечливу картину: більшість педагогів і педагогинь визнають існування гендерного дисбалансу у STEM-галузях, однак їхні інтерпретації проблеми та пропонувані рішення суттєво різняться. Частина дослідників і дослідниць применшує значущість проблеми, тоді як інші вказують на її системний характер. Результати засвідчують відсутність уніфікованого розуміння гендерної проблематики в освіті та нагальну потребу у фаховому розвитку, спрямованому на оволодіння гендерночутливими педагогічними стратегіями [4, с. 82–84]. В Україні проблема розвитку гендерної компетентності науково-педагогічних працівників і працівниць набуває додаткової гостроти з огляду на наявну гендерну сегрегацію у вищій освіті. Дослідниця Д. Тюріна фіксує прояви як горизонтальної (за галузями знань), так і вертикальної (за рівнями посад і кар'єрного зростання) гендерної сегрегації у вітчизняних закладах вищої освіти, що потребує системної відповіді на рівні освітньої та кадрової політики університетів [1, с. 155–156]. Розвиток гендерної компетентності науково-педагогічних працівників і працівниць має здійснюватися через системний комплекс аналітичних, програмно-планових, організаційно-управлінських, науково-методичних і виховних заходів, ключовою умовою ефективності яких є неперервність, а не фрагментарність [1, с. 157]. Отже, гендерночутлива педагогіка є результатом цілеспрямованої фахової підготовки, а не стихійного процесу. Заклади вищої освіти, що прагнуть до рівності та інклюзивності, мають забезпечити науково-педагогічним

працівникам і працівницям системну інституційну підтримку й умови для сталої інтеграції гендерного підходу в освітню практику.

Список використаних джерел

1. Тюріна Д. Гендерна компетентність як фактор інтеграції гендерного підходу у вищій освіті // Наук. вісн. Вінницької акад. безперервної освіти. Серія: Екологія. Публічне управління та адміністрування. 2024. № 2. С. 149–158. DOI: <https://doi.org/10.32782/2786-5681-2024-2.19>
2. Кравчина О. Є. Цифрове середовище для формування гендерночутливого підходу в учителів // Інформаційний бюлетень № 3, 2025 / Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. Київ, 2025. С. 1–7. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746032/>
3. Mas de les Valls E., Peña M., Lusa Garcia A., Baltà-Salvador R. From Plans to Practice: Transformative Gender-in-Teaching Training Programs Through GEPs in Higher Education // Social Inclusion. 2025. Vol. 13. Art. 9969. DOI: <https://doi.org/10.17645/si.9969>
4. Mazur R., Walaszczyk L., Apostolatu R.-C., Beutner M. Is STEM Education Gender Neutral? An Analysis of Teachers' Perceptions of Gender Differences in Five Countries // Journal of Education Culture and Society. 2025. Vol. 16, iss. 2. P. 73–86. URL: <https://jecs.pl/index.php/jecs/article/view/1844>.

Семелюк К. О.,

*курсант 1 курсу навчально-наукового інституту цивільного захисту,
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна*

Науковий керівник – Подлесна В. І.,

*викладач кафедри мовної підготовки навчально-наукового
інституту цивільного захисту,
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна*

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО ДСНС ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ

Професійна діяльність викладача закладу вищої освіти характеризується високим рівнем відповідальності, складністю та багатогранністю, що зумовлює необхідність сформованої системи професійних компетентностей.

У сучасних умовах розвитку освітнього простору, зумовлених викликами національній безпеці та інтеграцією України до європейських стандартів

підготовки фахівців цивільного захисту, особливої актуальності набуває питання професійної підготовки викладача ЗВО ДСНС. Такий фахівець має бути здатним ефективно поєднувати освітню, наукову та спеціальну службову діяльність [3, с. 80].

Професійні компетентності викладача закладу зі специфічними умовами навчання розглядаються як інтегральна сукупність знань, умінь та ціннісних орієнтацій, що забезпечують успішне формування готовності курсантів до виконання завдань за призначенням у надзвичайних ситуаціях [5, с. 186]. До їхньої структури, поряд із загальнопедагогічними, належать оперативно-службова, тактико-спеціальна та психологічна складові, які сприяють ефективній взаємодії зі здобувачами освіти у процесі професійної соціалізації [4, с. 48].

Реалізація професійної діяльності викладача ДСНС передбачає виконання комплексу завдань, серед яких пріоритетне місце займає проєктування навчального процесу з урахуванням досвіду ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій та ведення бойових дій. Важливою складовою є виховна функція, спрямована на формування у курсантів високої професійної мотивації, вірності Присязі, загартованості та відповідальності за життя людей у критичних умовах [1, с. 8].

Поряд із педагогічною діяльністю, викладач ЗВО ДСНС здійснює прикладну науково-дослідницьку роботу, спрямовану на вдосконалення методів захисту населення і територій, модернізацію технічних засобів порятунку та обґрунтування нових алгоритмів реагування на надзвичайні події. Це вимагає від науково-педагогічного працівника високого рівня інтелектуального розвитку, здатності до аналізу ризиків та розвинених вольових якостей [2, с. 18].

У наукових дослідженнях підкреслюється, що викладач вищої школи системи ДСНС повинен володіти бездоганними морально-етичними якостями, бути взірцем офіцерської честі та педагогічної майстерності. Особливого значення в умовах цифровізації та посилення техногенних загроз набуває

здатність викладача використовувати сучасні імітаційні технології, VR-тренажери та спеціалізовані програмні комплекси. Це сприяє не лише розвитку критичного мислення курсантів, а й формуванню у них стійких навичок прийняття рішень у стресових ситуаціях, що є запорукою ефективної діяльності майбутнього офіцера служби цивільного захисту в суспільстві знань [2, 19].

Отже, професійна компетентність викладача закладу вищої освіти системи ДСНС України є ключовим чинником, що забезпечує якість підготовки майбутніх офіцерів служби цивільного захисту. Це динамічна сукупність професійних якостей, що поєднує не лише педагогічну майстерність, а й глибокі фахові знання, необхідні для реагування на сучасні виклики безпеки. Постійний розвиток цієї компетентності, опанування інноваційних імітаційних технологій та формування у курсантів високих морально-вольових якостей дозволяють викладачеві ефективно проєктувати освітнє середовище, здатне готувати фахівців, готових до професійної діяльності в екстремальних умовах сьогодення.

Список використаних джерел

1. Алещенко В. І. Формування культури службових відносин у майбутніх офіцерів // Вісник Національного університету оборони України. Зб-к наук. праць. Київ: НУОУ, 2015. Вип. 1 (44). 282 с.
2. Веселовська Г. В. Удосконалення процесів викладання в сфері вищої освіти на засадах підвищення мотивації навчання шляхом використання мережних інформаційних технологій та спеціальних систем завдань // Професійний розвиток, удосконалення загальних і професійних компетентностей викладачів вищої школи: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 8 липня – 18 серпня 2024 року. – Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. 164 с. URL: https://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/22636/1/Збірник%20тез_%202024.pdf.
3. Головань М. С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу / М. С. Головань // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Збірник статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 44. – Ч. 3. – с.79-88 URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/bebad537-b4c1-4b85-b091-d4c67e1514d2/content>.
4. Миронець С.М., Тімченко О.В. Негативні психічні стани рятувальників в умовах надзвичайної ситуації: Монографія. Київ: ТОВ "Август Трейд", 2008. 249 с.
5. Назаров О. О. Психологічні аспекти підготовки фахівців ДСНС до діяльності в екстремальних умовах // Проблеми психології діяльності в особливих умовах: Матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., м. Черкаси, 23 квітня 2024 р. Київ : 7БЦ, 2024. 350 с.

Сіренко К. Ю.,

*кандидат економічних наук, доцент,
завідувач кафедри підвищення кваліфікації працівників пробації
Інституту професійного розвитку Пенітенціарної академії України,
м. Чернігів, Україна*

Попружна А. В.,

*кандидат історичних наук, доцент,
начальник кафедри гуманітарних дисциплін
гуманітарного факультету (очного та заочного навчання)
Пенітенціарної академії України,
м. Чернігів, Україна*

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДЛЯ ОРГАНІВ ПРОБАЦІЇ

Сучасний етап розвитку кримінально-виконавчої системи України характеризується трансформаційними процесами, спрямованими на гуманізацію кримінальної політики, імплементацію міжнародних стандартів поводження з особами, які перебувають у конфлікті із законом, та посилення ролі альтернатив позбавленню волі. У цьому контексті особливого значення набуває соціальна робота як важливий інструмент ресоціалізації та соціальної адаптації правопорушників.

В умовах євроінтеграційного поступу держави та реформування сектору безпеки і правосуддя актуалізується необхідність розвитку соціально орієнтованих підходів до виконання покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, зокрема через впровадження ефективних пробаційних практик.

Актуальність наукового дослідження зумовлена загальною спрямованістю державної політики у сфері кримінально-виконавчої діяльності на реалізацію стратегічних завдань реформування пенітенціарної системи із посиленням соціальної складової. Особливу роль у цьому процесі відіграє підготовка

фахівців соціальної роботи, здатних забезпечувати комплексний супровід суб'єктів пробації, сприяти їх ресоціалізації та запобіганню рецидивній злочинності.

Відповідні орієнтири визначено у Розпорядженні Кабінету Міністрів України № 1188-р «Про затвердження операційного плану реалізації у 2025 і 2026 роках Стратегії реформування пенітенціарної системи на період до 2026 року» [1]. Зазначений документ продовжує реалізацію комплексної концепції реформування пенітенціарної системи та акцентує увагу на розвитку альтернативних покарань, що не передбачають ізоляції від суспільства, зокрема через удосконалення діяльності органів пробації, розширення соціальних послуг і впровадження ефективних ресоціалізаційних програм.

У цьому контексті соціальна робота виступає ключовим елементом забезпечення результативності діяльності органів пробації, що зумовлює підвищені вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців та, відповідно, до рівня професійної компетентності викладачів, які здійснюють їх підготовку. Саме професійна компетентність викладача визначає здатність формувати у здобувачів вищої освіти комплекс необхідних знань, умінь і навичок, інтегруючи правові, психологічні та соціальні аспекти майбутньої професійної діяльності.

Саме викладач виступає носієм сучасних знань, методик і практик, здатним інтегрувати міждисциплінарний зміст навчання та формувати у здобувачів освіти професійне мислення, орієнтоване на вирішення реальних практичних завдань у сфері пробації.

Високий рівень професійної компетентності викладача передбачає:

1. Глибоке володіння навчальним матеріалом, що включає сучасні теоретичні та практичні підходи до соціальної роботи та діяльності органів пробації;
2. Здатність застосовувати інноваційні освітні технології, зокрема тренінгові методи, кейс-метод, моделювання професійних ситуацій;

3. Міждисциплінарний підхід, який інтегрує правові, психологічні та соціальні аспекти діяльності;

4. Формування професійних цінностей та етичних норм, критично важливих для роботи із суб'єктами пробації.

Зміст професійної діяльності фахівців соціальної роботи в органах пробації має багатокомпонентний характер і охоплює низку взаємопов'язаних напрямів. Одним із ключових напрямів є діагностичний, що передбачає оцінювання криміногенних ризиків, виявлення індивідуальних потреб та визначення факторів, які впливають на поведінку суб'єктів пробації. Важливим є використання стандартизованих інструментів оцінки, що дозволяють здійснювати диференційований підхід до кожної особи.

Соціально-виховний напрям спрямований на формування у суб'єктів пробації усвідомлення протиправності вчинених дій, розвиток відповідальності та мотивації до змін. У межах цього напрямку здійснюється індивідуальна та групова робота, спрямована на формування правослухняної поведінки та соціально прийнятних моделей взаємодії.

Профілактичний напрям передбачає реалізацію заходів, спрямованих на попередження повторних правопорушень, шляхом впливу на криміногенні фактори, формування стійких навичок соціально безпечної поведінки та розвитку здатності до саморегуляції.

Соціально-реабілітаційний напрям в органах пробації охоплює заходи, спрямовані на відновлення соціальних зв'язків, сприяння працевлаштуванню, залучення до освітніх програм, формування життєвих компетентностей та інтеграцію у соціальне середовище. Особливого значення набуває координація діяльності з різними соціальними інституціями, що забезпечують підтримку суб'єктів пробації.

Важливим складником професійної діяльності є застосування сучасних соціально-психологічних технологій, серед яких особливе місце займають

мотиваційне інтерв'ювання, пробаційні програми, наставництво у формі менторства та відновні практики. Їх використання сприяє формуванню у суб'єктів пробації внутрішньої мотивації до змін, розвитку відповідальності та здатності до конструктивної соціальної взаємодії.

Крім того, сучасна діяльність органів пробації активно інтегрує цифрові технології, що забезпечують інформаційно-аналітичну підтримку процесу роботи із засудженими особами. Використання електронних реєстрів, аналітичних систем, дистанційних форм комунікації та цифрових інструментів навчання сприяє підвищенню ефективності професійної діяльності та відкриває нові можливості для соціальної роботи.

Таким чином, професійна компетентність викладача виступає визначальним чинником, що забезпечує формування у здобувачів освіти необхідних знань, умінь та навичок для ефективної діяльності у сфері пробації, ресоціалізації та соціальної інтеграції осіб, які перебувають у конфлікті із законом. Підвищення рівня компетентності викладачів є стратегічною умовою розвитку якісної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи та реалізації державної політики у сфері гуманізації кримінально-виконавчої системи.

Список використаних джерел

1. Про затвердження операційного плану реалізації у 2025 і 2026 роках Стратегії реформування пенітенціарної системи на період до 2026 року: Розпорядження кабінету міністрів України від 29 жовтня 2025 р. № 1188-р. Урядовий портал. Єдиний веб-портал органів виконавчої влади України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-operatsiinoho-planu-realizatsii-u-2025-i-2026-rokakh-stratehii-reformuvannia-penitentsiarnoi-systemy-na-period-do-2026-roku-1188-291025> (дата звернення: 07.04.2026).

Судніцин Ю. Т.,

*викладач кафедри пожежної тактики та аварійно-рятувальних робіт,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,
м. Львів, Україна*

ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ

У сучасних умовах глобалізаційних трансформацій та зростання кількості техногенних і природних ризиків особливої актуальності набуває проблема формування практичної компетентності майбутніх фахівців. Для сфери пожежної безпеки ця проблема має пріоритетне значення, оскільки ефективність професійної діяльності безпосередньо залежить від рівня сформованості практичних умінь і навичок, здатності оперативно приймати рішення та діяти в умовах надзвичайних ситуацій. Ключову роль у цьому процесі відіграє викладач як провідний суб'єкт професійної підготовки, який забезпечує формування готовності здобувачів освіти до виконання службових завдань у реальних екстремальних умовах. Рівень його професійної та методичної компетентності визначає якість освітнього процесу та безпосередньо впливає на результативність підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки.

Фахівець з пожежної безпеки – це особа, що здобула комплекс компетентностей для професійної діяльності в сфері запобігання, гасіння пожеж та ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій [1].

Сучасні виклики вимагають у фахівця не лише теоретично набутих компетентностей, а також високого рівня практичних. Однак, для якісної практичної підготовки викладач повинен вміти інтегрувати набуті теоретичні знання майбутнього фахівця з пожежної безпеки у практичну частину навчального процесу. Професійні компетентності викладача будуть визначатися формуванням у майбутніх фахівців умінь діяти в умовах реальної надзвичайної події, пожежі, аварій тощо.

Професійна компетентність викладача у сфері підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки – це система знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей, спрямованих на забезпечення практико-орієнтованої підготовки [2]. Реалізація даної система повинна відбуватися вперш за все через низку підходів, але у практичному аспекті слід звернути увагу на діяльнісний, ресурсний та особистісний. Дані підходи забезпечать викладачу змогу допомогти майбутньому фахівцю інтегрувати теоретичні знання у практичну діяльність, а також зрозуміти як на практиці вирішуються професійні завдання.

Аналізуючи компетентності викладача для практичної підготовки майбутніх фахівців, можна виділити три взаємопов'язані блоки, а саме:

- предметно-професійний блок;
- практично-орієнтований блок;
- методично-організаційний блок.

В сукупності дані блоки утворюють практично-професійну компетентність викладача, котра забезпечить якісну практичну підготовку майбутніх фахівців з пожежної безпеки. Вони забезпечують наступні аспекти у практичній підготовці, а саме:

- інтеграцію теорії та практики через між предметні зв'язки;
- формування професійної спрямованості через моделювання ситуацій, близьких до реальних;
- розвиток ключових якостей фахівця: оперативність, безпеку дій, командну взаємодію, тощо;
- адаптацію підготовки до сучасних загроз та викликів [6].

Отже, професійні компетентності викладача виступають визначальним чинником забезпечення належної якості практичної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки. Їх розвиток передбачає безперервний професійний саморозвиток, систематичне оновлення та вдосконалення освітніх програм, а також послідовну державну підтримку освітньої галузі. Лише високий рівень

професійної компетентності викладача забезпечить підготовку фахівця, спроможного ефективно діяти в реальних умовах невизначеності та ризику.

Список використаних джерел

1. Програма єдиного державного кваліфікаційного іспиту за спеціальністю 261 “Пожежна безпека” галузі знань 26 “Цивільна безпека” на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти. Наказ ДСНС України НС-723 від 27.10.2021 «Про затвердження Програми єдиного державного кваліфікаційного іспиту за спеціальністю “Пожежна безпека” на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти» URL: <https://dsns.gov.ua/upload/2/1/1/2/7/2021-10-28-programa-rozezna-bezpeka-uzagalnenii-12102021.pdf> (дата звернення: 13.02.2026).
2. Демків А.М. Професійно-педагогічна компетентність викладачів навчально-методичних центрів сфери цивільного захисту. *Вісник А. Нобеля*. 2023. С. 104–114. DOI: 10.32342/2522-4115-2023-1-25-11
3. Коваль І. С., Судніцин Ю.Т. Вітчизняний та закордонний підхід до підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в умовах інноваційних тенденцій суспільства. *Проблеми освіти: ел. наук. видання*. 2025. №2(103), С. 463-473. DOI: 10.52256/2710-3986.2-103.2025.30.
4. Коваль І.С. Формування готовності майбутніх фахівців служби цивільного захисту до неперервного саморозвитку: монографія / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Львів: ЛДУБЖД, 2025. 486 с.
5. Ножко І., Пелипенко М., Лагно Д. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з пожежної безпеки в процесі науково-дослідницької роботи. *Педагогічні науки*. 2021. Вип. 3. С. 108–114. DOI: 10.31494/2412-9208-2021-1-3-108-114.
6. Методичний poradnik з основних видів освітньої діяльності у закладах вищої освіти ДСНС України. Київ : НМЦ ДСНС, 2020. 25 с. URL: <https://nmc.dsns.gov.ua/upload/6/0/7/3/library-other-20-metodicnii-poradnik-c2.pdf> (дата звернення: 13.02.2026).

Тітова Л. О.,

*доктор філософії, викладач кафедри інформатики,
Уманський національний університет,
м. Умань, Україна*

AI-ГРАМОТНІСТЬ ЯК НЕВІД’ЄМНИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ІНФОРМАТИКИ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується інтенсивною цифровою трансформацією, у межах якої технології штучного інтелекту набувають статусу одного з провідних чинників соціально-економічних і культурних змін. Особливе значення ці процеси мають у сфері освіти, де генеративні моделі штучного інтелекту, зокрема ChatGPT, Gemini, Claude,

суттєво трансформують підходи до створення освітнього контенту, організації індивідуалізованого навчання та оцінювання результатів освітньої діяльності. У цьому контексті відбувається переосмислення змісту професійної підготовки педагогічних працівників.

За таких умов традиційне розуміння цифрової компетентності педагога виявляється недостатнім для ефективної професійної діяльності. Натомість зростає значущість AI-грамотності як інтегрованої характеристики, що охоплює здатність до критичного використання, етичного оцінювання та педагогічно доцільного впровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес. Водночас особливої уваги потребує AI-грамотність викладача кафедри інформатики, який готує майбутніх педагогів, адже він опиняється у подвійній професійній позиції: має не лише сам орієнтуватися у сучасних AI-технологіях, а й цілеспрямовано формувати відповідні компетентності у майбутніх учителів інформатики.

Актуальність досліджуваної проблеми підтверджується також глобальними тенденціями розвитку освіти, відображеними у документах UNESCO (зокрема, AI Competency Framework for Teachers) та європейській рамці DigCompEdu 3.0. Водночас вона узгоджується з національними стратегічними орієнтирами України, зокрема Стратегією розвитку штучного інтелекту України на період до 2030 року (проект), Інструктивно-методичними рекомендаціями щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти (далі Рекомендації) та Професійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (наказ МОН № 1225 від 29.08.2024), у яких цифрова компетентність набуває оновленого змістового наповнення з урахуванням викликів епохи штучного інтелекту.

У Рекомендаціях AI-грамотність визначається як «розуміння учасниками освітнього процесу основних принципів відповідального застосування систем штучного інтелекту, володіння навичками розпізнавання, коли використовується

III, усвідомлення його обмежень та ризиків, пов'язаних з його невідповідальним використанням» [3]. У контексті підходів, запропонованих UNESCO, AI-грамотність доцільно трактувати як інтегровану характеристику особистості педагога, що охоплює сукупність знань, умінь, ставлень і ціннісних орієнтацій, необхідних для ефективного, критичного та етично відповідального використання технологій штучного інтелекту в професійній діяльності [1].

На основі аналізу зазначених підходів можна виокремити три взаємопов'язані компоненти AI-грамотності викладача інформатики. Предметний компонент передбачає розуміння принципів функціонування сучасних AI-систем – алгоритмів машинного навчання, архітектур нейронних мереж, великих мовних моделей – на рівні, достатньому для їх змістовного та методично коректного пояснення майбутнім учителям. Методичний компонент охоплює здатність проєктувати навчальні ситуації, у яких штучний інтелект виступає одночасно об'єктом вивчення, інструментом розв'язання навчальних задач і предметом критичного аналізу, а також уміння формувати у студентів готовність до розроблення аналогічних уроків для учнів загальноосвітньої школи. Рефлексивно-етичний компонент включає усвідомлення ризиків застосування AI в освіті – питань академічної доброчесності, алгоритмічних упереджень, захисту персональних даних, цифрового добробуту – та готовність до відкритого обговорення цих питань зі студентами [1–2].

На нашу думку, ефективність формування AI-грамотності майбутніх учителів значною мірою залежить від особистісної позиції самого викладача. Майбутні педагоги засвоюють не лише теоретичні знання, а й практику їх застосування, представлену у діяльності викладачів. Тому викладач інформатики, який сам систематично й відповідально використовує AI-інструменти у підготовці навчальних матеріалів, організації освітнього процесу та науковій діяльності, фактично формує у студентів зразок педагогічної

культури використання штучного інтелекту – той, який вони згодом відтворюватимуть у власній шкільній практиці.

Таким чином, AI-грамотність викладача інформатики виступає системоутворювальним компонентом його професійної компетентності, що доповнює традиційну цифрову компетентність і набуває нового змісту в умовах стрімкого розвитку генеративного штучного інтелекту. Її цілеспрямований розвиток є нагальною вимогою часу, оскільки саме від рівня AI-грамотності викладача безпосередньо залежить якість підготовки педагогічних кадрів, здатних працювати в AI-насиченому освітньому середовищі сучасної школи.

Список використаних джерел

1. Cukurova M., Miao F. AI competency framework for teachers. UNESCO Publishing, 2024. 52 p. DOI: <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>.
2. Yi Y. Establishing the concept of AI literacy: Focusing on competence and purpose. *JAHN*. 2021. Vol. 12/2, No. 24. P. 353–368. DOI: <https://doi.org/10.21860/j.12.2.8>.
3. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти. Київ, 2025. URL: <https://ai.thedigital.gov.ua/documents>.

Трояновська М. М.,

кандидат педагогічних наук,

*доцент кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання,
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна*

КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Професія викладача закладу вищої освіти є однією з найскладніших і водночас найтворчіших, адже в ній органічно поєднуються наука й мистецтво. Вона споріднена з працею письменника – у творчому доборі та структуруванні навчального матеріалу, режисера і постановника – у створенні педагогічного задуму та його реалізації, актора – оскільки головним інструментом діяльності є особистість самого викладача. Водночас це діяльність педагога, психолога й

науковця, яка потребує глибоких професійних знань, комунікативної культури та здатності до наукового пошуку [1; 3; 6].

Педагогічна праця викладача закладу вищої освіти є особливою формою висококваліфікованої розумової діяльності творчого характеру. Вона спрямована на навчання, виховання й розвиток студентів, формування у них професійних компетентностей, активної життєвої позиції та відповідальності за результати власної діяльності. У сучасних умовах модернізації системи вищої освіти саме викладач має стати рушійною силою створення якісно нової освітньої системи, здатної забезпечити підготовку конкурентоспроможних фахівців [4; 5].

Вирішальну роль у цьому процесі відіграє педагогічна майстерність, яка визначає якість освітнього процесу та ефективність професійної підготовки здобувачів освіти. Педагогічна майстерність розкривається передусім у результативності навчальної діяльності студентів і може розглядатися як найвищий рівень педагогічної діяльності, що забезпечує досягнення оптимальних результатів за відведений час. Водночас вона є проявом творчої, активної особистості викладача, його здатності до інноваційного мислення та самореалізації в професії [2; 7].

Розвиток педагогічної майстерності потребує систематичного вдосконалення професійних умінь і навичок, підвищення рівня педагогічної культури, оволодіння сучасними технологіями навчання й виховання. Майстерність не є вродженою якістю – вона формується у процесі цілеспрямованої праці, рефлексії власної діяльності, прагнення до саморозвитку й професійного зростання. Лише той педагог стає майстром, хто постійно працює над собою, осмислює власний досвід і вдосконалює його [8].

Проблема формування педагогічної майстерності є предметом дослідження багатьох науковців, які розглядають її як багатогранне явище з різними підходами до визначення сутності та структури. Одні вчені трактують її як найвищий рівень педагогічної діяльності, що забезпечує оптимальні

результати навчання, інші – як синтез наукових знань, методичної майстерності, професійних умінь і особистісних якостей педагога. Спільним у цих підходах є розуміння педагогічної майстерності як інтегративної характеристики, що поєднує професійну компетентність, творчу активність і високий рівень педагогічної культури [9; 10].

Отже, розвиток педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти є необхідною умовою підготовки сучасних фахівців і стратегічним чинником забезпечення якості вищої освіти. Він передбачає ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, готовність до самовдосконалення та усвідомлення високої суспільної місії педагогічної професії.

Ключові аспекти педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти:

– *Професійно-наукова компетентність* є фундаментальною складовою педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти, оскільки саме вона забезпечує змістову якість освітнього процесу та його відповідність сучасному рівню розвитку науки. У системі вищої освіти викладач виступає не лише транслятором знань, а й активним суб'єктом наукової діяльності, генератором ідей, дослідником, який формує в здобувачів освіти науковий світогляд і культуру мислення.

Професійно-наукова компетентність передбачає глибоке й системне володіння змістом навчальної дисципліни, розуміння її теоретичних засад, методологічних підходів і міждисциплінарних зв'язків. Викладач повинен орієнтуватися в сучасних наукових концепціях, тенденціях розвитку галузі, володіти здатністю аналізувати, узагальнювати та критично осмислювати новітні дослідження. Важливою ознакою такої компетентності є вміння інтегрувати результати власної наукової роботи та актуальні наукові досягнення у зміст навчальних курсів, забезпечуючи їхню практичну спрямованість і актуальність.

– *Методична майстерність* є однією з провідних складових педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти, оскільки саме вона забезпечує ефективну організацію освітнього процесу та досягнення запланованих результатів навчання. Вона відображає здатність педагога на основі глибоких фахових знань і психолого-педагогічної підготовки професійно проєктувати, реалізовувати й коригувати навчальну діяльність здобувачів освіти.

Важливим показником методичної майстерності є здатність до реалізації принципів студентоцентрованого навчання. Це передбачає створення умов для активної пізнавальної діяльності студентів, розвитку їхнього критичного мислення, самостійності й відповідальності за результати навчання. Викладач уміє організувати діалог, дискусію, проблемне навчання, застосовувати інтерактивні технології, кейс-методи, проєктну діяльність, що сприяють формуванню компетентностей, а не лише засвоєнню інформації.

– *Комунікативна культура та педагогічний такт* є важливою складовою професійної діяльності викладача закладу вищої освіти, оскільки саме через спілкування реалізується навчальний, виховний і розвивальний потенціал освітнього процесу. Високий рівень комунікативної культури забезпечує ефективну взаємодію зі здобувачами освіти, колегами та академічною спільнотою загалом.

Комунікативна культура передбачає володіння нормами професійного мовлення, уміння чітко, логічно й доступно викладати матеріал, аргументовано висловлювати власну позицію та стимулювати студентів до обговорення. Вона включає здатність слухати й чути співрозмовника, враховувати його думку, підтримувати діалог і створювати атмосферу довіри. Важливою ознакою є толерантність до різних поглядів, повага до особистості студента та визнання його права на власну думку.

Таким чином, комунікативна культура та педагогічний такт формують морально-психологічний клімат у навчальній групі, сприяють підвищенню мотивації до навчання й забезпечують партнерський характер взаємодії. Вони є

показником професійної зрілості викладача та необхідною умовою його педагогічної майстерності.

– *Рефлексивність і здатність до саморозвитку* є необхідною умовою професійного становлення та зростання викладача закладу вищої освіти. У динамічному освітньому середовищі, що постійно оновлюється під впливом науково-технічного прогресу й суспільних трансформацій, саме ці якості забезпечують конкурентоспроможність і професійну актуальність педагога.

Рефлексивність передбачає здатність викладача до глибокого аналізу власної педагогічної діяльності, усвідомлення її цілей, результатів і можливих недоліків. Це не лише оцінювання ефективності проведених занять, а й осмислення власної професійної позиції, стилю взаємодії зі студентами, рівня досягнення запланованих результатів навчання. Рефлексія сприяє виявленню сильних і слабких сторін діяльності, визначенню напрямів удосконалення та корекції методичних підходів.

Отже, рефлексивність і здатність до саморозвитку є внутрішніми механізмами професійного зростання викладача. Вони забезпечують гнучкість мислення, відкритість до змін, високу якість педагогічної діяльності та сприяють формуванню сучасного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник. 3-тє вид., випр. й доповн. Житомир, 2012. С. 66–108.
2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник для вищих навч. закл. Київ : Вища школа, 1997. С. 35, 79–80.
3. Кофанова О., Кофанов О. Шляхи розвитку педагогічної майстерності викладачів-дослідників у технічному закладі вищої освіти. *Actual Problems in the System of Education: General Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution*. 2023. Vol. 1. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17721>.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 486 с.
5. Левківський Б. Підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів. *Вища школа*. 2005. № 3. С. 55–58.
6. Малнацька О., Мирончук Н. М. Педагогічна майстерність викладача ВНЗ. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : збірник наукових праць* / за заг. ред. С. С. Вітвицької, Н. М. Мирончук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 61–64.

7. Молнар Т. І. Педагогічна майстерність учителя початкової школи: сутність, шляхи формування. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія “Педагогіка та психологія”. 2018. Вип. 1 (7). С. 121-123.

8. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., 25 листоп. 2015 р./ М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т перепідгот. та підвищення кваліфікації, каф. пед. творчості ; [уклад. : Н. В. Гузій, В. І. Саюк]. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 205 с.

9. Підборський Ю. Г., Хмельницька О. С. Педагогічна майстерність викладача : навч. посіб [для викладачів, аспірантів та магістрів]. Переяслав : Домбровська Я. М., 2020. 56 с.

10. Топузов О. М., Малихін О. В., Опалюк Т. Л. Педагогічна майстерність: розвиток професійно- педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя : навч. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2018. 291 с.

Черняхович М. М.,

магістр кафедри практичної та клінічної психології

ПВНЗ «Європейський університет», м. Київ, Україна

член науково-практичного гуртка «Школа організатора соціально-психологічного простору особистості» від

ГО «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури»

КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасний розвиток системи вищої освіти в Україні зумовлює необхідність переосмислення вимог до особистості та професійної діяльності викладача закладу вищої освіти (ЗВО). В умовах євроінтеграції та цифровізації суспільства постає питання не лише про предметну обізнаність науково-педагогічного працівника, а й про широкий спектр його компетентностей, що забезпечують якість освітнього процесу.

Поняття «професійна компетентність викладача ЗВО» розглядається науковцями як інтегративна характеристика, що поєднує знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації та досвід, необхідні для ефективного здійснення педагогічної та наукової діяльності [1, с. 45]. На думку дослідників,

компетентність не є статичною якістю, а постійно розвивається протягом усього професійного шляху педагога.

У науковій літературі виокремлюють кілька ключових груп компетентностей викладача ЗВО. Предметна (фахова) компетентність передбачає глибокі знання в галузі своєї наукової спеціалізації, здатність до генерування нових знань та проведення наукових досліджень. Без цього фундаменту неможливе ефективне здійснення навчальної діяльності на вищому рівні [2, с. 112].

Педагогічна (дидактична) компетентність охоплює вміння проєктувати освітній процес, обирати відповідні методи і технології навчання, здійснювати педагогічну діагностику та оцінювання досягнень здобувачів освіти. Особливого значення набуває здатність до використання інтерактивних та проблемно-орієнтованих методів навчання, що сприяють формуванню критичного мислення студентів [3, с. 78].

Комунікативна компетентність є однією з найбільш затребуваних у педагогічній практиці. Вона включає здатність до ефективної взаємодії зі студентами, колегами, адміністрацією, а також навички академічного письма та публічного виступу. Викладач повинен вміти адаптувати мову та стиль спілкування відповідно до аудиторії та контексту [1, с. 52].

Цифрова компетентність набуває все більшого значення в умовах активного впровадження дистанційного та змішаного навчання. Вона передбачає володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, освітніми платформами (Moodle, Google Classroom, Zoom тощо), а також здатність до критичного оцінювання цифрових ресурсів та забезпечення кібербезпеки в освітньому середовищі [4, с. 34].

Дослідницька компетентність передбачає здатність викладача до систематичного проведення наукових досліджень, публікації їх результатів у фахових виданнях, участі в конференціях та грантових програмах. Поєднання педагогічної та дослідницької діяльності є визначальною рисою академічного середовища та сприяє підвищенню якості освіти [2, с. 125].

Окрему увагу слід приділити рефлексивній компетентності – здатності викладача до аналізу та оцінювання власної педагогічної діяльності, самовдосконалення та безперервного професійного розвитку. Саме рефлексія є рушійною силою педагогічної майстерності та запорукою адаптації до змін в освітньому середовищі [3, с. 91].

Узагальнюючи викладене, слід підкреслити, що сучасний викладач закладу вищої освіти функціонує в умовах постійних трансформацій освітнього середовища, зумовлених як глобалізаційними процесами, так і внутрішніми соціокультурними викликами. Це вимагає не лише адаптації до нових умов, а й активного конструювання власної професійної траєкторії розвитку. Компетентнісний підхід у цьому контексті виступає не просто методологічною основою, а стратегічним орієнтиром, що забезпечує цілісність професійного становлення викладача та його відповідність сучасним вимогам академічної спільноти.

Таким чином, професійні компетентності викладача ЗВО є комплексним і динамічним утворенням, що охоплює предметну, педагогічну, комунікативну, цифрову, дослідницьку та рефлексивну складові. Їх цілеспрямований розвиток є необхідною умовою підготовки конкурентоспроможних фахівців та забезпечення якості вищої освіти в Україні.

Подальшого дослідження потребує питання впливу цифрових медіа на психофізіологічні механізми стресу в умовах воєнного конфлікту, зокрема в Україні.

Список використаних джерел

1. Інтеграція психофізіологічних технологій для управління стресом: виклики та рішення в українській системі охорони здоров'я // *Current Research in Biotechnology*. – 2025. – № 10. – С. 100-115.
2. 47% українців повідомляють про високий рівень стресу: результати дослідження // Програма «Ти як?». – Київ : ЮНІСЕФ, 2025. – 20 с.
3. Стратегія з розвитку медіаграмотності до 2026 року / МКІП України. – Київ, 2024. – 45 с.
4. Stress exposure, perceived stress, protective psychosocial factors, and self-rated health during the Russia-Ukraine war / Hughes B. M., Steffen P. R., Thayer J. F. // *Health Psychology Open*. – 2024. – Vol. 11, iss. 2. – P. 1-12.

СЕКЦІЯ 3

**ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Башеніна Л. Г.,

*студентка 5 курсу з підготовки здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра за спеціальністю «Право» інституту заочного та дистанційного навчання Національної академії внутрішніх справ
м. Київ, Україна*

ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ВОЄННОГО СТАНУ

Педагогічна майстерність — це гармонійне поєднання ключових елементів, яка починається з поваги до особистості студента та визнання освіти як цінності. Без цього викладач залишається лише «ретранслятором» інформації. Для викладача це не лише знання підручника, а й глибоке розуміння сучасних наукових дискурсів, володіння методологією досліджень та здатність пов'язати теорію з практикою.

Розвиток майстерності проходить певні етапи: впевнене володіння методикою викладання, самостійне конструювання авторських методик, здатність імпровізувати та надихати, створення нових освітніх концепцій, що змінюють систему.

З роками поняття майстерності суттєво доповнилось новими детермінантами, до прикладу здатністю миттєво переходити з офлайн у онлайн-режим без втрати якості. Викладач більше не є «єдиним джерелом істини», він стає партнером студента у пошуку знань, опановує вміння інтегрувати технології так, щоб вони розвивали критичне мислення студента, а не замінювали його.

У широкому науковому сенсі детермінанти це головні чинники, умови або причини, які зумовлюють походження, розвиток та властивості того чи іншого явища. В умовах динамічної цифровізації та глобалізації освітнього простору питання професійної досконалості викладача стає ключовим для забезпечення якості вищої освіти. Педагогічна майстерність сьогодні — це не лише сукупність

знань, а складний синтез особистісних якостей, технологічної грамотності та здатності до безперервного саморозвитку.

Варто відокремити три основні групи детермінантів, що визначають траєкторію розвитку викладача.

Внутрішньо-особистісні детермінанти – це фундамент, на якому будується професіоналізм. Без внутрішньої готовності зовнішні стимули мають обмежений вплив. Важлива наявність стійкої мотивації до педагогічної діяльності, емпатія та любов до свого предмета; вміння критично оцінювати власний досвід, визначити «зони росту» та коригувати стратегії навчання залежно від реакції аудиторії; здатність керувати власними емоціями та розпізнавати емоційний стан студентів, що є критичним для створення сприятливого психологічного клімату.

Зовнішньо-середовищні детермінанти. Освітнє середовище може як стимулювати, так і гальмувати розвиток майстерності. Відповідно суттєвою є наявність системи внутрішнього підвищення кваліфікації, підтримка інноваційних методів викладання та академічна свобода; доступ до сучасних LMS-платформ, інструментів штучного інтелекту та мультимедійного обладнання. Рівень підготовки та очікувань студентів виступає «дзеркалом», що змушує викладача постійно актуалізувати контент і методи подачі матеріалу.

Професійно-діяльнісні детермінанти – це чинники, пов'язані безпосередньо з трансформацією професійних стандартів. Викладач-майстер це передусім дослідник, що транслює «живе» знання, яке будується на нерозривності наукового пошуку та викладання, участі у міжнародних грантах, стажуваннях та конференціях, що дозволяє запозичувати кращі світові практики, перехід від ролі «лектора-джерела» до ролі «ментора-фасилітатора» у цифровому навчальному середовищі.

Розвиток педагогічної майстерності є нелінійним процесом, де суб'єктивне бажання викладача зустрічається з об'єктивними можливостями системи. Проте саме внутрішня детермінація (прагнення до самоактуалізації) залишається

провідним чинником, оскільки техніка без особистості в педагогіці залишається мертвою.

Разом з тим, технологічна детермінанта сьогодні виступає потужним зовнішнім стимулом, який змушує викладача переглядати застарілі методи передачі знань на користь інтерактивних та адаптивних стратегій.

Розвиток майстерності викладача прямо залежить від його вміння проектувати освітній простір у системах на кшталт Moodle або Google Classroom. Інфраструктура дозволяє автоматизувати рутинні перевірки (тести, антиплагіат), звільняючи час викладача для творчого спілкування та менторства.

Сучасна інфраструктура закладів вищої освіти все частіше включає інструменти на базі штучного інтелекту, які містять в собі використання адаптивних платформ, що підлаштовують складність матеріалу під темп студента. Майстерність тепер включає навичку швидкого створення якісного контенту (візуалізацій, кейсів, симуляцій) за допомогою нейромереж, що підвищує наочність навчання.

Розвиток викладача — це не лінійне накопичення знань, а складний процес трансформації під тиском внутрішніх та зовнішніх сил.

Метафора «внутрішнього двигуна викладача» ідеально описує аксіологічну детермінанту в педагогіці. Без сформованої системи цінностей професійне зростання стає формальним. Важливе усвідомлення власної місії як наставника, а не просто «транслятора» інформації, віра в потенціал студента та результативність власної праці, внутрішня потреба бути кращою версією себе, що спонукає до постійного навчання.

При цьому, когнітивно-технологічна детермінанта визначає здатність викладача оперувати сучасними інструментами та знаннями, відійти від тексту на слайдах до інфографіки, відеоконтенту та інтерактивних моделей, швидко перемикатися між різними типами завдань та засвоювати нові наукові

парадигми, вміння вибудовувати складні освітні екосистеми з можливістю занурити студента у віртуальну лабораторію або історичну реконструкцію.

Сучасна інфраструктура надає викладачеві доступ до «великих даних», зокрема, аналізувати цифрові сліди студентів, ідентифікувати тих, хто відстає, ще до сесії, та вчасно скоригувати методику викладання.

Не залишається поза увагою соціально-інституційна детермінанта, що включає зовнішні умови, які створює заклад вищої освіти та держава. Значущо чи заохочує керівництво експерименти, чи карає за помилки в інноваціях; наявність грантів, рейтингів та морального заохочення за високу якість викладання; можливість обміну досвідом з колегами та участь у міжнародних наукових мережах.

Ігнорованим, але критично важливим фундаментом є психофізіологічна детермінанта, яка визначає здатність витримувати емоційне навантаження та уникати професійного вигорання, вміння розподіляти сили між викладанням, наукою та адміністративною роботою.

Розгляд детермінант розвитку педагогічної майстерності у сучасних реаліях неможливий без урахування контексту воєнного стану, який трансформував освіту з формального процесу на інструмент стійкості та національного виживання. У таких умовах детермінанти набувають специфічного, часто екстремального характеру. В умовах воєнного стану детермінанти розвитку викладача зміщуються від суто академічних до екзистенційних та безпекових. Майстерність визначається здатністю зберігати людський капітал через адаптивні освітні технології.

В умовах війни можна визначити специфічні детермінанти розвитку майстерності, такі як безпекова детермінанта – пріоритет № 1, зовнішній чинник, який повністю підпорядкував собі дидактику. Майстерність викладача тепер вимірюється здатністю вести заняття з укриття, синхронізувати навчання під час повітряних тривог та блекаутів, вміння створювати контент, доступний офлайн

(завантажувальні курси), щоб забезпечити безперервність освіти для студентів на прифронтових територіях або в евакуації.

Війна змінила роль викладача з «лектора» на «опору». Це спровокувало розвиток навичок викладача до розпізнавання ознак посттравматичного стресового розладу у студентів, адаптації навантаження та створення емоційно безпечного середовища. Викладач має допомагати студентам знаходити відповідь на питання «Навіщо вчитися зараз?», пов'язуючи освітню програму з майбутньою відбудовою країни.

Ресурсна детермінанта визначає межу професійного зростання, здатність викладача до самовідновлення в умовах хронічного стресу. Педагогічна майстерність сьогодні неможлива без високого рівня самоменеджменту.

Отже, головною детермінантою розвитку викладача сьогодні є адаптивність. Професійна деградація настає там, де викладач намагається зберегти методи «мирного часу» в умовах нових викликів. Розвиток майстерності — це перехід від ролі «джерела інформації» до ролі «архітектора освітнього досвіду».

Список використаних джерел:

1. Вітвицька С. Педагогічна майстерність викладача вищої школи в умовах невизначеності: теорія та практика. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2024.
2. Зязюн І. Філософія педагогічної майстерності. Київ: вища школа, 2023.
3. Кучерявий О. Психологічні детермінанти професійного саморозвитку викладача в умовах воєнного стану. *Психологія і суспільство*. 2024. № 3.
4. Гуревич Р., Кадемія М. Штучний інтелект як чинник трансформації професійної діяльності викладача закладів вищої освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців. 2025. Вип. 71.
5. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні на 2025–2026 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 12.01.2025 р. № 14-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>.
6. Освіта України в умовах воєнного стану: Інформаційно-аналітичний збірник / за ред. Шкарлета С. Київ : МОН України, 2023.

Гончаренко О. Г.,
доктор економічних наук, професор,
професор кафедри гуманітарних дисциплін
Пенітенціарна академія України

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ

Актуальність компетентнісного підходу у діяльності викладача закладу вищої освіти зі специфічними умовами навчання зумовлена сучасними вимогами до підготовки «конкурентоспроможних і професійно мобільних фахівців» [1, с.10]. Умови функціонування таких закладів, зокрема у правоохоронній та пенітенціарній сферах, потребують поєднання ґрунтовної теоретичної підготовки з формуванням практичних навичок і професійної відповідальності. Зростає роль викладача як носія не лише знань, а й професійних компетентностей, здатного формувати у здобувачів освіти готовність до діяльності в складних і нестандартних ситуаціях. Водночас впровадження компетентнісного підходу, на думку О.Глушко супроводжується низкою викликів, пов'язаних із необхідністю оновлення методик навчання та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів [2, с.16]. У зв'язку з цим дослідження особливостей реалізації компетентнісного підходу набуває особливої наукової та практичної значущості.

Сутність компетентнісного підходу в діяльності викладача закладу вищої освіти полягає у спрямуванні освітнього процесу не лише на передачу знань, а й на формування здатності їх практично застосовувати у професійній діяльності. У центрі такого підходу перебуває результат навчання, який визначається через сформовані компетентності здобувачів освіти. Водночас ключову роль у цьому процесі відіграє викладач, чия власна професійна компетентність є необхідною умовою ефективної реалізації компетентнісної моделі освіти [3, с.51].

Компетентності викладача охоплюють інтегровану сукупність знань, умінь, навичок, досвіду та особистісних якостей, що забезпечують якісне

виконання педагогічної діяльності. До них належать як загальні (комунікативні, етичні, інформаційно-цифрові), так і професійно-педагогічні компетентності, пов'язані з організацією навчального процесу, вибором методів навчання та оцінювання результатів. Важливе значення мають також спеціальні компетентності, що відображають специфіку галузі підготовки, зокрема у закладах зі специфічними умовами навчання.

Компетентнісний підхід передбачає зміну ролі викладача - від транслятора знань до фасилітатора, наставника та організатора освітнього середовища. Він сприяє впровадженню активних та інтерактивних методів навчання, орієнтованих на розвиток критичного мислення, самостійності та відповідальності здобувачів освіти. Важливою складовою є здатність викладача до постійного професійного розвитку, самоосвіти та адаптації до змін у сфері освіти [4, 176].

Таким чином, компетентнісний підхід визначає нові вимоги до викладача ЗВО, акцентуючи увагу на його професійній гнучкості, інноваційності та здатності формувати у здобувачів освіти комплекс необхідних компетентностей для успішної професійної діяльності.

Реалізація компетентнісного підходу у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання (зокрема правоохоронних, військових, пенітенціарних) має низку суттєвих особливостей, зумовлених характером майбутньої професійної діяльності здобувачів. Передусім вона орієнтована на формування не лише загальних і професійних компетентностей, а й спеціалізованих навичок, необхідних для дій у складних, ризикованих і нестандартних ситуаціях [5].

Важливою рисою є *практико-орієнтований характер навчання*, що передбачає широке використання тренінгів, тактико-спеціальних занять, моделювання реальних службових ситуацій. Теоретичні знання інтегруються з практичним досвідом, що забезпечує формування готовності до професійної діяльності.

Особливістю є також *регламентованість освітнього процесу*, що проявляється у дотриманні дисципліни, субординації та службової етики. Це впливає на формування відповідальності, організованості та стресостійкості у здобувачів освіти.

Крім того, значну роль відіграє *професійна спрямованість змісту освіти*, що враховує специфіку майбутньої служби, включаючи правові, психологічні та фізичні аспекти підготовки. Викладач у таких умовах має поєднувати педагогічні функції з практичним досвідом професійної діяльності.

Не менш важливою є *інтеграція інноваційних методів навчання* (кейс-метод, ситуаційні завдання, командна робота) із традиційними формами підготовки. Це дозволяє розвивати критичне мислення, здатність до швидкого прийняття рішень та командної взаємодії.

Отже, реалізація компетентнісного підходу у ЗВО зі специфічними умовами навчання має більш практико-орієнтований, регламентований та професійно спрямований характер, порівняно з традиційними закладами вищої освіти. Це зумовлює підвищені вимоги до викладача та акцент на формуванні у здобувачів не лише знань, а й готовності до дій у реальних професійних ситуаціях.

Впровадження компетентнісного підходу у діяльність викладача закладу вищої освіти зі специфічними умовами навчання супроводжується низкою проблем, по-перше, недостатній рівень готовності викладачів до переходу від традиційної «знаннєвої» моделі до компетентнісно орієнтованого навчання. Це пов'язано з обмеженим досвідом використання інноваційних педагогічних технологій та інтерактивних методів. Значною проблемою є також недостатнє методичне забезпечення освітнього процесу, зокрема відсутність якісних кейсів і практико-орієнтованих завдань. По-друге, необхідність поєднання високого рівня дисципліни та регламентованості освітнього середовища з розвитком творчого та критичного мислення здобувачів освіти. По-третє, об'єктивне оцінювання сформованості компетентностей, особливо в умовах, коли результат

навчання має практичний і поведінковий характер. По-четверте, необхідність постійного оновлення знань викладачів відповідно до змін у професійній сфері та освітніх стандартах.

Таблиця 1 – Ключові відмінності впровадження компетентнісного підходу у ЗВО різних типів

Критерій	ЗВО зі специфічними умовами навчання	Традиційні ЗВО
Мета підготовки	Формування готовності до несення служби в екстремальних та регламентованих умовах	Формування загальнопрофесійних компетентностей
Характер навчання	Практико-орієнтований, з акцентом на моделювання ситуацій	Переважно теоретичний із елементами практики
Освітнє середовище	Дисципліна, субординація, чіткий режим	Відносно вільне, академічна автономія
Методи навчання	Тренінги, тактичні вправи, кейси, моделювання службових ситуацій	Лекції, семінари, практичні заняття
Роль викладача	Наставник, інструктор, носій практичного досвіду	Викладач-теоретик, фасилітатор
Компетентності здобувачів	Професійні, спеціальні, психологічна стійкість, готовність до ризику	Загальні та професійні компетентності
Оцінювання результатів	Орієнтація на практичні вміння та поведінку в ситуаціях	Оцінка знань і теоретичних умінь
Регламентація процесу	Високий рівень регламентованості та контролю	Помірний рівень регламентації

Шляхи вдосконалення діяльності викладача передбачають систематичне підвищення кваліфікації та розвиток професійної майстерності. Важливим є опанування сучасних освітніх технологій, зокрема цифрових інструментів, кейс-методу та тренінгових форм навчання. Доцільним є активне залучення викладачів до практичної діяльності у професійній сфері для підтримки актуальності їхніх компетентностей. Необхідно також розвивати навички самоосвіти, рефлексії та педагогічного аналізу власної діяльності.

Отже, компетентнісний підхід у діяльності викладача закладу вищої освіти зі специфічними умовами навчання є ключовою умовою підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно діяти у професійній сфері. Його реалізація передбачає переорієнтацію освітнього процесу з передачі знань на формування практичних умінь, професійних якостей та готовності до вирішення складних завдань. Встановлено, що особливості таких ЗВО зумовлюють підвищені вимоги до професійної компетентності викладача, його практичного досвіду та педагогічної майстерності.

Отже, впровадження компетентнісного підходу потребує системного вирішення ряду завдань в освітньому процесі, а саме: удосконалення навчально-методичного забезпечення, впровадження інноваційних технологій та безперервний професійний розвиток викладачів. Саме тому, ефективність освітнього процесу безпосередньо залежить від рівня сформованості компетентностей викладача та його здатності адаптуватися до сучасних освітніх і професійних вимог. Перспективи подальших досліджень компетентнісного підходу полягають у розробці нових можливостей оцінювання компетентностей та вдосконаленні практико-орієнтованого навчання.

Список використаних джерел

1. 1.Goncharenko O. The formation of the monitoring system of innovative staff activity. *Науковий вісник Полісся*. Чернігів : ЧНТУ. 2017. № 3 (11). Ч.2. С. 8-12 .
2. Глушко О. Компетентнісний підхід в освіті: європейський досвід. *Науково-педагогічні студії*. 2024. № 5(5) С. 8-21.
3. Дубасенюк О., Мороз М. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів у закладах вищої освіти. *Нові технології навчання: збірник наукових праць*. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Київ, 2021. Вип. 95. С.48-56.
4. Компетентнісний підхід у вищій школі: теорія та практика : монографія / кол. авт. ; за заг. ред. О. А. Жукової, А. І. Комишана. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2021. 264 с.
5. Лічман Л., Михайленко Л., Косіцька О., Давиденко Н. Компетентнісний підхід у вищій освіті: виклики впровадження в теорії та практиці. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2025. № 8.URL: <https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh/article/view/271>

*здобувачка вищої освіти, 1 курс,
спеціальність 231 «Соціальна робота»,
другий (магістерський) рівень вищої освіти,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна*

Григоренко Т. В.,
*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
м. Київ, Україна*

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ БАТЬКІВ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Емоційне (батьківське) вигорання є специфічним синдромом, що виникає внаслідок хронічного дисбалансу між ризиками (стресогенними факторами) та ресурсами (ресурсами подолання стресу) у батьківській сфері. Воно проявляється емоційним виснаженням, дистанціюванням від дитини, почуттям неефективності батьківства та має тяжкі наслідки для сім'ї, а саме, зростання ризику нехтування та насильства щодо дітей, конфлікти в парі, соматичні та психічні розлади у батьків [5]. У складних життєвих обставинах (СЖО) – бідність, хронічні захворювання дитини, відсутність соціальної підтримки, кризові ситуації – ризик вигорання зростає в рази, особливо для одиноких батьків, батьків дітей з особливими потребами та сімей з низьким рівнем освіти й доходів [4].

Соціальні працівники є ключовими суб'єктами раннього виявлення та профілактики цього явища, оскільки саме вони здійснюють первинну оцінку потреб сімей у СЖО, координують міждисциплінарну допомогу та проводять соціальний супровід. Однак традиційна підготовка майбутніх соціальних працівників часто обмежується вузькодисциплінарними знаннями, що не дозволяє ефективно інтегрувати психологічні, медичні, педагогічні та соціологічні компетенції для роботи з батьківським вигоранням. Міждисциплінарний підхід у вищій освіті стає необхідною умовою формування

професійної готовності фахівців до профілактичної діяльності в умовах зростаючого навантаження на сім'ї.

Теоретичною основою профілактики є модель Балансу ризиків і ресурсів (BR²), адаптована з моделі Job Demands-Resources до батьківської сфери [5]. Вигорання виникає, коли сумарний показник ризиків (перфекціонізм, низький емоційний інтелект, неефективні практики виховання, брак копарентінгу, високе навантаження) перевищує ресурси (самоспівчуття, ефективне управління стресом, соціальна підтримка, дозволя). Модель дозволяє кількісно оцінювати ризик за допомогою опитувальника BR² і прогнозувати вигорання з високою точністю. У СЖО ризик зростає через посилення специфічних батьківських факторів (догляд за дитиною з інвалідністю, матеріальна скрута) та неспецифічних (хронічний стрес, соціальна ізоляція).

Дослідження підтверджують прогресивний характер синдрому, зокрема, виснаження провокує емоційне дистанціювання, яке, у свою чергу, підвищує ризик насильства щодо дітей [3]. Тому профілактика повинна бути первинною (до виникнення симптомів) і вторинною (на ранніх стадіях).

Соціальні працівники виконують функції раннього виявлення, оцінки потреб, координації допомоги та супроводу сімей у СЖО. Згідно з технологією ведення випадку, вони формують міждисциплінарні команди (психолог, лікар, педагог, юрист, реабілітолог), розробляють індивідуальний план соціального супроводу та моніторять його виконання [1]. У контексті батьківського вигорання фахівець: проводить скринінг ознак виснаження під час оцінки потреб сім'ї; інформує батьків про симптоми та нормалізує звернення по допомогу; організовує доступ до програм підтримки (групи батьківської взаємодопомоги, тренінги копіngu, послуги психологічної допомоги); сприяє мобілізації внутрішньосімейних і громадських ресурсів (допомога родичів, волонтерів, громадських організацій).

Профілактична робота включає посилення соціальної підтримки, навчання навичкам авторитетного батьківства та когнітивно-поведінковим стратегіям управління стресом [4].

Міждисциплінарний підхід передбачає інтеграцію знань і методів кількох наук (психологія, соціологія, педагогіка, медицина, право) у єдину систему компетентностей майбутнього фахівця. Він реалізується через: спільні навчальні модулі з представниками суміжних спеціальностей; проектно-орієнтоване навчання (кейс-стаді реальних сімей у СЖО); супервізійну практику, де студенти аналізують випадки батьківського вигорання в міждисциплінарній команді.

Такий підхід відповідає принципам сімейно орієнтованої соціальної роботи та Конвенції ООН про права дитини, акцентуючи найкращі інтереси дитини та зміцнення батьківського потенціалу [1].

Рекомендуємо структуру спеціалізованого модуля (4–6 кредитів ECTS у магістратурі або як вибіркова дисципліна бакалаврату):

1. Теоретичний блок (психологія + соціологія): модель BR^2 , фактори ризику в СЖО, наслідки вигорання для дитини та сім'ї.

2. Методичний блок (соціальна робота + педагогіка): технологія ведення випадку, скринінг вигорання, організація батьківських груп, програми когнітивно-поведінкової управління стресом для батьків (CBSM) [6].

3. Практичний блок (інтердисциплінарний): симуляційні тренінги, стажування в центрах соціальних служб, спільні семінари з психологами та медиками, розробка профілактичних проєктів.

4. Рефлексивний блок: супервізія, розвиток емоційного інтелекту та стресостійкості самого студента (профілактика професійного вигорання майбутнього фахівця).

Ефективними методами програми є усвідомленість та співчуття [3], тренінги батьківських навичок та інтернет-програми третьої хвилі когнітивно-поведінкової терапії. Оцінка результатів підготовки – через портфоліо кейсів,

самооцінку компетентностей за шкалою BR² та зворотний зв'язок від практикуючих фахівців.

Отже, міждисциплінарний підхід у підготовці майбутніх соціальних працівників є необхідною умовою ефективної профілактики емоційного вигорання батьків у СЖО. Він забезпечує формування інтегративних компетентностей: від раннього виявлення дисбалансу ризиків/ресурсів до координації комплексної допомоги в міждисциплінарній команді. Упровадження відповідних модулів у освітні програми спеціальності 231 «Соціальна робота» дозволить підвищити якість соціальних послуг, зменшити ризики для дітей і зміцнити сімейне благополуччя. Перспективними напрямками подальших досліджень є емпірична перевірка ефективності запропонованих модулів та адаптація міжнародних програм до українського контексту.

Список використаних джерел:

1. Спільно до нових послуг. Керівництво із впровадження соціальних послуг для сімей з дітьми в громадах. Частина 2. Ведення випадку та міжвідомча взаємодія. Посібник. Київ. 2021. 72 с. https://www.unicef.org/ukraine/media/12711/file/Spilno_posibnyk_2_casemanagement.pdf (дата звернення: 20.02.2026).
2. APA. What advice do psychologists have to offer on how parents can manage stress and burnout? 2024. Retrieved from <https://www.apa.org/topics/stress/parental-burnout>
3. Bayot M., Brianda M.E., Straten N., Mikolajczak M., Rebecca Shankland R., Isabelle Roskam I. Treating Parental Burnout: Impact and Particularities of a Mindfulness- and Compassion-Based Approach. *Children*. 2024. Vol. 11. № 2. Retrieved from <https://www.mdpi.com/2227-9067/11/2/168>
4. Bogdán P.M., Varga K., Tóth L., Gróf K., Pakai A. Parental Burnout: A Progressive Condition Potentially Compromising Family Well-Being – A Narrative Review. *Healthcare*. 2025. Vol. 13. № 13. Retrieved from <https://www.mdpi.com/2227-9032/13/13/1603>
5. Mikolajczak M., Roskam I. A Theoretical and Clinical Framework for Parental Burnout: The Balance Between Risks and Resources (BR²). *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2018.00886/full>
6. Urbanowicz A.M., Kmita G., Landowski J. Cognitive behavioral stress management for parents: Prevention and reduction of parental burnout. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2023. Vol. 23. № 3. Retrieved from <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9999161/>

Дерев'янка С. П.,
*доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології,
кандидат психологічних наук, доцент,
Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
м. Чернігів, Україна*

ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ ЯК ВНУТРІШНІЙ РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ

Повномасштабна війна в Україні стала потужним травматичним чинником для всіх верств населення. Однією з найбільш вразливих категорій є викладачі закладів вищої освіти (ЗВО), які щоденно змушені поєднувати професійну діяльність із перебуванням у стані хронічного стресу, загрози життю, несприятливими умовами для інтелектуальної роботи. За даними дослідження західними науковцями представників 11 етнічних регіонів, українці демонструють нижчий рівень резильєнтності (або резильєнс, обидва поняття використовуються для позначення здатності до психологічного відновлення) порівняно з мешканцями прикордонних та дальніх країн [4]. Водночас, згідно з дослідженнями вітчизняних учених українці мають достатньо високий рівень посттравматичного зростання [4]. Зокрема О. Баніт [1, с. 108] наводить дані, що найбільше респондентів із високим рівнем посттравматичного зростання – серед представників психологічної спільноти (63,2%) та викладачів ЗВО (45,5%). Це свідчить про те, що травматичний досвід може стати не лише джерелом страждання, але й внутрішнім ресурсом для розвитку професійної майстерності.

Мета даної роботи – аналіз феномену посттравматичного зростання як детермінанти розвитку педагогічної майстерності викладачів ЗВО в умовах соціальної нестабільності.

Посттравматичне зростання (ПТЗ) визначається сучасними науковцями як досвід позитивних змін, які виникають у результаті боротьби з важкими життєвими кризами, в наслідок чого розвиток особистості перевищує попередній

рівень, і людина не просто виживає, а значуще змінюється в позитивному сенсі [2; 6]. Р. Дж. Тедескі та Л. Дж. Калхун виділяють п'ять сфер зростання: ставлення до інших, нові можливості, особистісна сила, духовні зміни та цінування життя [6, с. 460].

Важливо наголосити, що феномен ПТЗ не заперечує страждання, а навпаки – зростання може відбуватися одночасно з переживанням душевного болю [5]. Ключовим механізмом ПТЗ є не сама травма, а руйнування базових переконань людини про світ (про справедливість, доброзичливість, передбачуваність) та подальше когнітивне опрацювання нового досвіду [2, с. 19-20].

Для розуміння ПТЗ як ресурсу важливо розрізняти це явище з резильєнсом (психологічною відновлюваністю, згідно з В. Климчуком). Резильєнс – це процес доброї адаптації при зіткненні зі складнощами, здатність «відскочити» до попереднього рівня функціонування [2, с. 30]. Натомість ПТЗ – це якісний стрибок, коли людина стає сильнішою, ніж була до травми. Доречною є метафора: це не складання розбитої вази, а створення з її уламків нової мозаїки [2, с. 43]. Дослідження свідчать про слабкі кореляції між резильєнсом і ПТЗ [2, с. 34], що підтверджує їхню концептуальну відмінність. Для викладача ЗВО це означає: навіть якщо педагог не характеризується стресостійкістю, він все одно може зростати після травми – за умови наявності підтримки та можливості когнітивного опрацювання досвіду.

Дослідження, проведене О. Баніт у липні 2023 року (n=565, з них 44 викладачі ЗВО), засвідчило, що 45,5% викладачів ЗВО мають високий рівень ПТЗ, 18,2% – низький [1, с. 108]. Це робить викладачів однією з найбільш поляризованих груп: одні демонструють значне зростання, інші – мінімальне. Аналіз отриманих даних засвідчив, що викладачі ЗВО найвище оцінили зміни в цінуванні життя, перегляді пріоритетів та здатності робити добрі справи. Найменше значення для викладачів мали питання, пов'язані з вираженням емоцій та емоційною близькістю з оточуючими [1, с. 110]. Можна припустити,

що ПТЗ українських викладачів більше пов'язане з мотиваційно-ціннісною сферою, аніж з емоційною.

В умовах війни актуалізується новітня концепція – «педагогіка зраненого серця», яка враховує, що студенти (і викладачі) мають травматичний досвід: 82% молодих людей зазнали втрат через війну, 28% відзначили погіршення психічного здоров'я [3, с. 28]. Є дані, що саме психологічна відновлюваність молодої людини призводить до подальшого посттравматичного зростання [3, с. 45]. Викладач, який сам пережив ПТЗ, може стати для студентів «острівцем безпеки» та прикладом того, що травма не є кінцем, а може бути початком нового етапу життя.

Структура професійної компетентності викладача ЗВО включає аксіологічний, культуротворчий, морально-естетичний, рефлексивно-педагогічний, креативний та життєтворчий компоненти [3, с. 4-5]. Кожен із цих компонентів може бути розвинений через механізми ПТЗ. Наприклад, ПТЗ у сфері «ставлення до інших» (за Р. Дж. Тедескі, Л. Дж. Калхун) прямо корелює з морально-естетичним компонентом (емпатія, турбота). ПТЗ у сфері «нові можливості» – з креативною компетентністю. ПТЗ у сфері «цінування життя» – з аксіологічним компонентом (переоцінка цінностей). Таким чином, ПТЗ виступає не лише особистісним ресурсом, але й механізмом професійного розвитку.

Дослідження посттравматичного зростання на робочому місці показують, що ПТЗ працівників опосередковується трьома групами факторів: особистісними (екстраверсія, відкритість, самоефективність, оптимізм), когнітивними (позитивна реінтерпретація) та організаційними (делегування повноважень, визнання внеску, соціальна підтримка) [2, с. 81]. Наслідками ПТЗ на роботі є покращення добробуту, позитивна професійна ідентичність, кар'єрна проактивність та просоціальне лідерство [2, с. 87]. Екстраполюючи цю модель на викладачів ЗВО, можемо стверджувати, що створення в університетах

«травмочутливого середовища» (безпечного, з підтримкою та визнанням) є необхідною умовою для фасилітації ПТЗ.

Емпіричне дослідження В. Климчука під час пандемії COVID-19 показало, що наративи (оповіді) осіб з високим рівнем показників ПТЗ суттєво відрізняються від наративів осіб з низьким рівнем цих показників. Перші містять теми «переоцінки та змін» та «пошуку ресурсів», другі – «теорії змови та заперечення» та «страху, пригнічення, тривоги» [2, с. 108-110]. Автор робить висновок, що «наративізація досвіду травми, його опрацювання в ресурсний спосіб є важливим елементом посттравматичного зростання» [2, с. 113]. Для педагогічної майстерності це означає, що викладач, який навчиться рефлексивно опрацьовувати свій травматичний досвід (через супервізію, щоденник рефлексії, групові обговорення), матиме більше шансів на ПТЗ, ніж той, хто вдається до заперечення або уникання.

Отже, посттравматичне зростання (ПТЗ) є вагомим внутрішнім ресурсом розвитку педагогічної майстерності викладачів ЗВО в умовах соціальної нестабільності. Емпіричні дані свідчать, що майже половина українських викладачів ЗВО демонструють високий рівень ПТЗ, що проявляється в переоцінці життєвих пріоритетів, зміцненні особистісної сили та поглибленні чутливого (у позитивному ключі) ставлення до інших. ПТЗ відрізняється від резильєнсу тим, що передбачає не повернення до норми, а якісний стрибок у розвитку. Ключовими механізмами ПТЗ є когнітивне опрацювання травматичного досвіду та наративізація. Для освітньої системи доцільно розробляти програми фасилітації ПТЗ, що включають розвиток навичок позитивної реінтерпретації, рефлексивного мислення та емоційного інтелекту. Подальші дослідження мають бути спрямовані на вивчення зв'язку між конкретними компонентами педагогічної майстерності та окремими вимірами ПТЗ, а також на адаптацію інструментів фасилітації ПТЗ до умов закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Баніт О. В. Посттравматичне зростання українців в умовах війни. *Освітня аналітика України*. 2023. № 4 (25). С. 104–115. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2023-4-104-115>
2. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання: монографія. 2-ге вид., переробл. і допов. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 158 с.
3. Лавріненко О. А. Розвиток педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти в цифровому освітньому середовищі у повоєнний час: практичний порадник. Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 125 с.
4. Kalaitzaki A., Goodwin R., Kurapov A., Vintila M., Lazarescu G., Lytvyn S., Tsouvelas G., Tamiolaki A., Danyluk I., Ramos-Diaz J., Gnisci A., Sergi I., Mottola F., Stulnikova L., Lopez-Calle C., Salas G., Helmy M., Chen Y.-L., Yen C.-F., Czepczor-Bernat K., Samekin A., Topanova G., Zhamuldinov V. N. The mental health toll of the Russian-Ukraine war across 11 countries: Cross-sectional data on war-related stressors, PTSD and CPTSD symptoms. *Psychiatry Research*. 2024. Vol. 342. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2024.116248>
5. Senol-Durak E., Di Tella M., Romeo A. Editorial: Post-traumatic growth. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1227892>
6. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*. 1996. Vol. 9, Iss. 3. P. 455–471. DOI: <https://doi.org/10.1002/jts.2490090305>

Єрмак С. М.,

*директор Інституту професійного розвитку
Пенітенціарної академії України,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Пенітенціарна академія України,
м. Чернігів, Україна*

ІНДИВІДУАЛЬНІ ТА ІНСТИТУЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується інтенсивними трансформаційними процесами, зумовленими цифровізацією, глобалізацією, а також функціонуванням освітніх систем в умовах кризових ситуацій: військовий стан, відключення світла, щоденні повітряні тривоги тощо.

Це актуалізує проблему розвитку педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти як ключової умови забезпечення якості освітнього процесу та конкурентоспроможності випускників.

Педагогічна майстерність розглядається як інтегративна характеристика професійної діяльності викладача, що поєднує високий рівень фахових знань, педагогічних умінь, комунікативної культури, емоційного інтелекту та здатності до рефлексії й самовдосконалення [1]. Її розвиток має системний характер і визначається сукупністю взаємопов'язаних детермінант.

Формуванню педагогічної майстерності та професійному зростанню викладача ЗВО присвячені праці Д. Вількеєва, М. Кашапова, Т. Кісельова, О. Ракитської, В. Сластьоніна, В. Дружиніна, О. Антонова, Л. Харченко та ін. [1 – 4].

Завдяки дослідженню вітчизняних і зарубіжних науковців визначено сукупність якостей, здатностей, умінь, компетенцій, необхідних для реалізації успішної педагогічної освітньої діяльності. Спираючись на ці дослідження спробуємо виділити детермінанти професійного зростання викладача закладу освіти зі специфічними умовами навчання, на прикладі Пенітенціарної академії України.

По-перше, слід виділити *особистісні детермінанти*, що охоплюють індивідуально-психологічні характеристики викладача, визначають його готовність до професійного зростання. Їх значущість зумовлена специфікою професійної підготовки, що передбачає формування у здобувачів не лише знань, умінь і навичок, а й професійно важливих якостей, зокрема відповідальності, дисциплінованості, правосвідомості та стресостійкості. Важливим компонентом особистісних детермінант є професійна мотивація та ціннісні орієнтації викладача. Орієнтація на служіння суспільству, усвідомлення соціальної значущості діяльності персоналу Державної кримінально-виконавчої служби України (далі – ДКВС України), дотримання принципів законності, гуманізму та справедливості формують відповідну систему цінностей, що транслюється

здобувачам освіти. Внутрішня мотивація до педагогічної діяльності сприяє підвищенню якості навчання та залученості викладача до професійного розвитку [2].

Не менш значущою є емоційна стійкість та здатність до саморегуляції, що забезпечують ефективну діяльність викладача в умовах підвищеного психологічного навантаження. Процес підготовки майбутніх працівників ДКВС України часто включає моделювання складних, конфліктних та стресових ситуацій, що вимагає від викладача вміння контролювати власні емоції, зберігати професійну витримку та демонструвати зразки конструктивної поведінки. Наступною складовою є розвинений емоційний інтелект, який забезпечує здатність викладача до емпатії, розуміння емоційних станів здобувачів освіти та ефективного управління міжособистісною взаємодією. Це особливо важливо в контексті підготовки до роботи з різними категоріями осіб, включаючи засуджених, де комунікативна чутливість і толерантність є професійно необхідними якостями. Ще однією з ключових характеристик на думку психологів є рефлексивність, що проявляється у здатності викладача до аналізу власної педагогічної діяльності, оцінки її результативності та виявлення напрямів удосконалення [3]. Рефлексивна позиція сприяє запобіганню професійним деформаціям та забезпечує безперервний розвиток педагогічної майстерності.

Важливою складовою особистісних детермінант виступає комунікативна компетентність, яка включає здатність до чіткого, логічного та переконливого викладу матеріалу, встановлення конструктивного діалогу, управління груповою динамікою та вирішення конфліктних ситуацій. У процесі підготовки персоналу ДКВС України викладач виконує функцію моделі професійної комунікації, що безпосередньо впливає на формування відповідних навичок у здобувачів.

Окрему увагу слід приділити морально-етичній зрілості викладача, що передбачає дотримання принципів академічної доброчесності, відповідальності, об'єктивності та поваги до прав людини [4]. Ці якості є визначальними для

формування правової культури та професійної етики майбутніх працівників ДКВС України.

По-друге, *професійні детермінанти* пов'язані зі змістом і організацією педагогічної діяльності. Професійні детермінанти розвитку педагогічної майстерності викладача визначаються сукупністю знань, умінь, навичок та компетентностей, необхідних для високоефективного виконання освітньої діяльності у специфічному контексті підготовки майбутніх співробітників ДКВС України. Вони формують основу педагогічної компетентності, забезпечують трансформацію теоретичних знань у практичні професійні дії та створюють умови для ефективного навчання здобувачів освіти. Серед ключових можна виділити методичну компетентність, що включає володіння сучасними педагогічними технологіями, інтерактивними методами навчання, сценарним і кейс-методами, які дозволяють моделювати реальні робочі ситуації. Для викладача закладу освіти зі специфічними умовами навчання особливо важливими є:

- уміння поєднувати теоретичний матеріал із практичними вправами, що відображають специфіку виконання службових обов'язків;
- використання моделювань кризових та конфліктних ситуацій для формування професійних навичок;
- адаптація освітніх програм до потреб здобувачів та вимог державних стандартів професійної підготовки.
- правові та нормативні аспекти виконання службових обов'язків;
- організаційно-адміністративні процеси установ виконання покарань;
- стандарти взаємодії з підлеглими, колегами.

Викладач виступає носієм професійного досвіду і практичних знань, що формує у здобувачів усвідомлення професійних норм, стандартів безпеки та етики.

По-третє, *інституційні детермінанти* визначаються особливостями освітнього середовища закладу вищої освіти. До них належать організаційна

культура, стиль управління, рівень підтримки викладачів з боку адміністрації, наявність ресурсного забезпечення (матеріально-технічного, інформаційного, методичного), а також можливості для академічної мобільності та професійного зростання. Важливим є створення психологічно безпечного середовища, що сприяє відкритості, обміну досвідом і впровадженню інновацій.

Інституційні детермінанти розвитку педагогічної майстерності викладача формуються під впливом зовнішніх умов освітнього середовища, організаційної структури закладу вищої освіти та політики державних і професійних інститутів. Вони визначають можливості, ресурси та підтримку, які отримує викладач для підвищення своєї педагогічної компетентності, серед ключових факторів можна виділити:

- рівень автономії викладача у виборі методів і форм навчання;
- наявність системи планування, контролю та оцінювання освітньої діяльності;
- підтримку ініціатив, інновацій та професійного розвитку педагогічного складу.
- наставництво та коучинг з боку досвідчених викладачів;
- колективна розробка навчальних програм та методичних матеріалів;
- психологічна підтримка та обмін досвідом у професійних спільнотах.

Це сприяє підвищенню педагогічної ефективності та розвитку особистісних якостей викладача.

Таким чином, розвиток педагогічної майстерності викладача є результатом складної взаємодії особистісних, професійних та інституційних чинників. Їх синергія забезпечує формування здатності викладача ефективно діяти в умовах змін, впроваджувати інновації та підтримувати високий рівень якості освіти.

Список використаних джерел

1. Боруцька Л. С. Едьютейнмент в освіті. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Україна, 15–16 квітня 2021 року). Тернопіль : Тайп, 2021. С. 57–60.
2. Козак Л. Формування життєвих навичок конкурентоспроможного педагога. *Завуч*. 2017. № 3. с. 11–20.

3. Лебедик Л. В. Розвиток професійної компетентності соціального педагога в умовах інноваційних змін у системі післядипломної освіти. Неперервна освіта: здобутки, проблеми, перспективи: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., приуроченої 80-річчю від дня заснування Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти. 23 груд. 2020 р.. Науковий, методичний, інформаційний збірник. Тернопіль: ТОКІППО, 2020. С. 136–141.

4. Шевченко Л. В. Неперервна освіта для сталого розвитку: теорія і практика. URL: <https://vseosvita.ua/library/neperervna-osvita-dla-stalogo-rozvitku-teoria-i-praktika-378686.html> (дата звернення 03.04.2026).

Kryshtal A.,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines
National University of Civil Protection of Ukraine*

Kravchenko V.,

*National University of Civil Protection of Ukraine,
Cherkasy, Ukraine*

MODERN APPROACHES TO THE STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF ACADEMIC CULTURE IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

In modern works on pedagogy, the concept of ‘academic culture’ is used to denote a set of principles and values of academic integrity, norms of anti-corruption behaviour, skills and abilities of independent creative intellectual activity, digital competence, the ability to effectively manage time, flexibility and the ability to continuous learning in a blended learning format, and conscious acceptance of responsibility. The formation and development of academic culture among all participants in the educational process of a higher education institution is a key prerequisite for the successful integration of the Ukrainian higher education system into the European educational space, increasing the competitiveness of national higher education institutions, and training a new generation of specialists capable of adequately responding to the challenges posed by martial law.

The purpose of the study is to analyse current scientific works and regulatory documents on the structural characteristics of academic culture in a higher education institution.

Analysis of regulatory and legislative documents, as well as leading studies by domestic teachers, allowed us to conclude that in the hierarchical structure of academic culture, depending on the subject-bearer of academic culture and its place in the educational and scientific process of higher education institutions, the top level is occupied by the general university level, which demonstrates the degree of integration of academic values, norms and principles into all areas of activity of a higher education institution – from the organization of the educational process and scientific activity to management decisions and interpersonal communication.

The next element of the structure is the level of academic culture of the scientific and pedagogical employees of the institution, who are directly involved in the implementation of the educational process, because their pedagogical skills, value orientations and beliefs, style of pedagogical interaction significantly affect the quality of the educational process.

The student level of academic culture is primarily manifested in a responsible attitude to learning, adherence to the principles of academic integrity and active participation in educational and scientific life.

From the point of view of the student-centred approach, where the higher education applicant is an equal subject of the educational process, the academic culture of scientific and pedagogical workers and applicants should be at the same level in the structure of academic culture, however, in our opinion, the level of formation of academic culture in the conditional subject "student" depends on the following factors:

- quality and quantity of targeted psychological and pedagogical influence of the conditional subject ‘teacher’;
- personal qualities, willpower, temperament and moral and ethical principles of both subjects;

- existing experience (educate ↔ perceive educational influence), positive and negative; the conditions in which the formation of academic culture takes place; the general psychological microclimate; the presence of beliefs about the essence of academic culture and expected learning outcomes, etc.

The student's level of academic culture is determined not only by individual values and motivation, but also by the nature of the influence of the academic environment of the higher education institution, which contributes or hinders the formation of relevant competencies. Since higher education students form their own academic culture not only through courses, but also through daily interaction with teachers, peers, and administration, it is important to find out which elements of the structure of academic culture are the most influential, what factors contribute to or hinder their assimilation, and how the institutional features of a particular higher education institution shape the relevant practices.

Modern foreign studies [1] have noted a trend: although discussions are held around the phenomenon of academic culture at the group level, empirically academic culture is usually studied at the individual level. Given this, we distinguish the individual (personal) level of academic culture, which occupies the lower level in the proposed structural composition, but its importance is no less significant, because individual academic culture is a vivid indicator of the effectiveness of the policy of academic integrity and anti-corruption implemented in a higher education institution.

I. Pak notes that ‘academic culture is based on the awareness by each subject of the academic community of their place and responsibilities in the general functioning of the higher educational institution, values and norms of behaviour, customs, rules of informal relations, and relationships between members of the academic community’ [2, 24].

In the psychological and pedagogical scientific discourse, academic culture appears as a multicomponent formation that combines value, cognitive, behavioural and activity characteristics of the individual. The structure of academic culture is multidimensional and can be represented in the form of interrelated components that

ensure the ability of a higher education applicant to function effectively in an academic environment.

Let us make an attempt to structure academic culture according to functional and semantic criteria. We consider it appropriate to base the classification of academic culture on values and their essence. Among the wide range of academic values of higher education students, the scientist distinguishes the values of academic integrity, national-patriotic, professional, conventional-deontological and environmental values.

Value-semantic component covers a system of beliefs, attitudes and norms that determine the attitude of the student to education, science, academic integrity, intellectual freedom and professional ethics. The presence of formed values is a prerequisite for a responsible attitude to educational and scientific activity, readiness to comply with the rules of academic interaction and standards of honesty.

The cognitive component covers a complex of knowledge about the regulatory and legal foundations of the educational process, the policy of academic integrity in a higher education institution, the rules of oral and written communication, methods of scientific research, information culture, etc. This component provides an understanding of the essence of scientific activity, algorithms for working with information, criteria for the quality of academic texts and principles for avoiding plagiarism.

The operational and activity component is represented by practical skills and abilities: academic writing, working with sources, critical reading, competent citation, planning scientific research, participation in scientific discussions. This also includes skills of self-organization, time management, academic responsibility and adherence to ethical norms in everyday educational practice.

The communicative component reflects the ability of a person to effectively and constructively interact in an academic environment. It involves the formation of the skills to participate in scientific discussions, to express one's own position in a reasoned manner, to critically reflect on the opinions of other participants in the educational process, as well as to carry out productive cooperation within the framework of

collective educational and research activities, in particular during the implementation of group projects.

The reflective-regulatory component covers the ability of the applicant to evaluate his own academic behaviour, monitor compliance with the norms of integrity, and analyse the quality of his own educational and scientific activities. Developed reflection contributes to the formation of autonomy, responsibility, and the ability to self-development.

The coordinated functioning of these components ensures the integrity of academic culture, its stability, and its manifestation in specific educational and scientific activities. Insufficient formation of at least one of them can lead to violations of academic integrity, a decrease in the quality of educational results, and deformation of professional development.

Social and cultural features of the academic environment, in particular local traditions and historical features of the higher education institution, cultural codes, the degree of inclusiveness and openness, the influence of international academic norms, etc. constitute Accordingly, we can distinguish the socio-cultural component of academic culture in the environment of a higher education institution.

In addition to the above mentioned classifications, in modern scientific research, our attention has been drawn to other, no less important components of academic culture – organizational, functional, cognitive, etc.

Thus, based on the analysis of scientific sources, we have identified the main components of academic culture: value-semantic, cognitive, operational-activity, socio-cultural, communicative and reflexive-regulatory. This creates a basis for improving the educational environment, introducing innovative pedagogical practices and strengthening the position of the university as a space for the development of science, responsibility and professional ethics. Such research has not only theoretical value, but also practical significance for improving the quality of higher education and developing a competent, ethical, and socially responsible specialist.

References

1. Bumpus, J.P., Harris, A.L., Lynch, S.M. (2024). Academic culture beyond the individual: Group-level norms and college enrollment. Social Science Research. Volume 117. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2023.102944>
2. Pak, I.V. (2019). Academic culture of Ukrainian students: factors of formation and features of manifestation: dissertation ... candidate of social sciences: 22.00.04. Kharkiv. [in Ukrainian]

Медведєв І. А.,

кандидат наук з державного управління, доцент,
практичний психолог Ліцею № 3 Тростянецької міської ради,
м. Тростянець, Сумської області, Україна

НАУКОВЕ ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ЛІЦЕЮ: ЗАГАЛЬНИЙ ПІДХІД

В сучасних закладах освіти до наукового співробітника, викладача, психолога висуваються нові вимоги. Ці вимоги, звичайно відповідають об'єктивно існуючим законам. Це, закони розвитку суспільства, закони науково-технічного прогресу, закони природи, кінець-кінцем закони держави. З огляду на це, викладач повинен знаходитися у постійній роботі та процесі самовдосконалення. Тільки таких рух, та постійна творча робота дають змогу знаходитися в авангарді педагогічного пошуку. Разом з тим, в сучасних університетах визначаються перш за все два напрями діяльності:

- а) навчання інтелектуальних процесів;
- б) наукові дослідження і підготовка майбутніх дослідників[2, с. 566].

Наукове дослідження це особлива форма процесу пізнання, систематичне цілеспрямоване вивчення об'єктів, в якому використовуються засоби і методи науки і яке завершується формування знань про досліджуваний об'єкт[3, с. 556]. Використання системного наукового підходу до організації процесу навчання дає змогу піднімати на новим рівень процес викладання.

Проведене наукове дослідження в Ліцеї № 3 Тростянецької міської ради в період з 1 квітня 202 року по 31 грудня 2025 року на тему «Комунікативна

компетентність працівників ліцеїв: комунікативно-управлінський аспект» дало змогу комплексно проаналізувати феномен комунікативної компетентності працівників ліцеїв як багатовимірне соціально-психологічне утворення, що поєднує знання, уміння, цінності та особистісні якості, які забезпечують ефективну професійну взаємодію у сфері освітньої просвітницької діяльності. Теоретичне, методологічне та емпіричне обґрунтування проблеми дозволило глибше зрозуміти закономірності розвитку комунікативної компетентності, визначити її структурні компоненти, функціональні зв'язки та психологічні механізми, а також окреслити умови її формування в контексті сучасних соціокультурних трансформацій.

По-перше, у ході теоретичного аналізу наукових джерел встановлено, що комунікативна компетентність працівника ліцею інтегральною характеристикою його особистісного та професійного розвитку. Вона охоплює систему когнітивних, емоційно-вольових, мотиваційних і поведінкових компонентів, які в єдності визначають здатність ефективно спілкуватися, налагоджувати контакт із різними категоріями відвідувачів, колег та партнерів, а також здійснювати соціально значущу комунікативну діяльність. Комунікативна компетентність виконує не лише інструментальну, а й гуманістичну функцію: вона сприяє реалізації цінностей відкритості, толерантності, діалогу культур і духовного взаємозбагачення суспільства.

По-друге, узагальнення теоретичних підходів засвідчило, що проблема комунікативної компетентності розглядається в міждисциплінарному вимірі. У психологічній науці цей феномен досліджується в межах прагматичного, соціолінгвістичного, когнітивного, особистісно-орієнтованого, інтеракціоністського, культурологічного та інтегративного підходів. Кожен із них розкриває специфічний аспект процесу комунікації: від інструментальної ефективності й когнітивного опрацювання інформації до гуманістичних цінностей та міжкультурного діалогу. Найбільш продуктивним для сучасних

умов виявився інтегративний підхід, який об'єднує ці концепції у цілісну модель, що дозволяє розглядати комунікативну компетентність як динамічний конструкт, де знання, уміння, емоції й цінності взаємодіють у системі професійної поведінки.

По-третє, визначено, що структура комунікативної компетентності працівників ліцеїв включає мотиваційний, когнітивний, операційно-поведінковий, емоційно-регулятивний і особистісний компоненти, які утворюють єдину систему. Мотиваційний компонент визначає спрямованість на взаєморозуміння, співпрацю і діалог; когнітивний забезпечує усвідомлення законів комунікації, розуміння психологічних механізмів взаємодії; поведінковий реалізується у володінні вербальними й невербальними навичками; емоційно-регулятивний компонент відповідає за самоконтроль, емпатію, здатність до підтримання позитивного психологічного клімату; особистісний компонент інтегрує ціннісні орієнтації, самосвідомість і рефлексію. Високий рівень розвитку цих складових є показником професійної зрілості та психологічної культури фахівця.

По-четверте, емпірична частина дослідження дозволила виявити закономірності розвитку комунікативної компетентності працівників ліцеїв та визначити її взаємозв'язок з іншими психологічними характеристиками особистості. Встановлено, що рівень сформованості комунікативної компетентності корелює з показниками емоційної стабільності, толерантності, рефлексивності, емпатійності, здатності до самоконтролю та конфліктної врівноваженості. Особи з високими показниками цих характеристик демонструють конструктивний стиль спілкування, орієнтований на партнерство й взаємоповагу, що позитивно позначається на ефективності професійної взаємодії. Водночас виявлено певні проблеми у сфері емоційної регуляції, що зумовлює потребу у розвитку навичок саморефлексії, аутопсихологічної компетентності та стресостійкості.

По-п'яте, результати емпіричного аналізу підтвердили доцільність використання психолого-педагогічних технологій, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності у діяльності працівників ліцеїв. До таких технологій належать: тренінги міжособистісної взаємодії, розвиток емоційного інтелекту, рольові та ситуаційні ігри, методи активного слухання, групова дискусія, комунікативна рефлексія та самоспостереження. Їх застосування сприяє підвищенню рівня емпатії, толерантності, соціальної гнучкості, а також формуванню конструктивних стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях. Особливо ефективними ці методи є у програмах підвищення кваліфікації та професійного вдосконалення музейних працівників, де вони виступають важливим засобом оптимізації комунікативного клімату в колективі.

По-шосте, доведено, що розвиток комунікативної компетентності є необхідною умовою професійної ефективності працівника ліцею. Саме завдяки комунікації реалізуються основні функції ліцею – освітня, культурно-просвітницька, наукова та виховна. Сформована комунікативна компетентність дозволяє фахівцю ефективно передавати культурні смисли, організовувати діалог між минулим і сучасним, сприяти формуванню позитивного іміджу музею як відкритого соціокультурного простору. Вона виступає інтегрувальним чинником професійної діяльності, що поєднує когнітивно-пізнавальну, емоційно-ціннісну та поведінкову сфери особистості працівника.

По-сьоме, теоретичний і практичний аналіз проблеми дав змогу обґрунтувати систему психологічних умов ефективного формування комунікативної компетентності працівників ліцеїв. До них належать: створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі; впровадження тренінгових програм розвитку емоційного інтелекту; підтримка професійної рефлексії та самоаналізу; підвищення рівня психологічної культури керівництва; систематичне удосконалення навичок міжкультурної комунікації. Зазначені

умови сприяють формуванню цілісної комунікативної культури, яка є базою професійної успішності у сфері освіти.

По-восьме, узагальнення результатів дослідження дало підстави стверджувати, що розвиток комунікативної компетентності працівників ліцеїв слід розглядати як безперервний процес професійного зростання, який поєднує елементи формальної освіти, неформального навчання, самовиховання та особистісного самовдосконалення. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення й апробація комплексних програм психологічного супроводу, що поєднують діагностичні, корекційно-розвивальні та тренінгові методи для підвищення рівня комунікативної компетентності працівників закладів освіти.

Отже, у підсумку можна зробити висновок, що комунікативна компетентність працівників ліцеїв є системоутворювальним чинником їх професійної діяльності, який забезпечує ефективність соціальної взаємодії, культурний обмін і гуманістичну спрямованість роботи освітніх установ. Її розвиток виступає не лише умовою професійної майстерності, а й важливим ресурсом особистісного самовираження, соціальної адаптації та духовного збагачення. Таким чином, результати дослідження мають не лише теоретичне, а й практичне значення, оскільки можуть бути використані у процесі підготовки фахівців музейної справи, організації тренінгових програм, розробленні освітніх курсів і практичних рекомендацій із формування комунікативної компетентності у сфері освіти.

Отримані дані підтверджують необхідність системного підходу до розвитку комунікативної компетентності, який поєднує психологічні, педагогічні та соціокультурні чинники впливу. Подальші дослідження у цьому напрямі дозволять удосконалити технології професійної підготовки музейних працівників і сприятимуть підвищенню ефективності їхньої комунікативної діяльності у сучасному соціокультурному просторі.

Список використаних джерел

1. Ігор Медведєв. Ортега-і-Гасет і постмайданівське освітнє середовище України: парадокси квазівізії. Хосе Ортега-і-Гасет: життя, історичний роздум і ліберальна демократія: монографія / Заг. ред.: М. Марчук, Х. Баладо. Чернівці. Чернівецький нац. ун-т., 2017. С. 565–572 .
2. Медведєв І. А. Активізація традиційних та інноваційних форм підготовки економістів в сучасних умовах. *Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті* : монографія / за ред. проф. М. О. Лазарева, проф. О.Г. Козлової]. Суми: ФОП Цьомка С.П. 2019. С. 212–225.
3. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. Київ : «Академвидав». 2006. 560 с.

Мельниченко А. С.,
доктор філософії, доцент,
доцент кафедри організації і проведення аварійно-рятувальних робіт,
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна

Іваненко Я. С.,
курсант навчально-наукового інституту цивільного захисту,
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна

ВПЛИВ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Сучасні трансформаційні процеси у системі вищої освіти, зумовлені як глобальними тенденціями цифровізації, так і національними викликами, пов'язаними з воєнним станом, актуалізують проблему розвитку педагогічної майстерності викладача. Особливого значення це питання набуває у сфері професійної освіти, де підготовка фахівців має яскраво виражену практичну спрямованість. У цьому контексті практична діяльність викладача виступає не лише складовою його професійного досвіду, але й ключовим чинником формування педагогічної майстерності.

Педагогічна майстерність розглядається як інтегративна характеристика діяльності викладача, що поєднує високий рівень професійних знань, методичної підготовки, педагогічної техніки та особистісних якостей. Вона формується у

процесі постійної взаємодії теоретичних знань із практичним досвідом, що забезпечує здатність ефективно організовувати освітній процес, адаптувати його до змінних умов та досягати запланованих результатів навчання.

Особливістю професійної освіти є необхідність підготовки здобувачів до виконання конкретних професійних завдань, часто в умовах підвищеного ризику та невизначеності. Зокрема, у сфері цивільного захисту це передбачає формування готовності до дій у надзвичайних ситуаціях, що потребує не лише теоретичних знань, а й сформованих практичних навичок. У зв'язку з цим викладач повинен мати власний досвід практичної діяльності або бути безпосередньо залученим до практичної підготовки здобувачів освіти [1].

Практична діяльність викладача сприяє глибшому розумінню змісту навчального матеріалу та його зв'язку з реальними умовами професійної діяльності. Це дозволяє формувати навчальний контент таким чином, щоб він був максимально наближеним до реальних виробничих або службових ситуацій. Крім того, наявність практичного досвіду підвищує авторитет викладача серед здобувачів освіти та сприяє формуванню довіри до нього як до фахівця.

Важливим аспектом є те, що практична діяльність виступає джерелом педагогічних інновацій. Аналізуючи власний досвід та результати навчальної діяльності здобувачів освіти, викладач має можливість удосконалювати методи навчання, впроваджувати нові форми організації занять, використовувати сучасні технології навчання. Зокрема, у професійній освіті широкого застосування набувають симуляційні методи, тренінги, моделювання ситуацій, які дозволяють відтворювати реальні умови професійної діяльності [2, с. 19].

Практична діяльність також сприяє розвитку педагогічного мислення, яке характеризується здатністю до аналізу, прогнозування та прийняття рішень у складних педагогічних ситуаціях. Викладач, який має досвід роботи в реальних умовах, краще розуміє специфіку майбутньої професійної діяльності здобувачів освіти, що дозволяє йому більш ефективно формувати професійні компетентності.

Водночас слід зазначити, що практична діяльність не може розглядатися ізольовано від педагогічної теорії. Ефективне формування педагогічної майстерності можливе лише за умови поєднання практичного досвіду з науково обґрунтованими підходами до організації освітнього процесу. Це передбачає постійне підвищення кваліфікації викладача, участь у науково-методичній роботі, обмін досвідом із колегами.

Особливої актуальності набуває питання розвитку педагогічної майстерності в умовах цифровізації освіти. Практична діяльність у цьому контексті включає не лише традиційні форми роботи, а й використання цифрових платформ, віртуальних тренажерів, дистанційних технологій навчання. Це вимагає від викладача постійного оновлення знань та навичок, адаптації до нових умов освітнього середовища [3].

Крім того, практична діяльність сприяє формуванню рефлексивних умінь викладача, які є важливою складовою педагогічної майстерності. Аналіз власної діяльності, оцінювання її ефективності, виявлення помилок та пошук шляхів їх усунення забезпечують постійне професійне зростання.

Таким чином, практична діяльність виступає одним із ключових детермінантів формування педагогічної майстерності викладача у сфері професійної освіти. Вона забезпечує зв'язок між теоретичними знаннями та реальними умовами професійної діяльності, сприяє розвитку професійних компетентностей, педагогічного мислення та інноваційного потенціалу викладача. Комплексне поєднання практичного досвіду з науково-методичною підготовкою є необхідною умовою підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно діяти в сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>
2. Белікова Н. О., Томащук О. Г. Сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Серія 15. 2020. № 7(127). С. 18–23. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.7\(127\).03](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.7(127).03)

3. Балюк А. О. Використання симуляційних технологій у професійній підготовці фахівців автотранспортної галузі у закладах професійної освіти : кваліфікаційна робота магістра : 015.38 Професійна освіта. Транспорт / Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький, 2025. 82 с. URL: <https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/20182>

Мигитко І. В.,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальність ІІО «Соціальна робота та консультування», гуманітарно-педагогічний факультет, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна

Демченко І. І.,

професор кафедри соціальної роботи та реабілітації, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет біоресурсів та природокористування України, м. Київ, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У сучасних умовах підлітки з особливими освітніми потребами переживають період інтенсивних змін, пов'язаних із соціалізацією, формуванням ідентичності та підготовкою до дорослого життя, при цьому вони стикаються з додатковими бар'єрами, які обмежують їхню участь у суспільному житті. Соціально-педагогічна реабілітація даної категорії молоді потребує комплексного підходу, який враховує специфічні труднощі, інтегрує принципи інклюзії та кейс-менеджменту та використовує різноманітні форми підтримки. Тому детермінанти успішної реабілітації формуються на взаємодії індивідуальних ресурсів підлітка, якості соціальних послуг та ефективності партнерства між різними інституціями.

У працях вітчизняних науковців Л. Філоненко, І. Демченко, І. Шахіної та ін. зазначається, що труднощі підлітків з особливими освітніми потребами проявляються у п'яти взаємопов'язаних сферах розвитку, а саме соціально-комунікативній, емоційно-психологічній, освітньо-пізнавальній, сімейно-

побутовій та фізично-просторовій [2]. Чітке виокремлення зазначених сфер дозволяє розробити адресні стратегії реабілітаційного втручання.

Соціально-комунікативна сфера охоплює навички взаємодії з однолітками та дорослими. Соціальна ізоляція виникає через обмежені можливості для спілкування, відсутність інклюзивних середовищ та стигматизацію з боку оточення. Комунікативні бар'єри проявляються у труднощах вербалізації потреб, розумінні соціальних сигналів та підтриманні діалогу. А булінг та дискримінація створюють додаткові перешкоди для формування позитивного досвіду соціалізації.

Емоційно-психологічна сфера відображає стан самопочуття та самооцінки підлітка. Психологічний дистрес, спровокований соціальною ізоляцією та дискримінацією, знижує самооцінку та формують негативне ставлення до шкільного життя. Тому відсутність позитивного підкріплення соціальних успіхів послаблює мотивацію до подальшої соціальної участі.

Освітньо-пізнавальна сфера пов'язана з доступністю та якістю навчання. Шкільні фактори ускладнень включають відсутність кваліфікованих фахівців, недостатню адаптацію навчальних програм та брак індивідуального підходу. Зазначені чинники обмежують можливості для академічного прогресу та професійного самовизначення.

Сімейно-побутова сфера визначає рівень підтримки в родинному колі. Сімейні фактори включають перевантаження батьків, недостатність психологічної підтримки та обмежені матеріальні ресурси для допомоги дитині. Відсутність системної підтримки родини знижує ефективність реабілітаційних зусиль закладів освіти.

Фізично-просторова сфера стосується доступності середовища та пересування. Зниження соціальної участі обумовлено недоступністю позашкільних заходів, транспортними бар'єрами та відсутністю адаптованих

програм. У результаті архітектурні перешкоди обмежують самостійність пересування та участь у громадському житті.

Окреслені сфери розвитку тісно взаємопов'язані, труднощі в одній сфері часто провокують ускладнення в інших. Тому ефективна реабілітація потребує комплексного впливу на кожен із зазначених аспектів з урахуванням індивідуальних потреб підлітка.

В основі соціально-педагогічної реабілітації лежить інклюзивний підхід, що передбачає створення умов для повноцінної участі підлітків з особливими освітніми потребами в усіх сферах життя громади. Реалізація зазначеного підходу вимагає зміни фокусу з дефіциту особистості на модифікацію середовища, усунення бар'єрів та забезпечення розумного пристосування.

Практичним втіленням інклюзивного підходу в українських реаліях стає розвиток мережі інклюзивно-ресурсних центрів. Як зазначає Л. Прохоренко, в Україні інклюзивна освіта розвивається через мережу інклюзивно-ресурсних центрів, які надають психолого-педагогічний супровід та забезпечують доступність освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Принцип кейс-менеджменту передбачає індивідуалізований підхід до кожного підлітка з координацією зусиль різних фахівців та служб. Кейс-менеджер розробляє індивідуальний план реабілітації, моніторить його виконання та забезпечує залучення необхідних ресурсів [1]. Описаний механізм дозволяє систематизувати допомогу, уникнути фрагментарності послуг та забезпечити комплексний супровід підлітка й родини.

Окрім індивідуального супроводу, важливого значення набуває організація групових занять, що створюють середовище для соціальної взаємодії, розвитку комунікативних навичок та подолання ізоляції. Дослідження засвідчують, що групові інтервенції щодо соціальних навичок зменшують соціальні порушення, підвищують рівень соціальних навичок та покращують соціальні знання у підлітків з розладами спектру аутизму та іншими особливими

освітніми потребами [4]. Тренінги соціальних навичок спрямовані на формування конкретних компетенцій міжособистісної взаємодії, емоційної регуляції та розв'язання конфліктів. Структуровані програми, які включають моделювання ситуацій, рольові ігри та зворотний зв'язок, демонструють високу ефективність у розвитку соціальної компетентності.

Успішність групових та індивідуальних інтервенцій значною мірою залежить від залучення родини до реабілітаційного процесу. Підтримка сім'ї є критичним фактором успішної реабілітації, оскільки батьки виступають основними агентами соціалізації та адвокатами потреб дитини. Соціальні педагоги мають надавати родинам інформаційну, емоційну та інструментальну підтримку, формувати навички ефективного супроводу підлітка в повсякденному житті. Створення батьківських спільнот та груп взаємопідтримки посилює ресурсність родин, сприяє обміну досвідом та зменшує відчуття ізоляції. Комплексна робота з родиною забезпечує сталість реабілітаційних результатів та сприяє успішній інтеграції підлітка у громаду.

На особливу увагу заслуговує наставництво та медіація, які відіграють важливу роль у розвитку соціальних навичок та самоадвокації. Дослідження показують, що наставництво підвищує самооцінку, зменшує депресію та покращує міжособистісні стосунки у підлітків з особливими освітніми потребами [3]. Наставники слугують рольовими моделями, демонструють альтернативні шляхи розвитку та надають емоційну підтримку. Медіація ж сприяє вирішенню конфліктів між підлітком, сім'єю та школою, покращенню комунікації та встановленню взаєморозуміння. Застосування медіативних технологій у соціально-педагогічній реабілітації дозволяє трансформувати деструктивні суперечки у конструктивний діалог, де кожна сторона отримує можливість бути почутою. Фахівець з медіації виступає нейтральним посередником, який структурує процес обговорення проблемних питань та спрямовує учасників до пошуку взаємоприйнятних рішень.

Партнерство зі школою та інклюзивно-ресурсним центром забезпечує комплексний супровід підлітка в освітньому середовищі. Співпраця між соціальними педагогами, психологами, вчителями та фахівцями ІРЦ дозволяє розробляти індивідуальні програми розвитку, адаптувати навчальний процес та забезпечувати психологічну підтримку. Інклюзивно-ресурсні центри надають спеціалізовану допомогу, проводять корекційно-розвиткові заняття та консультують педагогів щодо роботи з підлітками з особливими освітніми потребами [1]. Тому ефективне партнерство базується на чіткому розподілі ролей, регулярній комунікації та спільній відповідальності за результати реабілітації.

Отже, соціально-педагогічні детермінанти реабілітації підлітків з особливими освітніми потребами формуються на взаємодії принципів інклюзії та кейс-менеджменту з комплексом форм роботи, який включає групові заняття, тренінги соціальних навичок, підтримку сім'ї, медіацію, наставництво та партнерство зі школою та інклюзивно-ресурсним центром. Системне застосування зазначених детермінант створює умови для подолання соціальної ізоляції, розвитку компетентностей та успішної соціальної інтеграції підлітків з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Прохоренко, Л. (2025). Діяльність інклюзивно-ресурсних центрів в умовах війни: міфи та реалії. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(26), 183-199. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.285>
2. Filonenko, L., Demchenko, I., Shakhina, I., Klochok, O., Borozentseva, T., & Bieloplitsev, V.. Developing a Values-Based Attitude towards People in Adolescent Rehabilitation Centres: Neurophysiological Patterns. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(2), 2022. 76-96. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000823277700006> (дата звернення: 17.02.2026).
3. Peer mentoring for students with learning disabilities. *Frontiers in Education*. 2024. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1292717/full> (дата звернення: 17.02.2026).
4. Social skills group training in adolescents with disabilities: A systematic review. *PubMed*. 2022. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35306461/> (дата звернення: 17.02.2026).

Мозолук-Боднар Л. М.,
доцент кафедри правових та інформаційних технологій,
кандидат юридичних наук, доцент,
Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна»,
м. Хмельницький, Україна

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ МОЛОДІ

Питання формування національної ідентичності молоді набуває особливої актуальності в умовах сучасних суспільно-політичних трансформацій. Збройна агресія Росії, розпочата у 2014 році та ескалована до повномасштабного вторгнення у лютому 2022 року, поставила перед суспільством нові виклики, що зумовлені необхідністю консолідації нації, зміцнення патріотичного духу, виховання молодого покоління, здатного захищати та розбудовувати незалежну українську державу.

Національно-патріотичне виховання є основою, на якій формується стійка громадянська позиція особистості, її готовність служити Батьківщині та захищати демократичні цінності. Саме тому проблема визначення ефективних механізмів патріотичного виховання молоді є одним із пріоритетних завдань сучасної педагогічної науки і практики.

Проблема національно-патріотичного виховання та формування ідентичності висвітлена у працях багатьох вітчизняних науковців. Зокрема, питання патріотизму як соціально-педагогічного явища досліджували Д. Арабаджієв, Т. Бевз, І. Бех, Н. Богомолова, Н. Бондаренко, П. Вербицька, О. Газізова, Н. Дерев'яненко, С. Косянчук, М. Мальований та інші.

Водночас в умовах сучасного збройного конфлікту постала необхідність переосмислення традиційних підходів до патріотичного виховання та пошуку нових, більш дієвих форм і методів формування національної свідомості молоді. Це зумовлює актуальність подальших наукових досліджень у зазначеному напрямі.

Метою дослідження є розкриття сутності національно-патріотичного виховання як ключового чинника формування ідентичності сучасної молоді.

Національно-патріотичне виховання є цілеспрямованим процесом формування у молоді глибокого патріотичного почуття, відданості Україні, готовності до виконання громадянського та конституційного обов'язку щодо захисту національних інтересів. Згідно з Концепцією національно-патріотичного виховання в системі освіти України затвердженого Міністерством освіти і науки України (2022) метою національно-патріотичного виховання є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин, формування активної громадянської позиції, утвердження національної ідентичності громадян на основі духовно-моральних цінностей Українського народу, національної самобутності [1].

Відповідно до Закону України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» визначено три ключові складові національно-патріотичного виховання: 1) громадянсько-патріотичне виховання; 2) духовно-моральне виховання; 3) співпраця із закордонними українцями [2]. Національно-патріотичне виховання загалом передбачає популяризацію державних цінностей, формування оборонної свідомості, залучення громадянського суспільства та ветеранів, розвиток медіаграмотності та критичного мислення. Громадянсько-патріотичне виховання спрямоване на утвердження патріотичної свідомості, поваги до державних символів і мови, популяризацію історії України та державотворення, ознайомлення з Конституцією, а також пропаганду здорового способу життя та запобігання негативним явищам у молодіжному середовищі. Духовно-моральне виховання зосереджується на зміцненні сімейних цінностей, особистісній

стійкості, лідерстві, збереженні культурної спадщини, вшануванні героїв та відповідному ставленні до довкілля [2].

Функції національно-патріотичного виховання, на думку С. Корнієнко, не суперечать відкритості світу, навпаки, вони розгортаються з урахуванням цього, вибудовують внутрішню структуру особистості, яка спроможна до солідарної дії та відповідальності в умовах сучасних викликів. Звернення до національних архетипів українського народу та актуалізація історичної пам'яті виступають дієвими стратегіями національно-патріотичного виховання, яке спрямоване на укорінення сучасної людини в національно-культурному бутті [3, с. 205].

Як вважає Г. Шевчук, національно-патріотичне виховання є важливим чинником національної безпеки і зміцнення держави. Воно покликане сформувати в особистості високу патріотичну свідомість, відповідальну громадянську позицію, почуття любові до Батьківщини та готовність захищати національні інтереси, незалежність і територіальну цілісність України. Патріотизм та національно-патріотичне виховання актуальні і для системи освіти, і для держави загалом. Основним інститутом, що забезпечує його реалізацію, є держава, але вагомий внесок у розвиток патріотичного вихованняносять також батьки, освітяни, громадські організації, волонтери. Патріотичне виховання важливе для зміцнення єдності та національної ідентичності, сприяє формуванню почуття належності до власної культури, мови, історії, традицій і національних цінностей [4, с. 631].

О. Діденко, С. Яланська акцентують увагу на тому, що в умовах сучасних суспільних викликів теоретичний аналіз і практичний досвід забезпечують необхідність зосередження виховної роботи в закладах освіти України на трьох взаємопов'язаних аспектах: становленні системи ціннісних орієнтирів, формуванні психологічної стійкості та вихованні особистісної відповідальності [5, с. 107].

Варто зауважити, що важливо у патріотичному вихованні використовувати цифрові технології. Соціальні мережі, освітні платформи та медіапростір загалом відіграють значну роль у поширенні патріотичного контенту серед молодіжної аудиторії. Медіаграмотність як складова громадянської освіти дозволяє молоді критично оцінювати інформацію та протистояти ворожій пропаганді.

Враховуючи законодавчі новації та наукові дослідження, що були зумовлені воєнним станом, національно-патріотичне виховання сьогодення є невід'ємною складовою формування національної ідентичності сучасної молоді. В умовах збройної агресії проти України особливої ваги набуває комплексний підхід до патріотичного виховання, що передбачає скоординовану взаємодію освітніх установ, сім'ї, держави та громадянського суспільства.

Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення психологічних механізмів формування патріотизму у різних вікових групах, розроблення інноваційних освітніх програм із національно-патріотичного виховання та дослідження впливу воєнного досвіду на трансформацію ідентичності молоді.

Список використаних джерел

1. Концепцією національно-патріотичного виховання в системі освіти України: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 06.06.2022. № 527. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#n7> (дата звернення: 05.03.2026).
2. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності: Закон України від 13.12.2022. №2834-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text> (дата звернення: 05.03.2026).
3. Корнієнко С. Національно-патріотичне виховання як соціокультурна практика збереження й формування ідентичності в умовах сучасних викликів. *Humanities Studies*. 2025. Випуск 24 (101). С. 201-208.
4. Шевчук Г.І. Національно-патріотичне виховання молоді в умовах війни. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 5 (19). С. 630–635. URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/4660/4684> (дата звернення: 05.03.2026).
5. Діденко О. Г., Яланська С. П. Національно-патріотичне виховання молодів в закладах освіти України: психологічні аспекти. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. 2024. Том 35 (74) № 4. С. 102-107.

Ненько Ю. П.,
*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри мовної підготовки,
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна*

БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК УМОВА ЯКОСТІ ОСВІТИ ТА АКАДЕМІЧНОЇ СТІЙКОСТІ

У динамічному, швидкозмінному освітньому середовищі незмінною залишається одна закономірність: найбільш ефективними є ті викладачі, які сповідують принцип безперервного навчання. Професійна діяльність викладача вищої школи не обмежується трансляцією знань; вона передбачає постійне самовдосконалення, адаптацію до нових умов, переосмислення педагогічного досвіду та систематичне оновлення професійних компетентностей. Концепція безперервного професійного розвитку виходить за межі формального підвищення кваліфікації – вона відображає світоглядну позицію, засновану на цінностях пізнавальної активності, рефлексії, критичного мислення та саморозвитку [1; 2]. Саме такий підхід визначає здатність викладача здійснювати вплив не лише на здобувачів освіти, але й на академічне середовище та суспільство загалом.

Освітній простір зазнає постійних трансформацій під впливом технологічного прогресу, змін у суспільних запитах і реформування стандартів вищої освіти [2; 6]. Інтеграція цифрових технологій, розвиток штучного інтелекту, віртуальної та доповненої реальності, впровадження систем управління навчанням істотно змінюють характер освітньої взаємодії. Викладач, який орієнтується на принципи безперервного розвитку, здатний ефективно інтегрувати нові цифрові інструменти в освітній процес, забезпечуючи його інтерактивність, персоналізацію та результативність. Водночас постійне оновлення освітніх стандартів, зміна програмних вимог і запровадження компетентнісного підходу вимагають від науково-педагогічних працівників

готовності оперативно реагувати на зміни, переосмислювати зміст дисциплін та адаптувати методики викладання до сучасних вимог [4].

Активна участь у програмах підвищення кваліфікації, стажуваннях, науково-методичних семінарах, міжнародних освітніх проєктах і онлайн-курсах дозволяє викладачам підтримувати професійну актуальність та академічну конкурентоспроможність. Безперервне навчання сприяє формуванню відкритості до інновацій та готовності до педагогічного експериментування, що є важливою умовою модернізації вищої освіти [3].

Викладач вищої школи є не лише джерелом знань для студентів, а й зразком професійної поведінки та інтелектуальної культури. Демонструючи власну залученість до процесу навчання, участь у наукових дослідженнях, опанування нових компетентностей або здобуття додаткової освіти, він формує у здобувачів установку на безперервний розвиток. Педагогічний вплив у цьому випадку здійснюється не декларативно, а через особистий приклад. Студенти, спостерігаючи за професійною активністю викладача, усвідомлюють, що навчання не завершується отриманням диплома, а є постійним процесом удосконалення [1].

Рефлексивність як складова безперервного розвитку відіграє особливу роль у діяльності викладача. Аналіз власних педагогічних практик, оцінювання ефективності обраних методів, готовність до конструктивної критики та самооцінювання сприяють підвищенню якості освітнього процесу. Формування культури рефлексії створює академічне середовище, у якому заохочуються допитливість, дослідницький підхід та прагнення до професійного зростання [5].

Безперервний розвиток безпосередньо впливає на вдосконалення педагогічної майстерності. Опанування нових методичних підходів дозволяє реалізувати принципи диференційованого та індивідуалізованого навчання, враховувати різні стилі пізнавальної діяльності студентів, їхній академічний досвід та професійні інтереси. Ознайомлення з сучасними технологіями

навчання – від гейміфікації до проєктно-орієнтованого підходу – розширює арсенал дидактичних засобів і сприяє створенню інноваційного освітнього середовища.

Важливою складовою професійного розвитку є вдосконалення навичок управління аудиторією та розвитку емоційного інтелекту. Участь у тренінгах із комунікативної компетентності, конфліктології, психології взаємодії зі студентами дозволяє викладачеві ефективніше вирішувати складні ситуації, підтримувати академічну дисципліну та формувати сприятливий психологічний клімат у групі [6].

Систематичне професійне зростання сприяє підвищенню впевненості у власних силах, зменшенню ризику професійного вигорання та зростанню задоволеності працею. Опанування нових знань і навичок відкриває перспективи кар'єрного розвитку, участі у керівних структурах закладу вищої освіти, реалізації авторських курсів або міждисциплінарних проєктів. Відчуття професійної самореалізації позитивно впливає на якість викладацької діяльності та формує мотивоване академічне середовище [2; 5].

Безперервний розвиток має також колективний вимір. Викладачі, які активно займаються науковими дослідженнями, публікують результати власних напрацювань, виступають на конференціях, організовують методичні семінари або беруть участь у професійних спільнотах, сприяють підвищенню загального рівня академічної культури. Поширення інноваційних практик у межах кафедр та університетів формує культуру співпраці й взаємного навчання, що зміцнює інституційну спроможність закладу вищої освіти [3].

Сучасна аудиторія характеризується високим рівнем різноманітності – культурної, соціальної, когнітивної. Студенти приходять до університету з різним освітнім досвідом, рівнем підготовки та індивідуальними потребами. Безперервний професійний розвиток дозволяє викладачеві формувати міжкультурну компетентність, використовувати інклюзивні підходи та

впроваджувати елементи соціально-емоційного навчання. Обізнаність із сучасними стратегіями підтримки психоемоційного благополуччя студентів сприяє створенню безпечного та підтримувального освітнього простору [5].

У періоди суспільних криз і глобальних трансформацій – таких як пандемії, воєнні дії чи масштабні реформи – здатність до безперервного навчання стає запорукою професійної стійкості [6]. Викладачі, які володіють цифровими інструментами та гнучкими методиками викладання, швидше адаптуються до дистанційних або змішаних форматів навчання, зберігаючи якість освітнього процесу. Адаптивність у цьому контексті є не лише професійною характеристикою, а й чинником забезпечення стабільності для студентів у періоди невизначеності.

Таким чином, безперервний професійний розвиток викладача вищої школи є не просто вимогою часу, а фундаментальною характеристикою сучасної педагогічної діяльності. Він визначає якість викладання, сприяє інноваційності освітнього процесу, формує академічну культуру та забезпечує стійкість освітніх інституцій у мінливих умовах [1; 2; 6]. Усвідомлене прийняття ідеї навчання впродовж життя дозволяє викладачеві не лише передавати знання, але й формувати покоління фахівців, здатних до критичного мислення, лідерства та ефективної діяльності в умовах постійних змін.

Безперервний розвиток – це не додаткова опція професії викладача, а її сутнісна ознака. Саме через постійне самовдосконалення педагог реалізує свою місію – бути провідником знань, інтелектуальним наставником і каталізатором суспільного прогресу.

Список використаних джерел

1. Білозерська С. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього педагога // Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2022. Вип. 13. С. 3–10. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2022.13.1>
2. Гончаренко І. С. Професійний саморозвиток особистості як складова професійної культури майбутнього вчителя // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2022. № 205. С. 90–94. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-90-94>

3. Калюжна Т. Професійний саморозвиток як фактор формування андрагогічної компетентності викладача закладу післядипломної педагогічної освіти // *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2021. № 1 (19). С. 72–81. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(19\).2021.72-81](https://doi.org/10.35387/od.1(19).2021.72-81)

4. Ненько Ю. П. Підготовка фахівця як предмет психолого-педагогічного аналізу. *Професійна освіта: проблеми і перспективи* : зб. наук. пр. Київ : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2017. Вип. 12. С. 41–46.

5. Ненько Ю. Професійний саморозвиток педагога: світові тенденції. *Освітній простір України*. 2018. Т. 14. С. 96–101. DOI: <https://doi.org/10.15330/esu.14.96-101>

6. Тимошук Г. В. Теоретичні основи готовності до професійного саморозвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2021. № 1 (21). С. 261–267. DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-30

Паришкура Ю.В.

*доцент кафедри фізичної культури, спорту та реабілітації,
кандидат педагогічних наук, доцент,*

*Державний торговельно-економічний університет
м. Київ, Україна*

Гришко Л. Г.

*старший викладач кафедри технологій оздоровлення і спорту,
Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського»
м. Київ, Україна*

РОЛЬ САМОРОЗВИТКУ ТА ПРОФЕСІЙНОГО САМООСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Сучасна освіта зазнає швидких трансформацій у зв'язку з глобалізацією, цифровізацією та зростанням вимог до компетентностей викладачів. Професійна майстерність викладача закладів вищої освіти вже не обмежується лише знанням навчального матеріалу та методик викладання: сьогодні важливе значення має здатність до саморозвитку та постійного підвищення кваліфікації. Самоосвіта стає ключовим механізмом адаптації до змінних умов освітнього середовища, освоєння нових технологій навчання, інтеграції інноваційних методик та формування ефективних педагогічних компетентностей.

Наукові дослідження підтверджують, що систематична робота викладача над власним професійним розвитком сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, поліпшенню взаємодії зі студентами та формуванню у них стійких знань, навичок і мотивації. Особливо актуально це для дисциплін, що передбачають активну практичну діяльність, зокрема у галузі фізичної культури та спорту, де педагогічна майстерність включає здатність поєднувати фізичне навантаження з психологічною підтримкою та мотивацією студентів.

Проблема формування педагогічної майстерності та ролі саморозвитку викладача активно досліджується вітчизняними та зарубіжними науковцями. Зокрема, І. А. Зязюн (2017) підкреслює, що педагогічна майстерність викладача є динамічним процесом, у якому саморозвиток виступає ключовим чинником професійного зростання. Автор зазначає, що без системної роботи над собою неможливо досягти високого рівня компетентності та ефективності педагогічної діяльності [2, с. 25-58, 145–188].

Н. В. Кузьміна (2014) наголошує на значенні самоосвіти як інструменту формування професійних компетентностей. Вона зазначає, що лише систематичне підвищення знань і розвиток методичних умінь забезпечує адаптацію викладача до сучасних вимог освітнього процесу [4, с. 95–118]. Поглиблюючи цей підхід, В. М. Галузяк та співавтори (2015) виділяють соціальні та психологічні детермінанти професійного розвитку викладача, які пов'язані із здатністю до самостійного навчання та самовдосконалення [1, с. 210–248].

У сфері фізичної культури і спорту Т. Ю. Круцевич (2017) та Б. М. Шиян (2016) підкреслюють, що саморозвиток викладача безпосередньо впливає на якість практичних занять, формування мотивації та ефективне використання інноваційних методик. Автори наголошують, що сучасний фахівець фізичної культури і спорту має не лише володіти теоретичними знаннями, а й постійно вдосконалювати педагогічну майстерність [3, с. 310–328; 5, с. 55–78, 140–162].

Серед зарубіжних джерел важливим є дослідження Вомпа і Нafft (2009) та Ваeschle і Earle (2016), які, розглядаючи підготовку тренерів і фахівців зі спорту, відзначають, що самонавчання та професійне вдосконалення є ключовими для адаптації методик до індивідуальних особливостей студентів та забезпечення високої ефективності навчального процесу [7, с. 22–45; 6, с. 15–37, 210–235]. М. Knowles (2015) і J. Lang (2016) також підтверджують, що викладач дорослих студентів досягає найкращих результатів у навчанні тоді, коли систематично займається власним професійним розвитком та освоює нові педагогічні технології [8, с. 50–85; 9, с. 60–110].

Педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу – це комплекс знань, умінь, навичок та психологічної готовності ефективно організовувати освітній процес і взаємодіяти зі студентами. Вона передбачає адаптацію навчальних програм до індивідуальних потреб студентів, використання сучасних методик та інноваційних технологій, а також забезпечення високої мотивації до занять [2, с. 25–58; 4, с. 95–118].

Складовими педагогічної майстерності є: методична компетентність – вміння підбирати форми, методи та засоби навчання; соціально-психологічна компетентність – комунікація, управління групою, створення позитивної атмосфери; самоосвітня компетентність – здатність до постійного саморозвитку та освоєння нових технологій; інноваційна компетентність – використання сучасних цифрових та інтерактивних інструментів у навчанні [1, с. 210–248].

Систематичний саморозвиток викладача передбачає підвищення кваліфікації, освоєння нових методик, вдосконалення комунікативних і психологічних навичок. Це особливо важливо у фізичній культурі та спорті, де ефективність занять залежить від здатності мотивувати студентів та організовувати тренувальний процес [3, с. 310–328; 5, с. 55–78].

Професійна самоосвіта забезпечує: постійне оновлення знань про сучасні фізичні вправи та тренувальні методики; освоєння нових форм і технологій навчання; підвищення педагогічної майстерності та компетентності.

Викладачі фізичної культури та спорту сьогодні активно застосовують конкретні інноваційні технології, що підвищують ефективність та мотивацію студентів:

1. Цифрові тренажери та сенсори руху:

- використовуються для контролю техніки виконання вправ, визначення амплітуди рухів, частоти серцевих скорочень та калорій, що витрачаються;
- мобільні додатки для моніторингу рухової активності студентів та підрахунку прогресу.

2. Віртуальна та доповнена реальність (VR/AR):

- застосовується для моделювання педагогічних ситуацій, відпрацювання техніки без травм і створення інтерактивного навчального середовища;
- VR-тренування з елементами командної гри або ігрових вправ у фізичному вихованні.

3. Інтерактивні навчальні платформи та онлайн-курси:

- дозволяють студентам самостійно опрацьовувати теоретичний матеріал, переглядати відео з демонстрацією вправ і отримувати автоматизовану зворотну інформацію про результати.

4. Гейміфікація навчання:

- використання балів, досягнень, рівнів та змагань стимулює студентів до регулярної фізичної активності та покращує мотивацію;
- створення командних міні-турнірів з обліком результатів через додатки.

5. Індивідуалізовані програми тренувань:

- на основі первинної оцінки фізичного стану студента автоматично формуються програми тренувань з поступовим збільшенням навантаження;
- використання алгоритмів у додатках для планування інтенсивності та структури заняття відповідно до віку, рівня фізичної підготовленості та стану здоров'я.

6. Телеметрія та віддалений контроль дозволяє викладачу спостерігати за результатами тренувань студентів у реальному часі, аналізувати динаміку фізичного розвитку та давати рекомендації дистанційно.

Поєднання саморозвитку, професійної самоосвіти та інноваційних технологій дозволяє: підвищити ефективність фізичного виховання; мотивувати студентів до регулярних занять; контролювати прогрес індивідуально і групово; формувати командну взаємодію та soft skills у студентів; впроваджувати сучасні методики та технології у навчальний процес.

Таким чином, конкретні інноваційні інструменти та підходи стають важливим чинником формування високої педагогічної майстерності викладача фізичної культури та спорту у сучасному університеті.

Висновки. Педагогічна майстерність викладача фізичної культури і спорту формується на основі поєднання методичних знань, соціально-психологічних компетентностей та здатності до постійного саморозвитку. Високий рівень майстерності забезпечує ефективне навчання та мотивацію студентів до регулярної рухової активності.

Саморозвиток та професійна самоосвіта є ключовими факторами підвищення педагогічної компетентності. Викладачі, які систематично вдосконалюють свої знання, освоюють нові методики та технології, здатні створювати індивідуалізовані та ефективні програми занять.

Інноваційні технології (цифрові тренажери, VR/AR, онлайн-платформи, гейміфікація, індивідуалізовані програми тренувань) значно підвищують ефективність освітнього процесу, забезпечують контроль за результатами студентів, стимулюють мотивацію та формують цифрову компетентність.

Поєднання саморозвитку, професійної самоосвіти та інновацій дозволяє викладачу: адаптувати навчальні та тренувальні програми під індивідуальні потреби студентів; забезпечувати безпечне та ефективне фізичне навантаження; формувати командну взаємодію, лідерські якості та soft skills; підтримувати високий рівень мотивації та зацікавленості студентів.

Отже, активне впровадження інновацій та розвиток професійної компетентності викладача є визначальним чинником сучасного, ефективного та результативного процесу фізичного виховання у закладах вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка вищої школи. Вінниця, 2015, 408 с.
2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність. Київ, 2017, 422 с.
3. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання. Київ, 2017, 392 с.
4. Кузьміна Н. В. Основи педагогічної майстерності. Київ, 2014, 304 с.
5. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Тернопіль, 2016, 272 с.
6. Baechle T., Earle R. Essentials of Strength Training and Conditioning. Human Kinetics, 2016, 752 p.
7. Bompa T., Haff G. Periodization: Theory and Methodology of Training. Champaign, IL, USA, 2009, 352 p.
8. Knowles M. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 8th ed., Routledge, 2015, 254 p.
9. Lang J. M. Small Teaching: Everyday Lessons from the Science of Learning. San Francisco, 2016, 304 p.

Попова В. Р.,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальність 231 «Соціальна робота», гуманітарно-педагогічний факультет, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна

Демченко І. І.,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації, Національний університет біоресурсів та природокористування України, м. Київ, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ АДАПТАЦІЇ ВІЛ-ПОЗИТИВНОЇ МОЛОДІ

У сучасних умовах розвитку суспільства адаптація ВІЛ-позитивної молоді до життя виступає складним психолого-соціальним процесом, який визначається взаємодією індивідуальних ресурсів, соціального оточення та якості наданої підтримки. Розуміння детермінант цього процесу має важливе значення для

розробки ефективних соціально-педагогічних інтервенцій, спрямованих на підвищення якості життя молодих людей, які живуть з ВІЛ.

Адаптація розглядається як активний процес інтеграції особистості в соціум, що охоплює набуття соціально-психологічного статусу та оволодіння соціальними ролями [1]. Для ВІЛ-позитивної молоді даний процес ускладнюється необхідністю інтеграції стигматизованої ідентичності, управління медичним статусом та подолання соціальних бар'єрів. Активний характер адаптації проявляється в свідомому виборі стратегій поведінки, пошуку ресурсів та побудові змістовного життя незважаючи на наявність хронічного захворювання.

Інтеграція молоді ВІЛ-позитивної молоді в соціум є багатовимірним процесом, що охоплює кілька ключових компонентів, кожен з яких відіграє важливу роль у формуванні стійкого та повноцінного способу життя. Компоненти адаптації охоплюють особистісний, соціальний та професійний аспекти [2]. Основні компоненти адаптації тісно взаємопов'язані та вимагають комплексного підходу для досягнення успішних результатів.

Особистісний компонент є фундаментальним для адаптації, оскільки передбачає внутрішню роботу з прийняттям ВІЛ-статусу, формуванням позитивної самооцінки та розвитком психологічної стійкості. Для молоді з ВІЛ-статусом цей процес може бути особливо складним через стигматизацію та внутрішні конфлікти, пов'язані з діагнозом. Однак саме прийняття себе, усвідомлення власної цінності та здатність протистояти стресовим ситуаціям стають основою для подальшої успішної адаптації [1]. Наприклад, психологічні тренінги, групова терапія або індивідуальні консультації з фахівцями допомагають молоді опрацювати емоційні реакції, пов'язані з діагнозом, і розвинути навички саморегуляції.

Соціальний компонент адаптації зосереджений на здатності будувати та підтримувати міжособистісні стосунки, брати участь у соціальних групах та

відчувати підтримку з боку оточення. Це особливо важливо для ВІЛ-позитивної молоді, оскільки соціальна ізоляція та страх стигматизації можуть значно ускладнювати процес інтеграції в суспільство. Створення підтримувальних спільнот, де молодь може відкрито обговорювати свої проблеми та отримувати емоційну підтримку, сприяє формуванню відчуття належності та безпеки. Наприклад, молодіжні клуби для людей з ВІЛ-статусом, де проводяться зустрічі з психологами, тренінги з комунікації та спільні культурні заходи, допомагають подолати відчуття самотності та розвинути навички ефективної взаємодії з оточенням.

Професійний компонент адаптації пов'язаний з працевлаштуванням, реалізацією професійних планів та досягненням фінансової незалежності. Молоді з ВІЛ цей працевлаштування виступає критично важливим компонентом, оскільки економічна стабільність сприяє не лише покращенню якості життя, а й підвищенню самооцінки та відчуття власної значущості. Проте часто молоді люди з ВІЛ-статусом стикаються з дискримінацією на ринку праці, що ускладнює їхнє працевлаштування. Тому важливо розвивати програми, спрямовані на професійну підготовку, кар'єрне консультування та підтримку підприємництва серед цієї категорії молоді. Наприклад, курси з розвитку професійних навичок, стажування в дружніх до ВІЛ-позитивних компаніях або програми мікрогрантів для відкриття власного бізнесу можуть стати ефективними інструментами для досягнення фінансової незалежності.

Медичний компонент є невід'ємною частиною адаптації для ВІЛ-позитивної молоді, оскільки включає регулярний прийом антиретровірусної терапії, моніторинг стану здоров'я та дотримання медичних рекомендацій. Відповідальне ставлення до лікування та співпраця з медичними фахівцями допомагають підтримувати вірусне навантаження на низькому рівні, що, у свою чергу, сприяє покращенню фізичного самопочуття та якості життя. Наприклад, програми супроводу пацієнтів, де медичні працівники та соціальні робітники

надають індивідуальні консультації щодо прийому ліків, харчування та здорового способу життя, допомагають молоді дотримуватися лікування та уникнути ускладнень.

Успішність адаптації ВІЛ-позитивної молоді значною мірою залежить від збалансованого розвитку всіх зазначених компонентів. Лише комплексний підхід, що поєднує психологічну підтримку, соціальну інтеграцію, професійну реалізацію та медичний супровід, може забезпечити стійкі результати та покращити якість життя. Практичні стратегії, такі як копінг-стратегії, розвиток підтримувальних спільнот, заходів з подолання стигматизації, доступ до освітніх та професійних програм, а також медичний моніторинг, є необхідними для створення умов, у яких молода людина з ВІЛ-статусом зможе реалізувати свій потенціал та жити повноцінним життям.

Копінг-стратегії виступають ключовими механізмами подолання стресових ситуацій, пов'язаних з ВІЛ-інфекцією. Дослідження засвідчують, що молодь використовує різноманітні стратегії адаптації, від підтримуючих розмов з друзями до повного приховування свого статусу [3]. Активні копінг-стратегії, спрямовані на вирішення проблеми та пошук соціальної підтримки, корелюють з кращими показниками психологічного благополуччя та прихильності до лікування. Уникливі стратегії, такі як заперечення або соціальна ізоляція, збільшують ризик депресивних симптомів та порушень адаптації. Програма Project ACCEPT, розроблена для молоді з нещодавно встановленим діагнозом ВІЛ, демонструє ефективність інтервенцій, спрямованих на формування активних копінг-навичок та зниження стигми [3].

Соціальна підтримка виконує буферну функцію, захищаючи психологічне благополуччя від негативного впливу стресових подій. Наявність підтримуючої соціальної мережі сприяє кращій прихильності до антиретровірусної терапії, зниженню рівня тривожності та депресії, підвищенню. Водночас ВІЛ-позитивна молодь часто стикається з дефіцитом соціальної підтримки через страх

дискримінації та необхідність приховувати свій статус. Дослідження в ПАР показали, що майже чверть молодих людей з ВІЛ зазнавали дискримінації протягом шести місяців, причому знання статусу особами поза сім'єю значно збільшувало ризик стигматизації [3].

Подолання стигматизації становить центральне завдання психосоціальної адаптації. Внутрішньо пережита стигма проявляється у формі негативного самосприйняття, сорому та ізоляції, тоді як зовнішня стигма виявляється в дискримінаційних діях оточення [4]. Ефективні інтервенції спрямовані на зниження персоналізованої стигми, побоювань щодо розкриття статусу, негативного самосприйняття та занепокоєння щодо громадських поглядів на людей з ВІЛ. Залучення до груп підтримки, контакт з однолітками, які живуть з ВІЛ, та робота з психологом сприяють зниженню рівня внутрішньої стигми та підвищенню психологічної стійкості.

Отже, соціально-психологічні детермінанти адаптації ВІЛ-позитивної молоді охоплюють активний процес інтеграції в соціум, компоненти особистісної, соціальної та професійної адаптації, копінг-стратегії, соціальну підтримку та подолання стигматизації. Комплексний розвиток зазначених детермінант створює умови для успішної адаптації, підвищення якості життя та соціальної інтеграції молодих людей, які живуть з ВІЛ.

Список використаних джерел

1. Демченко, І., & Ревнюк, Н. (2025). Роль соціальних послуг у забезпеченні соціальної інклюзії. *Ввічливість. Humanitas*, (2), 47–53. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.2.7> (дата звернення: 17.02.2026).
2. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. 430 с.
3. Disclosure and Experiences of HIV-Related Stigma among Adolescents and Young Adults Living with HIV in South Africa. *Springer*. 2024. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10461-024-04487-9> (дата звернення: 17.02.2026).

4. Living With a Stigmatized Identity. *Frontiers in Public Health*. 2021. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/public-health/articles/10.3389/fpubh.2021.628725/full> (дата звернення: 17.02.2026).

Сотська Г. І.,

*доктор педагогічних наук, професор,
заступник директора з науково-експериментальної роботи
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України, м. Київ, Україна*

Тринус О. В.,

*кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
вчений секретар Інституту педагогічної освіти і
освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України,
м. Київ, Україна*

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується інтенсивними процесами цифрової трансформації, що змінюють зміст, форми та засоби професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій, впровадження дистанційного та змішаного навчання, а також поширення віртуальних освітніх платформ трансформують не лише технологічний інструментарій освітнього процесу, а й парадигму педагогічної взаємодії. Сучасна освітня комунікація передбачає впровадження інноваційних моделей взаємодії між викладачем і здобувачами освіти, що змінює традиційні.

У цьому контексті особливого значення набуває комунікативна компетентність викладача, яка в науковому дискурсі розглядається як інтегральна характеристика професійної діяльності, що проявляється у здатності ефективно та доцільно здійснювати педагогічну взаємодію. Вона ґрунтується на поєднанні знань про комунікацію, досвіду практичної діяльності, системи

цінностей та мотиваційних установок і забезпечує реалізацію функцій викладача у дидактичній, виховній, методичній та організаційній сферах [1, с. 77]. Комунікативна компетентність також визначається як соціально-психологічний механізм професійної взаємодії, що передбачає здатність викладача застосовувати систему знань, умінь і навичок для забезпечення ефективного педагогічного спілкування. Її формування відбувається у процесі безпосередньої взаємодії з між учасниками освітнього процесу та є результатом накопичення комунікативного досвіду [2, с. 262]. Спільною позицією науковців є розуміння комунікативної компетентності як важливого механізму професійної адаптації викладача до трансформацій освітнього простору, що забезпечує ефективну взаємодію суб'єктів освітнього процесу в умовах динамічних соціокультурних та технологічних змін.

У контексті цифровізації вищої освіти комунікативна компетентність викладача зазнає концептуальної переінтерпретації, розширюючи свої функціональні можливості. Вона виходить за межі традиційної риторичної майстерності та міжособистісної культури спілкування, інтегруючи мовленнєві, соціокультурні, інформаційні та медіакомпетентності, що дозволяє викладачеві ефективно здійснювати взаємодію в умовах цифрового освітнього середовища. У цифровій педагогіці це виявляється у здатності реалізовувати ефективні комунікативні практики в медіапросторі, забезпечуючи продуктивну суб'єкт-суб'єктну взаємодію, педагогічну доцільність, академічну доброчесність і гуманістичну спрямованість освітнього процесу.

Комунікація набуває ознак інтерактивної фасилітації, а ефективність професійної діяльності викладача безпосередньо залежить від його здатності виступати модератором смислотворчих процесів та організатором когнітивної співпраці. Стратегічного значення набуває оперативна, релевантна та педагогічно доцільна комунікативна взаємодія в синхронних і асинхронних форматах освітнього процесу [3, с. 83].

Комунікативна компетентність викладача в інформаційно-цифровому освітньому середовищі характеризується складною структурною організацією, що охоплює мовленнєвий, соціально-комунікативний, цифровий та етико-аксіологічний рівні.

Мовленнєвий рівень характеризує вміння викладача ефективно використовувати мовні засоби для організації педагогічного спілкування та передачі навчальної інформації, що передбачає володіння нормами мови, уміння чітко, логічно й аргументовано формулювати думки, адаптувати мовлення до освітньої ситуації та стимулювати навчальний діалог. Ця компетентність набуває мультимодального характеру, оскільки традиційна культура мовлення доповнюється здатністю створювати лаконічні гіпертекстові повідомлення, структурувати розгорнуті тексти, надавати зрозумілі інструкції й конструктивний зворотний зв'язок, а також адаптувати складний науковий матеріал до форматів візуальних презентацій, коротких відеопояснень і скринкастів, де текст, голос і візуальний образ інтегруються в єдиний комунікативно-семіотичний простір.

Соціально-комунікативний рівень визначає спроможність викладача налагоджувати конструктивну взаємодію зі здобувачами освіти та іншими учасниками освітнього процесу, підтримувати педагогічний діалог, враховувати індивідуальні особливості студентів і формувати атмосферу довіри та співпраці. Він охоплює прояви емпатії, толерантності, активного слухання, ефективного управління комунікативними ситуаціями та запобігання конфліктам. При опосередкованій комунікації соціально-комунікативна взаємодія набуває специфічних рис через трансформацію міжособистісного контакту та часткове обмеження традиційних невербальних каналів. Важливого значення набуває здатність викладача створювати ефект соціальної присутності, використовуючи візуальні маркери, символічні коди та паралінгвістичні засоби, а також регулюючи темпоритм і тональність мовлення. Застосування цих

компенсаторних прийомів сприяє підтриманню психологічної залученості студентів і формуванню атмосфери довіри у навчальному просторі.

Цифровий рівень визначає вміння викладача системно інтегрувати інформаційно-комунікаційні технології в процес педагогічної взаємодії. Він охоплює не лише технічне володіння цифровим інструментарієм (платформами LMS, сервісами відеозв'язку, хмарними сховищами та колаборативними середовищами), а й управління синхронними та асинхронними форматами комунікації, включно з плануванням вебінарів, проведенням онлайн-дискусій, координацією групової роботи та створенням інтерактивних завдань. Ключовим аспектом цього рівня є цифрова трансформація педагогічної практики, що проявляється у моделюванні навчального діалогу у віртуальному просторі, підтримці мотивації та залученості студентів, адаптації навчальних матеріалів до різних цифрових форматів (відео, презентації, скринкасти, інтерактивні тексти) та побудові персоналізованих траєкторій зворотного зв'язку з урахуванням індивідуальних потреб здобувачів освіти.

Етико-аксіологічний рівень визначає ціннісні та нормативні засади педагогічної взаємодії. Він ґрунтується на дотриманні принципів академічної доброчесності, професійної етики та норм нетикету, що критично важливо для запобігання кібербулінгу, хейтингу та комунікативній дискримінації. Викладач виступає провідником культури відповідального дискурсу, демонструючи приклад етичної поведінки, формуючи у студентів усвідомлене ставлення до інтелектуальної власності, розвиваючи критичне мислення та відповідальне використання інформаційних ресурсів. Крім того, він створює безпечне й підтримувальне освітнє середовище, де кожен учасник відчуває психологічну захищеність, рівність і повагу, що сприяє ефективній навчальній взаємодії та формуванню соціально відповідальної академічної спільноти.

Таким чином, комунікативна компетентність викладача є одним із ключових чинників ефективності його професійної діяльності в інформаційно-

цифровому освітньому середовищі, забезпечуючи результативну педагогічну взаємодію, формування довірливого та психологічно безпечного освітнього простору, а також здатність адаптуватися до динамічних змін сучасної цифровізованої освіти.

Список використаних джерел

1. Лущик Ю., Циганок Г., Пікулицька Л. Комунікативна компетентність викладача ЗВО як складова професійної компетентності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 5–6 (99–100). С. 71–85.
2. Нестеренко Л. О., Кучерова О. В. Визначення компонентів комунікативної компетентності науково-педагогічних працівників. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Гельветика, 2021. Вип. 40, т. 2. С. 261–266.
3. Сотська Г., Тринус О. Типологія моделей змішаного навчання: зарубіжний досвід. *Журнал кафедри ЮНЕСКО «Професійна освіта протягом життя у ХХІ столітті»*. 2024. № 2 (10). С. 73–90.

Столярчук Д. М.,

*курсантка 3-го курсу навчально-наукового інституту цивільного захисту,
рядовий служби цивільного захисту,
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна*

СЛУЖБОВИЙ ДОСВІД АТЕСТОВАНОГО НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНОГО СКЛАДУ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

Підготовка фахівців у сфері цивільного захисту характеризується високим рівнем відповідальності, практичною спрямованістю та діяльністю в умовах підвищеного ризику. Освітній процес у Національному університеті цивільного захисту України орієнтований не лише на формування системи теоретичних знань, але й на розвиток професійної готовності майбутніх офіцерів до дій у реальних надзвичайних ситуаціях. У цьому контексті особливого значення

набуває педагогічна майстерність атестованого науково-педагогічного складу, важливою детермінантою якої виступає його службовий досвід.

У наукових дослідженнях педагогічна майстерність розглядається як інтегративна характеристика особистості викладача, що поєднує професійні знання, методичну компетентність, комунікативну культуру, педагогічну техніку та рефлексивність [1, с. 38]. За визначенням І. А. Зязюна, педагогічна майстерність ґрунтується на гармонійному поєднанні професійної компетентності та особистісних якостей викладача [2, с. 25]. Проте у відомчих закладах вищої освіти, зокрема у сфері цивільного захисту, до цієї структури закономірно додається ще один ключовий компонент — реальний службовий досвід.

Службовий досвід педагогічного складу включає участь у ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій, організацію та проведення аварійно-рятувальних робіт, управління підрозділами, взаємодію з органами місцевої влади та іншими службами. Такий досвід формує особливий тип професійного мислення, заснований на прийнятті рішень в умовах дефіциту часу, невизначеності та психологічного навантаження. Саме здатність трансформувати цей досвід у навчальний контент підвищує якість освітнього процесу.

В умовах компетентнісного підходу до вищої освіти результат навчання визначається не лише обсягом засвоєних знань, а й сформованістю здатності діяти в професійних ситуаціях [3]. Викладач, який має практичний досвід служби, здатний забезпечити інтеграцію теоретичних положень із реальними прикладами професійної діяльності. Це сприяє формуванню у здобувачів освіти стійких алгоритмів дій, аналітичного мислення та психологічної готовності до виконання службових обов'язків.

Особливої актуальності питання службового досвіду набуває в умовах воєнного стану, коли система цивільного захисту функціонує в умовах підвищеного навантаження. Практичний досвід ліквідації наслідків бойових

руйнувань, масових пожеж, техногенних аварій стає джерелом реальних кейсів для аналізу під час занять. Використання методу аналізу конкретних ситуацій (case-study) дозволяє моделювати службові сценарії та формувати у курсантів професійну відповідальність [4, с. 71].

Службовий досвід також впливає на розвиток комунікативної складової педагогічної майстерності. Викладач, який пройшов реальні випробування служби, має вищий рівень авторитету серед курсантів. Авторитет, заснований на особистому досвіді, підвищує довіру до навчального матеріалу та сприяє формуванню професійної ідентичності майбутніх офіцерів. У наукових працях зазначається, що ефективна педагогічна взаємодія базується на принципі суб'єкт-суб'єктних відносин, взаємній повазі та професійній довірі [1, с. 124].

Окрім того, службовий досвід є важливим чинником розвитку рефлексивності викладача. Аналіз власних професійних дій, помилок та успішних рішень дозволяє вдосконалювати методику викладання, робити її більш наближеною до реальних умов діяльності. Таким чином, службовий досвід виступає не лише змістовним ресурсом, а й основою професійного саморозвитку науково-педагогічного працівника.

Не менш важливою є міждисциплінарна інтеграція, яку забезпечує викладач із практичним досвідом. Знання з тактики, психології екстремальних ситуацій, організації управління, технічних дисциплін розглядаються у взаємозв'язку, що відповідає сучасним вимогам до підготовки фахівців сектору безпеки і оборони. Саме комплексне бачення професійної діяльності дозволяє формувати у майбутніх офіцерів системне мислення.

Таким чином, службовий досвід атестованого науково-педагогічного складу є вагомим детермінантом розвитку їх педагогічної майстерності у закладі вищої освіти цивільного захисту. Він забезпечує практичну спрямованість навчання, підвищує мотивацію здобувачів освіти, сприяє формуванню професійної компетентності та відповідальності. Поєднання науково-методичної підготовки та реального службового досвіду створює умови для підготовки

конкурентоспроможних, стійких до стресових впливів і професійно готових офіцерів служби цивільного захисту.

Список використаних джерел

1. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 472 с.
2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : Вища школа, 2008. 376 с.
3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII (зі змінами).
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

Трубавіна І. М.,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної педагогіки,
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна

Чередниченко О. Ю.,

кандидат економічних наук, доцент,
Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого,
м. Харків, Україна

ДО ПИТАННЯ ПРО ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ І ПЕДАГОГІЧНУ МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Питання лідерства у педагогічній діяльності є не новим, адже воно пов'язується з такими якостями і вміннями педагогів, як відповідальність і активність, самостійність, вміння надихати, наснажувати, мотивувати, переконувати, впливати, організовувати, приймати рішення тощо [1;2;3]. Це пов'язуємо як із здібностями педагогів, так і з педагогічною майстерністю. Питання постає в тому – лідерами народжуються чи стають і чи можна цьому навчитися. А. С. Макаренко, а потім І. А. Зязюн говорили, що треба вчити педагогів педагогічній майстерності, а отже, і лідерству в аудиторії. Багато років у педагогічних ЗВО викладалася педагогічна майстерність для майбутніх вчителів. І це дозволяло їм керувати пізнавальною діяльністю і виховним процесом в будь-якій аудиторії. Зараз, на жаль, її немає в переліку дисциплін.

Але потреба є, бо вона вчила лідерству не лише в аудиторії, лідерство ставало способом життя. Сьогодні ми разом з гуманітарними організаціями говоримо про жіноче лідерство і розширення можливостей жінок, про зміну ролей жінки в суспільстві, особливо в війну. А теорія педагогічної майстерності його формувало давно, до того ж педагоги в більшості сьогодні жінки. Тому навчати педагогічній майстерності – в певній мірі і навчати лідерству і розширенню можливостей жінок сьогодні в умовах війни і гуманітарної кризи.

Розкриємо основні теорії лідерства та їх зв'язок із теорією педагогічної майстерності І. А. Зязюна.

– *Теорія рис лідерства.* Її представниками є Ф. Галтон, Р. Стогділл. Згідно цієї теорії, лідер має певні особистісні якості (харизма, відповідальність, сила впливу). І. А. Зязюн вважав, що педагогічна майстерність – не вроджена, а сформована у процесі саморозвитку. А лідер-педагог – це не «обраний», а професійно й духовно сформований фахівець. Педагогічній майстерності можна навчитися.

– *Поведінкові теорії лідерства.* Їх представниками були К. Левін, Р. Лайкерт. Вони розглядали лідерство як систему дій, стилів, моделей поведінки. Але ж педагогічна майстерність це є сукупність професійних дій; а педагог-лідер володіє: педагогічною технікою, культурою мовлення, стилем взаємодії. Тому можна зробити висновок, що педагогічна майстерність можна розглядати як навчальну лідерську поведінку.

– *Ситуаційні теорії лідерства.* Її представники Ф. Фідлер, П. Херсі і К. Бланшар вважає, що ефективність лідера залежить від ситуації. І. А. Зязюн вважав, що треба керуватися в професійній діяльності принципом педагогічної доцільності; вміти бачити ситуацію очима дитини/студента; а гнучкість стилю є ознакою майстерності. Таким чином, бачимо, що педагог-майстер це є ситуативний лідер сьогодні.

– *Теорії трансформаційного лідерства.* Дж. Бернс, Б. Басс вважали, що лідер надихає, формує цінності, змінює особистість. Так, це сьогодні і робить

педагог. І ключове поняття в теорії І. А. Зязюна – духовно-моральний вплив педагога, «сам педагог повинен бути носієм культури і цінностей, здійснювати виховання через особистий приклад». Згадаймо К. Д. Ушинського – педагог повинен сам бути вихованим. Отже, педагогічна майстерність по суті є трансформаційним лідерством в освіті.

– Службове лідерство (Servant Leadership). Р. Грінліф вважав, що лідер служить розвитку інших. І. А. Зязюн розмірковував, що педагогічна діяльність це служіння людині; потрібно домінування етики, емпатії, гуманізму в педагогічній діяльності «має бути педагогіка добра». Тобто маємо тут повна ціннісну відповідність. Взагалі вся педагогічна діяльність спрямована на розвиток особистості людини, гуманізм і цінність людини, відбиває ідеї людиноцентризму і дитиноцентризму.

– Розподілене / демократичне лідерство. Дж. Дьюї, сучасні освітні теорії трактують, що: лідерство є спільною діяльністю. Згідно теорії педагогічної майстерності, в педагогічній діяльності педагог повинен здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію у спілкуванні; бути не «керівником», а партнером і фасилітатором; в освіті має бути атмосфера співтворчості. Таким чином, педагог-майстер формує лідерство в інших, суб'єктність і рівність.

На основі викладеного можна зробити висновок, що теорія педагогічної майстерності І. А. Зязюна є інтегративною педагогічною моделлю лідерства, у якій поєднуються різні підходи до розуміння і формування щодо лідерства. Тому всі ці теорії можна використовувати для формування педагогічної майстерності педагогів, що особливо важливо в умовах, коли цієї дисципліни немає навіть в педагогічних закладах вищої освіти.

У той же час теорії лідерства вчать всіх, хто не є педагогом за освітою, через свій зміст педагогічній майстерності, бо сьогодні педагогом може бути людина без педагогічної освіти. Як результат формують відповідальних лідерів, їх особистості, цінності, техніку керування своїм станом і впливу на стан інших людей, вміння прийняття рішень, спілкуватися тощо.

Список використаних джерел

1. Трубвіна І. М., Недря К. М. Україноцентризм як основа науково-педагогічних досліджень і педагогічної діяльності // Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., Тернопіль, 9–10 черв., 2022. Тернопіль : Вид. центр ТОКІППО, 2022. С. 46.
2. Prokopenko I. F., Trubavina I. M. Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School: monograph. Prague, OKTAN Print, 2020.
3. Cherednychenko O., Trubavina I. Європейські цінності як основа національної згуртованості, курсу України на євроінтеграцію та укріплення основ національної безпеки через освіту. New Collegium, 2023. С. 53–58. DOI:10.30837/nc.2023.1-2.53.

Щербина Н.О.,

*кандидат історичних наук,
доцент кафедри педагогіки та професійної етики
гуманітарного факультету (очної та заочної форми навчання)
Пенітенціарна академія України, м. Чернігів, Україна*

ДУХОВНО-ЦІННІСНІ РЕСУРСИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Збереження психоемоційного здоров'я особистості в умовах кризового стану суспільства є закономірною умовою її професійної ефективності. Особливої ваги емоційний інтелект набуває у сферах із високою інтенсивністю комунікації, де суб'єкт-суб'єктна взаємодія виступає базовим інструментом досягнення мети. Педагогічна діяльність у цьому контексті посідає чільне місце, що актуалізує пошук джерел формування та зміцнення емоційного інтелекту викладача.

Поняття «емоційний інтелект» у наукових розвідках розглядається через призму різних підходів до розуміння сутності цього феномену. Зокрема, Ю. Бреус узагальнює підходи до визначення емоційного інтелекту як складного конструкту ментальних здібностей, пов'язаних із оперуванням емоційною інформацією та формуванням емоційного досвіду суб'єкта. Структура емоційного інтелекту, представлена в структурно-функціональній моделі,

включає рівні його функціонування (когнітивний, емоційний, поведінковий), змістові характеристики (розуміння та управління власними емоціями й емоціями інших людей), а також функціональні аспекти: прийом і переробку емоційної інформації, емоційне реагування та застосування емоційних знань на практиці. Важливими елементами цієї структури є емоційні компетенції (здатність до емпатії, адекватність виявлення емоцій, продуктивна взаємодія) та емоційний досвід як комплекс знань, що накопичуються протягом життя [1, с. 15].

Н. Басюк у навчальному посібнику «Емоційний інтелект і психічне здоров'я учасників освітнього процесу» акцентує увагу на зв'язку емоційного інтелекту та психічного здоров'я учасників освітнього процесу. Автор зазначає, що для педагога невміння опановувати стрес призводить до емоційного та професійного вигорання, а згодом – і до виходу з професії. Для стабілізації власного емоційного стану викладачу потрібна міцна внутрішня опора, роль якої виконує розвинений емоційний інтелект. Саме він забезпечує стресозахисну й адаптивну функції особистості, допомагаючи автономно долати негативні емоції та пристосовуватися до нових реалій. Цілком обґрунтованим є визначення емоційного інтелекту в педагогічній царині як виду інтелекту, що проявляється в здатності ідентифікувати емоційні стани, керувати ними та конструктивно впливати на міжособистісну взаємодію [2, с. 121].

Значення емоційного інтелекту в діяльності викладача важко переоцінити, особливо у контексті взаємодії зі здобувачами вищої освіти. На цьому рівні ми говоримо про діалогічну взаємодію сформованих особистостей, що ґрунтується на взаємоузгодженні соціально значущих цілей, партнерських стосунках та інтеракції [3, с. 180]. Відтак викладач має виступати взірцем емоційної стабільності, що спонукає до пошуку додаткових ресурсів підтримки його емоційного інтелекту.

Попри те, що у вищезгаданому посібнику наводяться приклади деструктивного впливу релігійних сект як чинника формування антисоціальної поведінки [4, с. 38–41], ми наголошуємо на важливості релігійної грамотності. Свідоме використання духовних практик (на противагу суто формальному виконанню обрядів) стає потужним інструментом зміцнення емоційного здоров'я.

Феномен духовності в сучасних дослідженнях часто розглядається фрагментарно або ототожнюється виключно з релігійністю. Водночас у філософсько-антропологічному вимірі духовність постає як фундаментальна здатність людини до смислотворення, самотрансценденції та ціннісного самовизначення. Саме ця здатність забезпечує внутрішню інтеграцію досвіду та узгодженість між переживанням, мисленням і дією, формуючи підґрунтя ментального здоров'я. Духовність має чітко виражений світоглядний вимір, що особливо актуалізується в умовах воєнного стану та посткризового розвитку. Вона стає ресурсом для посттравматичного зростання та формування резильєнтності, що дозволяє розглядати духовно-світоглядний чинник як один із провідних детермінантів розвитку емоційного інтелекту викладача вищої школи [5].

Отже, в умовах сучасних суспільних викликів емоційний інтелект викладача закладу вищої освіти перестає бути лише допоміжною навичкою і стає визначальним чинником професійної ефективності. Він виступає фундаментом для побудови якісної суб'єкт-суб'єктної взаємодії із здобувачами освіти, забезпечуючи перехід від авторитарних методів навчання до партнерства та діалогу. Розвинений емоційний інтелект виконує критично важливу роль у збереженні ментального здоров'я педагога. Здатність ідентифікувати власні емоції та керувати ними є дієвим інструментом профілактики професійного вигорання, що особливо актуально в умовах хронічного стресу та високої інтенсивності комунікативних процесів у вищій школі. Духовність не є

тотожною лише релігійній обрядовості, а постає як філософсько-антропологічна здатність особистості до смислотворення та ціннісного самовизначення. Свідоме звернення до духовних практик та релігійна грамотність викладача можуть стати тими внутрішніми ресурсами, що підживлюють емоційну стабільність та допомагають інтегрувати складний травматичний досвід у конструктивну професійну траєкторію.

Список використаних джерел

1. Бреус Ю. В. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2015. С. 20. DOI: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9213>.
2. Басюк Н. А. Емоційний інтелект і психічне здоров'я учасників освітнього процесу : навчальний посібник. Житомир, 2024. 140 с.
3. Борова Т., Гончар О. Особливості взаємодії викладачів та студентів у навчальному процесі. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип.44. С. 176–181.
4. Шакур Н., Щербина Н. Духовність як чинник підтримки ментального здоров'я здобувачів вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. (Серія: Педагогічні науки). 2025. Вип. 35 (191). Чернігів : НУЧК, 2025. С. 335–342.

Якушко К. Г.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра англійської мови для технічних та агробіологічних спеціальностей,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна

АКЦЕНТИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Протягом останніх років сучасний викладач англійської мови стоїть перед викликом як природних, погодних так і техногенних, військових, міграційних, суспільних психологічних відхилень від традиційних загальноприйнятих подій. Відповідно постає проблема нагальності фокусації на найбільш релевантних

акцентах розвитку педагогічної майстерності у цілому та стосовно українського викладача англійської мови у сучасних часових рамках зокрема.

Нашою метою є уточнення вибірки найбільш релевантних на даний час певних факторів постійного та безперервного розвитку педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти, звертаючи увагу на «чинники, джерела, стимули, що мають потенційно ефективно впливати на рівень розвитку їхньої педагогічної майстерності» та на якість процесу підготовки загалом [2, с.505–506].

Насамперед, на нашу думку, перша релевантна площина дотична до пріоритету акцентування на емоційній стійкості та етичній культури як первинних засад, поєднавши гуманістичну спрямованість орієнтації сучасного українського викладача англійської мови на особистості слухача вищої освіти та прагнення до діалогічної взаємодії з особисто-психологічними чинниками. Така діалогічна взаємодія може виявитися як через використання коректних форм звертання, пом'якшених інструкцій, ввічливих форм прохань, адаптацію мовлення залежно від віку, рівня володіння мовою та культурного прошарку студентів так і регулювання тону, темпу мовлення, невербальних сигналів. Окрім цього означену діалогічну взаємодію доречно здійснювати через м'яку корекцію помилок без приниження, підтримувальний зворотний зв'язок, використання інклюзивної лексики, нейтральних форм висловлення, коментарів відповідно до цих та інших норм “мовного етикету” [1, с. 510].

Вважаємо, що надалі слід змістити акценти як на потребу подальшої мотивації самовдосконалення у творчості, так і на розвитку здатності до рефлексії власної діяльності викладача англійської мови, орієнтуючись як на психологічну налаштованість слухачів різних груп, так і на дотичності до розвитку обізнаності з сучасними методичними та предметними підходів серед професійно-педагогічних чинників.

На третьому етапі доречно звернути увагу на стимулюванні саморозвитку через участь у підвищенні кваліфікації та тренінгах як занурення в освітнє середовище що активізує розвиток у площині соціально-середовищних чинників.

Отже, існує можливість розподілити найбільш релевантних на даний час певних факторів постійного та безперервного розвитку педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти по трьох основних площинах особисто-психологічних, професійно-педагогічних та соціально-середовищних чинників: розвитку емоційної стійкості та етичної культури й мовного етикету, самовдосконалення у творчості, розвитку здатності до рефлексії власної діяльності у особистому просторі та стимулюванні саморозвитку у суспільному просторі.

Список використаних джерел

1. Грищенко О., Якушко К., Гончарова О. Мовний етикет як складова професійної комунікативної поведінки. *Вісник науки і освіти*, № 1(43). 2026, С. 502–517. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1\(43\)-502-517](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-502-517)
2. Курок В., Шевель Б. Фактори розвитку педагогічної майстерності педагога в процесі професійної підготовки в ЗВО. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Педагогіка» 2024. № 12(46). С. 501–512. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-12\(46\)-501-512](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-12(46)-501-512)

СЕКЦІЯ 4

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

В МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Dr. Maria Aleksandrovich,
*Zastępca Dyrektora Instytutu Pedagogiki i Psychologii
ds. Kształcenia i Studentów
Kierownik Zakładu Psychologii
Uniwersytet Pomorski w Słupsku, Słupsk, Polska*

Коваленко В. Є.,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач-професор кафедри спеціальної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна*

Якуба Л. С.,
*доктор філософії, доцент кафедри спеціальної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна*

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасна парадигма вищої освіти вимагає переходу від пасивного накопичення знань до формування практико-орієнтованих компетентностей. У контексті підготовки фахівців зі спеціальної освіти це питання набуває особливої актуальності. Проєктне навчання виступає дієвим інструментом, що дозволяє майбутнім педагогам інтегрувати теоретичні знання з психології, спеціальної педагогіки та медицини для вирішення завдань корекційного виховання.

Дистанційне навчання, яке стало домінуючим форматом у вищій школі в Україні внаслідок глобальних викликів останніх років, відкрило широкі можливості для теоретичної підготовки. Проте для прикладних спеціальностей, зокрема А 6 «Спеціальна освіта», цей формат створює низку критичних бар'єрів. Зважаючи на багатогранність процесу формування критичного мислення та залежність результативності освітніх технологій від сукупності зовнішніх чинників, науковий пошук оптимальних шляхів імплементації методу проєктів у вищому закладі освіти не втрачає своєї гостроти.

Отже, основною метою нашого дослідження стало розкриття практичних особливостей застосування методу групових проєктів у дистанційному форматі

навчання для підвищення якості професійної підготовки здобувачів спеціальності «Спеціальна освіта».

Становлення критичного мислення є багатограним процесом, що детермінується низкою взаємопов'язаних чинників. Ефективність цього формування безпосередньо залежить від багатьох особистісних факторів, а також від сукупності зовнішніх умов, що зумовлюють генезис її світоглядних установок і переконань [1 с.156]. Саме метод проєктів дозволяє створити ці умови.

Як зазначає О. Тадеуш (2017), концептуальні засади методу проєктів як інструменту особистісно орієнтованої парадигми ґрунтовно проаналізовані в роботах Л. Ботько, С. Сисоєвої та інших дослідників. У працях Б. Гершунського та Г. Селевко цей підхід розглядається як комплексна дидактична система, тоді як А. Хуторський та Й. Шнайдер акцентують увагу на його продуктивному характері [2, с.142].

Метод проєктів виходить за межі традиційного навчання, орієнтуючись на практичний досвід [3,с.34]. Проєктна методика функціонує як інструмент антропоцентричної взаємодії, що базується на міжособистісній комунікації та глибокій емпатії викладача до внутрішніх станів здобувачів. Вона забезпечує сприятливе середовище для актуалізації творчого потенціалу, стимулюючи взаємне пізнання ціннісних орієнтацій та професійних установок суб'єктів освітнього процесу [2, с.142].

Дослідження підтверджують, що такий формат навчання забезпечує не лише засвоєння академічної бази, а й підготовку до реальних викликів ринку праці, де вміння працювати в команді є базовим критерієм ефективності. Як зазначає R. Runiewicz (2025), метод проєктів дозволяє студентам апробувати теоретичні знання в умовах, наближених до реального життя, де викладач виступає в ролі ментора та фасилітатора, що забезпечує всебічну підготовку до викликів сучасного ринку праці [3, с.34].

У процесі викладання можливо використовувати різні типи проєктів. Їх класифікація базується на характері діяльності учасників, особливостях структури та формі представлення кінцевого продукту. Це дослідницькі (максимально наближені до академічного наукового пошуку); творчі (з відсутністю жорсткої попередньої структури спільної діяльності); рольові (з відкритою структурою, що може трансформуватися до моменту завершення роботи, і які передбачають рольове програвання певного кейсу); інформаційні (спрямовані на системний збір, селекцію та критичний аналіз даних про певний об'єкт чи явище); ознайомчо-орієнтовні (розглядаються як специфічний різновид інформаційних проєктів, з поетапним пошуком фактів у визначених напрямках з подальшим узагальненням та зовнішньою оцінкою отриманих результатів); практично-орієнтовані (початку націлені на отримання конкретного прикладного результату, що має соціальну чи професійну значущість) [2, с.144].

Всі види вимагають детально опрацьованого сценарію діяльності, чіткого розподілу функцій між виконавцями та обов'язкового впровадження напрацювань у реальну практику.

Процес подолання соціальної ізоляції студентів у цифровому освітньому середовищі базується на трансформації навчальної взаємодії з пасивного споживання контенту в активну суб'єкт-суб'єктну співпрацю. Метод проєктів у цьому контексті виступає як інструмент антропоцентричної взаємодії, де на перший план виходить особистісне спілкування та емпатія. Створення «безпечного» віртуального простору через етапи неформального знайомства та менторську підтримку викладача дозволяє студентам нівелювати «екранний бар'єр», що є критично важливим для формування гнучких навичок (soft skills). Такий підхід стимулює прагнення учасників зрозуміти ціннісні установки один одного, що закладає фундамент для професійної солідарності майбутніх спеціалістів.

Ефективна деізоляція досягається також через чітке структурування командної діяльності та використання колаборативних технологій, що забезпечують ефект присутності. Спільна робота в режимі реального часу над єдиним теоретичним дослідженням чи корекційною програмою вимагає постійної координації зусиль. Особливе значення у стимулюванні командної роботи має орієнтація на практико-значущий результат, який має реальну соціальну цінність, що підвищує мотивацію до подолання особистісних бар'єрів. Рефлексивний етап та взаємооцінювання дозволяють учасникам проаналізувати власний комунікативний досвід, що перетворює виконання проєкту на цілісний процес професійного та особистісного зростання. За нашими спостереженнями, трансформація семінарів з використанням проєктної методики підвищує суб'єктивну залученість студентів на 40–60%. Вона дозволяє перевірити не лише знання термінології, а й здатність діяти в ситуації професійної невизначеності.

У віртуальному просторі студенти мають не лише узгодити ідею, а й вибудувати систему взаємної довіри та емоційного контакту, що є критичним для спеціальностей допомагаючого профілю. Перехід від етапу конфлікту до координації зазвичай зумовлений пошуком консенсусу щодо вибору конкретних методів розв'язання поставленого завдання. На цьому етапі виявляється здатність майбутніх фахівців аргументувати власну позицію та водночас виявляти гнучкість, розуміючи установки та погляди колег. Саме через дискусії та подолання розбіжностей у підходах формується здатність до конструктивної співпраці, необхідної для майбутнього управління кризовими ситуаціями в професійному середовищі.

Етап продуктивної роботи знаменується синергією зусиль команди, що втілюється у спільному створенні цілісного продукту. Студенти переходять від теоретичних суперечок до практичного застосування знань, використовуючи цифрові інструменти для аналізу даних та візуалізації результатів. На цьому етапі викладач остаточно трансформується у ментора, дозволяючи команді самостійно керувати процесом, що сприяє розвитку автономності та професійної

впевненості майбутніх дефектологів. Кінцевий продукт стає результатом колективного досвіду, де поєднується глибоке розуміння теоретичних і практичних питань та висока технологічна грамотність фахівців.

Таким чином, проєктне навчання інтегрує академічну підготовку з інтенсивною соціалізацією, і створює умови для формування професійної компетентності майбутніх логопедів та спеціальних педагогів, яка тісно пов'язана з опануванням навички роботи в мультидисциплінарній та міждисциплінарній команді. У процесі реалізації групового проєкту студенти вчаться інтегрувати знання з різних галузей, – від нейропсихології до сурдопедагогіки, – задля розв'язання складних завдань.

Висновки. Метод групового проєктування мінімізує недоліки дистанційного навчання, забезпечуючи високий рівень залученості. Групове проєктування в дистанційному режимі є ефективним у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців – спеціальних педагогів у сфері міждисциплінарної та фахової взаємодії. У процесі професійної підготовки здобувачі освіти опановують навички конструктивного критичного аналізу та аргументованого обґрунтування власної фахової позиції. Водночас відбувається трансформація ролі викладача у ментора, що сприяє підвищенню рівня автономності та впевненості майбутніх фахівців у прийнятті професійно виважених рішень.

Список використаних джерел

1. Деркаченко Ю. В., Яковенко Ю. Л., Ємельянова А. О. Метод проєктів як один із ефективних засобів розвитку критичного мислення студентів під час вивчення історичних та правничих дисциплін. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 72.Т.1. С. 155-160
2. Тадеуш О. М. Метод проєктів як форма продуктивного навчання студентів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16.Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2017. Вип. 29. С. 142-146. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2017_29_33
3. Runiewicz R. Metoda projektowa jako metoda dydaktyczna umożliwiająca wprowadzenie do pracy w sektorze zarządzania. *Spółeczeństwo i Polityka. Pismo Edukacyjne*, 2025. T.83. N.2. P. 29-40. ISSN 1733-8050

Бескоровайний В. В.,

*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня
вищої освіти кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У сучасному науково-педагогічному дискурсі інформаційний простір дедалі частіше інтерпретується не просто як комунікаційне середовище, а як арена інтенсивного когнітивного протиборства. Трансформація соціальних мереж із платформ для дозвілля у стратегічну інфраструктуру національної безпеки зумовлює необхідність переосмислення механізмів формування свідомості молоді. Згідно з науковими розвідками 2025 року, цифрові мережі набули статусу антропологічного середовища, вплив якого має виражений амбівалентний характер: від потужного потенціалу для трансляції національних цінностей та суспільної консолідації до значних ризиків, пов'язаних із деструктивними маніпуляціями та ворожими інформаційними операціями.

Теоретико-методологічне поле національно-патріотичного виховання сформовано у працях В. Ворожбіт-Горбатюк [1], О. Гевко [2], А. Зайця [3], В. Купрієвич [6], Н. Лалак [7], Ж. Макари [7], Н. Мотичак [2] та інші. Особливий сегмент досліджень, представлений науковими доробками Н. Борисенко, В. Ворожбіт-Горбатюк [1], В. Купрієвич [6] щодо специфіки виховання в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України. Узагальнення наукових поглядів свідчить, що національно-патріотичного виховання є ключовим інструментом формування національної ідентичності як основи активної громадянської позиції. Дослідники у своїх дослідженнях зазначають, що саме ідентифікація особистості зі своєю нацією породжує почуття відповідальності за її долю. Конкретизуючи цей аспект, О. Кіндратець та Т. Сергієнко розглядають ідентичність як чинник зміцнення суверенітету [4]; О. Олексюк аналізує її через

призму університетської культури [8]; А. Османова та Л. Співак вивчають трансформації свідомості студентства під час війни [9].

Нормативно-правовий базис національно-патріотичного виховання в Україні ґрунтується на конституційних імперативах та законодавчих актах у сфері освіти. У Конституції України виокремлено три ключові вектори виховної діяльності: консолідацію української нації через розвиток її історичної пам'яті та культурної самобутності; формування психологічної та практичної готовності громадян до захисту суверенітету, зокрема в економічній та інформаційній сферах та культивування пошани до державних символів та усвідомлення обов'язку захисту Вітчизни [11]. Ці положення знаходять своє логічне продовження у Законі України «Про освіту», де, відповідно до ст.6, патріотичне виховання та плекання поваги до історико-культурного надбання українського народу визначено одним із пріоритетних завдань освітнього процесу [5]. Методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України чітко окреслюють роль цифрового простору в освітньому процесі. В них соціальні мережі визначено як педагогічний інструмент, що визначає їх пріоритетність у комунікації з молоддю. Основні акценти зроблено на діяльнісному патріотизмі, а саме переходу від пасивного споглядання до активної участі. Це включає волонтерство, створення контенту тощо.

Для оцінювання потенціалу соціальних мереж потрібен ґрунтовний аналіз психологічних процесів, які відбуваються у свідомості молоді під час взаємодії з цифровим контентом. Соціальні мережі надають унікальні інструменти для експериментування з ідентичністю. Користувач створює «віртуальну ідентичність», яка може відрізнятися від реальної. У контексті науково-патріотичного виховання це створює як можливості, так і ризики. Можливість полягає у тому, що патріотична символіка (аватарка з прапором, репост збору) стає частиною бажаного образу. Ризик полягає у поверховості такого патріотизму, коли зовнішні атрибути не підкріплені внутрішніми переконаннями.

Дослідження методологічної бази дослідження дає змогу визначити, що соціальні мережі (Instagram, TikTok, Telegram, YouTube, Facebook) сьогодні є не лише засобом розваги, а й основним каналом отримання інформації та формування світогляду молоді. Використання їх як інструменту національно-патріотичного виховання дозволяє перейти від «формального патріотизму» до «патріотизму дії та переконань». Виокремимо ефективні та дієві форми та методи роботи в соціальних мережах. Популярним серед молоді є створення серії постів/сторіз про видатних діячів регіону або університету, оформлених у стилі сучасних карток тощо; організація віртуальних екскурсій за допомогою функцій Reels або TikTok для коротких відеооглядів місць пам'яті, музеїв чи природних об'єктів України. Соціальні мережі використовують для проведення інтерактивних заходів, наприклад, «Мій Герой» - розповідь про захисника, «Мова має значення» - читання поезії українською, «Спадщина у кадрі» – фото пам'яток архітектури тощо. Ефективним є залучення студентських активістів, викладачів-блогерів або відомих випускників до трансляції патріотичних цінностей. Прямі ефіри (Live) з волонтерами, військовими, істориками тощо.

Таким чином, соціальні мережі – це потужний освітній простір для формування національної ідентичності, де користувач має можливість осмислити власне коріння та майбутнє своєї держави, трансформуючи особисті переконання у практичну діяльність на благо українського суспільства. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у розробці алгоритмів вимірювання ефективності цифрового виховного впливу та вдосконаленні методик підготовки науково-педагогічних працівників до роботи у медіасередовищі.

Список використаних джерел

1. Ворожбіт-Горбатюк В., Борисенко Н. Ціннісний підхід у реалізації положень концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України (історико-педагогічний дискурс). *Педагогічні науки*. 2022. № 99. С. 5-10.
2. Гевко О., Мотичак Н. Організація національно-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти. *Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору: світовий та вітчизняний вимір* : зб. наук. пр. Львів, 2023. С. 57-60.

3. Заєць А. Військово-патріотичне виховання здобувачів освіти. *Modern problems of science, education and society*. Київ, 2024. С. 533.
4. Кіндратець О., Сергієнко Т. Національна ідентичність як умова збереження та зміцнення державного суверенітету. *Серія: Історія. Політологія*. 2023. № 35-36. С. 78-89.
5. Конституція України (Відомості Конституція України) (ВВР), від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр> (дата звернення: 01.02.2026).
6. Купрієвич В. Національно-патріотичне виховання здобувачів освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України. Патріотичне виховання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти в умовах воєнної агресії : методичний посібник. Київ, 2024. С. 6-10.
7. Лалак Н., Макара Ж. Сучасний підхід до проблеми національно-патріотичного виховання здобувачів освіти. *Наука майбутнього*. Мукачєво, 2021. Вип. 1 (7). С. 57 -61.
8. Олексюк О. Національна ідентичність в університетській культурі: зовнішні виклики та внутрішні резерви. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2022. № 2 (104). С. 75-83.
9. Османова А., Співак Л. Національна ідентичність української студентської молоді у воєнний час. *Психологія: реальність і перспективи*. 2022. № 18. С. 132-140.
10. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 01.02.2026).
11. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 01.02.2026)

Біктімірова А. Ш.,
студентка V курсу,
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІВЗАЛЕЖНИХ СТОСУНКІВ

Проблема співзалежних стосунків набуває особливої актуальності в сучасному суспільстві, оскільки порушення емоційної автономії, особистісних меж і здатності до самостійного функціонування негативно впливають як на психологічне благополуччя окремої людини, так і на якість міжособистісної взаємодії загалом. Співзалежність проявляється у надмірній зосередженості на проблемах іншого, потребі в постійному контролі, страху втрати стосунків та

зниженні рівня самоприйняття. Такі взаємини часто формуються непомітно, закріплюючись у поведінкових і емоційних патернах особистості.

Дослідження психологічних співзалежних відносин передбачає аналіз внутрішніх і зовнішніх чинників, що зумовлюють їх виникнення та підтримання. До них належать особливості сімейного виховання, ранній емоційний досвід, тип прив'язаності, рівень самооцінки, особистісні риси та механізми психологічного захисту. Усвідомлення цих детермінантів є важливим підґрунтям для розроблення ефективних психопрофілактичних і корекційних заходів, спрямованих на формування зрілих, автономних і психологічно здорових міжособистісних стосунків.

Л. Галушко та Я. Амурова зазначають, що співзалежність у стосунках характеризується постійною зосередженістю людини на близькій особі та вираженою емоційною залежністю від неї. Такі взаємини суттєво впливають на емоційний і фізичний стан особистості, її працездатність, а також на характер взаємодії з іншими людьми. Отже, поведінка й психічне самопочуття співзалежної людини значною мірою зумовлюються цими відносинами, які мають деструктивний вплив і погіршують загальну якість життя. Слід зазначити, що співзалежність трактують як набутий тип дисфункціональної поведінки, який формується внаслідок неповного або порушеного розв'язання одного чи кількох ключових завдань особистісного розвитку в ранньому дитинстві [3].

В. Боженко також досліджувала питання співзалежних відносин. Вона говорить про те, що до формування співзалежних стосунків частіше схильні жінки, ніж чоловіки, що пов'язують із їх більшою емоційною чутливістю та здатністю глибоко занурюватися у власні переживання. Соціальні уявлення про роль жінки нерідко зводяться до служіння партнерові й родині, безумовної відданості та самопожертви. За таких умов моделі поведінки, що ґрунтуються на особистісній автономії, внутрішній силі та самореалізації, можуть залишатися поза увагою. У жінок, які перебувають у співзалежних стосунках, часто

простежуються неадаптивні уявлення про взаємини, а також емоційні труднощі й порушення поведінкових реакцій, що ускладнюють побудову здорових партнерських відносин [2].

Я. Амурова зазначає, що стосунки, у яких один партнер виявляє співзалежність, а інший – контрзалежність, є досить поширеним явищем. Особа, що зростала в атмосфері емоційної холодності з боку батьків, нерідко обирає партнера з вираженою потребою в близькості та прив'язаності. Натомість людина, вихована надмірно опікуючими або залежними батьками, може прагнути союзу з більш автономним і дистанційованим партнером. Таке взаємне тяжіння протилежних типів часто виступає несвідомою спробою компенсувати або розв'язати невирішені в дитинстві труднощі, пов'язані з формуванням прив'язаності та процесом психологічної сепарації [1].

На думку Л. Галушко та Я. Амурової, схильність до формування співзалежних відносин значною мірою зумовлюється специфічними умовами сімейного виховання. Зокрема, йдеться про ситуації, коли батьки або близькі родичі мали різні форми залежності, психічні розлади, виявляли насильницьку поведінку чи застосовували насильство як засіб виховного впливу. У таких родинх почуття, потреби й переживання дитини часто ігнорувалися або знецінювалися, а до її внутрішнього світу не проявлялося належної уваги. У результаті формувалися занижена самооцінка, страх відторгнення та потреба в зовнішньому схваленні, що згодом може стати підґрунтям для розвитку співзалежних моделей поведінки [3].

Отже, формування співзалежних відносин зумовлюється комплексом психологічних детермінант, що мають як індивідуально-особистісне, так і соціально-сімейне походження. Вирішальну роль відіграє ранній досвід взаємодії з батьками, особливості емоційного контакту, задоволення базових потреб у безпеці, прийнятті та підтримці. Порушення процесів прив'язаності, ігнорування почуттів дитини, насильницькі або дисфункціональні моделі

виховання створюють підґрунтя для розвитку заниженої самооцінки, страху відторгнення та надмірної потреби в зовнішньому схваленні.

На нашу думку, співзалежність проявляється у фіксації на іншій людині, втраті особистісних меж і підпорядкуванні власних потреб інтересам партнера, що негативно позначається на емоційному стані та якості життя загалом. Взаємодія співзалежних і контрзалежних партнерів часто відображає несвідомі спроби компенсувати нерозв'язані дитячі конфлікти, пов'язані з близькістю та автономією. Таким чином, розуміння психологічних детермінант співзалежності є важливим кроком до профілактики й корекції таких стосунків, формування зрілої особистості, здатної до побудови здорових, рівноправних і емоційно безпечних взаємин.

Список використаних джерел

1. Амурова Я. Психологічний аналіз феномену співзалежних стосунків. *Габітус. Психологія особистості*. 2023. С. 85-89.
2. Боженко В. Психологічні аспекти феномену співзалежних стосунків у парі. *Досягнення сучасної психологічної науки та практики*. 2020. С. 7-9.
3. Галушко Л., Амурова Я. Глибинно-психологічні чинники співзалежних стосунків суб'єкта. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2023. № 1. С. 14-21.

Бровченко А. К.,

кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології
та інклюзивної освіти,
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту зумовлює суттєві трансформації у сфері вищої освіти, змінюючи не лише інструменти навчання, а й сам характер пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Сучасні системи штучного інтелекту, зокрема мовні моделі, здатні генерувати розгорнуті

пояснення, аналізувати інформацію, моделювати професійні ситуації та виступати інтерактивним партнером у навчальному діалозі. У зв'язку з цим змінюється роль викладача, який із транслятора знань дедалі більше постає організатором і фасилітатором пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на формування професійного мислення.

Дослідники відзначають значний потенціал штучного інтелекту у підтримці освітнього процесу, зокрема щодо індивідуалізації навчання, розвитку аналітичного мислення та підвищення доступності навчальних матеріалів [1; 4]. Водночас наголошується на необхідності збереження активної пізнавальної позиції здобувача освіти та формування критичного ставлення до результатів, згенерованих штучним інтелектом [3]. Особливої уваги набувають психолого-етичні аспекти взаємодії людини з системами штучного інтелекту, зокрема питання їх впливу на когнітивні процеси, самостійність мислення та відповідальність у навчальній діяльності [2].

Особливого значення ці питання набувають у професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти, діяльність яких пов'язана з аналізом складних клініко-психолого-педагогічних проявів розвитку та прийняттям обґрунтованих професійних рішень. У цьому контексті важливим завданням є не лише використання штучного інтелекту як джерела інформації, а його інтеграція у навчальний процес як засобу формування клінічного мислення, що передбачає розвиток здатності до аналізу, інтерпретації, критичної оцінки інформації та самостійного обґрунтування висновків.

Клінічне мислення є однією з ключових складових професійної компетентності фахівця спеціальної освіти, оскільки його професійна діяльність пов'язана з аналізом складних і неоднорідних проявів психофізичного розвитку дитини. На відміну від формального засвоєння знань про окремі нозологічні категорії, клінічне мислення передбачає здатність до цілісного аналізу індивідуальних особливостей розвитку, виявлення структури порушення та розуміння взаємозв'язку між його проявами. Такий тип мислення забезпечує

можливість переходу від поверхневого опису поведінкових проявів до їх професійної інтерпретації, що є основою для обґрунтованого планування педагогічної допомоги.

Формування клінічного мислення є складним і тривалим процесом, який потребує активної пізнавальної діяльності студента, спрямованої на аналіз, порівняння, інтерпретацію та узагальнення інформації. Воно не може бути сформоване шляхом пасивного засвоєння готових знань, оскільки передбачає розвиток здатності до професійного аналізу нових і нестандартних ситуацій. У зв'язку з цим важливим завданням викладача є створення умов для активізації мислення студентів, розвитку їх аналітичної позиції та здатності до самостійного обґрунтування професійних висновків.

Сучасні системи штучного інтелекту відкривають нові можливості для організації пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на формування клінічного мислення. На відміну від традиційних джерел інформації, які переважно забезпечують репродуктивне засвоєння знань, штучний інтелект дозволяє організувати інтерактивний процес аналізу, інтерпретації та уточнення інформації. Однією з важливих можливостей штучного інтелекту є його здатність структурувати складні клінічні явища та пояснювати їх у доступній формі. Студенти можуть використовувати ШІ для уточнення змісту окремих симптомів, встановлення взаємозв'язків між різними проявами розвитку та поглиблення розуміння структури порушення. Можливості персоналізації та адаптації навчального матеріалу визначаються дослідниками як один із важливих напрямів застосування штучного інтелекту у вищій освіті [1; 4].

Важливим напрямом використання штучного інтелекту є також моделювання клініко-педагогічних ситуацій. За допомогою відповідних запитів студенти можуть отримувати опис умовних випадків розвитку дитини з різними порушеннями, аналізувати їх структуру, визначати можливі причини труднощів та прогнозувати освітні потреби. Така робота сприяє розвитку аналітичних навичок, здатності до професійної інтерпретації симптомів та формуванню

досвіду прийняття обґрунтованих педагогічних рішень [3].

Особливу цінність має використання штучного інтелекту як інструменту стимулювання аналітичної та рефлексивної діяльності студентів. У цьому випадку ШІ виступає не джерелом готових відповідей, а об'єктом критичного аналізу. Студенти можуть порівнювати відповіді штучного інтелекту з науковими джерелами, виявляти неточності та формувати власні обґрунтовані висновки. Така взаємодія сприяє розвитку критичності мислення, формуванню професійної позиції та усвідомленню відповідальності за прийняття педагогічних рішень. Лучанінова [2] підкреслює, що використання штучного інтелекту може сприяти розвитку аналітичного та дивергентного мислення студентів за умови його педагогічно доцільного застосування.

Використання штучного інтелекту має важливе значення не лише для навчальної діяльності студентів, але й для професійної підтримки викладача. Зокрема, ШІ розширює можливості викладача щодо моделювання клініко-педагогічних ситуацій, диференціації навчальних завдань відповідно до рівня підготовки студентів, а також оперативного створення дидактичних матеріалів, спрямованих на розвиток аналітичного мислення. Це дозволяє викладачеві зосередитись не на репродуктивній передачі інформації, а на організації інтелектуально насиченої взаємодії зі студентами, що є важливою умовою формування їхнього професійного мислення.

Використання штучного інтелекту у роботі викладача супроводжується не лише новими можливостями, але й певними психолого-педагогічними та етичними ризиками. За умови пасивного використання ШІ як джерела готових відповідей може спостерігатися зниження самостійності мислення студентів, формування залежності від зовнішніх інтелектуальних ресурсів та формальне засвоєння знань без їх глибокого осмислення. У такому випадку штучний інтелект фактично заміщує пізнавальну діяльність студента, що суперечить завданням професійної підготовки.

Дослідники підкреслюють, що ефективність використання штучного

інтелекту залежить насамперед від педагогічної організації навчального процесу та ролі викладача як фасилітатора пізнавальної діяльності студентів [1; 2]. Важливим є формування у студентів критичного ставлення до отриманої інформації, усвідомлення обмежень штучного інтелекту та відповідальності за використання його результатів у професійній діяльності.

Штучний інтелект відкриває нові можливості для розвитку клінічного мислення студентів завдяки діалогічності взаємодії, можливості моделювання клініко-педагогічних ситуацій, структурування складної інформації та стимулювання аналітичної діяльності. Водночас ефективність його використання визначається характером педагогічної організації навчального процесу. Педагогічно доцільне звертання до штучного інтелекту передбачає його застосування як інструменту аналізу, уточнення та обговорення інформації, що стимулює активну інтелектуальну діяльність студентів. У цьому випадку штучний інтелект не замінює мислення, а створює додаткові умови для його розвитку, сприяє формуванню критичності, професійної рефлексії та здатності до обґрунтованого прийняття педагогічних рішень.

Отже, використання штучного інтелекту у професійній діяльності викладача спеціальної освіти відкриває нові можливості для підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців. ШІ виступає інструментом професійної підтримки викладача, розширюючи його можливості щодо структурування складного клінічного матеріалу, моделювання клініко-педагогічних ситуацій та організації аналітичної діяльності студентів. За умови педагогічно доцільного використання штучний інтелект підсилює педагогічну майстерність викладача та створює умови для формування клінічного мислення студентів, що проявляється у здатності аналізувати структуру порушення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та прогнозувати особливості розвитку дитини. Таким чином, штучний інтелект доцільно розглядати не як заміну викладача, а як засіб підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти через підсилення ролі самого викладача в

організації процесу формування їхнього професійного мислення.

Список використаних джерел

1. Ільчишин Н. М., Сай І. В. Вплив штучного інтелекту на загальний розвиток студентів у вищих навчальних закладах України. *Академічні візії*. 2025. № 49. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/2485> (дата звернення: 17.02.2026).
2. Лучанінова О. П. Штучний інтелект як технологічний тренд у вищій освіті: психолого-етичні аспекти, досвід та перспективи. *Освіта та педагогічна наука*. 2025. № 3 (190). С. 80–92.
3. Панухник О. В. Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти: відповідальні межі вмісту ШІ. *Галицький економічний вісник*. 2023. Т. 83. № 4. С. 202–211.
4. Усов В., Шкатуляк Н., Ткачук О. Штучний інтелект в освіті. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 221. С. 102–108. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-221-102-108>

Винник С. М.,

*курсант I курсу навчально-наукового інституту цивільного захисту
Національного університету цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна*

Науковий керівник – Подлесна В. І.,

*Викладач кафедри мовної підготовки
навчально-наукового інституту цивільного захисту,
Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна*

ВАЖЛИВІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДСНС УКРАЇНИ

Сучасний розвиток системи вищої освіти характеризується активним упровадженням інноваційних технологій у навчальний процес. Це зумовлено динамічними змінами в інформаційному суспільстві, стрімким розвитком цифрових технологій та необхідністю підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в умовах постійних змін, високого рівня конкуренції та зростання вимог до професійної компетентності [1, с. 112; 2, с. 45]. У зв'язку з цим особливого значення набуває педагогічна майстерність викладача закладу вищої освіти, яка передбачає використання сучасних методів, форм і засобів навчання [3, с. 27].

Інноваційні технології навчання у вищій школі сприяють підвищенню якості освіти, активізації пізнавальної діяльності студентів і курсантів, а також формуванню їхніх професійних компетентностей [3, с. 54]. Серед найбільш поширених інноваційних підходів варто виокремити використання цифрових освітніх платформ, інтерактивних методів навчання, дистанційних і змішаних форм освіти, мультимедійних ресурсів, а також елементів гейміфікації навчального процесу [2, с. 88].

Важливу роль у сучасній освіті відіграють цифрові освітні платформи, зокрема Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams та Zoom, які дозволяють організовувати дистанційне навчання, проводити онлайн-лекції, тестування, обговорення та консультації [2, с. 102; 5]. Використання таких платформ забезпечує ефективне управління навчальним процесом, контроль успішності студентів та постійний зворотний зв'язок [2, с. 110]. Крім того, студенти отримують доступ до навчальних матеріалів у будь-який час, що сприяє розвитку навичок самоосвіти [1, с. 215].

Одним із ефективних підходів є змішане навчання (blended learning), яке поєднує традиційні аудиторні заняття з онлайн-навчанням [3, с. 73]. Такий підхід дає змогу оптимально використовувати переваги обох форм освіти. Зокрема, теоретичний матеріал може опановуватися самостійно, тоді як під час аудиторних занять основна увага приділяється практичним завданням і аналізу ситуацій [4, с. 36]. Це сприяє глибшому засвоєнню знань і розвитку критичного мислення.

Значний потенціал у підготовці фахівців мають інтерактивні методи навчання, до яких належать дискусії, рольові та ділові ігри, кейс-методи, тренінги, моделювання професійних ситуацій і проєктна діяльність [4, с. 58]. У підготовці фахівців у сфері цивільного захисту доцільно використовувати ситуаційні задачі та тренувальні сценарії ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій [3, с. 91]. Це дозволяє формувати практичні навички та розвивати відповідальність.

Окрему увагу слід приділити мультимедійним технологіям. Використання презентацій, навчальних відео, анімацій і віртуальних лабораторій забезпечує наочність і доступність матеріалу [2, с. 134]. Зокрема, застосування 3D-моделей дозволяє вивчати конструкцію обладнання без доступу до реальних зразків [2, с. 140], зокрема уникаючи надмірних і передчасних ризиків для життя і здоров'я курсантів та студентів, які ще не володіють уміннями гасіння пожеж чи ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій.

Перспективним напрямом є гейміфікація навчального процесу, яка передбачає використання ігрових елементів, таких як рейтинги, бали та змагальність [3, с. 120]. Застосування платформ типу Kahoot або Quizizz підвищує мотивацію студентів та залученість до навчання [5].

Таким чином, використання інноваційних технологій у професійній підготовці фахівців у закладах вищої освіти ДСНС України є важливою умовою підвищення ефективності освітнього процесу. Інтеграція сучасних цифрових інструментів і методів сприяє формуванню висококваліфікованих спеціалістів, уникаючи надмірних ризиків, сприяючи подоланню страху та невпевненості майбутніх фахівців цивільного захисту. Подальший розвиток інноваційних технологій відкриває нові можливості для вдосконалення освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Кремень В. Г. *Філософія освіти*. Київ : Грамота, 2008. 448 с.
URL: <https://kafedrafil.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/kremen.pdf>.
2. Биков В. Ю. *Цифрова трансформація освіти і науки : монографія*. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2019. 384 с.
URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718692/1/Microsoft%20Word%20-%20Биков%20В_2019_2.pdf.
3. Сисоєва С. О. *Інноваційні технології навчання у вищій школі*. Київ : Центр навчальної літератури, 2018. 320 с.
URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711948/1/Sysoieva_Socolova_2016_pos..pdf.
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi73/0054143.pdf>.
5. UNESCO. *Digital Learning and Transformation of Education*.
URL: <https://www.unesco.org/en/digital-learning>.

Волеваха С. В.,

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри підвищення кваліфікації працівників пробації,
Пенітенціарна академія України,
м. Чернігів, Україна*

Волеваха І. Б.,

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Пенітенціарна академія України,
м. Чернігів, Україна*

НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПРОБАЦІЇ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПРОБАЦІЙНИХ ПРОГРАМ

Сучасний етап розвитку системи пробації в Україні актуалізує необхідність підвищення ефективності пробаційних програм як інструменту ресоціалізації правопорушників. Особливого значення у цьому контексті набуває психологічна готовність працівників пробації до їх реалізації, оскільки саме вона визначає якість взаємодії з клієнтами, ефективність корекційного впливу та стійкість до професійних викликів. Як зазначають дослідники, діяльність персоналу пробації має складний соціально-психологічний характер, що поєднує функції контролю, підтримки та зміни поведінки клієнтів [4, с. 138].

Психологічна готовність працівників пробації до проведення програм пробаційних розглядається нами як інтегративне утворення, що формується на перетині професійної компетентності та особистісних якостей і забезпечує ефективність корекційної роботи з правопорушниками. Розроблена на основі аналізу змісту пробаційних програм і специфіки професійної діяльності авторська модель охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів. Мотиваційний компонент визначає ціннісну спрямованість діяльності та орієнтацію на ресоціалізацію; когнітивний забезпечує знання психології правопорушника, механізмів девіантної поведінки та методів корекції; емоційно-регулятивний

пов'язаний зі здатністю до самоконтролю, емоційної стійкості та розуміння емоцій інших; комунікативний забезпечує ефективну взаємодію і психологічний вплив; тренінгово-фасилітаційний відображає практичну готовність до проведення пробаційних програм. Сукупність цих компонентів забезпечує цілісну психологічну основу професійної діяльності працівника пробації [2].

Формування психологічної готовності працівників пробації до проведення пробаційних програм потребує системного підходу, який враховує як професійні компетентності, так і особистісні характеристики фахівця. У цьому контексті важливими є напрацювання щодо розвитку професійної компетентності персоналу пробації, що передбачають поєднання теоретичної підготовки з практично орієнтованими формами навчання [1, с. 65].

Особливу роль у розвитку психологічної готовності відіграють інноваційні освітні технології, які використовуються у підготовці та підвищенні кваліфікації персоналу. До таких технологій належать тренінгові методи, кейс-метод, моделювання професійних ситуацій, супервізія, а також використання інтерактивних цифрових платформ. Зокрема, тренінгові програми дозволяють формувати навички ефективної комунікації, управління емоціями, роботи з опорою клієнтів та проведення групових занять, що є ключовими для реалізації пробаційних програм [3, с. 27].

Узагальнення наукових підходів і практичного досвіду дозволяє визначити основні напрями розвитку психологічної готовності працівників пробації до проведення пробаційних програм, який має здійснюватися системно та безперервно, оскільки йдеться не лише про засвоєння окремих знань і вмінь, а про формування цілісної здатності ефективно діяти в умовах складної міжособистісної взаємодії, емоційного навантаження та необхідності корекційного впливу на правопорушників. Ключовим напрямом є вдосконалення системи професійного навчання із впровадженням інноваційних освітніх технологій, орієнтованих на практичну підготовку до реалізації пробаційних

програм, зокрема через тренінгові методи, моделювання професійних ситуацій та опанування сучасних психологічних підходів, таких як когнітивно-поведінкове втручання та мотиваційне інтерв'ювання. Важливе значення має розвиток супервізії як форми професійного супроводу, що забезпечує рефлексію, аналіз складних випадків і профілактику професійних помилок. Не менш значущим є забезпечення психологічної підтримки персоналу, спрямованої на зниження емоційного напруження, попередження вигорання та підтримання професійної стійкості. Окремим напрямом виступає розвиток soft skills, які забезпечують ефективну комунікацію, саморегуляцію, здатність до конструктивного впливу та роботи з опорою клієнтів. Додатково важливими є інтеграція міждисциплінарних підходів та використання цифрових інструментів навчання і дистанційних форм підвищення кваліфікації. Сукупність зазначених напрямів формує основу для підготовки фахівця, здатного ефективно реалізовувати пробаційні програми та забезпечувати їх корекційний потенціал.

Таким чином, розвиток психологічної готовності працівників пробації до проведення пробаційних програм є комплексним процесом, що потребує впровадження інноваційних освітніх технологій та системної організації професійної підготовки. Реалізація визначених напрямів сприятиме підвищенню ефективності пробаційної діяльності та якості ресоціалізаційної роботи.

Список використаних джерел

1. Аніщенко В. Модель удосконалення формування професійної компетентності персоналу пробації. *Пробація: 10 років змін та досягнень : колективна монографія / за заг. ред. С. К. Гречанюка*. Чернігів : Пенітенціарна академія України, 2025. С. 58–80.
2. Волеваха С.В., Волеваха І.Б. Психологічна готовність працівників пробації до проведення пробаційних програм. *Стан, проблеми та перспективи розвитку професійної діяльності персоналу ДКВС України в умовах трансформації пенітенціарної системи: монографія / за ред. В.О. Аніщенко, Л.І. Олефір*. Чернігів: ПАУ, 2026.
3. Гніда Т., Лунченко Н., Луценко Ю. Настільна книга тренера з питань пробації. Біла Церква: Час Змін Інформ, 2021. 88 с.
4. Максимова Н. Ю. Соціально-психологічні аспекти діяльності служби пробації. *Актуальні проблеми психології*. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2013. Т. 7. Вип. 32. С. 137–143.

Гаврильченко Я. В.,
здобувачка вищої освіти, 4 курс,
спеціальність 231 «Соціальна робота»,
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна

Григоренко Т. В.,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
м. Київ, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується зростанням вимог до фізичного, психічного та соціального здоров'я здобувачів, що зумовлено інтенсифікацією навчального процесу, цифризацією, стресовими факторами та глобальними викликами.

Культура здорового способу життя (ЗСЖ) розглядається як інтегративна якість особистості, що включає систему цінностей, знань, умінь і навичок, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я, профілактику захворювань і підвищення якості життя [7].

За даними досліджень, значна частина студентської молоді має низький рівень мотивації до ЗСЖ, недостатню фізичну активність і слабку обізнаність щодо гігієни харчування та психоемоційного саморегулювання [8].

Інноваційні педагогічні технології дозволяють перейти від традиційного інформування до активного, суб'єкт-центрованого формування культури ЗСЖ, забезпечуючи індивідуалізацію, інтерактивність і інтеграцію з цифровими інструментами. Це відповідає вимогам Education 4.0 і компетентнісному підходу в українській вищій школі.

Культура ЗСЖ трактується як динамічна система, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти [3].

Інноваційні педагогічні технології – це системні способи організації освітнього процесу, що базуються на сучасних досягненнях педагогіки, психології та інформаційно-комунікаційних технологіях (ІКТ), забезпечуючи перехід від репродуктивного до творчого рівня засвоєння [5]. Вони включають:

- студентоцентровані;
- технологічно-інтегровані (блендоване навчання);
- арт- і креативно-орієнтовані;
- здоров'язбережувальні з елементами фізичної та психоемоційної регуляції.

1. *Технології художньо-творчої діяльності (арт-педагогічні)*. Особливо ефективні для формування рефлексивно-здоров'язбережувального компонента. У дослідженні Ovcharenko et al. апробовано технології музичної пластики, художньо-дихальних тренінгів, музичної імпровізації та артистичної трансформації в підготовці майбутніх учителів музики [7]. Студенти експериментальної групи (n=48, 2022–2023 pp.) продемонстрували зниження пасивно-репродуктивного рівня культури здоров'я на 40,91 %, зростання творчо-продуктивного – на 31,82 % ($\chi^2 = 10,04\text{--}12,39 > \text{критичного } 5,99$). Методи включають рольові ігри («Інструменталіст-актор», «Співак-композитор»), що гармонізують психоемоційний стан, знижують стрес і розвивають позитивне мислення. У ЗВО такі технології інтегруються в дисципліни «Фізична культура», «Валеологія», «Мистецтво» та позааудиторну діяльність.

2. *Блендовані технології на основі хьютагогіки (heutagogy), рівногогіки (peergogy), кібергогіки (cybergogy)* Bizami et al. у системному огляді 59 джерел встановили, що когнітивний фактор найбільше корелює з можливостями Facebook, LMS і блогів [5]. Хьютагогіка забезпечує самостійне визначення

траєкторії здорового харчування та фізичної активності через рефлексію; рівногогіка – спільне створення проєктів («Мій план ЗСЖ»); кібергогіка – емоційно-соціальну залученість у онлайн-спільнотах. У вищій освіті це реалізується через LMS (Moodle) для асинхронних модулів про біоритми, соціальні мережі для взаємного оцінювання щоденників здоров'я та блоги для рефлексивних есе. Ефективність підтверджена підвищенням автономії та колаборації студентів.

3. *Інтерактивні освітні втручання для підвищення здоров'язбережувальної грамотності.* Estrela et al. у системному огляді довели, що інтерактивні стратегії (симуляції, кейс-стаді, рольові ігри, групові дискусії) статистично значущо покращують рівень health literacy і поведінку (харчування, фізична активність, психічне здоров'я) [6]. У ЗВО застосовуються майстер-класи з симуляцією «День студента з ЗСЖ», проєктні завдання «Аналіз власного раціону за допомогою мобільних додатків» і зворотнього зв'язку однолітків через Google Forms або Padlet. Такі методи перевищують традиційне лекційне навчання за ефективністю на 25–40 %.

4. *Здоров'язбережувальні технології з акцентом на фізичну активність і мотивацію.* Zholdasbekov та інші виділяють три педагогічні умови: інформування (інтеграція обов'язкового та вибіркового компонентів у дисципліні «Фізичне виховання»), актуалізацію емоційно-ціннісного ставлення (моделювання ЗСЖ через дискусії) та збагачення досвіду (участь у туризм, активний відпочинок, особистісні тренінги) [8].

Додатково – контекстне навчання, діагностика біоритмів, опитування. В українському контексті аналогічні підходи реалізуються через фітнес-технології [3]: системний вплив на фізичний, психічний, духовний і соціальний аспекти здоров'я позааудиторних занять. Експериментальні дані показують зростання мотивації та адаптаційних можливостей студентів.

5. *Модульні та народно-ігрові технології.* У матеріалах Всеукраїнської конференції А. Г. Адаменко обґрунтовано методику танцювальної аеробіки з елементами народно-сценічного танцю, що підвищує мотивацію та координацію [1]. Р. І. Бойчук, С. А. Бублик довели здоров'язбережувальну функцію спортивних ігор у технічних ЗВО [2]. Ідеомоторне тренування застосовується для реабілітації після травм і психорегуляції [4]. Такі технології легко інтегруються в кредитно-модульну систему вищої освіти.

Експериментальні дослідження [7; 3; 8] підтверджують, що комплексне застосування інноваційних технологій підвищує рівень культури ЗСЖ на 30–45 % за критеріями мотивації, знань і практичних навичок. Умовами успішного впровадження в українських ЗВО є:

- створення здоров'язбережувального освітнього середовища;
- підготовка викладачів до роботи з цифровими інструментами та арт-технологіями;
- моніторинг результатів за допомогою тестових методик (опросники, фізичні тести, рефлексивні щоденники);
- інтеграція в навчальні плани дисциплін «Фізичне виховання», «Безпека життєдіяльності», «Психологія здоров'я».

Отже, інноваційні педагогічні технології (арт-креативні, блендовані на засадах Education 4.0, інтерактивні, здоров'язбережувальні фізкультурні та модульно-народні) є ефективним інструментом формування культури ЗСЖ здобувачів вищої освіти. Вони забезпечують перехід від пасивного споживання інформації до активної саморегуляції, сприяють розвитку 21-го століття компетентностей і відповідають викликам сучасності. Рекомендується широке впровадження в практику ЗВО України через пілотні проекти, підвищення кваліфікації викладачів і міждисциплінарну співпрацю. Перспективи подальших досліджень у вивченні впливу VR/AR-технологій та штучного інтелекту на формування культури ЗСЖ.

Список використаних джерел

1. Адаменко А. Г. Методика проведення занять з танцювальної аеробіки з елементами народно-сценічного танцю для дітей шкільного віку. *Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених і студентів (15 квітня 2016 року, м. Чернігів)*. Чернігів. ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка. 2016. С. 105–110.
2. Бойчук Р. І., Бублик С. А. Здоров'язбережувальна функція спортивних ігор у технічних університетах. *Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених і студентів (15 квітня 2016 року, м. Чернігів)*. Чернігів. ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка. 2016. С. 78–82.
3. Іванчикова С. М. Загальні положення методики формування культури здоров'я студентів засобами фітнесу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*. 2015. № 129 (3). С. 145-149.
4. Музирьов Д. О., Васечко О. С., Бібчук К. В., Усманова Г. О. Ідеомоторне тренування в фізичному вихованні та реабілітації спортсменів. *Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених і студентів (15 квітня 2016 року, м. Чернігів)*. Чернігів. ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка. 2016. – С. 65–69.
5. Bizami N. A., Tasir Z., Kew S. N. Innovative pedagogical principles and technological tools capabilities for immersive blended learning: a systematic literature review. *Smart Learning Environments*. 2022. Vol. 9, Article 18. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00200-2>
6. Estrela M., Leitão C., Neto V. et al. Educational interventions for the adoption of healthy lifestyles and improvement of health literacy: a systematic review. *Public Health*. 2025. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40466525/>
7. Ovcharenko N., Merezjko Yu., Ovcharenko-Pieshkova O., Andreichyk B., Chebotarenko O. Formation of Students' Health Culture through Innovative Technologies of Artistic and Creative Music Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2025. Vol. 17. № 1. Pp. 518-546. <https://doi.org/10.18662/rrem/17.1/964>
8. Zholdasbekov A. A., Zholdasbekova B. A., Abitiarova A. A. A.T. Balabekov A. T., Alptekin Z., Fomina T., Sakenov J. ZH., Ahmuldinova A. Pedagogical technologies for the formation of healthy lifestyle of students. *Revista ESPACIOS*. 2018. Vol. 39, No. 21. P. 37. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n21/a18v39n21p37.pdf>

Глушкова Д. В.,
*доктор філософії, доцент кафедри правоохоронної діяльності
навчально-наукового інституту №5,
Харківський національний університет внутрішніх справ,
м. Харків, Україна*

EDTECH У ДІЇ. ЯК ІННОВАЦІЇ ПРАЦЮЮТЬ НА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими цифровізацією суспільства, глобалізацією, розвитком інформаційно-комунікаційні технологій, а також зміною освітніх запитів і потреб здобувачів освіти. В умовах становлення цифрового суспільства та економіки знань особливої актуальності набуває питання педагогічної майстерності викладача, яка дедалі більше визначається його здатністю ефективно інтегрувати інноваційні освітні технології (EdTech) у професійну діяльність. Традиційні підходи до організації навчального процесу поступово втрачають свою універсальність, поступаючись місцем гнучким, інтерактивним та технологічно орієнтованим моделям навчання, що потребує від викладача не лише глибоких фахових знань, а й високого рівня цифрової педагогічної компетентності.

Педагогічна майстерність викладача традиційно розглядається як інтегративна характеристика професійної діяльності, що охоплює сукупність знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, педагогічної культури та здатності до творчого застосування методів навчання. У цифрову епоху ця категорія зазнає суттєвого переосмислення, оскільки до її структури органічно включається вміння працювати з освітніми технологіями, адаптувати їх до дидактичних цілей та особливостей навчальної аудиторії. Викладач перестає бути виключно транслятором знань і дедалі більше виконує роль фасилітатора, наставника, консультанта та модератора освітнього середовища, у якому здобувачі освіти активно взаємодіють з інформацією, один з одним і з викладачем [1].

Освітні технології у сучасному розумінні охоплюють широкий спектр цифрових інструментів і рішень, спрямованих на підтримку, організацію та оптимізацію навчального процесу. Їх використання дозволяє розширити дидактичний арсенал викладача, забезпечити різноманітність форм і методів навчання, підвищити рівень залученості студентів та створити умови для індивідуалізації освітніх траєкторій. Саме у цьому контексті EdTech постає не як самоціль або модний тренд, а як ефективний інструмент розвитку педагогічної майстерності, що сприяє підвищенню якості освітнього процесу загалом [2].

Інтеграція інноваційних технологій у викладацьку практику дає змогу оптимізувати організацію навчальної діяльності, зокрема структурувати навчальний контент, автоматизувати окремі етапи оцінювання, забезпечити доступність матеріалів незалежно від просторових і часових обмежень. В умовах дистанційного та змішаного навчання ці можливості набувають особливої ваги, оскільки дозволяють зберігати безперервність освітнього процесу та підтримувати комунікацію між усіма його учасниками. Разом із тим ефективність використання EdTech безпосередньо залежить від усвідомленості та педагогічної доцільності їх застосування, адже надмірна технологізація без належного методичного обґрунтування може призвести до формалізації навчання та зниження його якості.

Використання освітніх технологій істотно впливає на характер взаємодії між викладачем і здобувачами освіти. Цифрові інструменти створюють додаткові канали комунікації, забезпечують оперативний зворотний зв'язок, сприяють розвитку колективної навчальної діяльності та формуванню навчальних спільнот. У такому середовищі педагогічна майстерність викладача проявляється у здатності організувати продуктивний діалог, підтримувати навчальну мотивацію студентів і спрямовувати їх пізнавальну активність у конструктивне русло. EdTech дозволяє поєднувати різні формати навчання, створюючи умови для активного, проблемно орієнтованого та дослідницького підходу до засвоєння знань.

Особливе значення у контексті використання інноваційних освітніх технологій має дотримання принципів академічної доброчесності. Цифрове освітнє середовище, з одного боку, розширює доступ до інформації та навчальних ресурсів, а з іншого — створює нові ризики, пов'язані з академічними порушеннями, зокрема плагіатом, недобросовісним використанням штучного інтелекту, маніпуляціями з результатами навчальної діяльності. У таких умовах педагогічна майстерність викладача передбачає не лише технічну обізнаність, а й здатність формувати у здобувачів освіти культуру академічної відповідальності, критичного мислення та етичного ставлення до результатів інтелектуальної праці.

Викладач відіграє ключову роль у визначенні правил і меж використання EdTech у навчальному процесі, встановленні чітких вимог до самостійної роботи студентів, а також у формуванні навичок академічного письма та коректного посилання на джерела. Інноваційні технології за умови їх свідомого застосування можуть слугувати інструментом запобігання академічним порушенням, сприяючи прозорості оцінювання та підвищенню відповідальності учасників освітнього процесу. Таким чином, інтеграція EdTech у викладацьку діяльність має здійснюватися з урахуванням етичних, правових і педагогічних аспектів, що є невід'ємною складовою професійної культури викладача [3].

Використання інноваційних освітніх технологій також виступає потужним чинником професійного розвитку викладача. Необхідність постійного оновлення цифрових навичок, освоєння нових інструментів і педагогічних підходів стимулює безперервне навчання та самовдосконалення. Участь у професійних спільнотах, обмін досвідом, рефлексія власної практики сприяють формуванню гнучкого та адаптивного стилю викладання, що відповідає викликам сучасної освіти. У цьому контексті EdTech постає не лише як засіб оптимізації навчального процесу, а й як ресурс професійного зростання та самореалізації викладача.

Разом із тим впровадження EdTech супроводжується низкою викликів, серед яких можна виокремити нерівний доступ до цифрових ресурсів, різний

рівень цифрової компетентності викладачів і студентів, ризик перевантаження навчального процесу технологіями, а також можливу втрату живої міжособистісної взаємодії. Подолання цих викликів потребує системного підходу до цифровізації освіти, методичної підтримки викладачів, розвитку цифрової інфраструктури та формування культури усвідомленого використання освітніх технологій. Педагогічна майстерність у таких умовах проявляється у здатності знаходити баланс між традиційними та інноваційними підходами, зберігаючи гуманістичну спрямованість освітнього процесу.

Отже, EdTech у сучасній вищій освіті виступає важливим чинником трансформації педагогічної діяльності та розвитку майстерності викладача. Інноваційні освітні технології розширюють можливості викладання, сприяють підвищенню якості освіти, індивідуалізації навчання та формуванню активної позиції здобувачів освіти. Водночас їх ефективне використання можливе лише за умови високого рівня педагогічної культури, цифрової компетентності та дотримання принципів академічної доброчесності. Майстерність викладача в умовах цифрової трансформації полягає у здатності інтегрувати EdTech як інструмент розвитку особистості, професійного становлення студентів і вдосконалення власної педагогічної практики, а не як самоціль або формальний елемент освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Педагогічна майстерність викладача : електронний ресурс. – URL: http://neonila1.blogspot.com/p/blog-page_11.html#:~:text=Педагогічна (дата звернення 24.02.2026)
2. Сучасні технології візуалізації колекцій цифрових освітніх ресурсів : практичний посібник / [авт. упоряд.: Гуралюк А. Г., Терентьєва Н. О., Пінчук О. П., Ростока М. Л., Вараксіна Н. В., Білоцерківець І. П., Жигалюк А. В. ; наук. ред. Гуралюк А. Г.] ; НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. – Електрон. вид. Київ : ФОП Ямчинський О. В., 2025. 186 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746527/1/DDETKS_manual_technology_2025.pdf (дата звернення 24.02.2026)
3. Інструменти EdTech для навчання та оцінювання : аналіт. матеріали. 2025. URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2025/03/INSTRUMENTY-EDTECH-DLYA-NAVCHANNYA-TA-OTSINYUVANNYA.pdf> (дата звернення 25.02.2026)

Голопич І. М.,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри гуманітарних дисциплін та українознавства, доцент,
Харківський національний університет внутрішніх справ,
м. Вінниця, Україна*

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ МОВНИХ ДИСЦИПЛІНИ

Сучасний освітній простір відзначається зростанням вимог до набуття компетентностей щодо мовної комунікації у професійній діяльності. Набуття здобувачами вищої освіти навичок ефективного спілкування в умовах швидких суспільних трансформацій спонукає до переосмислення змісту та методології професійної освіти.

Оскільки майбутні правоохоронці повинні володіти українською мовою в усній і письмовій формах на рівні, достатньому для аргументованого обговорення професійних та наукових питань, то на практичних заняттях із дисциплін «Українська мова професійного спрямування» та «Мовна підготовка. Мовна комунікація в професійній діяльності» здобувачі вищої освіти виконують ситуативні завдання і разом із цим вчать структурувати висловлювання, дотримуватися мовленнєвого етикету, використовувати фахову термінологію, а також застосовувати стандартні формули професійного спілкування, що своєю чергою формує здатність чітко, коректно та аргументовано висловлювати думки в усній та письмовій формах, що є важливою складовою soft skills.

Задля ефективного впровадження м'яких навичок в навчальний процес систематично застосовуються інноваційні педагогічні технології, спрямовані на розвиток комунікативних, аналітичних й організаційних компетентностей здобувачів.

Наприклад, на практичних заняттях здобувачам освіти пропонується виконання групових форм навчальної діяльності, зокрема під час виконання

ділових ігор, кейс-завдань і міждисциплінарних тренінгів, які є ефективним засобом формування навичок командної взаємодії.

Тренінги з моделювання реальних ситуацій (simulation training), як-от: спілкування з потерпілими; опитування свідків; врегулювання конфліктів – допомагають майбутнім правоохоронцям практикувати комунікативні навички та швидко приймати рішення у складних умовах. Під час *рольових ігор* учасники можуть виконувати ролі поліцейського, громадянина, свідка або правопорушника. Таке перевтілення дозволяє їм розвивати емпатію, вчитися правильно реагувати на емоції співрозмовника, відпрацьовувати техніки переконання та активного слухання.

Під час розгляду теми «Конфлікти у професійному спілкуванні» здобувачам пропонуються *тренінги з емоційного інтелекту*, які допомагають правоохоронцям контролювати власні емоції, краще розуміти емоційний стан потерпілих або правопорушників, уникати ескалації конфліктів під час спілкування.

Також використовуючи метод *кейс-стаді (case study)* викладач пропонує здобувачам освіти змоделювати професійну ситуацію (наприклад, конфлікт між правоохоронцями й протестувальниками), а потім всі учасники розбирають цю ситуацію й визначають причини конфлікту, пропонують можливі варіанти його вирішення й оцінюють їх ефективність. Такий підхід розвиває критичне мислення й навички аргументації.

Під час самостійної роботи здобувачів освіти результативним методом навчання є використання *онлайн-тренінгів і цифрових симуляторів*. Оскільки сучасні технології дозволяють використання інтерактивних навчальних платформ, відеосимуляцій службових ситуацій, віртуальних тренажерів комунікації, що полегшує процес навчання, робить його більш доступним і наближеним до реальних умов служби.

Також ефективними є бінарні заняття, які проводяться разом із досвідченими правоохоронцями, які можуть виступати наставниками для молодих співробітників. Коли вони діляться власним досвідом у професійному спілкуванні, аналізуючи реальні ситуації, що теж допомагає здобувачам освіти швидше сформувати професійні комунікативні навички.

Отже, з огляду на те, що в правоохоронній діяльності важливою є взаємодія з колегами, іншими службами, громадськими організаціями, різними категоріями населення, правопорушниками, свідками, потерпілими а навички Soft skills сприяють налагодженню співпраці, ефективному розподілу завдань, швидкому прийняттю рішень, ефективному спілкуванню, зменшенню конфліктних ситуацій та формуванню довіри до правоохоронних органів, то впровадження м'яких навичок у навчання є досить важливим процесом, а ефективність його полягає в систематичному застосуванні інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток комунікативних, аналітичних й організаційних компетентностей здобувачів

Грибан Г. П.,
*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри фізичної культури та базової
загальновійськової підготовки,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна*

ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стрімке непередумане реформування системи освіти в Україні, в зв'язку з трансформацією у європейський освітній простір, практично зруйнувало навчально-виховний процес з фізичного виховання студентської молоді у закладах вищої освіти. За роки незалежності України система фізичного виховання перебувала у глибокому кризовому стані і не змогла задовольнити потреб фізичного розвитку і фізичної підготовленості студентської молоді. Було

завдано невинного удару по рівню здоров'я здобувачів та якості навчально-виховної і спортивної роботи у закладах вищої освіти України. Незважаючи на численні наукові дослідження, рекомендації державних органів та галузевих фахівців, які займалися покращенням та удосконалення фізичного виховання у вітчизняних закладах освіти, кардинальних змін не було здійснено [2, с. 336].

Залучення здобувачів – майбутніх викладачів фізичного виховання в закладах вищої освіти до фізкультурно-оздоровчої діяльності наразі має починатися ще із студентських років як в освітньо-виховному процесі, так і в позанавчальний час. Ставлення до здоров'я і навчання здобувачів є взаємозалежними та взаємообумовленими умовами успішної професійної діяльності в закладі вищої освіти. Система адаптації до роботи в закладі вищої освіти потребує глибоких теоретичних і методичних знань, досконалих умінь та навичок виконання великого арсеналу фізичних вправ, володіння методикою формування мотивації здобувачів до рухової активності та дотримання здорового способу життя.

Дослідження останніх років вказують на стійке погіршення стану здоров'я студентської і учнівської молоді. Навчальні заняття з фізичного виховання в закладах вищої освіти не забезпечують відновлення розумової працездатності, не попереджають захворювання, не знімають хронічної втоми тощо [1–3 та ін.]. Вирішенню цієї проблеми може посприяти достатня фізкультурно-оздоровча діяльність в закладах вищої освіти впродовж всього періоду навчання здобувача. Одним із важливих засобів активізації мотивації здобувачів до занять фізичними вправами можуть бути фітнес-технології. Сучасні фітнес-технології являють собою широкий спектр цифрових інструментів, які забезпечують нові можливості для підвищення ефективності навчально-тренувальної діяльності. До таких технологій належать мобільні фітнес-додатки, смарт-годинники та фітнес-трекери, спеціалізовані комп'ютерні програми для планування тренувального процесу, VR- і AR-технології, сенсорні системи моніторингу техніки виконання вправ, мобільні платформи для онлайн-

тренувань, інтерактивні тренажери [4, с. 191]. Окрім того, викладач має зробити правильний добір найбільш ефективних методів, засобів і форм фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчих заходів, необхідних здобувачу в життєдіяльності. Такими засобами можуть бути ціленаправлені фізичні вправи, які підібрані в повній відповідності із завданнями розвитку фізичних якостей та уподобань здобувачів [3, с. 60].

Для покращання системи фізичного виховання у закладах вищої освіти необхідно на державному рівні вжити ряд організаційних заходів, а саме: 1) розробити сучасні освітні програми з фізичного виховання для здобувачів, які обов'язково повинні мати оздоровчу спрямованість, враховувати інтереси та уподобання здобувачів, відповідати матеріальним, кліматичним, природним та регіональним традиціям, враховувати особливості майбутньої професійної діяльності; 2) узгодити освітні програми з навчальними планами та інструктивними листами міністерств і відомств; 3) добитися виконання освітніх програм з фізичного виховання; 4) залучити науковців до розробки нових методичних систем фізичного виховання у різних галузевих закладах вищої освіти, які були б адекватними до сучасних тенденцій суспільного розвитку, спрямовані на реалізацію активних форм взаємодії суб'єктів освітньо-виховного та оздоровчого процесу [3]. Необхідно починати з освітнього компонента – навчити та переконати здобувача, що фізична активність його сьогодні – це його майбутнє благополуччя, якісне життя в старшому і похилому віці. При цьому, питання формування інтересу та мотиваційно-ціннісного ставлення здобувача до здорового способу життя, мають підніматися на державному рівні та всіх ланках формування дитини з дошкільного віку.

Наразі викладання фізичного виховання в закладах вищої освіти потребує вмотивованих викладачів, які володіють сучасними фізкультурно-оздоровчими технологіями та спрямовані на формування мотивації і стимулювання здобувачів до занять улюбленими видами рухової активності, формування знань і умінь самостійно займатися фізичними вправами у вільний час. Необхідно на заняттях

створювати умови для співпраці «викладач – здобувач», «здобувач – викладач», ні в якому разі не можна примушувати здобувача до виконання фізичних вправ, для цього мають бути інші чинники стимулювання.

Список використаних джерел

1. Грибан Г. П. Критерії та рівні фізкультурно-оздоровчих компетентностей випускників вищих навчальних закладів. Слобожанський науково-спортивний вісник : наук.-теорет. журн. Харків : ХДАФК. 2013. № 5 (38). С. 78–81.
2. Грибан Г. П. Управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю студентів в умовах трансформації України в європейський освітній простір. Фізична культура, спорт та здоров'я нації: зб. наук. праць. Вип. 8 (27). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2019. С. 336–341. <https://surl.li/xgmmjv>
3. Коновальчук Б. Б., Грибан Г. П., Пилипчук П. Б. Формування мотивації до фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів вищих навчальних закладів у процесі фізичного виховання. Спортивна наука – 2017: зб. наук. праць III Всеукр. наук.-практ. конф. (12 травня 2017 р.). Житомир: Вид-во ФОП Євенок О.О. 2017. С. 54–60. <https://surl.li/gvsnwm>
4. Школа О., Отравенко О., Жамардій В. Фітнес-технології як інноваційний інструмент професійного становлення майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту. Вісник Нац. ун-ту «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2025. Вип. 35 (191). С. 190–195. DOI: 10.58407/visnik.253530

Gron V.V.,

*Senior Lecturer, Department of Language Training
Candidate of Historical Sciences
National University of Civil Defense of Ukraine
Cherkasy, Ukraine*

Krichrer O.Yu.

*Associate Professor of the Department of Language Training,
Candidate of Historical Sciences,
National University of Civil Defense of Ukraine*

REPRODUCTIVE METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCES

The use of the communicative approach, which most researchers today call the main method of teaching foreign languages, often faces the need to overcome a number of problems. The mental pressure that the specifics of a foreign language cause on students' motivation is primarily due to the fact that, unlike other subjects, in foreign

language classes, students learn to do what they practically do. After all, under such circumstances, language acts as both an object and the main tool of learning.

The psychological unpreparedness of students and cadets to work in new conditions is an additional factor that complicates the process of learning. We are talking about the forced functioning of the entire educational sector under martial law: against the backdrop of a direct threat to the lives and health of students and mentors, there is a need to organize distance learning. It should be borne in mind that belonging to online learning communities is not the result of an individual's free choice, and it deprives them of the opportunity to communicate normally with others. Therefore, methods of presenting knowledge based on clear, immutable rules are of exceptional importance, which creates a sense of stability and control over the situation, in this case, the educational one, in the students.

Most publications on foreign language teaching methods have, in our opinion, the same significant drawback: among the whole variety of methods and approaches, those that a priori assume high training and motivation of students and cadets are recommended for use. In other words, the authors pay much more attention to ways of consolidating new educational material on the foundation of ready-made intellectual (cognitive) constructs than to modeling these constructs themselves. Emphasizing the inadmissibility of memorization, they mostly do not give a detailed answer to the question of how basic knowledge should be formed, with the help of which speech competencies will be deepened through participation in simulation and role-playing situations or project activities [1].

Without claiming to be the ultimate truth, we will nevertheless try to assume that one of the possible answers to the question posed may be a synthesis of the cognitive approach and the process of “relics flowing out”, which often occurs against the background of social transformations of a crisis nature. This refers to the grammatical-translation approach, known since the 18th century, built on language acquisition through the analysis and application of grammatical rules and patterns. Elements of

this approach can easily be traced in the structure of quite modern methods, namely in the method with the long name "Imagination - Practice - Production".

As the name suggests, the method consists of a sequential passage of three phases: the presentation of new grammatical structures or/and lexical units, then the practice of their use in controlled conditions, and the final stage – free use of what has been learned [2]. If at the last stage a role-playing game or project can be a completely acceptable option for educational activity, then at the first and second stages it is worth focusing on the usual study of rules and performing grammar exercises.

The outlined approach fully meets the requirements of the communicative approach, since it involves the study and use of linguistic phenomena based on their clear understanding [3]. It also helps reduce the psychological burden and responsibility that interactive teaching methods impose on students, despite all their advantages.

Список використаних джерел

1. Кудря М. (2016). Сучасні методики викладання іноземних мов у вищій школі. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 73 (V). 140–148.
<https://osvita.eeipsy.org/index.php/eeip/article/view/576/552>
2. Озерний Д. (2018). Багато методів навчання іноземних - комбінуйте їх. НУШ. <https://nus.org.ua/2018/08/14/bagato-metodiv-navchannya-inozemnyh-mov-kombinuajte-yih/>
3. Мельнікова Т. (2008). Сучасні методи викладання іноземних мов. https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/6049/1/Melnikova_57-59.pdf

Данильчук В. В.,
*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність А1 Освітні науки,
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна*

МОЖЛИВОСТІ РЕКРЕАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА РЕКРЕАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Сучасні глобалізаційні процеси, активізація міжкультурної комунікації та цифровізація освітнього середовища зумовлюють підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх перекладачів. За таких обставин, актуалізується потреба формування не лише професійних та фахових компетентностей, але й цілісної особистості, здатної до ефективної міжкультурної взаємодії, конкурентоспроможної у сучасному світі.

Як зауважено у Поліщук Л., рівень знань майбутніх перекладачів повною мірою залежить від їхньої професійної підготовки. Професія перекладача вимагає глибоких знань (загальнокультурних в галузі історії, літератури і країнознавства, екстралінгвістичних, лінгвістичних, а також знання, які необхідні для перекладу в різних галузях – техніці, юриспруденції, політиці, освіті, медицині та ін.). Також, професійна підготовка майбутніх перекладачів – це процес формування комунікативної компетентності, що передбачає володіння іноземної мови на високому рівні, близькому до рівня носія мови [3, с. 116-117].

Проблема обумовлюється як суспільним запитом на висококваліфікованих перекладачів, здатних ефективно діяти в умовах сучасного ринку праці, так і необхідністю оновлення змісту професійної підготовки майбутніх перекладачів, пошуку інноваційних технологій та засобів викладання. Одним із перспективних напрямів оптимізації професійної підготовки вважаємо інтеграцію рекреаційної діяльності та рекреаційних ресурсів у освітній процес.

Поняття «рекреаційна діяльність» розглядається як сукупність видів активності, спрямованих на відновлення фізичних, психічних та інтелектуальних

ресурсів особистості [2]. Наголосимо, що у контексті професійної підготовки перекладачів рекреаційна діяльність виконує низку функцій: відновлювальну (зниження когнітивного перевантаження); розвивальну (стимулювання креативного мислення та мовленнєвої гнучкості); комунікативну (розширення досвіду міжкультурної взаємодії); адаптаційну (підвищення стресостійкості в умовах інтенсивної інтелектуальної праці).

Рекреаційна діяльність відкриває широкі можливості для формування професійно значущих якостей майбутніх перекладачів: по-перше, вона сприяє розвитку *мовленнєвої компетентності* через неформальні комунікативні практики (мовні клуби, міжкультурні заходи, театральні студії іноземною мовою). У таких умовах відбувається природна інтеріоризація мовних структур, що підвищує рівень володіння мовою. По-друге, рекреаційна діяльність забезпечує формування *крос-культурної компетентності*, оскільки включає занурення в культурні практики, традиції та цінності інших народів. Це особливо важливо для перекладачів, діяльність яких безпосередньо пов'язана з інтерпретацією культурних смислів. По-третє, вона сприяє розвитку *креативного мислення*, що є необхідним для адекватного перекладу ідіоматичних виразів, метафор та культурно маркованих текстів. Рекреаційні форми діяльності (арт-терапія, літературні майстерні, творчі проєкти) активізують асоціативне мислення та уяву. По-четверте, рекреаційна діяльність підвищує *психологічну стійкість* майбутніх перекладачів, що є критично важливим у професії, яка передбачає високий рівень відповідальності та інтенсивні когнітивні навантаження.

Рекреаційні ресурси, у свою чергу, включають природні, соціокультурні, інформаційно-цифрові та освітні, які сприяють гармонійному розвитку особистості [1] та можуть бути інтегровані у підготовку майбутніх перекладачів у різних форматах:

природні ресурси (екологічні маршрути, мовні практики на природі) сприяють зниженню стресу та підвищенню когнітивної продуктивності;

соціокультурні ресурси (музеї, театри, культурні центри, фестивалі) забезпечують занурення у культурний контекст мов, що вивчаються;

цифрові рекреаційні ресурси (віртуальні екскурсії, онлайн-культурні платформи, гейміфіковані мовні додатки) розширюють можливості навчання в умовах дистанційної освіти;

освітньо-рекреаційні середовища (мовні табори, міжнародні обміни, літні школи) створюють умови для інтеграції навчання та відпочинку.

Зауважимо, що особливої уваги заслуговують інтегровані моделі використання рекреаційних ресурсів, які поєднують освітні, культурні та відновлювальні компоненти, шляхом інтеграції поєднання навчальної та рекреаційної діяльності, забезпечуючи цілісний розвиток майбутніх перекладачів.

Таким чином, рекреаційна діяльність та рекреаційні ресурси мають значний потенціал у професійній підготовці майбутніх перекладачів. Рекреаційні ресурси можуть бути використані для створення безпечного освітнього середовища, яке сприяє відновленню внутрішніх ресурсів здобувачів освіти та підвищенню їхньої навчальної мотивації. В умовах воєнного стану та підвищеного психоемоційного навантаження в Україні значення рекреаційної діяльності у підготовці майбутніх перекладачів значно зростає, оскільки вона є не лише інструментом професійного розвитку, але й засобом психологічної підтримки, формування резильєнтності та адаптаційного потенціалу.

Список використаних джерел

1. Данильчук В. В. Аналіз концепту «засоби рекреаційних ресурсів»: до проблеми розвитку світоглядних орієнтирів особистості. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2025. № 3 (Вересень, 2025): С. 177–184. DOI: <https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-177-184>.

2. Данильчук В. В., Караман О. Л. Методологічні засади рекреаційної діяльності як форми розвитку світогляду особистості. *Освіта та педагогічна наука*. 2025. № 3(190). С. 30–38. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-3\(190\)-30-38](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-3(190)-30-38).

3. Поліщук Л. П. Основні напрямки професійної підготовки майбутніх перекладачів в умовах євроінтеграції. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. Випуск 4 (90). С. 116–119. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/25903/1/22.pdf>

Душкін С. С.,
*кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри екології,
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
м. Харків, Україна*

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЗАЛУЧЕНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується масовим переходом до дистанційних та змішаних форм навчання. Попри значні технологічні переваги, такий формат виявив ряд критичних проблем, головною з яких є стрімке зниження мотивації та залученості студентів. Феномен «екранної втоми» та відсутність безпосереднього емоційного контакту з викладачем призводять до формалізації навчального процесу, де студент стає пасивним спостерігачем, а не активним учасником.

У цьому контексті майстерність викладача полягає у пошуку нових дидактичних підходів, здатних активізувати пізнавальну діяльність [1]. Одним із найбільш перспективних інструментів є гейміфікація – використання ігрових механік та елементів ігрового дизайну в неігрових контекстах. Гейміфікація в дистанційному навчанні дозволяє трансформувати складний освітній контент у динамічний процес, де кожен крок студента підкріплюється системою зворотного зв'язку, візуалізацією прогресу та інтерактивною взаємодією [2].

Метою даної роботи є аналіз практичного застосування гейміфікованих платформ та визначення їхнього впливу на рівень залученості здобувачів вищої освіти в умовах онлайн-навчання.

Ефективність гейміфікації базується на задоволенні базових психологічних потреб людини: у компетентності, автономії та соціальній взаємодії. У дистанційному форматі найдієвішими є такі механіки:

– система балів та рівнів (XP – Experience Points): на відміну від класичних оцінок, ігрові бали сприймаються як накопичувальний капітал. Кожна виконана

мікрозадача додає прогресу, що стимулює студента рухатися далі, не боячись помилок (адже бали можна «добрати» через додаткові активності);

– лідери та рейтинги (Leaderboards): створюють здорове конкурентне середовище. Бачити своє ім'я у топ-10 групи – потужний соціальний триггер, який спонукає до активнішої участі в онлайн-дискусіях та тестуваннях;

– баджі та цифрові нагороди (Badges): візуальне підтвердження досягнень (наприклад, бадж «Експерт з теми» або «Найшвидша відповідь»). Це працює як інструмент визнання та колекціонування успіхів.

– сюжетне обрамлення та квести: перетворення навчального модуля на «місію» або «дослідження». Це дозволяє структурувати матеріал у вигляді логічної послідовності викликів, де кожна наступна лекція – це новий рівень, який відкривається лише після засвоєння попереднього.

Застосування цих елементів дозволяє подолати відчуття ізоляції, яке часто виникає під час дистанційного навчання, та перетворює рутинне поглинання інформації на інтерактивний челендж [3].

Для ефективної реалізації ігрових механік у дистанційному форматі викладачі найчастіше використовують спеціалізовані онлайн-платформи. Кожна з них має свої особливості, переваги та обмеження, наприклад:

– Kahoot! та Quizizz (Платформи для швидких вікторин): це найбільш розповсюджені інструменти для перевірки знань у реальному часі [4].

– плюси: висока динаміка, яскрава візуалізація, миттєвий рейтинг після кожного запитання. Стимулює змагальний дух та швидкість мислення;

– мінуси: потребують стабільного інтернет-з'єднання від усіх учасників одночасно. Безкоштовні версії мають обмеження щодо кількості гравців та типів запитань.

– Genially (Інструмент для створення квестів): дозволяє створювати інтерактивний контент: від презентацій до повноцінних "Escape Rooms" (цифрових кімнат, з яких можна вийти, лише розв'язавши завдання).

– плюси: величезна бібліотека шаблонів, можливість інтегрувати відео, аудіо та сторонні сервіси. Не потребує від студентів реєстрації для проходження квесту.

– мінуси: створення якісного квесту потребує значних часових витрат від викладача на етапі підготовки.

– Classcraft (Комплексна рольова система): платформа, що перетворює весь навчальний курс на рольову гру (RPG), де студенти обирають персонажів (маги, воїни, цілителі) з унікальними здібностями.

– плюси: глибоке занурення, розвиток навичок командної роботи (soft skills), довготривала мотивація протягом усього семестру.

– мінуси: високий поріг входження для викладача та студентів. Складний інтерфейс, який може відволікати від самого предмета навчання.

Аналізуючи ці платформи можна зробити наступні висновки (Табл. 1).

Таблиця 1 – Порівняльна характеристика інструментів

Платформа	Тип активності	Рівень складності для викладача	Основний компонент залученості	Основний педагогічний фокус
Kahoot!	Швидкий тест-змагання	Низький	Поведінковий	Оперативна перевірка знань, активізація участі
Genially	Інтерактивний квест	Середній	Когнітивний	Дослідження теми, проблемно-орієнтоване навчання
Classcraft	Рольова гра (RPG)	Високий	Емоційний та поведінковий	Довготривала мотивація, командна взаємодія

Однією з головних перешкод для впровадження зовнішніх гейміфікованих платформ є політика цифровізації конкретного закладу вищої освіти. Більшість ЗВО використовують закриті екосистеми (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams), які мають суворі вимоги до безпеки даних та зберігання контенту. Таким чином академічна свобода викладача часто стикається з жорсткими рамками корпоративних стандартів, що призводить до таких викликів:

– локалізація даних: наприклад, вимога використовувати внутрішні ресурси, наприклад сервер BigBlueButton (BBB) замість Zoom, для забезпечення безпеки та архівації записів занять;

– проблема розриву єдиного входу (SSO): студенти неохоче реєструються на десятках сторонніх сайтів, що розпорошує їхню увагу та створює логістичні труднощі для викладача;

– обмеженість вбудованих інструментів: стандартні модулі часто мають застарілий дизайн, що не сприяє емоційному залученню.

Таким чином, за умови відсутності у викладача прав адміністратора для встановлення плагінів чи зміни налаштувань сервера, найбільш ефективним рішенням стає «гібридний режим» навчання. У такій моделі викладач проводить теоретичну частину заняття через офіційну систему ЗВО, а ігрову взаємодію виносить на персональні смартфони студентів (модель BYOD) [5]. Студенти беруть участь як гості, що знімає проблему реєстрації, а результати викладач вручну або через експорт CSV переносить у «Журнал оцінок» університетської платформи.

Для вибору оптимальної стратегії викладачеві доцільно орієнтуватися на інструментарій, адаптований під конкретну екосистему (Табл. 2).

Таблиця 2 – Інструментарій гейміфікації для основних освітніх платформ

Освітня платформа	Вбудовані можливості викладача	Рекомендовані зовнішні інструменти	Фокус гейміфікації
Moodle	«Обмеження доступу» (рівні), Глосарій, вбудований H5P.	Kahoot!, Wordwall (через iFrame).	Структуровані квести та накопичувальні бали.
Google Classroom	Google Forms (квізи), рубрики оцінювання, коментарі-бонуси.	Quizizz, Nearpod (інтеграція аккаунту).	Швидка перевірка знань та змагальність.
Microsoft Teams	«Відзнаки» (Badges), опитування Forms, Whiteboard.	Вкладки (Tabs) із веб-ресурсами.	Командна взаємодія та мікро-нагороди.

Отже, майстерність сучасного викладача в умовах обмежених прав доступу до серверів ЗВО полягає у здатності комбінувати офіційні стандарти

безпеки з гнучкими ігровими технологіями, забезпечуючи високий рівень залученості через гібридні методи взаємодії.

Список використаних джерел

1. Bygstad, B., Øvrelid, E., Ludvigsen, S., & Dæhlen, M. (2022). From dual digitisation to digital learning space: Exploring the digital transformation of higher education. *Computers & Education*, 182, 104463. DOI: 10.1016/j.compedu.2022.104463
2. Душкін, С. С. (2025). Впровадження ділової гри «Водний баланс: стратегії оптимізації та екологічної сталості» в контексті навчальної дисципліни «Водопостачання, водовідведення та покращення якості води». *Вісник Харківського національного автомобільно-дорожнього університету*, (111), 171–183. DOI:10.30977/BUL.2219-5548.2025.111.0.171
3. Sailer, M., & Homner, L. (2020). The Gamification of Learning: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 77–112. DOI: 10.1007/s10648-019-09498-w
4. Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: An interactive gamification solution for a formative assessment. *Computers & Education*, 145, 103729. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103729
5. Krouska, A., Troussas, C., & Sgouropoulou, C. (2022). Mobile Gamification Applications in Education: A Systematic Review. *Applied Sciences*, 12(11), 5390. DOI: 10.1007/s10639-021-10672-3

Жулковський В. В.,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри формування та розвитку професійної компетентності персоналу ДКВС України Інституту професійного розвитку, Пенітенціарна академія України, м. Чернігів, Україна

Малінковська О. В.,

старший викладач центру спеціальної підготовки,

Пенітенціарна академія України, м. Чернігів, Україна

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Цифровізація вищої освіти змінює не лише організацію освітнього процесу, а й практики контролю та оцінювання його результативності. Використання інформаційно-комунікаційних технологій створює умови для

індивідуалізації навчання та розширення доступу до освітніх ресурсів, проте водночас формує нові виклики перед учасниками освітнього процесу: необхідність підтримання високого рівня концентрації уваги студентів, подолання тенденції до поверхневого сприйняття матеріалу та запобігання формальному засвоєнню знань без їхнього глибокого осмислення.

У цьому контексті дедалі більшої ваги набуває застосування технологій штучного інтелекту (ШІ) як інструменту забезпечення якості освіти. Потенціал цих технологій полягає у здатності компенсувати окремі проблеми, пов'язані з підготовкою здобувачів, шляхом персоналізації навчальних траєкторій, автоматизації оцінювання та вдосконалення аналітики освітніх даних. Водночас швидкі темпи розвитку ШІ значно випереджають створення нормативно-правових засад і формування узгоджених етичних стандартів його використання. Це зумовлює низку викликів для системи вищої освіти: необхідність забезпечення академічної доброчесності, рівного доступу до освітніх послуг та збалансованого впровадження інновацій в освітніх закладах [2].

Інноваційні технології створюють нові можливості для побудови індивідуалізованих освітніх траєкторій, що відповідають рівню підготовки, стилю навчання та професійним цілям. Системи на основі ШІ здатні аналізувати великі масиви освітніх даних, виявляти прогалини у знаннях, прогнозувати академічні результати та пропонувати персоналізовані навчальні модулі. Використання алгоритмів машинного навчання дає змогу адаптувати зміст і темп навчання під конкретного здобувача освіти, підвищуючи ефективність засвоєння матеріалу та мотивацію до навчання. Такі практики реалізуються на адаптивних платформах (Coursera, EdX, Khan Academy) та в спеціалізованих системах управління навчанням з ШІ-модулями для рекомендаційного навчання. Водночас впровадження індивідуалізованих траєкторій потребує розроблення стандартів якості, алгоритмів оцінювання ефективності персоналізації та

механізмів забезпечення академічної доброчесності при автоматизованому супроводі освітнього процесу [3].

Істотні зміни щодо використання ІІІ у сфері вищої освіти, зокрема в освітній і дослідницькій діяльності, в умовах сьогодення відбуваються за такими ключовими напрямками:

1) оцінювання (зокрема автоматичне оцінювання та оцінювання навчального прогресу і ставлень здобувачів до навчання, індивідуальне і групове оцінювання тощо);

2) прогнозування статусу навчання (передбачення відсіву здобувачів, груп ризику, інноваційних здібностей, кар'єрних рішень), продуктивності або задоволеності, покращення освітнього досвіду;

3) асистування (підтримка здобувачів в освітньому процесі, для прикладу антропоморфна присутність, до якої віднесено віртуальні агенти та втручання через цифрові платформи);

4) тьюторинг (індивідуальні стратегії та підходи до особливостей та потреб здобувачів);

5) управління навчанням (аналітика навчання, послідовність освітніх планів і програм, розробка інструкцій та розподіл студентів) [1].

Можливості імплементації ІІІ (передусім ChatGPT) найвагомніше проявляються у процесах викладання і навчання під час: генерування альтернативних способів висловлення ідеї; опонування (додаткова аргументація) у дискусіях; вивчення та вирішення проблем (коучинг); створення контенту для занять (наприклад, визначення дискусійних питань); супроводу здобувачів освіти та персоналізований зворотній зв'язок у режимі реального часу на основі інформації від здобувачів та викладачів; удосконалення навчальних планів і програм; вивчення та інтерпретації даних; динамічного оцінювання навчальних досягнень тощо; як окремий інструмент або інтегрований в інші системи та платформи, що використовуються у ЗВО; самовдосконалення, розширення

доступу до інформації, сприяння персоналізованому та комплексному навчанню; зменшення навантаження на викладачів, що сприятиме продуктивності реалізації ключових процесів і завдань; проведення прийому, утримання здобувачів.

Водночас поряд із значними перевагами використання штучного інтелекту у вищій освіті, доцільно акцентувати увагу на його обмеженнях і потенційних ризиках, які можуть негативно впливати на якість освітнього процесу. Передусім однією з ключових проблем є загроза зниження рівня академічної доброчесності. ШІ-системи здатні генерувати тексти, розв'язки завдань і навіть наукові роботи, що ускладнює ідентифікацію самостійності виконання завдань здобувачами освіти. Це може сприяти формуванню залежності від технологій та зменшенню рівня критичного мислення, аналітичних навичок і творчого підходу до вирішення проблем.

Іншим суттєвим недоліком є ризик поверхневого засвоєння знань. Надмірне використання ШІ як «швидкого джерела відповідей» може призводити до того, що здобувачі освіти не заглиблюються у зміст навчального матеріалу, а лише відтворюють готові рішення. У довгостроковій перспективі це негативно позначається на формуванні професійної компетентності.

Варто також враховувати проблему достовірності та якості інформації, яку генерують системи штучного інтелекту. Незважаючи на високий рівень розвитку, ШІ може створювати неточні, застарілі або навіть хибні відповіді, що потребує обов'язкової перевірки з боку викладача та здобувача освіти. Відсутність належного контролю може призвести до поширення некоректних знань. Не менш важливим є питання етичного та правового регулювання використання ШІ. На сьогодні нормативна база у цій сфері залишається недостатньо сформованою, що створює труднощі у визначенні меж допустимого використання таких технологій, захисту авторських прав та персональних даних учасників освітнього процесу.

Таким чином, впровадження штучного інтелекту у систему вищої освіти має як значний потенціал, так і низку суттєвих викликів. Ефективне використання ШІ можливе лише за умов збалансованого підходу, який поєднує інноваційність із дотриманням принципів академічної доброчесності, етичності та педагогічної доцільності. Важливим є не заміщення традиційних освітніх практик, а їх доповнення з урахуванням можливостей технологій. У підсумку, штучний інтелект слід розглядати як інструмент підвищення якості вищої освіти, а не як її альтернативу. Його ефективність залежить від рівня цифрової культури учасників освітнього процесу, наявності чітких нормативних регламентів та готовності освітніх інституцій до відповідального впровадження інновацій. Лише за таких умов ШІ сприятиме формуванню конкурентоспроможного фахівця, здатного до критичного мислення, самостійного прийняття рішень і безперервного професійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Драч, І., Петроє, О., Бородієнко, О., Регейло, І., Базелюк, О., Базелюк, Н., Слободянюк, О. Використання штучного інтелекту у вищій освіті. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*, (15) 66-82. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-15-66-82>
2. Моторіна, В. Г., Прилипко, В. М., & Алієва, Г. Б. (2025). Роль штучного інтелекту в забезпеченні якості вищої освіти в умовах цифровізації. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (22). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17042745>.
3. Francis N. J., Jones S., Smith D. P. Generative AI in higher education: Balancing innovation and integrity. *British Journal of Biomedical Science*. 2024. Vol. 81. 14048. DOI: <https://doi.org/10.3389/bjbs.2024.14048>.

Кітовський В. В.,
здобувач вищої освіти, I курс,
ОПП Середня освіта (Захист України. Фізична культура)
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти,
Уманський національний університет
м. Умань, Україна

Захаревич М. А.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри професійної освіти та технологій за профілями,
Уманський національний університет
м. Умань, України

ІНТЕРАКТИВНІ ТА ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ «ОСНОВИ НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ УКРАЇНИ»

Актуальність теми використання інтерактивних та цифрових технологій у сучасній освіті зумовлена глибокою трансформацією суспільства в умовах повномасштабної інформаційної війни, гібридних загроз, кібернетичної безпеки та нових викликів національної безпеки України. Сьогодні, коли російська агресія супроводжується не лише військовими діями, а й масованими інформаційними атаками, поширенням фейків, кібершпигунством та маніпуляціями свідомістю, освіта у сфері національної безпеки не може обмежуватися лише передачею теоретичних знань про загрози та шляхи їх нейтралізації. Вона повинна активно формувати критичне мислення, інформаційну гігієну, здатність до глибокого аналізу інформаційних потоків, швидкої адаптації до динамічних змін у геополітичному середовищі та вміння протидіяти дезінформації на особистому, професійному та державному рівнях [7; 9].

Інтерактивні та цифрові технології в цьому контексті стають потужними засобами підвищення ефективності освітнього процесу, оскільки вони забезпечують глибше занурення студентів у реальні сценарії загроз, стимулюють активну участь, розвивають професійно значущі компетентності, такі як

аналітичне мислення, командна робота в кризових ситуаціях та прийняття оперативних рішень. Ці технології дозволяють моделювати реальні виклики, з якими стикається Україна щодня – від кібератак на критичну інфраструктуру до інформаційних операцій в соцмережах, – і тим самим готувати майбутніх фахівців до ефективної протидії.

Викладання дисципліни «Основи національної безпеки України» в умовах сучасних реалій вимагає радикального оновлення методів, які б узгоджували теоретичні знання з практичними викликами сьогодення. Традиційна лекційна форма навчання, що домінувала десятиліттями, працює недостатньо ефективно у сфері формування компетентностей з безпеки. Вона не забезпечує достатньої активності студентів, живої взаємодії, інтерактивності та можливості негайного застосування знань у симульованих умовах, близьких до реальних [1; 6].

У контексті війни це особливо критично: студенти повинні не просто запам'ятовувати визначення загроз, а вміти аналізувати їх у динаміці, прогнозувати наслідки та пропонувати рішення. Тому впровадження інтерактивних методів – таких як дискусії, кейс-стаді, рольові ігри, моделювання ситуацій – та цифрових технологій (платформи дистанційного навчання, симуляційні моделі, віртуальні лабораторії, мультимедійні ресурси, онлайн-симулятори) є не просто бажаним, а необхідним для створення навчального середовища, що повністю відповідає вимогам часу та стратегічним пріоритетам національної безпеки [2; 3]. Такі підходи дозволяють перетворити аудиторію на центр активного навчання, де студент стає не пасивним слухачем, а учасником процесу, який імітує реальні операції з протидії загрозам.

Інтерактивні технології у викладанні дисципліни безпосередньо сприяють реалізації принципу активного навчання, що передбачає участь студентів у постановці проблемних питань, колективному вирішенні практичних завдань в умовах, максимально наближених до реальних, та прийнятті оптимальних рішень у сфері національної безпеки [3]. Наприклад, кейс-методи дозволяють моделювати конкретні ситуації щодо інформаційних атак (як-от поширення

пропаганди в Telegram-каналах), кіберзагроз (DDoS-атаки на державні сервери), стратегічних ризиків (гібридні операції проти енергетичної інфраструктури) чи соціально-політичних криз. Студенти в групах аналізують реальні кейси з історії російсько-української війни, об'єктивно оцінюють джерела, виявляють маніпуляції та пропонують колегіальні рішення. Такий підхід формує не лише теоретичні знання, а й практичні уміння діяти в умовах невизначеності, стресу та обмеженого часу – навички, критичні для фахівців СБУ, Міноборони чи МЗС. Рольові ігри, у свою чергу, імітують засідання РНБО чи кризовий штаб, де студенти розподіляють ролі (аналітик, стратег, комунікатор) і в реальному часі реагують на «вкид» нової загрози. Моделювання з використанням інтерактивних дощок (як Miro чи Jamboard) дозволяє візуалізувати ланцюги причинно-наслідкових зв'язків між загрозами, що розвиває системне мислення.

Цифрові технології водночас радикально розширюють можливості змішаного, дистанційного та гібридного навчання, що особливо актуально для України в умовах воєнного стану, коли частина студентів перебуває за кордоном або в зонах ризику. Застосування платформ типу Moodle, Microsoft Teams, Zoom, Google Classroom, а також інтеграція мультимедійних засобів, онлайн-симуляцій (наприклад, віртуальних лабораторій кібербезпеки), відеоматеріалів з реальних подій та інтерактивних тренажерів забезпечують гнучкий доступ до навчального контенту 24/7. Студенти можуть самостійно працювати над модулями, проводити модульні контролі, брати участь у тренінгах з безпеки інформаційного середовища, а викладач – моніторити прогрес у реальному часі [5].

Крім того, цифрові інструменти дають змогу збирати та аналізувати великі дані про навчальну діяльність: час на завдання, рівень залучення, помилки в тестах. Це дозволяє викладачу оперативно оцінювати рівень сформованості компетентностей і коригувати освітній процес індивідуально – наприклад, посилити модуль з медіаграмотності для групи, яка слабо розпізнає фейки [4]. В Україні такі підходи вже впроваджуються через державні ініціативи, як-от

платформа Дія.Освіта, де доступні курси з кібергігієни та цифрової грамотності, адаптовані для широкої аудиторії.

Значну увагу у викладанні компоненту національної безпеки необхідно приділяти розвитку інформаційної гігієни та медіаграмотності, оскільки сучасні загрози переважно мають інформаційний характер: від fake-відео до скоординована нещира поведінка в соцмережах. Цифрові інструменти тут використовуються не лише як засоби подачі матеріалу, а й як об'єкти навчання. Студенти вчаться працювати з джерелами (перевірка через фактчекінгові платформи StopFake чи VoxCheck), оцінювати достовірність даних, виявляти маніпуляції (емоційний тон, відсутність посилань) та протидіяти фейковим новинам у симульованих кампаніях [8].

Автоматизовані системи аналізу медіатекстів (наприклад, на базі штучного інтелекту), симулятори інформаційних атак, онлайн-вікторини та тренажери (як у проєктах ЄС чи національних програмах кібербезпеки) сприяють формуванню комплексних умінь. Студенти можуть у віртуальному середовищі «запустити» власну контр-кампанію або проаналізувати реальну атаку на українські ЗМІ під час війни, що розвиває практичну готовність [9]. Це особливо важливо для формування стійкості суспільства до гібридних загроз, адже освічені фахівці стають «першою лінією оборони» в інформаційному просторі.

Особливу роль відіграє професійна підготовка викладача до використання інтерактивних та цифрових технологій. Високий рівень цифрової компетентності педагога визначає успішність впровадження інновацій, оскільки саме від нього залежить правильний вибір інструментів, їхня органічна інтеграція в зміст освітніх компонентів та адаптація під конкретні цілі дисципліни [7]. Викладач повинен володіти не тільки технічними навичками (робота з платформами, створення інтерактивного контенту), а й педагогічними – як поєднати симуляцію з теорією, щоб уникнути формалізму. В Україні це підкріплюється державними програмами підвищення кваліфікації, адаптацією європейського фреймворку DigCompEdu, а також ініціативами МОН та

Мінцифри (наприклад, курси для викладачів з кібергігієни). Це сприяє створенню студентського середовища, де цифрові технології перестають бути «гаджетами» і стають потужним засобом розвитку аналітичного та критичного мислення, креативності, відповідальності та командної взаємодії [5]. Викладач, озброєний сучасними інструментами, може перетворити онлайн-заняття на динамічний процес, де студенти не просто слухають, а обмінюються знання.

Сучасні дослідження одностайно підкреслюють, що інтерактивні та цифрові технології у викладанні безпекових дисциплін значно підвищують мотивацію студентів, їхню активну участь у навчальному процесі та зміцнюють зв'язок між теоретичними знаннями і практичними вміннями [3]. Завдяки віртуальним дискусіям на форумах, моделюванню кризових ситуацій у симуляторах (наприклад, кіберполігон для відпрацювання захисту від програмного забезпечення-вимагача), груповим проєктам у цифровому форматі (створення стратегії інформаційної безпеки регіону) студенти набувають впевненості та адаптивності. У воєнних умовах це особливо цінно: дистанційне навчання дозволяє продовжувати освіту навіть під обстрілами, а інтерактивність компенсує відсутність очних контактів. Дослідження показують зростання мотивації на 30–50 % при використанні гейміфікації (бали, бейджі, лідерборди) та реальних кейсів з українського досвіду.

Таким чином, інтерактивні та цифрові технології у викладанні освітнього компоненту «Основи національної безпеки України» виступають не лише як засіб модернізації освітнього процесу, а й як ключовий чинник формування загальних та фахових компетентностей студентів. Вони сприяють реалізації стратегічних цілей освіти у сфері безпеки, формуванню професійної готовності майбутніх фахівців до ефективної діяльності в умовах інформаційної турбулентності, гібридних війн та цифрових трансформацій [9]. Впровадження цих технологій вимагає системного підходу: оновлення навчальних програм, інвестицій у інфраструктуру, постійного моніторингу ефективності та міжнародної співпраці (зокрема, з ЄС у рамках DigCompEdu). У перспективі це

дозволить Україні не лише зміцнити національну безпеку через освічене суспільство, а й стати регіональним лідером у цифровій освіті безпеки. Подальші дослідження мають зосередитися на емпіричному вимірюванні впливу таких технологій на рівень компетентностей випускників, адаптації інструментів до специфічних загроз України та інтеграції штучного інтелекту для персоналізованого навчання. Тільки комплексне поєднання інтерактивності, цифровізації та патріотичного змісту забезпечить стійкість освітньої системи до майбутніх викликів.

Список використаних джерел

1. Захаревич М. Протидія російській дезінформації та кіберзагрозам у підготовці майбутніх учителів «Захисту України». *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси. 2025. № 3. С. 67–74. URL: <https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/article/view/180> (дата звернення: 31.03.2026).
2. Захаревич, М., Григоренко, В. Цифрова компетентність та цифрова грамотність здобувачів вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2024. Вип. 1, С. 119–129. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/302215> (дата звернення: 31.03.2026).
3. Al-Hazmi A. H., Rahman S. Educational interactive digital technologies and their impact on students' engagement and motivation. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. Article 932456. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.932456>
4. Digital transformation and learning analytics in higher education. *Education and Information Technologies*. 2022. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10982-7>
5. Liaw S. S., Huang H. M. The role of digital technologies in blended and online learning environments. *Interactive Learning Environments*. 2021. Vol. 29, No. 5. P. 1–14.
6. Prince M. Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*. 2004. Vol. 93, No. 3. P. 223–231. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
7. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. Retrieved from <https://doi.org/10.2760/159770>
8. Schreiber B., Valle J. Media literacy and critical pedagogies in combating misinformation. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, No. 3. Article 225. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/educsci14030225>
9. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. Retrieved from <https://doi.org/10.2760/115376>

Ковтун Д. Є.

аспірант 3-го року підготовки,

183 (G2) «Технології захисту навколишнього середовища»

Національний університет цивільного захисту України,

м. Черкаси, Україна

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ПРОЄКТУВАННЯ СИСТЕМ ВОДОПІДГОТОВКИ НА ОСНОВІ МЕТОДУ КЕЙС-СТАДІ

Сучасна підготовка фахівців інженерно-екологічного та водогосподарського профілю вимагає впровадження навчальних методик, орієнтованих на формування практичних компетентностей та здатності працювати з реальними даними. Одним із ефективних інструментів такої підготовки є проведення практичних занять з використанням інтерактивних методів, побудованих на аналізі чинної нормативної бази та фактичних показників якості природних вод [1 с. 80].

Метод кейс-стаді належить до інтенсивних технологій активного навчання; є інтерактивним, орієнтованим на співпрацю і ділове партнерство. спрямований на формування у студентів знань з навчальних дисциплін, для яких характерна багатоваріантність підходів і відсутність єдиного правильного рішення, для вироблення нових знань в процесі обговорення проблем. Може застосовуватися з метою: закріплення знань та вмінь, що були набуті студентами на попередніх заняттях; розвитку навичок аналізу та критичного мислення; зв'язку теорії та практики. Застосування методу сприяє розвитку навичок аналізу й структурування інформації, виокремлення ключових даних, формування альтернативних рішень, ведення аргументованої дискусії та роботи в команді. Студенти вчаться відстоювати власну позицію, використовувати медіа-засоби, готувати стислий аналітичний звіт і критично оцінювати поведінку та аргументи інших учасників. [2 с. 67-69]

Міждисциплінарний кейс-стаді підхід, реалізований структурі практичного заняття, сприяє наближенню навчального процесу до реальних умов професійної діяльності у сфері водопідготовки та підвищує прикладну

цінність підготовки здобувачів вищої освіти. У ролі кейсу виступає протокол аналізу сирової води з конкретного регіону, отриманий із відкритих онлайн-ресурсів державного моніторингу стану вод.

Методика проведення заняття. На першому етапі кейсу студенти здійснюють ідентифікацію показників якості води, за якими спостерігається перевищення гранично допустимих концентрацій (ГДК) або орієнтовно допустимих рівнів (ОДР) відповідно до чинних гігієнічних нормативів [3]. Далі, використовуючи спеціально розроблений узагальнювальний матеріал для визначення доцільних методів очищення води, здобувачі вищої освіти обґрунтовують вибір методів водоочищення та визначають їх місце у технологічній схемі. Завершальним етапом є розроблення послідовної блок-схеми технологічної системи водопідготовки, яка забезпечує доведення якості води до нормативних вимог. Такий підхід сприяє формуванню аналітичного мислення, навичок прийняття інженерних рішень та інтеграції теоретичних знань із практичними завданнями.

Важливою особливістю заняття є застосування відкритих онлайн-ресурсів державного моніторингу стану вод, що дозволяє працювати з актуальними даними конкретних регіонів. Це підвищує мотивацію студентів, сприяє розвитку відповідальності за прийняті інженерні рішення та формує відчуття причетності до реальних процесів проектування систем водопостачання.

Запропонований підхід є ефективним для підготовки студентів бакалаврського рівня, оскільки поєднує нормативну базу, аналітичну роботу та елементи інженерного проектування, що відповідає сучасним вимогам до професійної діяльності майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Антюшко Д., Володавчик В., Сєногонова Л. Інтерактивні методи навчання у вищій школі [Електронний ресурс]. 2021. URL: https://www.researchgate.net/publication/362812678_INTERAKTIVNI_METODI_NAVCANNA_U_VISIJ_SKOLI (дата звернення: 09.02.2026).
2. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
3. Про затвердження Гігієнічних нормативів якості води водних об'єктів для задоволення питних, господарсько-побутових та інших потреб

населення : наказ МОЗ України від 02.05.2022 № 721 [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0524-22#n32> (дата звернення: 09.02.2026).

Зуєнко Н. О.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземної філології і перекладу

Національний університет біоресурсів і природокористування України,

м. Київ, Україна

Гиренко Д.,

студентка I курсу

Національний університет біоресурсів і природокористування України,

м. Київ, Україна

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИЗМУ

Сьогодні володіння іноземною мовою є ключовим складником успіху в туризмі, міжнародному бізнесі та процесах євроінтеграції. Це перетворює мовну підготовку з простого навчання на інструмент формування конкурентоспроможного фахівця. Саме тому постає потреба у розробці та науковому підтвердженні новітніх методів викладання німецької мови, які б поєднували мовні навички з професійними знаннями та сприяли мобільності майбутніх кадрів.

Сучасні підходи до професійно орієнтованого іншомовного навчання висвітлено у працях Л. Герман, І. Шульги, В. Кузіної [1], О. Горбань, І. Письменної, В. Щербицької [2], Т. Когут [8]. Особливості формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туризму розглядають Ю. Деяк, М. Деяк, Т. Іщенко, С. Мусійчук [3, 9, 10]. Використання інноваційних і цифрових технологій у викладанні німецької мови досліджують Л. Дзевицька [4], В. Карпюк [7].

Хоча впровадження інноваційних методів у професійну мовну підготовку фахівців галузі туризму активно досліджується, питання ефективності та

особливостей застосування освітніх технологій дотепер залишається маловивченим.

Сучасний науковий дискурс пропонує різні моделі поєднання мовної підготовки з міждисциплінарними знаннями та дипломатичним етикетом. У цьому контексті викладання німецької мови для майбутніх фахівців туристичної галузі має реалізовуватися через професійно-орієнтоване навчання, яке забезпечує перехід від засвоєння теорії до впевненого практичного володіння мовою у професійному середовищі.

Завдяки використанню новітніх технологій стає можливим ефективно поєднання мовного навчання з реальним професійним контекстом.

О. Діденко та Р. Діденко, аналізуючи підготовку майбутніх фахівців, підкреслювали доцільність поєднання теоретичного навчання з практичними завданнями та наголошували, що така підготовка має спиратися на міждисциплінарний підхід і охоплювати компоненти з суміжних галузей (зокрема медіа/інтернет-технологій і практик професійної комунікації). Це положення може бути використане як наукове обґрунтування для впровадження інноваційних технологій у викладанні німецької мови майбутнім фахівцям (наприклад, навчальні кейси, моделювання професійних ситуацій, робота з цифровими медіатекстами), оскільки мовна підготовка в такому разі інтегрується з формуванням практичних комунікативних умінь, потрібних для професійної діяльності [5].

Н. Васишлина, розглядаючи викладання дисципліни «Іноземна мова за спеціальністю» у професійному середовищі, наголошує, що ядром професійно орієнтованого іншомовного навчання є інтеграція іноземної мови зі спеціальними (фаховими) дисциплінами; при цьому засвоєння курсу має відбуватися одночасно з основними предметами, адже за відсутності базових знань спеціальності та термінології рідною мовою студенти будуть недостатньо підготовлені до іншомовного опрацювання фахового змісту, що знижує

ефективність навчання [11, с. 5]. Авторка також акцентує на доцільності застосування інтерактивних форм роботи (зокрема професійно зорієнтованих комунікативних завдань/активностей, ділових ігор, дискусій) для формування іншомовних компетентностей майбутніх фахівців.

Як зазначає С. Мусійчук, формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців галузі туризму супроводжується низкою труднощів. Серед них можна виділити проблеми, пов'язані з вивченням іноземної мови загалом (низька мотивація, застарілі навчальні програми, недостатня кількість годин, відсутність автентичних матеріалів за фахом) [10]. Перехід до аналізу конкретних методів викладання німецької мови передбачає звернення до педагогічних технологій, які орієнтовані на активну мовленнєву діяльність студентів і розвиток їхньої міжкультурної комунікації. У цьому контексті важливою є позиція науковців, які розглядають інноваційні методи як основу професійно-орієнтованого навчання іноземної мови.

Слід наголосити, що професійно-спрямоване вивчення іноземної мови виходить за межі вузьких спеціалізацій, охоплюючи широке коло майбутніх представників туристичної індустрії, діяльність яких пов'язана з постійною міжкультурною комунікацією. У цьому зв'язку ключового значення набуває ретельний відбір навчального матеріалу, спеціалізованої лексики та моделювання ситуацій, що імітують реальні умови професійної взаємодії.

Особливий акцент робиться на освоєнні програмного забезпечення, онлайн платформ для управління бізнесом, а також на використанні цифрових засобів для комунікації з клієнтами та партнерами. Така підготовка дозволяє майбутнім фахівцям бути конкурентоспроможними на ринку праці та забезпечувати високий рівень сервісу, який відповідає сучасним стандартам.

Список використаних джерел

1. Герман Л., Шульга І., Кузіна В. Сучасні підходи до викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи* : зб. наук. праць / Міністерство освіти і науки України,

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 84 (т. 1). С. 37-40.

2. Горбань О. Д., Письменна І. І., Щербицька В. В. Інтегрований підхід до вивчення іноземної мови у ЗВО. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2020. №1. С. 144–150.

3. Деяк Ю., Деяк М., Іщенко Т. Формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців з міжнародних економічних відносин. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 64, Т. 1. С. 344- 350.

4. Дзевицька, Л. Особливості навчання німецької мови як другої іноземної на базі англійської студентів-економістів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка ; редкол.: А. А. Сбруєва, М. А. Бойченко, О. Є. Антонова [та ін.]*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. № 4 (68). С. 249–259.

5. Діденко О. В., Діденко Р. О. Підготовка майбутніх фахівців міжнародних відносин до роботи в системі стратегічних комунікацій як предмет наукових досліджень. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2023. № 33(2). С. 126–142.

6. О. Каніщев, В. Савчук, Н. Зуєнко. Лідерство педагогічних працівників у адаптації педагогічних методик до дистанційного формату навчання в умовах кризи. *Педагогічна Академія: наукові записки*. № 26 (2026). URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/about>

7. Карпюк В. А. Інноваційні технології у викладанні німецької мови в старшій школі. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Іноземні мови XXI століття: професійні комунікації та діалог культур» (м. Кривий Ріг, 3 листопада 2016 р.) : зб. наук. праць / ДонНУЕТ ім. Михайла Туган-Барановського*. Кривий Ріг, 2016. С. 1-8.

8. Когут Т. Сучасні підходи викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для формування професійних компетентностей фахівців. URL: https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/36366/2/FMZKPNES_2021_Kohut_T-Modern_approaches_of_teaching_185-188.pdf (дата звернення: 20.01.2026).

9. С. Мусійчук, Н. Зуєнко. Ефективні технології для мотивації до навчання здобувачів освіти спеціальності «Готельно-ресторанна справа». *Теорія навчання*. Випуск 64. Том 2. 2023. С. 171-175

10. С. Мусійчук, Н. Зуєнко. Педагогічні умови формування іншомовних комунікативних компетентностей. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 79, том 1, 2024. С. 330- 334.

11. Vasylyshyna N. M. Communicative interactivity in teaching the discipline «Foreign Language for Specialty» of students majoring for specialty «293 International Law» at university. *Visnyk of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*. 2025. Vol. 7, No. 2. P. 1–6.

Зуєнко Н. О.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземної філології і перекладу

Національний університет біоресурсів і природокористування України,

м. Київ, Україна

Остапенко В.,

студентка I курсу

Національний університет біоресурсів і природокористування України,

м. Київ, Україна

ПРОФЕСІЙНО-СПРЯМОВАНА ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ

Провідну роль у професійно-спрямованій підготовці майбутніх фахівців відіграють контекстне та ситуативне навчання, що базуються на розборі реальних чи модельованих сценаріїв професійної діяльності. Використання рольових ігор на таких заняттях стимулює мовленнєву активність, розвиває культуру аргументації, навички міжкультурної взаємодії та здатність оперативно приймати рішення. Для об'єктивного моніторингу результатів ці методи доповнюються багатовекторним оцінюванням (зокрема онлайн-тестами та анкетами). Це дозволяє перевірити не лише знання термінології та граматичних структур, а й рівень сформованості фахової готовності студентів.

Одним із пріоритетних векторів модернізації підготовки фахівців туристичної галузі є впровадження гейміфікації у процес вивчення німецької мови. Використання ігрових механік в освітньому просторі стимулює пізнавальний інтерес та емоційний відгук студентів, що забезпечує глибше засвоєння матеріалу та сталість мовленнєвих навичок. Завдяки інтерактивним інструментам відпрацювання професійної лексики та граматики відбувається у динамічному середовищі, що значно підвищує продуктивність навчання за професійним спрямуванням.

Ефективність гейміфікованого навчання значно посилюється завдяки інтеграції чат-ботів та цифрових асистентів, що забезпечують персоналізацію освітньої траєкторії. Ці інструменти дозволяють реалізувати механізм миттєвого

фідбеку, коригувати мовленнєві помилки в інтерактивному режимі та гнучко адаптувати рівень складності завдань до здібностей студента. Такий підхід є критично важливим для вдосконалення навичок аудіювання та говоріння, оскільки створює безпечне середовище для практики, мінімізуючи психологічні бар'єри та сприяючи зростанню професійної впевненості [2].

Фундаментальним аспектом сучасної лінгводидактики є впровадження інформаційних технологій, що відкривають доступ до широкого спектра ресурсів для опанування фахової термінології. Емпіричні дані підтверджують прихильність здобувачів до використання онлайн-інструментів, проте найбільш ефективною вони вважають змішану модель (blended learning). Такий підхід гармонізує традиційні аудиторні заняття з можливостями цифрових платформ, що дозволяє не лише адаптувати контент під індивідуальний рівень студентів, а й забезпечити чітку професійну спрямованість мовної підготовки у сфері туризму [1; 2; 3].

Отже, впровадження цифрових ресурсів у процес вивчення німецької мови є фундаментальною умовою реалізації компетентнісного підходу. Такий інструментарій сприяє поєднанню іншомовної підготовки з фаховим контекстом, актуалізуючи міждисциплінарні зв'язки та навички професійної комунікації. Це забезпечує якісну підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах глобального міжкультурного простору.

Список використаних джерел

12. Горбань О. Д., Письменна І. І., Щербицька В. В. Інтегрований підхід до вивчення іноземної мови у ЗВО. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2020. №1. С. 144–150.
13. Когут Т. Сучасні підходи викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для формування професійних компетентностей фахівців. URL: https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/36366/2/FMZKPNES_2021_Kohut_T-Modern_approaches_of_teaching_185-188.pdf (дата звернення: 20.01.2026).
14. Осарчук К. Використання штучного інтелекту у викладанні німецької мови як іноземної: інноваційні підходи. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2024. № 4. С. 1–5.

Зуєнко Н. О.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземної філології і перекладу
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна

Шундрик С.,

студент IV курсу
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В Україні значно зросла увага до проблеми вивчення іноземної мови в контексті професійної діяльності, зокрема у сфері міжнародних відносин. Численні дослідження, проведені українськими науковцями, спрямовані на пошук ефективних методів інтеграції лінгвістичної та професійної компетенцій у навчальний процес. Такі дослідники, як Л. Фоміна, Л. Сідун, Н. Калашнік акцентують увагу на важливості розвитку формування комунікативних умінь та використання спеціальної термінології, що відповідає професійній діяльності студентів [2, 3, 4]

Зокрема, Л. Фоміна звертає увагу на використання інтерактивних методів навчання, таких як проєктні роботи, рольові ігри та симуляції переговорів, що дозволяють студентам розвивати навички практичного застосування мовних знань у професійній сфері.

Л. Сідун акцентує увагу на тому, що володіння мовою сприяє міжнародній мобільності фахівців, дозволяє ефективно працювати з фаховою літературою та базами даних та є необхідною умовою для міжкультурної комунікації в сучасному бізнес-середовищі.

Н. Калашнік обґрунтовує необхідність інтегрованого підходу до формування соціальної та культурної компетентності як основи професійної ідентичності майбутніх фахівців. Автор наголошує, що через активні методи

навчання та гуманітарну підготовку у ВНЗ розвиваються навички міжкультурної комунікації та толерантності, необхідні для конкурентоспроможності в умовах глобалізації.

Інтеграція мовної та фахової компетенцій, що розробляється українськими науковцями, стає обов'язковим елементом підготовки фахівців, забезпечуючи їх успішну діяльність на міжнародному рівні.

Знання іноземної мови є інструментом міжнародної взаємодії, що забезпечує фахівцям можливість аналізу документації та ведення переговорів на світовому рівні. Це зумовлює необхідність зміщення акцентів у навчанні з загальномовних аспектів на формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності, адаптованої до практичних потреб майбутньої діяльності.

Одним з ключових аспектів сучасного підходу до викладання іноземної мови є принцип професійної спрямованості. Цей принцип передбачає інтеграцію професійних знань із вивченням мови, що дозволяє студентам одночасно опановувати лінгвістичні та фахові компетенції. Наприклад, у навчальних програмах для студентів-міжнародників особливу увагу слід приділяти вивченню спеціалізованої термінології, вмінню читати та аналізувати статті, контракти, міжнародні угоди, а також вести ділові переговори іноземною мовою.

Важливим компонентом професійно орієнтованого навчання є використання інтерактивних методів викладання, які дозволяють студентам-міжнародникам моделювати реальні професійні ситуації. Застосування таких методів, як рольові ігри, кейс-методи, симуляції ділових переговорів і презентацій, сприяє розвитку навичок мовленнєвої діяльності у контексті професійної комунікації. Л.В. Калініна підкреслює, що інтерактивні методи не лише підвищують зацікавленість студентів у навчанні, але й дозволяють створити умови для активного використання мови в ситуаціях, максимально наближених до реальних умов професійної діяльності. Наприклад, рольові ігри,

де студенти виконують ролі учасників міжнародних переговорів або зустрічей з інвесторами, дозволяють їм практикувати мовні навички у реальних ділових контекстах.

Варто зазначити, через активні методи навчання розвиваються навички міжкультурної комунікації мотивації здобувачів освіти до навчання. До методів навчання належать наступні технології та інструменти: 1. Онлайн-курси та електронні платформ. Доступність цих ресурсів дозволяє здобувачам освіти самостійно обрати теми, які їх цікавлять, і вивчати їх у зручний для себе час. 2. Мобільні додатки. З допомогою мобільних додатків можна створити персоналізований досвід самовдосконалення. Вони містять завдання, тести, виклики та інші інтерактивні елементи, що допомагають здобувачам освіти вдосконалюватись у галузі готельно-ресторанної справи. 3. Відеоуроки та вебінари. Відеоформат занять зацікавлює здобувачів освіти та є доступним інструментом самовдосконалення та мотивації до навчання. Записи лекцій чи практичних занять доступні майбутнім фахівцям готельно-ресторанної справи в будь-який час та в будь-якому місці [2 с.171–175].

Отже, крім традиційних методів навчання, особливо важливо інтегрувати новітні технології у процес вивчення іноземної мови, що забезпечує більшу гнучкість та ефективність навчального процесу. Тому адаптація програм навчання до сучасних викликів і потреб ринку праці є критично важливою для забезпечення конкурентоспроможності випускників на глобальному ринку. В цілому, успішна інтеграція професійної та мовної підготовки дозволяє формувати висококваліфікованих спеціалістів, здатних працювати у міжнародному бізнес-середовищі та ефективно комунікувати на світовому рівні.

Список використаних джерел

1. Калашнік Н. В., Мусійчук С., Зуєнко Н. Підвищення рівня соціальної й культурної компетентності в освітньому середовищі. *III навчально-методична конференція «Актуальні проблеми якісної підготовки медичних фахівців в умовах глобального конкурентного середовища»: тези доповідей навчально-методичної конференції.* м. Вінниця, 9 лютого 2022 р. С. 84–85

2. Мусійчук С. М., Зуєнко Н. О. Ефективні технології для мотивації до навчання здобувачів освіти спеціальності «Готельно-ресторанна справа». *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. 2023. Вип. 64. Том 2. С. 171–175

3. Сідун Л. Ю., Подуфалова К. Ю., Зуєнко Н. О., Антонюк М. А., Одерій Д. О. Вживання іноземної мови у професійній діяльності. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2024. № 10(44). С.556–564.

4. Фоміна Л., Калініченко О., Зуєнко Н. Роль лексики у формуванні мовленнєвої компетенції. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2024. № 1(45). С. 236–244]

Зуєнко Н. О.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземної філології і перекладу

Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна

Якименко А.,

студентка

Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

Метою освітньої діяльності є розвиток інтелектуальних, соціальних, емоційних та фізичних здібностей людини з метою досягнення її особистісного й професійного потенціалу. Мотивація є важливою детермінантою успіху в навчанні, сприяє позитивній поведінці здобувачів та допомагає майбутнім фахівцям зосередити свою увагу на ключовій меті чи результаті. Вмотивовані студенти демонструють цілеспрямовану поведінку, проявляють ініціативу, виявляють стійкість, використовують свою цікавість, піклуються про своє навчання та майбутній фах. Як зазначають науковці, через раптовий перехід від традиційного підходу до дистанційного цифрового навчання внаслідок пандемії, а потім війни в Україні, мотивація студентів під час онлайн-навчання постраждала як внутрішньо, так і зовнішньо [1].

Аналіз наукових підходів підтверджує доцільність зміни освітньої парадигми: від репродуктивного засвоєння мовного матеріалу до системного розвитку професійної іншомовної компетентності. Це досягається завдяки впровадженню інноваційних методик, моделюванню реальних робочих сценаріїв та актуалізації міжпредметних зв'язків. Узагальнення наукових підходів до викладання іноземної мови за професійним спрямуванням дає підстави стверджувати, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців туризму неможливе без цілеспрямованого добору методів і технологій навчання. У сучасних умовах цифровізації освіти та активного розвитку міжкультурної комунікації особливого значення набувають методи, що поєднують компетентнісний підхід, професійно-орієнтоване навчання та використання інноваційних інформаційних технологій.

У своїй роботі Л. Дзевицька [2] наголошує на необхідності впровадження інноваційних педагогічних технологій у викладання іноземної мови, підкреслюючи орієнтацію сучасного навчання не лише на засвоєння мовної системи, а передусім на розвиток іншомовної діяльності як засобу міжкультурної комунікації та професійної самореалізації студентів. Авторка аналізує ефективні технології навчання, зокрема дебати й проєктну діяльність, які сприяють розвитку комунікативних, аналітичних і критичних умінь та інтеграції мовних знань у майбутню професійну діяльність. Окрему увагу приділено використанню інформаційно-комунікаційних і комп'ютерних технологій, ресурсів мережі Інтернет та онлайн-комунікації як чинників підвищення мотивації, удосконалення мовленнєвих навичок і професійного розвитку студентів. Значущими також є технологія співробітництва й діяльнісний підхід, що забезпечують активну пізнавальну діяльність, урахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти та формування здатності до самостійного прийняття обґрунтованих рішень.

Л. Герман, І. Шульга, В. Кузіна зазначали, що «глобальна мережа стала невід'ємною частиною нашої дійсності. Використання нових інформаційних технологій, інтернет-ресурсів сприяє реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання з урахуванням рівня навчання студентів, їхніх здібностей, схильностей тощо» [1, с. 38].

С. Мусійчук, Н. Зуєнко, окреслюють важливість застосування в освітньому процесі при підготовці майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи інформаційних технологій та інтерактивних платформ є необхідним та підвищує мотивацію, про що свідчать результати дослідження. Цифрова освіта допомагає створити умови для отримання необхідних знань та навичок, а також сприяє розвитку творчості та критичного мислення у студентів [3, с. 172].

Ефективне навчання можливе лише за умови адекватного сприйняття майбутніх посадових обов'язків та функцій. Зазначимо, що для мотивації здобувачів освіти до навчання викладачі активно використовують на своїх лекційних та практичних заняттях наступні технології та інструменти:

1. Онлайн-курси та електронні платформ. В даний час використання дистанційних освітніх технологій стало невід'ємною частиною в системі освіти. Тому в сучасному світі інформаційних ресурсів величезну роль відіграють LMS платформи (Learning Management System – система управління навчанням), створені для дистанційного управління навчанням (WebSoft). Однією з найбільш відомих і поширених систем є LMS Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище). Доступність цих ресурсів дозволяє здобувачам освіти самостійно обирати теми, які їх цікавлять, і вивчати їх у зручний для себе час.

2. Мобільні додатки. З допомогою мобільних додатків можна створити персоналізований досвід самовдосконалення. Вони містять завдання, тести, виклики та інші інтерактивні елементи, що допомагають здобувачам освіти вдосконалюватись у галузі туризму.

3. Відеоуроки та вебіари. Відеоформат занять зацікавлює здобувачів освіти та є доступним інструментом самовдосконалення та мотивації до навчання. Записи лекцій чи практичних занять доступні майбутнім фахівцям готельно-ресторанної справи в будь-який час та в будь-якому місці.

Розвиток цифрових екосистем зумовив перетворення популярних каналів зв'язку (Viber, Telegram) на багатофункціональні хаби, що де-факто виконують інституційні завдання. Вони інтегрують у собі три критичні функції: координацію освітньої взаємодії, зміцнення психологічної стійкості здобувачів та адаптивну інтерпретацію офіційних навчальних вимог у доступній формі.

У сучасному освітньому просторі платформи синхронного відеозв'язку (Zoom, Google Meet) виступають технологічним фундаментом для дистанційної когнітивно-комунікативної взаємодії. Вони забезпечують цілісну координацію навчального процесу, дозволяючи реалізовувати дидактичні завдання в режимі реального часу.

Отже, застосування в освітньому процесі при підготовці майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи інформаційних технологій та інтерактивних платформ є необхідним та підвищує мотивацію, про що свідчать результати дослідження. Цифрова освіта допомагає створити умови для отримання необхідних знань та навичок, а також сприяє розвитку творчості та критичного мислення у студентів.

Список використаних джерел

1. Герман Л. В., Шульга І. В., Кузіна В. Ю. сучасні підходи до викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені м. п. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 84 Том 1. С. 37–41

2. Дзевицька Л. С. Англійська як засіб професійної комунікації майбутніх юристів/Іноземні мови ХХІ століття: професійні комунікації та діалог культур : Збірник наукових праць ДонНУЕТ. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2024. С. 98–115

3. Мусійчук С. М., Зуєнко Н.О. Ефективні технології для мотивації до навчання здобувачів освіти спеціальності «готельно-ресторанна справа». *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 64 Том 2. С.171–175

Помогайбо О. В.,
старший викладач центру спеціальної підготовки
Пенітенціарна академія України,
м. Кам'янське, Україна
Іващенко А. М.,
викладач центру спеціальної підготовки
Пенітенціарна академія України,
м. Кам'янське, Україна

ОКРЕМІ ПИТАННЯ ЕТИЧНОГО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ПЕРСОНАЛУ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

Впродовж останніх років інформаційно-комунікаційні технології використовуються майже в кожній сфері діяльності людини, не виключенням також є і освіта. Цифровізація освіти і науки в Україні на сьогодні є пріоритетним напрямом трансформації освітньої системи загалом.

Цифровізація у вузькому розумінні розглядається як перетворення інформації у специфічну цифрову форму, що сприяє формуванню нових можливостей у певних сферах життя. У широкому розумінні цифровізація визначається як загальносвітовий тренд ефективного світового розвитку різних сфер суспільного життя на основі перетворення інформації на цифрову форму, що сприяє підвищенню якості життя [1, с. 210].

Цифрова трансформація як цілісний державний процес активізувалася у такі періоди:

– у 2020 році рушійним стимулом до змін стала пандемія COVID-19, адже через впровадження карантинних заходів, заклади освіти були змушені перейти на дистанційне навчання, це, в свою чергу, призвело до численних викликів, адже учасникам освітнього процесу необхідно було швидко освоювати різноманітні платформи та сервіси, за допомогою яких забезпечувалося функціонування навчання (Zoom, Classroom, MS Teams і багато інших);

– у 2021 році відбувся ряд державних регулювань системної трансформації (було схвалено Концепцію розвитку цифрових компетентностей [2], створено Директорат цифрової трансформації Міністерства освіти і науки);

– у 2022 році повномасштабне вторгнення поставило перед освітою низку складних питань, перш за все щодо збереження доступу до навчання та гарантій безпеки учасникам освітнього процесу.

Кожен з цих періодів певним чином вплинув на організацію освітнього процесу в системі підготовки персоналу Державної кримінально-виконавчої служби України. Використання дистанційних платформ, електронних ресурсів, комунікаційних засобів, в свою чергу підвищує ефективність проведення освітнього процесу, але водночас цифрове середовище порушує низку етичних питань, пов'язаних із захистом даних, дотриманням прав людини та професійною відповідальністю.

На нашу думку, перш за все використання цифрових технологій в освітньому процесі має ґрунтуватися на таких принципах:

– принцип законності, що передбачає досконале дотримання законодавства України (Закони України «Про освіту», «Про захист персональних даних», «Про авторське право»);

– принцип конфіденційності передбачає захист персональних даних здобувачів освіти та педагогічних працівників. Також навчання персоналу ДКВС України пов'язане з роботою з документами, які мають грифи обмеження доступу, таким чином етичним обов'язком викладачів та здобувачів освіти є недопущення витоку службової інформації;

– принцип дотримання академічної доброчесності полягає у дотриманні етичних правил та норм. Згідно із Законом України «Про академічну доброчесність», академічна доброчесність - сукупність цінностей, принципів і заснованих на них правил, якими мають керуватися суб'єкти академічної діяльності під час провадження такої діяльності [3]. Онлайн формат навчання

створює ризики порушення принципу чесності (плагіат, використання сторонньої допомоги під час опрацювання завдань, що передбачають самостійне виконання і т.п.), слід зазначити, що важливо формувати у здобувачів освіти культуру відповідального навчання;

– принцип поваги до гідності здобувачів освіти, полягає у захисті здобувачів освіти від ризиків, які несе цифровізація освітнього процесу;

– принцип відповідальності за результати навчання, за вибір платформ, програм, сервісів, які найбільше відповідають цілям навчання, несе відповідальність викладач, від здобувача освіти очікуються використання цифрових технологій з огляду на критичне та свідоме використання.

Таким чином, цифровізація освітньої сфери є незворотнім процесом та в подальшому, набиратиме все більше обертів, відкриваючи безліч можливостей, щоб освітній процес ставав ефективнішим та перш за все сприяв підвищенню якості підготовки та перепідготовки персоналу ДКВС України, не порушуючи етичних аспектів використання цифрових технологій.

Список використаних джерел

1. Теличко О.А., Рекун В.А. Розвиток правової системи у цифрову епоху. Юридичний науковий електронний журнал. № 1, 2022. С. 209-212. URL: http://www.lsej.org.ua/1_2022/53.pdf

2. Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації: затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 р. № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text>

3. Про академічну доброчесність: Закон України від 18.12.2025 р. № 4742-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text>

Ковальська П. Г.,
*старший викладач центру спеціальної підготовки
Пенітенціарної академії України,
м. Хмельницький, Україна*

Бруневич В. М.,
*старший викладач центру спеціальної підготовки
Пенітенціарної академії України,
м. Хмельницький, Україна*

Кеменяш А. А.,
*викладач центру спеціальної підготовки
Пенітенціарної академії України,
м. Хмельницький, Україна*

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕРСОНАЛУ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО- ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

У сучасних умовах цифрової трансформації суспільства та активної реформи пенітенціарної системи України впровадження цифрових технологій у систему підвищення кваліфікації персоналу Державної кримінально-виконавчої служби (ДКВС) України набуває стратегічного значення.

Стратегія реформування пенітенціарної системи на період до 2026 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України № 1153-р від 16.12.2022 р., прямо передбачає розширення цифровізації як ключового напрямку розвитку [1]. Це включає модернізацію єдиної бази даних про засуджених, цифрозація документообігу, впровадження автоматизованих систем оцінки криміногенних ризиків та електронного моніторингу.

Наведені зміни вимагають від персоналу ДКВС нових компетентностей, зокрема високого рівня цифрової та інформаційної грамотності, уміння працювати з сучасними ІТ-інструментами, аналізувати великі масиви даних та забезпечувати кібербезпеку. Без системного оновлення знань і навичок працівників реалізація цих завдань значно ускладнюється.

Окрім того, при аналізі Положення про професійне навчання працівників ДКВС України (затверджене Міністерством юстиції у 2023 році) [2], доходимо висновку щодо закріплення дистанційної форми навчання як однієї з основних, що базується на сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологіях.

Це відкриває можливості для використання онлайн-платформ, електронних курсів, інтерактивних модулів і змішаних форм навчання, які дозволяють поєднувати аудиторну та онлайн підготовку, забезпечувати гнучкість й безперервність підвищення кваліфікації навіть в умовах воєнного стану чи обмежених ресурсів.

Таким чином, дослідження цифрових технологій у системі підвищення кваліфікації персоналу ДКВС України є не лише теоретично значущим, а й практично необхідним для забезпечення ефективності пенітенціарної реформи, підвищення якості виконання покарань, зменшення корупційних ризиків і прозорості діяльності. Воно відповідає загальнодержавним пріоритетам цифрової трансформації публічної служби та сприяє формуванню сучасного, компетентного і мотивованого кадрового потенціалу пенітенціарної системи.

Отож, насамперед варто відзначити, що сучасний стан цифровізації пенітенціарної системи України відповідно до Стратегії реформування пенітенціарної системи на період до 2026 року, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 16.12.2022 р., визначено розширення можливостей цифровізації як однієї з ключових стратегічних цілей. Серед основних напрямів цифрової трансформації передбачено: модернізацію Єдиного реєстру засуджених та осіб, взятих під варту (інформаційно-комунікаційна система, що забезпечує збирання, накопичення, захист, облік та оброблення даних), зокрема розширення його аналітичного функціоналу; переведення документообігу в повноцінну електронну форму; впровадження автоматизованої системи оцінки криміногенних ризиків (підсистема «КАСАНДРА» для оцінки ризиків вчинення повторного кримінального правопорушення); запровадження

електронного моніторингу на пробації; створення автоматизованої системи обліку матеріальних ресурсів; впровадження електронних систем бухгалтерського, кадрового та статистичного обліку; розвиток електронних послуг у медичній сфері та системи збору даних для комплексної оцінки діяльності установ виконання покарань.

Наведені заходи спрямовані на підвищення ефективності управління, прозорості діяльності, зменшення корупційних ризиків та перехід до гуманістичної, ресоціалізаційної моделі виконання покарань відповідно до європейських стандартів (зокрема, Мінімальних стандартних правил ООН щодо поводження з в'язнями [3]).

По суті, йде мова про масштабну цифровізацію, яка суттєво змінює вимоги до професійних компетентностей персоналу ДКВС України. Працівники повинні володіти високим рівнем цифрової грамотності, вміти працювати з електронними базами даних, аналізувати великі масиви інформації, використовувати аналітичні інструменти для оцінки ризиків, забезпечувати кібербезпеку інформаційних систем, а також застосовувати сучасні ІТ-рішення в щоденній діяльності (від ведення електронного документообігу до індивідуального планування роботи із засудженими).

Без системного підвищення кваліфікації з акцентом на цифрові технології реалізація стратегічних завдань реформи стає неможливою. Саме тому впровадження сучасних засобів навчання (LMS-платформи, дистанційні курси, інтерактивні модулі) є не додатковим елементом, а обов'язковою складовою забезпечення кадрової готовності пенітенціарної системи до цифрової трансформації.

Заслуговує на увагу й питання нормативно-правового забезпечення професійного навчання та підвищення кваліфікації працівників Державної кримінально-виконавчої служби України. Основним документом у цій сфері є Положення про професійне навчання працівників Державної кримінально-

виконавчої служби України, затверджене наказом Міністерства юстиції України від 01.06.2023 р. [2].

Положення визначає порядок та умови професійного навчання працівників, які працюють за трудовими договорами в ДКВС України. Воно чітко закріплює, що формами професійного навчання є очна (денна), заочна та дистанційна. Важливо, що форми професійного навчання можуть поєднуватися залежно від затвердженої програми.

Дистанційна форма навчання визначається як індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Дистанційне навчання може здійснюватися із застосуванням спеціальної онлайн-платформи. Основними видами навчальних занять у дистанційній формі є лекції, практичні заняття, консультації та інші форми, адаптовані до цифрового середовища.

Положення також передбачає, що підвищення кваліфікації працівників ДКВС України здійснюється на підставі типових освітніх програм, затверджених Міністерством юстиції України. Це створює правову основу для системного впровадження цифрових технологій у процес навчання, зокрема використання LMS-платформ, електронних курсів, інтерактивних модулів, тестування в онлайн-режимі та відстеження індивідуального прогресу слухачів.

Таке нормативне закріплення дистанційної форми є особливо актуальним в умовах воєнного стану, обмежених ресурсів та необхідності забезпечувати безперервність професійного розвитку персоналу незалежно від місця їх служби (в установах виконання покарань, слідчих ізоляторах, територіальних органах тощо). Нормативний акт сприяє переходу від традиційних форм навчання до гнучких, цифрово-орієнтованих моделей, що дозволяють поєднувати теоретичну

підготовку з практичними навичками роботи в умовах цифрової трансформації пенітенціарної системи.

Реалізація норм Положення стає можливою завдяки сучасним цифровим технологіям, які дозволяють перейти від традиційних форм навчання до гнучких, індивідуалізованих і масштабних моделей, що особливо важливо в умовах воєнного стану, обмежених ресурсів та необхідності швидкої адаптації кадрів.

Серед найперспективніших технологій виділяються LMS-платформи (Learning Management System), зокрема система Moodle, яка вже використовується в Пенітенціарній академії України для організації дистанційного навчання [4]. Вона дає можливість створювати електронні курси, проводити онлайн-тестування, відстежувати індивідуальний прогрес слухачів, організовувати форуми для обговорення та зберігати навчальні матеріали в електронному вигляді;

Також активно впроваджуються інтерактивні модулі, відеолекції, вебінари та мультимедійні матеріали, які забезпечують поєднання теоретичної підготовки з практичними прикладами, інструменти штучного інтелекту для створення персоналізованих траєкторій навчання, автоматичного аналізу результатів тестів та рекомендацій щодо додаткових модулів.

Окремої уваги потребують віртуальні симуляції (VR/AR-технології) ситуацій, пов'язаних з оцінкою криміногенних ризиків, роботою із засудженими, забезпеченням безпеки установ, конфліктними ситуаціями та надзвичайними подіями. Такі симуляції дозволяють відпрацьовувати практичні навички в безпечному віртуальному середовищі без ризику для персоналу та засуджених [5].

Зарубіжний досвід підтверджує високу ефективність цих технологій. У країнах Європейського Союзу (Швеція, Норвегія, Фінляндія, Німеччина, Польща) активно застосовується e-learning для підготовки та підвищення кваліфікації тюремного персоналу. Зокрема, створено спеціальні онлайн-платформи для безперервного навчання, які включають модулі з прав людини,

психології роботи з ув'язненими, кібербезпеки та цифрової грамотності. У Німеччині використовують адаптовані офлайн-версії e-learning платформ для роботи в умовах обмеженого доступу до інтернету. У багатьох європейських країнах впроваджено Corrections Learning Academy - централізовані онлайн-академії з модульними курсами, що поєднують самоосвіту з обов'язковим контролем результатів.

Досвід цих країн показує, що цифрові технології не лише знижують витрати на очне навчання, а й значно підвищують якість підготовки, забезпечують регулярне оновлення знань і формують необхідні цифрові компетентності. Для ДКВС України такий підхід дозволяє швидко адаптувати нових працівників, підтримувати мотивацію діючого персоналу та забезпечувати відповідність європейським стандартам (зокрема, Мінімальним стандартним правилам ООН щодо поводження з в'язнями [3]).

Таким чином, інтеграція зазначених цифрових технологій у систему підвищення кваліфікації персоналу ДКВС дає змогу трансформувати процес навчання на сучасний, ефективний і адаптивний рівень, повністю відповідний вимогам цифрової трансформації пенітенціарної системи.

Проведене дослідження доводить, що впровадження цифрових технологій у систему підвищення кваліфікації персоналу ДКВС України є необхідною умовою успішної реалізації Стратегії реформування пенітенціарної системи на період до 2026 року [6].

Застосування цифрових технологій сприяє швидкій адаптації кадрів, зниженню плинності персоналу, формуванню цифрової грамотності, підвищенню прозорості діяльності та відповідності європейським стандартам.

Таким чином, системне впровадження цифрових технологій перетворює систему підвищення кваліфікації персоналу ДКВС України на сучасну адаптивну модель, яка забезпечує формування компетентного кадрового потенціалу для якісного виконання пенітенціарної реформи.

Список використаних джерел

1. Про схвалення Стратегії реформування пенітенціарної системи на період до 2026 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 16 груд. 2022 р. № 1153-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1153-2022-%D1%80>.
2. Про затвердження Положення про професійне навчання працівників Державної кримінально-виконавчої служби України : наказ Міністерства юстиції України від 01 черв. 2023 р. № 2076/5. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0922-23>
3. Мінімальні стандартні правила Організації Об'єднаних Націй щодо поводження з в'язнями (Правила Нельсона Мандела). URL: <https://www.unodc.org>
4. Пенітенціарна академія України. Платформа дистанційного навчання (Moodle) [Електронний ресурс]. URL: <https://moodle.pau.edu.ua/>
5. Головка Д. Ефективність використання віртуальних симуляторів в освітньому процесі як засіб підготовки майбутніх фахівців до вимог сучасного ринку праці. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. 2023. Вип. 17 (33).
6. Кернякевич-Танасійчук Ю. В. Діджиталізація кримінально-виконавчої системи України як стратегічний напрям її реформування. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2024. № 8. С. 81–83. URL: https://www.lsej.org.ua/8_2024/81.pdf.

Ковтанюк І. І.,

старший викладач кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій, доктор філософії (PhD)

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна*

Ковтанюк М. С.,

учитель інформатики

*Уманський ліцей № 3 Уманської міської ради Черкаської області
м. Умань, Україна*

ДИНАМІЧНИЙ УРОК У ЦИФРОВУ ЕПОХУ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ GOOGLE VIDS

У сучасній освіті дедалі більше уваги приділяють цифровій грамотності, персоналізації навчання та залученню учнів за допомогою інтерактивних технологій. Традиційні підручники та статичні презентації часто не відповідають потребам сучасного покоління, яке звикло швидко сприймати мультимедійний контент [1].

У цьому контексті Google Vids стає надзвичайно актуальним інструментом. Він перетворює створення освітніх відео з технічно складного процесу на інтуїтивний та доступний елемент навчальної рутини. Інструмент демократизує процес створення контенту, дозволяючи кожному педагогу та здобувачу освіти стати творцем власного навчального продукту без глибоких знань у монтажі чи дизайні.

Google Vids відкриває нові можливості для залучення й мотивації здобувачів, перетворюючи освітній процес на більш динамічний та інтерактивний. За допомогою цього інструменту педагоги можуть створювати мікронавчальні модулі – короткі відеоуроки, що концентруються на одній темі. Використання готових шаблонів і великої медіабібліотеки значно скорочує час на підготовку матеріалу, дозволяючи педагогу зосередитися на змісті та логіці викладу. Завдяки цьому дистанційне та змішане навчання стає більш «живим», персоналізованим і привабливим для здобувачів освіти, які звикли до швидкого сприйняття інформації через мультимедійні джерела (рис. 1).

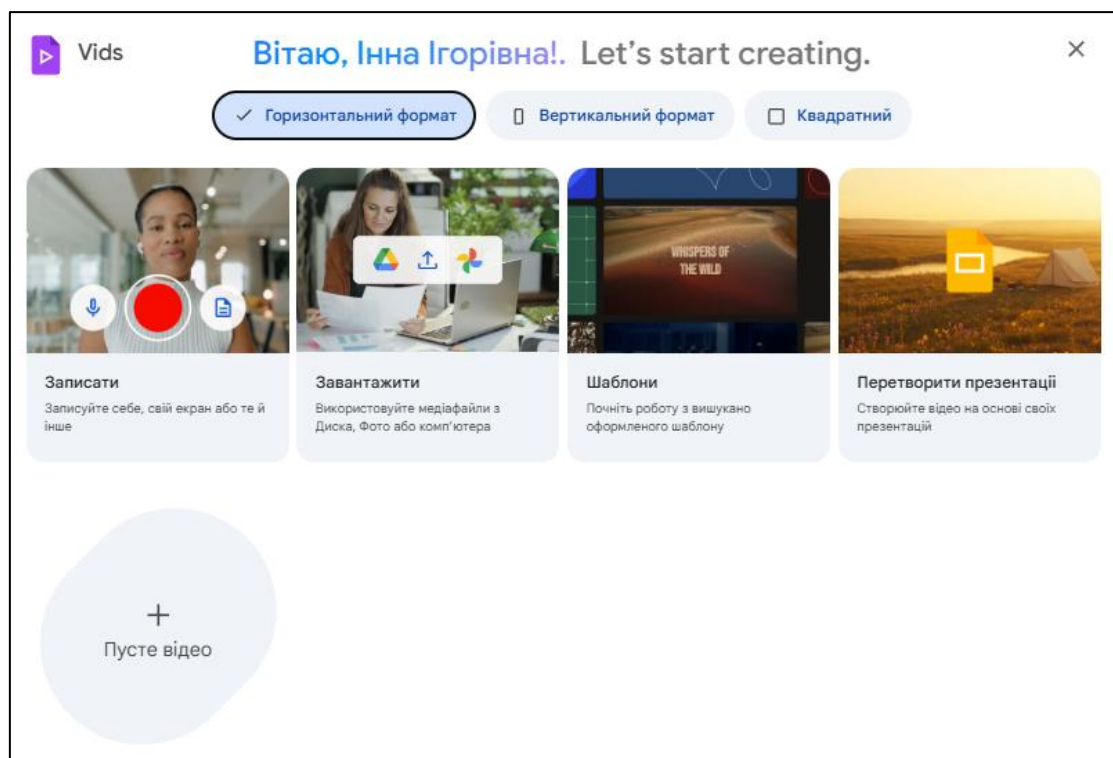


Рис. 1. Варіанти створення нового відео

Окрім залучення, Google Vids значно підвищує інклюзивність освітнього процесу [3]. Функція автоматичних субтитрів робить відео доступними для здобувачів освіти із порушеннями слуху або труднощами у сприйнятті аудіо. При цьому текст можна адаптувати під потреби конкретного здобувача: змінювати шрифти, підбирати контрастні фони та виділяти ключові слова, що дозволяє дітям із дислексією, розладами уваги чи сенсорними особливостями легше фокусуватися на головних тезах уроку. Наявність субтитрів також сприяє кращому засвоєнню термінології та правильній вимові складних слів, адже здобувачі бачать написання одночасно з вимовою (рис. 2).

На головну Особистий кабінет Мої курси

Режим редагування

Завдання

Досліджується ефективність онлайн-курсу з програмування для студентів 1 курсу спеціальності Математика. Інформатика.

Перед початком курсу та після його завершення було проведено тестування рівня знань студентів (у відсотках).

Вихідні дані (приклад)

№ студента	До курсу (%)	Після курсу (%)
1	42	65
2	55	70
3	48	68
4	60	78
5	51	72
6	46	64
7	58	80
8	39	60
9	63	85
10	50	73

Завдання для виконання

- Занести дані в електронну таблицю (Excel / Google Sheets / LibreOffice Calc).
- Обчислити:
 - середній бал до курсу;
 - середній бал після курсу;
 - середнє зростання результату.
- Побудувати гістограму, яка відображає:
 - розподіл результатів до курсу;
 - розподіл результатів після курсу (на тій самій або окремій діаграмі).
- Порівняти гістограми та зробити висновки:
 - як змінився розподіл результатів;
 - чи спостерігається зсув у бік більших значень;
 - чи зменшилась кількість низьких результатів.

є певні вихідні дані, які ви можете обрати, але я

Рис. 2. Відеопояснення виконання самостійної роботи

Ще однією важливою перевагою Google Vids є розвиток навичок майбутнього через творчість. Здобувачі освіти можуть створювати відеозвіти замість традиційних письмових рефератів, що стимулює розвиток критичного мислення та цифрової грамотності. Робота зі штучним інтелектом допомагає формувати чіткі запити, структуровано подавати інформацію та дотримуватися авторського права при використанні медіафайлів. Крім того, функція спільного редагування дозволяє здобувачам працювати над проєктами в

команді: один відповідає за сценарій, інший за озвучення, а третій – за візуальну складову. Даний підхід розвиває не лише творчі здібності, а й комунікативні та організаційні навички, необхідні в сучасному світі.

Для педагога Google Vids стає ефективним цифровим асистентом. Можливість записувати себе через вебкамеру з телесуфлером дозволяє зберігати візуальний контакт із аудиторією і підтримувати емоційний зв'язок навіть у дистанційному форматі. Інструмент стирає межу між складним продакшном і щоденною підготовкою до занять, роблячи інклюзивну та високоякісну освіту доступною буквально за кілька кліків (рис. 3).

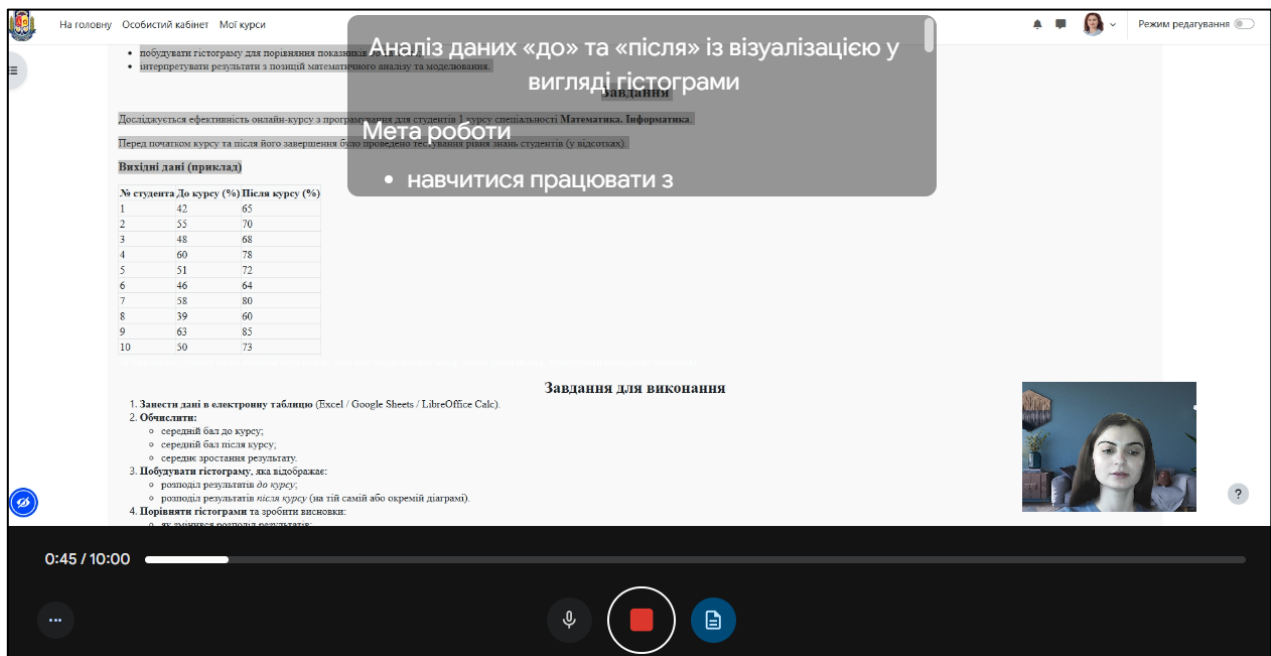


Рис. 3. Запис освітнього відео з використанням телесуфлера

Тож, Google Vids стає важливим елементом сучасної освіти, інтегруючи технології у щоденний освітній процес і відкриваючи нові можливості для творчості, персоналізації та розвитку компетентностей. Платформа не лише спрощує роботу педагогів, але й дає здобувачам освіти змогу бути активними учасниками свого навчання, формуючи навички, які залишаться з ними на все життя.

Список використаних джерел

1. Kovtaniuk I., Tarasova O., Zakarliuka I. Capabilities of the Canva web service for creating educational videos to improve the effectiveness of the educational process in flipped learning. *CTE Workshop Proceedings*. 2025. Vol. 12. pp. 108–175.
2. Медведєва М. О., Жмурко О. І., Криворучко І. І., Ковтанюк М. С. Організація продуктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу в умовах дистанційного навчання: аналіз сучасних додатків. *Науковий часопис*. 2021. Т. 1, № 80. С. 248–255.
3. Тітова Л. О., Ковтанюк І. І. Цифрові інструменти для підтримки інклюзивного навчання: можливості та виклики. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2025. № 2(32). С. 17–24. DOI: 10.31499/2307-4914.2(32).2025.345801.

Коломоєць А. М.,
викладач кафедри психології діяльності в особливих умовах
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна

СИМУЛЯЦІЙНО-КЕЙСОВА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ РИЗИКУ

Професійна діяльність у сучасних умовах безпекових викликів вимагає від фахівця не лише високого рівня теоретичної підготовки, але й здатності діяти в ситуаціях невизначеності, дефіциту часу, інформаційного перевантаження та підвищеного емоційного напруження. В умовах воєнного стану, зростання техногенних ризиків і соціальної нестабільності проблема формування психологічної готовності здобувачів до діяльності в умовах ризику набуває не лише освітнього, а й стратегічного значення.

Психологічна готовність у сучасній українській психології розглядається як інтегративна характеристика особистості, що забезпечує здатність до мобілізації внутрішніх ресурсів та ефективного виконання професійних завдань у складних умовах [1, с. 114]. Вона включає систему професійно значущих мотивів, установок, знань, навичок саморегуляції та відповідальних моделей поведінки [2, с. 71]. Водночас у реальній практиці підготовки здобувачів часто спостерігається дисбаланс між когнітивною складовою навчання та розвитком емоційно-вольових і поведінкових компонентів готовності.

У цьому контексті постає необхідність впровадження педагогічних технологій, що дозволяють не лише передавати інформацію, а й формувати досвід дії. Однією з таких технологій є симуляційно-кейсова, яка поєднує аналітичний потенціал кейс-методу та динаміку симуляційного моделювання.

Симуляційно-кейсова технологія базується на поєднанні діяльнісного, компетентнісного та рефлексивного підходів до навчання. Її методологічною основою є положення про те, що особистість формується у процесі активної взаємодії з умовно змодельованим середовищем, максимально наближеним до реального професійного контексту [3, с. 21].

На відміну від класичного кейс-методу, який переважно орієнтований на аналітичне обговорення ситуації, симуляційно-кейсова технологія передбачає включення здобувачів у рольову та поведінкову взаємодію з елементами часових обмежень, інформаційної невизначеності та морального вибору. Це дозволяє створити освітній простір «керованого ризику», у якому формується досвід професійного реагування без реальної загрози для життя та здоров'я.

Принциповими характеристиками технології є: професійна автентичність сценарію; наявність ризикогенного фактора; інтеграція когнітивного, емоційного та поведінкового рівнів реагування; обов'язковий структурований дебрифінг.

Симуляційно-кейсова технологія реалізується у кілька послідовних етапів.

1. **Проектувальний етап.** Викладач розробляє кейс, який відображає типову або кризову професійну ситуацію. У змісті кейсу закладаються елементи неповної інформації, конфлікт інтересів, етичні дилеми, потенційні ризики. Важливо, щоб сценарій не мав єдиного «правильного» рішення, а стимулював критичне мислення.

2. **Симуляційний етап.** Здобувачі розподіляють ролі, отримують інструкції та включаються у відтворення змодельованої ситуації. У межах цього

етапу актуалізуються емоційні реакції: тривога, мобілізація, сумнів, відповідальність. Формується досвід поведінкової активності в умовах ризику.

3. Аналітико-рефлексивний етап (дебріфінг). Саме дебрифінг є центральним елементом технології. У процесі обговорення аналізуються прийняті рішення, їх мотивація, емоційні стани учасників, ефективність командної взаємодії. За даними сучасних досліджень, саме рефлексивне осмислення досвіду забезпечує його трансформацію в стійкі професійні компетентності [3, с. 58].

Ефективність симуляційно-кейсової технології зумовлена активізацією низки психологічних механізмів:

- механізму емоційного залучення, що сприяє глибшому закріпленню навчального матеріалу;
- механізму когнітивної реконструкції, який дозволяє переосмислити стереотипні моделі реагування;
- механізму рефлексії, що забезпечує усвідомлення власних реакцій і розвиток метакогнітивних умінь;
- механізму групової підтримки, який сприяє формуванню командної згуртованості.

Завдяки цьому формується не лише знання алгоритмів дій, а й внутрішня готовність приймати рішення в умовах моральної відповідальності [2, с. 158].

Симуляційно-кейсова технологія комплексно впливає на всі структурні компоненти готовності:

- 1) Мотиваційний компонент – через усвідомлення значущості професійного вибору та прийняття відповідальності.
- 2) Когнітивний компонент – через аналіз варіантів рішень і прогнозування наслідків.
- 3) Емоційно-вольовий компонент – через відпрацювання навичок саморегуляції.
- 4) Поведінковий компонент – через формування алгоритмів професійної дії.

Особливої актуальності набуває розвиток морально-психологічної стійкості, оскільки діяльність у ризикогенних умовах часто супроводжується необхідністю прийняття складних етичних рішень.

Ефективність технології залежить від: професійної компетентності викладача; чіткої структурованості сценарію; створення психологічно безпечного освітнього середовища; систематичності застосування.

Викладач виступає не лише організатором, а й фасилітатором групових процесів, забезпечуючи баланс між емоційною напругою та підтримкою.

Досвід впровадження симуляційно-кейсових занять у підготовці здобувачів безпекового профілю демонструє позитивну динаміку показників стресостійкості, впевненості у власних професійних можливостях та здатності до командної взаємодії [4, с. 129]. Здобувачі відзначають підвищення рівня внутрішньої готовності до реальних професійних викликів.

Симуляційно-кейсова технологія є інноваційним інструментом формування психологічної готовності до діяльності в умовах ризику. Вона забезпечує інтеграцію знань, досвіду, емоційного залучення та рефлексії, що відповідає сучасним вимогам професійної підготовки фахівців. Її впровадження сприяє розвитку стресостійкості, моральної відповідальності, професійної самосвідомості та здатності до прийняття рішень у складних ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Максименко С. Д. Психологія особистості : підручник. Київ : КММ, 2017. 296 с.
2. Кокун О. М. Психологія професійної діяльності в особливих умовах : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 384 с.
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2020. 192 с.
4. Черненко О. М., Кравчук В. С. Психологічна підготовка фахівців цивільного захисту в умовах воєнного стану : навч. посіб. Черкаси : НУЦЗ України, 2023. 210 с.

Корж Д. А.,

*здобувачка вищої освіти, 4 курс, спеціальність 231 «Соціальна робота»,
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна*

Григоренко Т. В.,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
м. Київ, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Професійне вигорання є одним із найпоширеніших професійних ризиків у соціальній роботі. За визначенням К. Маслач, воно проявляється емоційним виснаженням, деперсоналізацією та зниженням особистісних досягнень [1]. Соціальні працівники постійно стикаються з травматичними історіями клієнтів, високим емоційним навантаженням, бюрократичними бар'єрами та обмеженими ресурсами, що особливо загострюється в умовах кризових ситуацій (пандемія COVID-19, воєнний стан). Дослідження показують, що рівень вигорання серед соціальних працівників сягає 40–70 % залежно від регіону та специфіки роботи [5].

Підготовка майбутніх фахівців у закладах вищої освіти традиційно базується на теоретичних знаннях, практичних навичках роботи з клієнтами, але часто ігнорує системну профілактику професійного вигорання самих студентів і майбутніх спеціалістів. Саме тому інтеграція арт-терапевтичних технологій у освітній процес набуває стратегічного значення. Арт-терапія як науково обґрунтований метод психологічної допомоги використовує творчі процеси (малювання, ліплення, музика, рух) для невербального вираження емоцій, переробки травматичного досвіду та відновлення психологічної рівноваги [2].

Механізми дії арт-терапії ґрунтуються на принципах катарсису, символізації та інтеграції свідомого й несвідомого. Творчий процес активує правої півкулі мозку, сприяє зниженню рівня кортизолу, підвищенню ендорфінів та формуванню нових нейронних зв'язків. У контексті профілактики вигорання арт-терапія виконує діагностичну (виявлення прихованих емоцій), корекційну (зменшення тривожності), профілактичну (розвиток резилієнтності) та реабілітаційну функції. Особливо цінним є груповий формат, який посилює відчуття приналежності, зменшує ізоляцію та формує підтримуюче середовище [7].

Інтеграція арт-терапевтичних технологій у підготовку майбутніх соціальних працівників може відбуватися на кількох рівнях. По-перше, у рамках обов'язкових дисциплін («Соціальна робота з різними групами населення», «Психологія соціальної роботи») передбачити модулі з арт-терапевтичних технік самодопомоги. По-друге, запровадити спецкурси «Арт-терапія в соціальній роботі» або «Креативні методи профілактики професійного вигорання». По-третє, інтегрувати арт-практики в супервізію та практикум, де студенти під керівництвом викладача-арт-терапевта опановують техніки для особистого використання та подальшої роботи з клієнтами.

Конкретні арт-терапевтичні технології, які ми рекомендуємо для освітнього процесу:

1. Вільне малювання емоцій («Мапа моїх почуттів»).
2. Створення мандал для центризації та зниження тривоги.
3. Групове ритмічне барабаніння як метод підвищення енергії та групової згуртованості [4].
4. Робота з глиною для соматичного розрядження напруги.
5. Колажна техніка «Моє професійне майбутнє» для візуалізації ресурсів і запобігання деперсоналізації.

Емпіричні дані підтверджують ефективність таких підходів. Системний огляд 27 досліджень (1580 учасників, серед яких 37 % – соціальні працівники)

показав середній та великий ефект арт-терапевтичних втручань на зменшення емоційного виснаження, стресу та тривоги [8]. Усі дослідження, що вимірювали стрес або тривогу, зафіксували позитивні зміни; якісний аналіз виявив теми «зменшення стресу», «переробка емоцій» та «покращення зв'язків із колегами».

У дослідженні Reed K. et al. креативні арт-терапевтичні програми в критичній медичній допомозі сприяли підвищенню резильєнтності та зменшенню симптомів вигорання серед медичних працівників, включаючи соціальних [7]. Аналогічні результати отримано в роботі Potash J.S. et al. щодо арт-терапії для працівників паліативної допомоги: зниження тривожності та вигорання після короткотермінових втручань [6].

Спеціально розроблена для студентів соціальної роботи, ефективною виявилась розважальна гра на барабанах, після одноразового сеансу студенти продемонстрували статистично значуще зростання показників благополуччя, емпатерменту та відчуття зв'язку [4]. Це свідчить про потенціал креативних методів саме на етапі професійної підготовки.

Систематичний огляд креативних арт-інтервенцій для управління стресом підтвердив, що 81,1 % досліджень зафіксували значне зниження стресу серед представників допоміжних професій, включаючи соціальних працівників і студентів [3]. Групові арт-сесії виявилися особливо дієвими для профілактики, оскільки поєднують індивідуальну рефлексію з колективною підтримкою.

У вітчизняному контексті І. Б. Івженко та інші підкреслюють, що арт-терапія є інноваційним методом профілактики вигорання саме для фахівців соціальної сфери в умовах тривалих криз [1]. Систематичне застосування сприяє зниженню тривожності, підвищенню психологічної гнучкості, формуванню емпатії та покращенню міжособистісної комунікації.

Запропонована нами модель підготовки включає три етапи:

1. Діагностичний (тестування рівня вигорання, самооцінка ресурсів через арт-діагностику).

2. Навчально-розвивальний (регулярні арт-майстерні 1–2 рази на місяць протягом семестру).

3. Рефлексивно-інтегративний (аналіз досвіду в супервізійних групах, створення індивідуальних планів самодопомоги).

Передбачаємо зниження рівня емоційного виснаження на 25–40 %, зростання резильєнтності, покращення академічної успішності та мотивації до професії. Реалізація моделі потребує підготовки викладачів (сертифікація з арт-терапії), створення матеріально-технічної бази (арт-студії) та міждисциплінарної співпраці психологів, соціальних працівників і арт-терапевтів.

Отже, використання арт-терапевтичних технологій у підготовці майбутніх соціальних працівників є перспективним напрямком модернізації освітніх програм. Це не лише озброює студентів ефективними інструментами самодопомоги та роботи з клієнтами, але й формує стійкість до професійних стресів уже на етапі навчання. Емпіричні дані міжнародних і вітчизняних досліджень підтверджують високу ефективність арт-інтервенцій у зменшенні симптомів вигорання.

Список використаних джерел

1. Івженко І.Б., Голубенко Т.О., Подольська Г.Ю. Арт-терапія як інноваційний метод профілактики професійного вигорання у фахівців із соціальної роботи. *Габітус*. 2025. Вип. 69, Том 2. С. 90–95. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.69.2.17> (дата звернення: 20.02.2026).
2. American Art Therapy Association. About Art Therapy. – 2019. – Retrieved from <https://arttherapy.org/about-art-therapy/>
3. Martin L., Oepen R., Bauer K., Nottensteiner A., Mergheim K., Gruber H., Koch S. C. Creative Arts Interventions for Stress Management and Prevention - A Systematic Review. *Behavioral Sciences*. 2018. Vol. 8(2). 28. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/bs8020028>
4. Maschi T., Bradley C. Recreational Drumming: A creative arts intervention strategy for social work teaching and practice. *Journal of Baccalaureate Social Work*. 2010. Vol. 15. No. 1. P. 53–66.
5. Maslach C., Leiter M.P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2016. Vol. 15. P. 103–111. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
6. Potash J.S., Ho A.H.Y., Chan F. et al. Can art therapy reduce death anxiety and burnout in end-of-life care workers? A quasi-experimental study. *International Journal of Palliative Nursing*. 2014. Vol. 20, No. 5. P. 233–240. Retrieved from <https://doi.org/10.12968/ijpn.2014.20.5.233>

7. Reed K., Cochran K.L., Edelblute A., Manzanares D., Sinn H., Henry M., Moss M. Creative Arts Therapy as a Potential Intervention to Prevent Burnout and Build Resilience in Health Care Professionals. *AACN Adv Crit Care*. 2020. 31(2). Pp. 179-190. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32526006/>

8. Tjasink M., Keiller E., Stephens M., Carr C.E., Priebe S. Art therapy-based interventions to address burnout and psychosocial distress in healthcare workers – a systematic review. *BMC Health Serv Res*. 2023. Vol. 23. P. 1059. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s12913-023-09958-8>

Костишин Е. І.,

кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи, управління та суспільних наук,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,
м. Львів, Україна

ІНТЕРАКТИВНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ VR/AR У ВИЩІЙ ОСВІТІ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Розвиток віртуальної реальності (VR) відкриває нові перспективи для освітнього процесу та професійної підготовки. Сучасний розвиток технологій забезпечує їхню все більш тісну інтеграцію у соціальні та освітні процеси, створюючи унікальні можливості для моделювання складних ситуацій, симуляцій професійних дій і розвитку практичних навичок у безпечному цифровому середовищі. VR-технології стають важливим інструментом модернізації освіти, підвищення її інтерактивності та ефективності, що робить їх застосування надзвичайно актуальним у сучасних умовах цифровізації навчального процесу.

Віртуальна реальність (VR) – це технологія, яка створює повністю цифрове середовище, у якому користувач може взаємодіяти з об'єктами та простором за допомогою шоломів та контролерів. Доповнена реальність (AR) інтегрує цифрові елементи у реальний світ, накладаючи інформацію або об'єкти на зображення навколишнього середовища через смартфони, планшети або спеціальні окуляри.

У вищій освіті VR використовується для проведення віртуальних лабораторних робіт у хімії чи фізиці, моделювання архітектурних або

інженерних проєктів та відтворення історичних подій. AR застосовується для інтерактивних лекцій, демонстрації анатомічних моделей у медицині, або накладання додаткової інформації на технічні схеми та пристрої. Таке поєднання технологій робить навчальний процес більш інтерактивним, сприяє кращому засвоєнню матеріалу та розвитку практичних навичок студентів у безпечному та контрольованому середовищі.

Використання VR та AR стимулює розвиток цифрових, інноваційних, комунікаційних та аналітичних компетентностей викладачів, що підвищує якість навчання та педагогічну майстерність [1].

Для ефективного використання VR/AR та інших цифрових технологій у навчальному процесі, сучасний викладач повинен набути низку інноваційних компетентностей.

1. Цифрові компетентності – володіння сучасними освітніми платформами та VR/AR-технологіями, створення та адаптація цифрового контенту, оцінка ефективності використаних технологій.

2. Інноваційні педагогічні компетентності – застосування гнучких методів навчання, інтеграція гейміфікації та інтерактивних моделей, розвиток креативності та експериментування у викладанні.

3. Комунікаційні та міжособистісні компетентності – ефективна взаємодія зі студентами в цифровому середовищі та співпраця з колегами для створення інтерактивних навчальних матеріалів.

4. Аналітичні та рефлексивні компетентності – оцінка результатів навчання та технологій, постійне самовдосконалення та відстеження трендів у сфері EdTech.

Технології VR/AR надають значні переваги для навчального процесу у вищій освіті. Інтерактивність дозволяє студентам активно взаємодіяти з навчальним матеріалом, досліджувати моделі та симуляції у віртуальному середовищі замість пасивного сприйняття інформації. Персоналізація навчання

полягає в адаптації контенту під індивідуальні потреби та темп засвоєння знань кожного студента, що підвищує ефективність навчання. Залученість студентів забезпечується через емоційне та сенсорне занурення у навчальні ситуації, що стимулює мотивацію та активне засвоєння матеріалу. У результаті інтеграція VR/AR робить навчальний процес більш динамічним, сучасним та орієнтованим на розвиток практичних навичок.

Сучасні наукові дослідження доводять:

- VR/AR ефективно застосовуються у гуманітарних дисциплінах – особливо історії, археології, культурології через immersive середовища [5];
- для соціальних наук і психології їм приписують здатність розвивати емпатію, практичні навички та компетентності через симуляції [3]. VR/AR у психологічній освіті розглядаються як інструмент модернізації, що доповнює традиційні методи і створює «тренувальний майданчик» для відпрацювання практичних навичок у реалістичних, але безпечних умовах;
- VR/AR – це інструмент активізації, мотивації та інтерактивності навчання [2].

Таким чином, VR/AR може забезпечувати інтерактивне та практично орієнтоване навчання:

Технології віртуальної реальності (VR) активно використовуються для розвитку практичних навичок у спеціалізованих сферах безпеки та оборони. Зокрема, VR дозволяє моделювати ситуації протимінної діяльності, що забезпечує безпечне відпрацювання алгоритмів розмінування та навчання оцінці ризиків у реалістичних сценаріях без фізичної загрози. Аналогічно, VR-тренажери застосовуються для навчання управлінню безпілотними літальними апаратами (БПЛА), даючи змогу відпрацьовувати маневрування, спостереження та навігаційні операції у різних умовах, що підвищує точність та ефективність практичних дій у реальному середовищі. Моделювання складних ситуацій у VR дозволяє тренувати увагу, прийняття рішень та поведінку в стресових умовах без

фізичної загрози, що особливо важливо у сфері протимінної діяльності й підготовці захисників. Такі тренажери не потребують реального полігону чи важкого обладнання, що здешевлює підготовку та підвищує безпеку тренувального процесу.

Впровадження технологій VR та AR у вищій освіті стикається з низкою викликів. По-перше, висока вартість апаратного та програмного забезпечення, потенційний фізичний дискомфорт від VR-гарнітур та когнітивне перевантаження є суттєвими перешкодами [4]. По-друге, підготовка викладача: педагог повинен опанувати нові технології, розуміти специфіку VR/AR-середовища, володіти цифровими інструментами для створення інтерактивного контенту та навчальних сценаріїв. По-третє, адаптація навчальних матеріалів: традиційні лекції, практичні та лабораторні роботи потребують перетворення у цифрові інтерактивні формати, що включає моделювання процесів, інтерактивні симуляції або 3D-візуалізацію. Ці виклики потребують системного підходу та підтримки університету, але їхнє подолання забезпечує ефективне впровадження інноваційних технологій та підвищує якість навчання.

Перспективи розвитку технологій VR та AR у вищій освіті: інтеграція у дистанційне та гібридне навчання дозволяє створювати інтерактивні віртуальні класи та лабораторії, забезпечуючи ефективне засвоєння матеріалу незалежно від місця перебування студента; розробка методичних рекомендацій для викладачів сприятиме правильному використанню VR/AR у різних дисциплінах та адаптації навчальних програм під інноваційні технології; на часі необхідні дослідження ефективності VR/AR у різних галузях знань для оцінки впливу технологій на навчальні результати та розвиток компетентностей студентів. Реалізація цих перспектив сприятиме підвищенню якості освіти та розвитку педагогічної майстерності викладачів.

Список використаних джерел:

1. Губарєва Д. В. Використання VR- та AR-технологій як засобу розвитку соціальної компетентності майбутніх спеціалістів педагогічного

спрямування. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 2023. (1). С. 98-104. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-1-14>

2. Balalle H. *Learning beyond realities: Exploring virtual reality, augmented reality, and mixed reality in higher education — a systematic literature review*. Discover Education, 2025. 4. P. 151. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00559-7>

3. Bocharova Y. The use of VR/AR technologies for simulating clinical cases in the training of future psychological counselors. *European Studies. Learning & Teaching: In the World of Technologies: Conference Proceedings of the IV International Scientific & Practical Conference 2025*. (pp.39). H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/142215ec-8695-49bf-beda-edcb0a83aa48>

4. Liu D., Bhagat K. K., Gao Y., Chang T. W., Huang R. The potentials and trends of virtual reality in education. In D. Liu, C. Dede, R. Huang, & J. Richards (Eds.), *Virtual, augmented, and mixed realities in education* 2017. (pp. 105–130). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5490-7_7

5. Stephan R., Doery A. R., Simmons C. Virtual reality tours as an immersive approach to archaeology in higher education. *Journal of Computer Applications in Archaeology*, 2025. 8(1). P. 1–9. <https://doi.org/10.5334/jcaa.185>

Красковський Є. М.,

здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії,

Пенітенціарна академія України, м. Чернігів

СИТУАТИВНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕРСОНАЛУ ДКВС ДО ЗАСТОСУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАСОБІВ

Аналіз пенітенціарної практики останніх років, зокрема, справи щодо катувань у Державній установі «Божковська виправна колонія №16» (2024 р.) [1] та перевищення повноважень у Черкаському слідчому ізоляторі (2021 р.) [2], свідчить про критичну необхідність перегляду підходів до навчання персоналу.

Традиційна академічна підготовка (лекція – семінар – практичне заняття з окремої дисципліни) часто не забезпечує формування стійких навичок законного застосування спеціальних засобів у стресових умовах. У цьому контексті О. О. Ільїна зазначає, що професійна підготовка передбачає не тільки пояснення майбутньому фахівцеві мовних фактів, явищ, процесів, розуміння та інтерпретацію ним отриманої інформації, а передусім – уміння на практиці використовувати здобуті знання [3].

Педагогічний процес має бути спрямований не лише на практичне освоєння технік використання спеціальних засобів, а й на формування психологічної готовності діяти в межах чинного законодавства. Інноваційним рішенням є впровадження технології ситуативного моделювання, що трансформує теоретичні знання у професійні реакції. Професійний автоматизм щодо застосування спеціальних засобів охоплює комплекс інтегральних характеристик, що забезпечують правомірне, ефективне та гуманне використання таких засобів у професійній діяльності правоохоронця. Структурними компонентами зазначеного автоматизму є:

- психологічна стійкість та сформована готовність до правомірного застосування спеціальних засобів у ситуаціях, що загрожують безпеці чи встановленому порядку;
- ґрунтовне знання правових підстав, обмежень та процедурного порядку застосування спеціальних засобів відповідно до чинного законодавства;
- розвинені комунікативні компетентності, зокрема навички деескалації конфліктів, вербального попередження про можливе застосування сили та засобів, а також ведення діалогу з особами, що чинять правопорушення;
- практичні вміння технічно правильно застосовувати конкретний засіб з метою мінімізації ризику заподіяння шкоди здоров'ю правопорушника;
- здатність надавати допомогу потерпілим у разі нанесення тілесних ушкоджень або інших негативних наслідків застосування спеціальних засобів;
- знання та навички належного документування факту застосування спеціального засобу, включаючи складання відповідних рапортів та пояснень.

Інноваційний характер педагогічної технології ситуативного моделювання полягає в конструюванні сценаріїв на основі реальних ситуацій, поетапному розвитку комунікативних, технічних та аналітичних здібностей та у використанні відеофіксації як інструменту оцінювання, самоконтролю та професійної рефлексії.

Цей підхід відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки персоналу Державної кримінально-виконавчої служби, де акцент робиться на інтеграції теоретичних знань, психологічної стійкості, комунікативних і тактичних навичок [4].

Практична реалізація ситуативного моделювання передбачає використання модульних сценаріїв, наприклад: припинення групової непокори в камері. У цій моделі курсанти (слухачі) проходять етапи від спроби деескалації шляхом перемовин до надання першої допомоги після застосування кийка та кайданок, що формує цілісну професійну компетенцію, а не лише фізичну навичку.

Обов'язковою компонентою ситуативного моделювання є постсимуляційний аналіз (дебрифінг) із використанням матеріалів, отриманих за допомогою засобів відеофіксації. Ця технологія дозволяє викладачу провести роботу над помилками на основі реальних відеоматеріалів, наочно демонструючи межу між законним застосуванням спеціальних засобів та кримінально караним діянням. Отже, дебрифінг виступає інструментом закріплення професійних установок та відповідальності персоналу.

Таким чином, використання технології ситуативного моделювання сприятиме формуванню професійної компетентності персоналу, де кожен рух із кайданками чи кийком буде юридично обґрунтованим, технічно вивіреним та гуманним за своєю суттю. Адже за кожним неправомірним застосуванням сили стоїть як зламана доля ув'язненого, так і зруйнована кар'єра та воля самого працівника.

Список використаних джерел.

1. ДБР направило до суду справу щодо катувань та вбивств у Божковській колонії №16. Державне бюро розслідувань. 2 лютого 2025. URL: <https://dbr.gov.ua/news/dbr-napravilo-do-sudu-spravu-shhodo-katuvan-ta-vbivstv-u-bozhkovskij-kolonii-n16> (дата звернення: 11.02.2026).
2. У Черкаському СІЗО викрили катування: підозрюваних взяли під варту. УНІАН. 14 вересня 2021. URL: <https://www.unian.ua/incidents/u-cherkaskomu-sizo-vikrili-katuvannya-pidozryuvanih-vzyali-pid-vartu-novini-ukrajina-11545951.html> (дата звернення: 11.02.2026).

3. Ільїна О. О. Формування комунікативної культури у професійній діяльності майбутніх учителів. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті* : зб. матеріалів IV Всеукр. відкритого наук.-практ. онлайн-форуму (Київ, 27 жовт. 2022 р.). Київ : Національний центр «Мала академія наук України», Ін-т цифровізації освіти НАПН України, 2023. С. 541–543. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/733715/> (дата звернення: 12.02.2026).

4. Про затвердження Положення про організацію службової підготовки осіб рядового і начальницького складу Державної кримінально-виконавчої служби України : Наказ Міністерства юстиції України від 14.12.2023 № 4310/5. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z2185-23> (дата звернення: 12.02.2026).

Krichker O.,

Senior Lecturer of the Department of Language Training,
PhD in History
National University of Civil Protection of Ukraine,
Cherkasy, Ukraine

Ghron V.,

Senior Lecturer of the Department of Language Training,
PhD in History
National University of Civil Protection of Ukraine,
Cherkasy, Ukraine

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING ENGLISH

READING SKILLS

Nowadays English is recognized as an international language, and Ukraine has joined world community in giving it special status in different spheres of life. On 4 June 2024, the Verkhovna Rada of Ukraine adopted Law № 3760-IX On the Use of English in Ukraine, according to which English gained the status of the language of international communication in Ukraine.

Despite this, teaching English to the students of non-language specialties is quite a challenge because most of them don't see English as their major and cannot understand the perspectives it gives in their career. So, initially, a teacher should create a positive educational environment and build rapport so that students trust them. Secondly, the task of a teacher is to motivate students and help them see how language proficiency can influence their job opportunities. And finally, a teacher should provide

equal opportunities for each learner to gain knowledge, regardless of their initial level, by scaffolding and tailoring educational materials to the needs of the students.

The most significant skill a teacher of English for special purposes has to develop is reading. In fact, reading is one of the basic tools that allow learners pass the Unified Entrance Exam in English which consists of two parts: reading (texts and comprehension questions) and use of English (grammar and vocabulary tasks). Thus, the focus must be on reading, vocabulary and grammar, with the special emphasis on how to strategically work with a text.

AI technologies have proved their significant potential on the increase in vocabulary and improvement in reading comprehension. Scientists emphasize that adaptive AI reading platforms improve comprehension and vocabulary retention through adjusting text complexity to match learner proficiency, preventing frustration and maintaining their interest to the educational process [1]. Tessensohn et al. noted they are beneficial as foreign language learners who lack sufficient opportunities for repeated oral practice, as they provide individualized monitoring and performance analytics [2].

Digital and technological innovations help manage reading instructions and support teachers by reducing the time required for the curriculum material selection. According to Zhang and Zhang, integrating strategies, such as summarizing, questioning, and self-monitoring, has shown to significantly strengthen learners' comprehension by fostering active participation in the reading process [3]. These strategies complement the effective reading instructions in English which involve balancing decoding, vocabulary recognition, and sentence-level comprehension prediction, inferencing, and schema activation.

Among multiple AI-powered tools that can be employed to support and enhance English reading are:

- Chatbot systems with interactive, text-based platforms that provide timely feedback, comprehension prompts, summaries, and text simplification;

- ChatGPT that can be used for university students to help lower-proficiency language learners by making materials more accessible, or simplify authentic professional documents and texts;
- Intelligent Tutoring Systems, such as TuinLec, ReadToMe™ and Smart Sparrow, that deliver adaptive instruction emphasizing strategic reading skills and learner scaffolding.

One of the AI-based resources that can provide a teacher with ready-to-use instructional materials is Rewordify.com. This platform provides a set of tasks that can be used to help students learn vocabulary and facilitate work with the text. Educators can choose specific words for targeted study. In addition, it generates printouts which can be easily incorporated into the classroom activities. Simplification of materials without any meaning loss promotes comprehension, encourages active reading, and allows learners to focus on higher-order critical reading skills.

Thus, the abundance of AI-based tools and applications allows for more efficient ways to teach English reading comprehension by preparing texts tailored to learners' language proficiency, and enhancing motivation and engagement of learners through interactive experiences.

References

1. Niyozov, N., Bijanov, A., Ganiyev, S. (2023). The pedagogical principles and effectiveness of utilizing ChatGPT for language learning. *E3S Web of Conferences*, 461: 9p. URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2023/98/e3sconf_rses23_01093/e3sconf_rses23_01093.html
2. Tessensohn, T.C., Yunus, M.M., Ismail, H.H. (2025). Using AI-powered tools in enhancing reading skills in the ESL classroom: A systematic review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(2): 13p. URL: https://www.researchgate.net/publication/390506040_Using_AI-Powered_Tools_in_Enhancing_Reading_Skills_in_the_ESL_Classroom_A_Systematic_Review_2020-2024
3. Zhang, Xiufeng & Guo, Lu. (2020). Cognitive and Metacognitive Reading Strategies Training in EFL Reading. 10.2991/assehr.k.200401.028.

Кучма В. О.,

*курсант I курсу навчально-наукового інституту цивільного захисту
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна*

Науковий керівник – Подлесна В. І.,

*викладач кафедри мовної підготовки
навчально-наукового інституту цивільного захисту,
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна*

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДСНС УКРАЇНИ

Сучасний розвиток освіти характеризується активним впровадженням інноваційних технологій у професійну діяльність викладача закладу вищої освіти. Це зумовлено потребою підвищення якості освітнього процесу, формування конкурентоспроможних фахівців та адаптації до цифрового суспільства.

Інноваційні технології охоплюють використання цифрових платформ, дистанційного навчання, інтерактивних методів викладання, а також змішаного навчання. Вони сприяють активізації пізнавальної діяльності курсантів та студентів, розвитку критичного мислення та самостійності у навчанні [3, с. 47].

Серед методів, які застосовують у закладах вищої освіти ДСНС України можна виокремити:

1. Метод імітаційного моделювання (VR/AR технології). Це ключовий метод для навчання рятувальників. Він полягає у використанні віртуальної (VR) та доповненої (AR) реальності для відпрацювання алгоритмів дій під час гасіння пожеж, ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій чи надаванні домедичної допомоги. Цей метод дозволяє мінімізувати ризики для курсантів в процесі навчання та надає можливість багаторазового повторення сценаріїв, які важко відтворити на полігоні в реальності [1, с. 37].

2. Метод «Перевернутого класу» (Flipped Classroom). Суть його полягає в тому, що курсанти вивчають теоретичний матеріал (лекції, відеоуроки, технічні регламенти) заздалегідь, використовуючи LMS-системи (наприклад, Moodle або Google Classroom), а час на занятті присвячується виключно практичному розбору, дискусіям або кейс-стаді. В умовах ЗВО ДСНС це дозволяє ефективніше використовувати аудиторний час для формування професійних навичок (drill-процесів) [1, с. 39].

3. Гейміфікація навчального процесу. Впровадження елементів гри у навчання: квести, ситуаційні онлайн-симулятори, бальна система за швидкість та точність виконання завдань. Такий метод навчання сприяє підвищенню мотивації курсантів та дозволяє краще засвоювати алгоритми дій у стресових ситуаціях [1, с. 40].

4. Методи дистанційного інтерактиву. Використання спільних онлайн-інструментів (Padlet, Miro, Kahoot) для проведення швидких опитувань, створення ментальних карт алгоритмів рятувальних робіт або спільної роботи над проєктами.

Це забезпечує безперервність навчання навіть у випадку дистанційної форми (що є критичним для безпеки на п'ятому році війни) [1, с. 40].

Особливе значення мають такі інструменти, як системи управління навчанням (LMS), мультимедійні презентації, онлайн-курси та інтерактивні сервіси. Їхнє використання дозволяє зробити освітній процес більш гнучким, доступним і ефективним [4, с. 63].

Викладач у сучасних умовах виступає не лише як джерело знань, а як фасилітатор навчального процесу, який організовує освітнє середовище, мотивує студентів та сприяє їхньому професійному розвитку. Наставник на заняттях з рятувальниками проєктує складні ситуаційні середовища, де курсант вчиться приймати швидкі та виважені управлінські рішення в умовах високого стресу.

Саме педагогічна майстерність у поєднанні з інноваційними технологіями забезпечує високий рівень підготовки здобувачів освіти [3, с. 85].

Особливого значення у формуванні педагогічної майстерності викладача ЗВО ДСНС набуває інтеграція методів імітаційного моделювання та гейміфікації. Застосування віртуальних симуляторів дозволяє трансформувати теоретичні знання у стійкі професійні навички без залучення дороговартісної техніки на початкових етапах підготовки, таким чином курсант вчиться приймати швидкі та виважені управлінські рішення в умовах високого стресу [3, с. 86].

Отже, впровадження інноваційних технологій є необхідною умовою розвитку сучасної вищої освіти. Вони підвищують ефективність навчання, сприяють індивідуалізації освітнього процесу та формуванню нових компетентностей у студентів.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: збірник наукових праць. Вип. 29 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. 523 с. URL: https://stud-point.com/blog/it_life/ar-vr-i-mr-tekhnologii-shcho-tse-ta-iak-zastosovuvaty/.
2. Петренко В. І. Інноваційні освітні технології : навч. посіб. Київ : НТУ, 2025. 215 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747864/1/Метод.%20посібник_Технології%20%282025%29.pdf.
3. Іваненко О. М. Сучасні підходи до викладання у вищій школі. Харків : Основа, 2024. 180 с. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/379>.
4. Сидоренко Л. П. Цифрові технології в освіті. Львів : ЛНУ, 2023. 150 с.

Левичева К. Д.,
*здобувачка вищої освіти, I курс,
спеціальність 231 «Соціальна робота»,
другий (магістерський) рівень вищої освіти,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна*

Григоренко Т. В.,
*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
м. Київ, Україна*

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ (АРТКОУЧИНГ) У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ

Сучасні виклики соціальної роботи в умовах російсько-української війни зумовлюють необхідність трансформації системи підготовки фахівців соціальної сфери. Військовослужбовці та ветерани бойових дій стикаються з комплексом проблем: посттравматичними стресовими розладами, труднощами реінтеграції в цивільне життя, соціальною ізоляцією, порушенням емоційної регуляції та втратою сенсу життя. Традиційні методи підготовки соціальних працівників (лекційно-семінарські форми, теоретичне вивчення) недостатньо формують компетентності для роботи з цією категорією клієнтів, оскільки не розвивають емпатію, креативність та інструменти нон-вербального спілкування. Інноваційні методи, зокрема арткоучинг, відкривають нові перспективи. Арткоучинг як синтез арт-терапевтичних технік і коучингових стратегій дозволяє майбутнім соціальним працівникам опанувати інструменти саморозвитку, рефлексії та фасилітації особистісного зростання клієнтів через творчість [3; 1].

Арткоучинг – це інноваційна педагогічна та психологічна технологія, яка поєднує елементи мистецтва (малювання, метафоричні асоціативні карти, рольові ігри, образне мислення) з коучинговими стратегіями цілепокладання, рефлексії та ресурсної мобілізації. На відміну від класичної арт-терапії, яка

працює за моделлю «зсередини назовні» (виявлення та опрацювання травматичних емоцій через мистецтво), арткоучинг застосовує модель «зовні всередину»: мистецтво стає простором тренування особистості, розвитку латентних ресурсів і перенесення впевненості в інші сфери життя [6].

За визначенням I. Rangelova, арткоучинг стимулює самоактуалізацію, розвиває відчуття власних можливостей, підвищує самооцінку та проактивність. Основні принципи: майбутньоорієнтованість (фокус на цілях, а не на травмі), недирективність, емпатична підтримка та інтеграція мистецтва в повсякденне життя [6]. Ці техніки включають:

- 1) метафоричні асоціативні карти (МАК) для виявлення ресурсів і перешкод;
- 2) «Вікно Джохарі» для самопізнання;
- 3) малювання емоційних станів;
- 4) рольові симуляції професійних ситуацій [2].

У контексті соціальної роботи арткоучинг відповідає парадигмі компетентнісного підходу, екосистемному та особистісно-орієнтованому принципам. Він сприяє формуванню ключових компетентностей: емоційного інтелекту, рефлексивних навичок, креативного мислення та здатності до фасилітації групових процесів [3].

Інноваційне освітнє середовище університету, за І. Савельчук, є системою ресурсів і взаємодій, що актуалізує нові засоби удосконалення підготовки фахівців [3]. Арткоучинг інтегрується в позанавчальні студії, тренінгові майстер-класи, арт-фестивалі та проєктні діяльності. Він розширює поінформованість студентів щодо інноваційних технологій поряд із супервізією, кейс-менеджментом, соціальною інноватикою та корпоративним волонтерством.

У монографії І. Савельчук арткоучинг розглядається як інструмент актуалізації інноваційного потенціалу студентів: «інноваційними методиками й технологіями (супервізія, тренінг-технологія, коуч-технологія, арт-терапія, арт-коучинг)» [3]. Студентські студії (арт-студії, проєкт-студії) забезпечують

партнерську взаємодію з соціальними інституціями, що особливо важливо для моделювання роботи з вразливими групами, включаючи ветеранів.

Підготовка соціальних працівників до роботи з військовослужбовцями вимагає формування таких спеціальних компетентностей як: діагностика посттравматичних станів, фасилітація реінтеграції, підтримка сімей військових. Арткоучинг дозволяє симулювати професійні ситуації без реальних ризиків, розвиваючи емпатію та креативні стратегії допомоги.

У дисертаційному дослідженні Т. Захаріної арткоучинг включено до структури реінтеграційного середовища закладів вищої освіти як елемент активації потенціалу ветеранів поряд із тренінгами особистісного зростання, медіацією та проєктною діяльністю. Експериментальне впровадження (n=461) показало зростання рівня соціальної інтегрованості ветеранів з 33,57% до 53,56% за критерієм знань і мотивації завдяки творчим та інтерактивним методам [1].

Міжнародний досвід підтверджує ефективність арт-підходів. Зокрема, програма Creative Forces (NEA Military Healing Arts Network (National Endowment for the Arts)) інтегрує креативні мистецтва в клінічну допомогу ветеранам з ТБІ та ПТСР, зменшуючи симптоми депресії, ізоляцію та суїцидальні ризики. Програма охоплює клінічні сайти та спільнотні ініціативи, демонструючи, що мистецтво покращує психосоціальне благополуччя [5]. Аналогічні програми Armed Services Arts Partnership та Veterans Art Project пропонують безкоштовні класи мистецтва для ветеранів, сприяючи переходу до цивільного життя та зменшенню симптомів ПТСР [4; 7].

У підготовці майбутніх соціальних працівників арткоучинг може бути впроваджений через:

- 1) модульні курси «Арткоучинг у соціальній роботі з ветеранами»;
- 2) практичні тренінги з МАК і рольовими іграми, що моделюють взаємодію з військовослужбовцями;
- 3) проєктні завдання (розробка арткоучингових програм для реінтеграційних центрів);

4) супервізію з використанням творчих рефлексій.

Такі методи формують готовність до роботи в умовах кризи, розвиваючи стресостійкість, креативність і здатність до нон-вербальної підтримки клієнтів.

Впровадження арткоучингу сприяє:

1) підвищенню мотивації студентів до вивчення складних тем;

2) розвитку професійних компетентностей (саморефлексія, фасилітація, ресурсна мобілізація);

3) покращенню якості соціальної допомоги ветеранам через творчі інтервенції, що зменшують емоційне вигорання фахівців.

Дослідження Rangelova доводить, що арткоучинг підвищує самооцінку, креативність і соціальну толерантність, що критично для роботи з військовими [6]. В українських умовах це відповідає вимогам Закону України «Про соціальний захист ветеранів війни» та стратегії реінтеграції.

Отже, арткоучинг є перспективним інноваційним методом підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з військовослужбовцями. Він інтегрується в інноваційне освітнє середовище, поєднує теоретичні засади з практичною орієнтацією та відповідає сучасним викликам війни. Подальші дослідження мають бути спрямовані на емпіричну верифікацію програм та розробку методичних рекомендацій. Впровадження арткоучингу сприятиме підвищенню якості соціальної підтримки ветеранів та зміцненню гуманістичних принципів соціальної роботи.

Список використаних джерел

1. Захаріна Т. І. Теоретико-методичні засади соціальної реінтеграції ветеранів російсько-української війни у закладах вищої освіти : дис. ...д-ра пед. наук. Київ, 2024. 672 с.

2. Кузан Г., Гордієнко Н. Освітній коучинг як інноваційна технологія професійної підготовки фахівців соціальної та соціально-педагогічної сфери у вищій школі. *Молодь і ринок*. 2019. № 3. С. 81–85. URL: <http://mir.dsru.edu.ua/article/view/166280> (дата звернення: 20.02.2026).

3. Савельчук І. Б. Підготовка соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. 375 с.

4. Armed Services Arts Partnership (ASAP). Retrieved from <https://asapasap.org/>

5. National Endowment for the Arts. Creative Forces: NEA Military Healing Arts Network. Retrieved from <https://www.arts.gov/initiatives/creative-forces>
6. Rangelova I. Art as a method for personality development. Social benefits of art coaching. 2020. Retrieved from [https://www.artpsychology.net/files/mf/a7d91f325e38099995bb7666f18737d9_Social Benefits Art Coaching IvetaRangelova EN.pdf](https://www.artpsychology.net/files/mf/a7d91f325e38099995bb7666f18737d9_Social%20Benefits%20Art%20Coaching%20IvetaRangelova_EN.pdf)
7. Veterans Art Project (VETART). Supporting Military Service Member and Veteran Well-Being Through the Arts. National League of Cities, 2023. Retrieved from <https://www.nlc.org/article/2023/06/22/supporting-military-service-member-and-veteran-well-being-through-the-arts/>

Лілік О. О.,
*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української мови, літератури та журналістики,
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна*

СИНЕКТИЧНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Теоретичні й методичні засади використання синектичного методу сформульовані в праці американського психолога У. Гордона «Синектика: розвиток творчих здібностей» (1961 р.) [2]. Дослідник розглядав синектику (з грец. «поєднання різноманітних елементів») як метод навчання, що спрямований на подолання бар'єрів психологічного захисту особистості, які перешкоджають польоту її фантазії і реалізації творчого потенціалу, через організацію відповідної групової роботи. На думку автора, послаблення дії зазначених бар'єрів сприятиме розкриттю інтелектуальних здібностей, а отже, розвитку творчих можливостей особистості [2]. Нам імпонує зазначена думка дослідника, оскільки в процесі професійної підготовки майбутніх учителів необхідно сформувати не лише комплекс теоретичних знань і практичних умінь і навичок, а й систему ціннісних орієнтацій, мотивацію до подальшої професійної діяльності на основі реалізації власного творчого потенціалу, здатність до рефлексії, готовність до особистісного і професійного розвитку [1].

Засадничими ідеями дослідження У. Годона стали такі: творчий процес можна не лише спостерігати й досліджувати, але й раціонально організовувати;

у творчій діяльності ірраціональний компонент відіграє більш важливу роль, ніж раціональний; механізми творчої діяльності окремої особистості й колективу є однаковими; творчі здібності людини зазвичай перебувають у латентному стані, тому їх треба виявляти та стимулювати [2].

У контексті нашого дослідження важливою є ідея науковця, що творча діяльність базується не лише на інтуїції, вільному мисленні, натхненні, абстрагуванні, а й на механізмах, що потребують спеціальної організації. Отже, викладачі університетів мають бути обізнані щодо операційних механізмів та шляхів організації синектичної діяльності з метою розв'язання навчальної проблеми, що має забезпечити підвищення ефективності творчої діяльності та стимулювати освітню діяльність здобувачів вищої освіти [1]. На нашу думку, застосування синектичного методу в професійній підготовці майбутніх учителів дасть змогу озброїти їх спеціальними творчими прийомами, що спонукатимуть до генерування оригінальних ідей, пошуку нових підходів до розв'язання проблем, продукування нестандартних рішень у подальшій професійній діяльності й повсякденному житті.

Це дало змогу розробити методику реалізації синектичного методу в професійній підготовці майбутніх учителів. При цьому було враховано, що синектичний метод є цілісною структурованою системою, яка складається з трьох основних компонентів, зокрема:

- предметного, що передбачає розв'язання структурно-функціональної проблематики, виконання творчих і проблемних завдань;
- комунікативно-керівного – здійснення головних і другорядних видів діяльності учасників, керівництво ними;
- рефлексивно-творчого – набуття індивідуального та колективного досвіду творчої інноваційно-мисленнєвої діяльності, управління колективом.

Відповідно до кожного компонента, у здобувачів освіти формується певний комплекс аналітичних, комунікативних, творчих, рефлексивних,

організаційних, прогностичних та орієнтаційних умінь та навичок, що гарантуватимуть успішне виконання ними професійної діяльності.

Аналіз праці У. Гордона [2] також дав змогу визначити основні етапи застосування синектичного методу в професійній підготовці майбутніх учителів.

1. Етап ознайомлення з проблемою. Наголосимо, що особливістю визначення творчого завдання в синектиці є його неконкретність на початку роботи. Як відомо, правильне формулювання завдання – це половина розв'язання, отже, можемо стверджувати, що цей етап творчого процесу фактично визначає ефективність майбутнього результату. Сформульованість проблеми впливає і на оригінальність та якість ідей, які висуватимуть учасники. Саме тому синектику часто називають засобом викристалізовування завдання.

2. Конкретизація проблеми шляхом руху від форми її подання до усвідомлення та розуміння її сутності. На другому етапі кожен учасник намагається усвідомити проблему, знайти й оригінально сформулювати власний варіант розв'язку, проаналізувати особливості та пояснити їх у межах традиційної моделі. На цьому етапі здобувачі освіти отримують необхідну інформацію від викладача, спеціально запрошеного експерта, заздалегідь підготовлених студентів. Окрім того, для цього можна використати різноманітні літературні, науково-методичні та інтернет-джерела. У процесі фіксації різноманітних ідей може відбутися поділ проблеми на підпроблеми, що розширює поле пошуку і дає змогу обрати оптимальні варіанти. Особливістю зазначеного етапу є перетворення незнайомого на знайоме, здійснення спроби усвідомити проблему через зведення нової ситуації до вже відомих. Активне обговорення та аналіз проблеми учасниками синектичної групи, коментарі викладача сприяють індивідуальному усвідомленню її кожним студентом і призводять до самостійного переформулювання. Етап завершується спільним вибором одного з варіантів переформульованої проблеми.

3. Генерація ідей шляхом екскурсів у різні галузі науки. Цей етап характеризується відходом від повсякденних поглядів та реакцій, генеруванням

ідей, розв'язки у межах обраного формулювання мети через пошук нового підходу, іншого кута зору. Такий перехід від відомого до невідомого і є основою творчості. Ця ідея є суголосною концепції Е. Торранса, який зазначає, що підвищена чутливість до виявлення нових проблем, до їх розв'язання на основі висунення гіпотез, які потребують перевірки, до формулювання результатів діяльності передбачає розвиток креативності індивіда, тобто творчих здібностей, що входять до структури обдарованості як незалежний чинник й характеризуються здатністю продукувати незвичайні ідеї, відходити від традиційних схем, розв'язувати завдання незвичними способами [3]. Отже, третій етап синектичного процесу характеризується перетворенням знайомого на незнайоме через формування нового погляду на творче завдання. Новий ракурс завжди створює потенціал для виходу у нестандартні рішення, а вміння побачити проблему з різних кутів зору є основою для творчості [3, с. 4].

4. Виявлені ідеї розглядають відповідно до змісту проблемного завдання з урахуванням усіх деталей та особливостей проблеми. Зазначимо, що синектика дозволяє перетворити деякі підсвідомі механізми на свідомі так, щоб вони спрацьовували у необхідний момент. На думку У. Гордона, у синектиці результати рішення проблеми раціональні, а процес руху до цього результату – ірраціональний [2].

Цікаво, що оригінальність та неординарність ідей за методом синектики залежить не тільки від обсягу знань та розмаїття інтересів, а в основному від емоційних особливостей особистості. Основну силу синектики створюють механізми роботи з образами: їх виникнення та перетворення.

Отже, для інтенсифікації професійної підготовки майбутніх учителів необхідно оптимально поєднувати традиційні й інноваційні методи навчання, серед яких важливе місце посідає синектичний метод. Синектика сприяє комплексному аналізу певної професійної проблеми чи навчального матеріалу, формуванню здатності до рефлексії та навичок керування учнівським колективом і комунікацією між суб'єктами освітнього процесу, а також є

методом діагностування, оскільки допомагає виявити рівень компетентності та поінформованості студента в різних галузях, володіння образним мисленням, здатністю до абстрагування, узагальнення, порівняння, уміння актуалізувати потрібні знання у необхідний момент, здатність ризикувати, тактовність, толерантність та доброзичливість. Метод синектики стимулюватиме в майбутніх учителів здатність до прогнозування результатів і перспектив діяльності, відхід від стандартних моделей організації освітнього процесу, сприятиме створенню нових проєктів, розв'язанню різноманітної проблематики, а в результаті реформуванню системи освіти.

Список використаних джерел

1. Бивалькевич Л., Лілік О. Особливості застосування синектичного методу в професійній підготовці майбутніх інженерів-педагогів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені ТГ Шевченка*. 2020. Вип. 164. С. 136–141.
2. Gordon W. J. J. *Synectics: The Development of Creative Capacity*. New York: Harper & Row Publishers, 1961 180 p.
3. Torrance E. P. *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs N. J. : Prentice-Hall. – Inc., 1962. 278 p.

Лілікович П. В.,

*кандидат наук з державного управління,
доцент кафедри формування та розвитку
професійної компетентності персоналу ДКВС України,
Пенітенціарна академія України, м. Чернігів, Україна*

Мицька О. І.,

*кандидат юридичних наук,
доцент кафедри формування та розвитку
професійної компетентності персоналу ДКВС України,
Пенітенціарна академія України, м. Чернігів, Україна*

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ПРОФЕСІЙНІЙ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна система вищої освіти перебуває в умовах стрімкої цифровізації, зростання вимог до якості освітнього процесу та необхідності формування в студентів компетентностей XXI століття. У цих умовах професійна майстерність

викладача закладу вищої освіти дедалі більше визначається не лише рівнем його фахових знань, а й здатністю ефективно використовувати інноваційні технології в навчанні.

Інноваційні технології в освітньому процесі є важливим чинником підвищення якості навчання, активізації пізнавальної діяльності студентів та формування їхньої професійної компетентності. [1, с.109]

Майстерність викладача закладу вищої освіти передбачає:

- володіння сучасними цифровими інструментами;
- здатність до проєктування інтерактивного освітнього середовища;
- уміння поєднувати традиційні та інноваційні методи навчання;
- готовність до постійного професійного саморозвитку.

До найбільш ефективних інноваційних технологій у діяльності викладача належать:

- технології змішаного навчання;
- дистанційне навчання;
- інтерактивні та мультимедійні технології;
- хмарні сервіси;
- технології мобільного навчання;
- використання штучного інтелекту та адаптивних платформ.

Характеристика окремих інноваційних технологій

Змішане навчання. Змішане навчання поєднує традиційні аудиторні форми роботи з онлайн-компонентами. Такий підхід забезпечує гнучкість навчального процесу, індивідуалізацію навчання та можливість самостійної роботи студентів. Викладач виступає не лише джерелом знань, а й організатором та фасилітатором освітньої діяльності.

Дистанційні технології. Дистанційне навчання стало важливою складовою сучасної освіти. Використання платформ Moodle, Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams дає можливість організовувати лекції, семінари, тестування та

зворотний зв'язок незалежно від місця перебування учасників освітнього процесу.

Інтерактивні технології. Інтерактивні методи навчання сприяють активному залученню студентів до освітнього процесу. До них належать:

- дискусії;
- кейс-метод;
- проєктне навчання;
- мозковий штурм;
- ділові та рольові ігри.

Використання таких технологій розвиває критичне мислення, комунікативні навички, здатність до співпраці та самостійного прийняття рішень.

Хмарні та мультимедійні сервіси. Хмарні технології забезпечують зручний доступ до навчальних матеріалів, спільну роботу над документами, оперативний обмін інформацією. Ефективними інструментами є Google Drive, Canva, Padlet, Prezi, Mentimeter, Jamboard. Їх застосування підвищує наочність та інтерактивність навчання.

Штучний інтелект в діяльності викладача. Використання систем штучного інтелекту дозволяє автоматизувати перевірку завдань, створювати персоналізовані освітні траєкторії, генерувати навчальні матеріали та здійснювати аналіз навчальних досягнень студентів. Водночас важливо дотримуватися принципів академічної доброчесності та етичного використання цифрових інструментів.

Переваги впровадження інноваційних технологій:

- підвищення мотивації студентів до навчання;
- індивідуалізація освітнього процесу;
- розвиток цифрової компетентності викладача та студентів;
- підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу;

– створення умов для безперервної освіти та самоосвіти.

Проблеми та виклики. Попри значні переваги, використання інноваційних технологій супроводжується певними труднощами:

- недостатній рівень цифрової підготовки окремих викладачів;
- обмеженість технічного забезпечення;
- потреба у значних часових витратах на підготовку електронних матеріалів;
- ризики формального використання технологій без урахування педагогічної доцільності.

Отже, інноваційні технології є важливим компонентом професійної майстерності викладача закладу вищої освіти. Їх ефективне використання сприяє модернізації освітнього процесу, підвищенню якості підготовки фахівців та формуванню сучасного освітнього середовища. Успішність упровадження інновацій залежить від готовності викладача до професійного розвитку, відкритості до нових підходів та здатності творчо використовувати цифрові ресурси.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика : монографія. Київ : Академперіодика, 2021. 312 с.
2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ : Знання України, 2020. 520 с.
3. Морзе Н. В., Буйницька О. П. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті : навчальний посібник. Київ : Видавнича група «КМ-Букс», 2021. 365 с.
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2019. 192 с.
5. Сисоєва С. О. Інноваційні технології у вищій освіті : навчально-методичний посібник. Київ : Міленіум, 2022. 214 с.
6. Триус Ю. В. Технології дистанційного навчання у закладах вищої освіти. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2021. 280 с.

Лісецька І. С.,

*кандидат медичних наук, доцент,
доцент кафедри дитячої стоматології,
Івано-Франківський національний медичний університет
м. Івано-Франківськ, Україна*

Кулинич Г. Б.,

*кандидат медичних наук, доцент,
завідувач кафедри гістології, цитології та ембріології,
Івано-Франківський національний медичний університет
м. Івано-Франківськ, Україна*

Іваночко В. М.,

*кандидат медичних наук, доцент,
доцент кафедри анатомії,
Івано-Франківський національний медичний університет
м. Івано-Франківськ, Україна*

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА

Актуальність. Сучасний розвиток освіти відбувається в умовах стрімкої цифровізації та глобалізації, що суттєво змінює підходи до організації навчального процесу. Традиційні моделі викладання поступово трансформуються, поступаючи місцем інноваційним технологіям, які забезпечують інтерактивність, доступність та індивідуалізацію навчання. У таких умовах педагогічна майстерність викладача вже не обмежується лише ґрунтовними знаннями предмета, а передбачає володіння сучасними освітніми інструментами, здатність до постійного професійного розвитку та адаптації до нових освітніх викликів. Особливої актуальності набуває питання ефективного використання інноваційних технологій для підвищення якості освіти та формування конкурентоспроможного фахівця [1, 40; 2, 51-53].

Мета роботи. Дослідити особливості впливу інноваційних технологій на розвиток професійної майстерності викладача та визначити їх значення у підвищенні ефективності освітнього процесу.

Матеріали і методи. Теоретичною основою дослідження стали сучасні наукові праці у галузі педагогіки та освітніх технологій. У роботі використано комплекс загальнонаукових методів, зокрема аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, що дозволило систематизувати підходи до застосування інноваційних технологій у викладацькій діяльності та визначити їх основні переваги й особливості впровадження.

Результати дослідження. У ході дослідження встановлено, що впровадження інноваційних технологій суттєво розширює можливості освітнього процесу. Зокрема, використання дистанційного та змішаного навчання забезпечує гнучкість у здобутті знань і дозволяє адаптувати навчання до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Активне застосування мультимедійних засобів, інтерактивних платформ, електронних ресурсів і віртуального освітнього середовища сприяє підвищенню наочності та доступності навчального матеріалу. Важливим напрямом є використання інтерактивних методів навчання, які передбачають активну участь здобувачів освіти у навчальному процесі. До них належать дискусії, кейс-методи, тренінгові технології, а також проєктно-орієнтоване навчання, що формує практичні навички та сприяє розвитку аналітичного мислення. Особливої уваги заслуговує гейміфікація, яка підвищує зацікавленість та мотивацію студентів шляхом використання ігрових елементів у навчанні. Крім того, інноваційні технології створюють умови для персоналізації навчання, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості кожного здобувача освіти. Це сприяє формуванню самостійності, відповідальності та здатності до безперервного навчання. Водночас ефективне впровадження таких технологій потребує від викладача високого рівня цифрової компетентності, педагогічної гнучкості та готовності до інноваційної діяльності.

Висновки. Отже, інноваційні технології є невід'ємною складовою сучасної педагогічної майстерності викладача. Їх використання забезпечує підвищення

ефективності навчального процесу, активізацію пізнавальної діяльності та формування ключових компетентностей здобувачів освіти. Разом із тим, успішна інтеграція інноваційних підходів вимагає системного вдосконалення професійних навичок викладача та готовності до постійного саморозвитку. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та впровадженні нових освітніх технологій, а також оцінці їх впливу на якість підготовки фахівців.

Список використаних джерел

1. Дущенко О. С. Сучасний стан цифрової трансформації освіти. *Фізико-математична освіта*. 2021. № 2(28). С. 40–45.
2. Киричок І. В. Особливості використання цифрових технологій в освітньому процесі студентами-медиками. *Інноваційні технології навчання: досвід впровадження та перспективи розвитку: LIV навчально-методична конференція ХНМУ, 17 березня 2021 року*, Харків: ХНМУ, 2021. С. 51–54.

Медведєва М. О.,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри інформатики,
Уманський національний університет,
м. Умань, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ОНЛАЙН-КУРСІВ (МООС) У STEAM-ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується інтенсивною цифровізацією, що зумовлює трансформацію підходів до підготовки майбутніх педагогів. У контексті глобалізації та інтеграції освітніх систем особливої актуальності набуває впровадження інноваційних освітніх технологій, серед яких важливе місце посідають масові відкриті онлайн-курси (МООС). Їх використання відкриває нові можливості для організації освітнього процесу, забезпечення доступу до якісних освітніх ресурсів та формування ключових компетентностей майбутніх учителів, необхідних для реалізації STEAM-освіти.

Актуальність дослідження зумовлена потребою у підготовці педагогів нового покоління, здатних ефективно діяти в умовах цифрового освітнього середовища, інтегрувати знання з різних галузей та застосовувати інноваційні

підходи у професійній діяльності. STEAM-освіта, що поєднує науку, технології, інженерію, мистецтво та математику, вимагає від майбутнього педагога не лише глибоких предметних знань, а й сформованості міждисциплінарного мислення, креативності, дослідницьких умінь та здатності до постійного саморозвитку. У цьому контексті МООС виступають ефективним інструментом, що сприяє індивідуалізації навчання, розвитку автономності здобувачів освіти та розширенню їх освітніх можливостей.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема використання МООС у вищій освіті активно досліджується вітчизняними та зарубіжними науковцями [1–6]. Зокрема, розглядаються питання їх дидактичного потенціалу, впливу на якість освіти, особливостей інтеграції у традиційний освітній процес. Водночас недостатньо розкритими залишаються аспекти використання МООС саме у контексті STEAM-підготовки майбутніх педагогів, що зумовлює необхідність подальших досліджень у цьому напрямі. Саме тому постає необхідність в обґрунтуванні доцільності та визначенні особливостей використання МООС у процесі STEAM-підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

МООС як форма організації навчання характеризуються відкритістю, масовістю, доступністю та гнучкістю. Вони забезпечують можливість здобувачам освіти навчатися у зручному темпі, обирати зміст навчання відповідно до власних потреб та інтересів, а також отримувати доступ до курсів провідних університетів світу. Це особливо важливо для реалізації STEAM-підходу, який передбачає інтеграцію знань з різних галузей та формування комплексного бачення проблем.

У контексті STEAM-підготовки майбутніх педагогів МООС виконують низку важливих функцій. По-перше, вони сприяють формуванню міждисциплінарного мислення, оскільки більшість курсів має інтегративний характер і поєднує знання з різних галузей. По-друге, МООС забезпечують розвиток цифрової компетентності, адже передбачають активне використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання. По-третє, вони сприяють формуванню дослідницьких умінь, оскільки багато курсів

передбачають виконання практичних завдань, проєктів та досліджень. По-четверте, МООС стимулюють розвиток креативності та критичного мислення, що є ключовими компонентами STEAM-освіти.

Важливою перевагою МООС є можливість їх інтеграції у традиційний освітній процес закладів вищої освіти. Зокрема, вони можуть використовуватися як елемент змішаного навчання, доповнюючи аудиторні заняття та забезпечуючи самостійну роботу здобувачів освіти. Такий підхід дозволяє оптимізувати освітній процес, підвищити його ефективність та забезпечити індивідуалізацію навчання.

Інтеграція МООС у STEAM-підготовку майбутніх педагогів може здійснюватися за кількома напрямками. Перший напрям передбачає використання МООС як додаткового освітнього ресурсу для поглиблення знань з окремих дисциплін. Другий напрям полягає у включенні МООС у структуру навчальних дисциплін як обов'язкового або вибіркового компонента. Третій напрям передбачає використання МООС для організації проєктної та дослідницької діяльності здобувачів освіти. Четвертий напрям пов'язаний із використанням МООС для розвитку професійних компетентностей майбутніх педагогів, зокрема цифрової, комунікативної та підприємницької.

Особливу увагу слід приділити методичним аспектам використання МООС у STEAM-підготовці. Ефективність їх застосування значною мірою залежить від педагогічної майстерності викладача, його здатності інтегрувати онлайн-курси в освітній процес, забезпечити мотивацію здобувачів освіти та організувати їх самостійну діяльність. Важливим є також забезпечення педагогічного супроводу навчання, що передбачає консультування, зворотний зв'язок та оцінювання результатів навчання.

Серед методичних рекомендацій щодо використання МООС у STEAM-підготовці майбутніх педагогів доцільно виокремити такі: по-перше, здійснювати ретельний добір курсів з урахуванням їх змісту, якості та відповідності освітнім цілям; по-друге, інтегрувати МООС у навчальні програми з урахуванням рівня підготовки здобувачів освіти; по-третє, забезпечувати

поєднання онлайн- та офлайн-форм навчання; по-четверте, використовувати результати проходження MOOC для оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти; по-п'яте, стимулювати здобувачів освіти до активної участі у навчанні через використання елементів гейміфікації та проєктної діяльності.

Водночас використання MOOC у STEAM-підготовці майбутніх педагогів пов'язане з певними викликами. Серед них варто відзначити недостатній рівень мотивації здобувачів освіти до самостійного навчання, проблеми з визнанням результатів навчання, отриманих на онлайн-курсах, а також необхідність адаптації змісту курсів до національних освітніх стандартів. Подолання цих викликів потребує комплексного підходу, що включає вдосконалення нормативно-правової бази, підвищення цифрової компетентності викладачів та здобувачів освіти, а також розвиток інституційної підтримки використання MOOC у закладах вищої освіти.

Отже, використання масових відкритих онлайн-курсів у STEAM-підготовці майбутніх педагогів є перспективним напрямом модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти. MOOC сприяють формуванню ключових компетентностей, розвитку міждисциплінарного мислення та забезпечують доступ до якісних освітніх ресурсів. Їх ефективна інтеграція в освітній процес потребує належного методичного забезпечення, педагогічного супроводу та врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти. Подальші дослідження у цьому напрямі можуть бути спрямовані на розроблення моделей інтеграції MOOC у STEAM-освіту та оцінювання їх ефективності у підготовці майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Kaplan Andreas M., Haenlein Michael. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*. 2016. vol. 59 (4). pp. 441–450.
2. Вакалюк Т. А. Добір масових відкритих онлайн курсів для використання. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету, Серія: Педагогіка*. 2018.1 (20). С. 128–133.
3. Лещенко Ю. А. Масові онлайн-курси як засіб реалізації індивідуальної освітньої траєкторії. *Вища школа*. 2023. № 7. С. 110–115. URL: <https://doi.org/10.35421/00007>.

4. Медведєва М. О., Араздурдієв Б. Організація процесу навчання інформатики з використанням масових онлайн-курсів. *Сучасні інформаційні технології в освіті і науці* : VI Всеукр. науково-практ. конф., м. Умань, 14–15 листоп. 2024 р. Умань, 2024. С. 180–182.

5. Медведєва М. О., Жмурко О. І., Криворучко І. І., Ковтанюк М. С. Використання масових відкритих онлайн-курсів у підготовці майбутніх учителів інформатики. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 33, т. 2. С.159–164. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/33/part_2/33.pdf

6. Шарова Т. М., Шаров С. В. Масові відкриті онлайн курси як можливість підвищення конкурентоспроможності фахівця. *Молодий вчений*. 2018. 9.1 (61.1). С. 137–140.

Михаленко М. С.

*асистент кафедри практичної психології
та інноваційних оздоровчих технологій,
ННІ «Українська інженерно-педагогічна академія»
ХНУ ім. В. Н. Каразіна
м. Харків, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ ТА ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

У сучасному освітньому процесі особливе значення набуває розвиток критичного мислення студентів, яке визначається як здатність аналізувати інформацію, оцінювати альтернативні точки зору, робити обґрунтовані висновки та приймати рішення у складних ситуаціях [1; 2]. Критичне мислення є ключовою компетентністю сучасного фахівця та є необхідною умовою для професійної та соціальної успішності.

Одним із ефективних методів розвитку критичного мислення є кейс-метод — навчальна стратегія, що базується на аналізі реальних або змодельованих ситуацій, що потребують ухвалення рішень [3]. Кейс-метод стимулює студентів до активного пошуку інформації, аргументування власної позиції, порівняння різних варіантів розв’язання проблеми та оцінки наслідків прийнятих рішень [4; 5].

Проблемне навчання доповнює кейс-метод, оскільки передбачає формування у студентів здатності самостійно визначати проблему, аналізувати

її структуру та шукати оптимальні шляхи розв'язання. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного та критичного мислення, умінню працювати з інформацією, формулювати аргументи та перевіряти гіпотези [6].

Використання кейс-методу та проблемного навчання забезпечує інтерактивність освітнього процесу, що підвищує мотивацію студентів до навчання. Студенти стають активними учасниками, обговорюють реальні або змодельовані професійні ситуації, що сприяє формуванню практичних навичок та підвищує засвоєння теоретичного матеріалу [7; 8].

Особливо ефективним є комбінування кейс-методу з проблемним навчанням, коли студентам пропонується аналізувати кейси, визначати проблеми, пропонувати альтернативні шляхи їх розв'язання та оцінювати результати власних рішень. Така послідовність діяльності формує системне та критичне мислення, здатність до самостійного прийняття рішень і рефлексії [9].

Кейс-метод та проблемне навчання сприяють розвитку комунікативних навичок і командної взаємодії студентів. У процесі обговорення кейсів студенти дискутують, обмінюються аргументами, узгоджують спільні рішення та аналізують результати колективної діяльності. Це формує вміння співпрацювати, працювати в команді та розвивати етичну поведінку у професійному середовищі [10; 11].

Викладач у процесі застосування кейс-методу та проблемного навчання виступає як фасилітатор, який модерує обговорення, задає напрямок дискусії, стимулює критичне мислення та оцінює прийняті студентами рішення. Висока педагогічна компетентність викладача забезпечує ефективну реалізацію методики та досягнення освітніх результатів [12; 13].

Особливу роль має використання цифрових технологій та онлайн-платформ у кейс-навчанні. Онлайн-кейси, інтерактивні симуляції та проблемні завдання дозволяють моделювати професійні ситуації у віртуальному

середовищі, підвищують інтерактивність процесу та сприяють розвитку цифрової компетентності студентів [14].

Результати досліджень підтверджують, що застосування кейс-методу та проблемного навчання підвищує ефективність навчання, розвиток критичного мислення, комунікативних та аналітичних навичок, а також готує студентів до професійної діяльності в умовах складних і нестандартних ситуацій [15].

Отже, кейс-метод та проблемне навчання є ефективними інструментами розвитку критичного мислення студентів. Вони забезпечують інтерактивність навчального процесу, формують професійні та комунікативні компетентності, стимулюють аналітичне мислення і підвищують мотивацію до навчання. Подальше вдосконалення методик кейс-аналізу та інтеграція цифрових технологій у навчальний процес є перспективним напрямом розвитку сучасної вищої освіти [1; 2; 6; 9; 14].

Список використаних джерел

1. Ващенко М. М. Інноваційні педагогічні технології у вищій освіті. Київ : Академвидав, 2018. 336 с.
2. Луговий В. І., Лук'янченко В. М. Компетентнісний підхід у системі вищої освіти: теорія і практика. Київ : ІВО НАПН України, 2019. 288 с.
3. Пометун О. І. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців у вищій школі. Київ : АСА, 2019. 256 с.
4. Смірнова Л. І. Проблемне навчання як засіб формування пізнавальних компетентностей здобувачів освіти // Науковий часопис НаУКМА. Серія педагогіка. 2020. Вип. 45. С. 87–97.
5. Яценко В. І. Кейс-метод у вищій освіті: сутність, організація, проблеми // Вісник НАПН України. 2019. № 3. С. 22–30.
6. Москаленко Н. П. Активні педагогічні технології у вищій школі. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2021. 304 с.
7. Орбан-Лембрик Л. Е. Психолого-педагогічна майстерність викладача у вищій школі. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2018. 400 с.
8. Ковбасюк В. І., Линько О. М. Сучасні освітні технології: від теорії до практики. Київ : Центр творчості дітей і юнацтва, 2020. 272 с.
9. Гриньова Н. М. Критичне мислення як чинник професійної підготовки майбутніх фахівців // Педагогіка і психологія. 2021. Вип. 68. С. 45–54.
10. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37–38. Ст. 2004.

Minenko O. V.,

associate professor of Language Training Department,
candidate of sciences in philology, associate professor,
National University of Civil Protection of Ukraine,
Cherkassy, Ukraine

Ivashchenko O. A.,

The Head of Language Training Department,
candidate of sciences in pedagogics, associate professor,
National University of Civil Protection of Ukraine,
Cherkassy, Ukraine

THE INFLUENCE OF SOCIAL NETWORKS ON THE FORMATION OF STUDENTS' PERSONALITIES

Social networks are one of the most modern factors of socialization of the individual. At the same time, people use the Internet and social networks in different ways: some - to search for information, others - for entertainment, and still others compensate for the need for communication. Social networks are especially popular among young people, because they have the greatest thirst for knowledge and learning something new and interesting. Along with the positive aspects, social networks also have negative consequences: Internet addiction, saving or lack of time for live communication. Social networks, pushing into the background the classical institutions of socialization - family, university, friends - occupy an increasingly dominant role in the process of socialization of the individual and have a direct impact on his value orientations.

The history of the emergence and development of such a mass phenomenon as "social networks" allows us to assert that they all have something in common, namely - signs of "sociality", in particular: the presence of means of communication between network users - sending personal, mass messages, the presence of a built-in chat; the presence of an extended user profile - for the widest possible description and presentation of "yourself" within the social network; the presence of an activity feed, news, forum; the ability to add network users as friends; the ability to create personal

photo and video albums; the ability to unite in groups or communities within the social network; the ability to maintain your own blog on the social network; the ability to add articles, notes, announcements; the ability to create events, meetings, activities; the ability to comment on all events on the social network; the ability to give gifts, receive awards for activity [2].

The anonymity of communication on the Internet promotes self-presentation, giving a person the opportunity not only to create an impression of themselves according to their own choice, but also to be whoever they want, which often leads to the emergence of deviant behavior and aggressiveness [1]. The cognitive component of human activity on the Internet allows adolescents to search and assimilate information posted on websites, the purpose of which is to expand, deepen, clarify their own understanding of the world, real and virtual reality. Unlike other media, social networks combine printed, photo and video information. Using the Internet for learning, we can perceive the same information through the following channels of perception: visual, auditory, since there is an opportunity to read, see and hear, which significantly improves the process of assimilation of information.

Being in the virtual world and studying the information posted on social networks, each of us forms our own system of values, which determines an exceptional attitude towards certain actions, deeds, phenomena of both virtual and real life; determines our behavior and future social activity, which is a value component. Using social networks, we learn certain models of behavior that are acceptable for the virtual world, and over time we transfer them to real life [3]. In social networks, we draw stereotypes and models of behavior, norms of activity, form our social identity, our own self-esteem, which is not always adequate. This is a behavioral component of activity in social networks. The main features of Internet communication in social networks are anonymity, lack of non-verbal information, focus on the desired traits of a partner, voluntariness, and the desire for a typical, non-normative behavior (it is very

difficult to control the actions of adolescents in social networks, therefore aggression and non-normative vocabulary are very often observed) [2, p.230].

Instagram is a social network that has gained great popularity in recent years, its goal is to help other social networks distribute users' photos and videos. The number of users is about 400 million.

Back in 2012, the Vine app caught the attention of the audience. Its users created short humorous videos that were later shared on other social networks. Everyone liked this format, because it did not require much effort and time to create and watch videos. Short videos became increasingly popular, and applications for working with this format began to appear on the market. One of them was “Mysical.ly”, which was later called “TikTok”. Initially, it positioned itself as a music platform where anyone could shoot videos to popular songs, singing along to them or dancing along. Rapid development began in 2018, when this application was downloaded more than a billion times [4].

Over time, the TikTok platform has changed. Today, the application allows you to shoot a video, add music and special effects to it. The advantage is that all this takes a maximum of one minute. A user-friendly interface, a high-quality recommendation mechanism, and a built-in video editor are all components of TikTok's popularity. With it, you can become famous very quickly, as well as learn, develop, sell, etc. Everyone will find something for themselves on the social network, there are no restrictions [5].

The conclusion is that in recent years the number of registrations in social networks has grown quite strongly. Therefore, online communication has become a more active form than usual. Recent studies of the Internet as one of the agents of socialization indicate the possible emergence of such crisis forms of Internet socialization as negative addictions, compulsive (obsessive) virtual behavior, immersion in the world of internal experiences, when the need for active assimilation of the external environment decreases. Online games with elements of violence can lead to these crisis forms, which in turn contributes to the growth of aggressive

behavior of young people in the real environment. Also, the network society can contribute to the assimilation of asocial, anti-legal attitudes that are assimilated and reproduced in the real world.

References

1. Богдан М. С. Психологічні особливості спілкування залежних від соціальних мереж / М. С. Богдан, О. В. Горецька // Психологія і соціологія: проблеми практичного застосування. – 2014. – С. 25-29.
2. Городецька.О. Вплив соціальних мереж на розвиток та соціалізацію особистості. [Електронний ресурс]
3. Данько Ю. А. Соціальні мережі як форма сучасної комунікації: плюси і мінуси / Ю. А. Данько // Сучасне суспільство: політичні науки, соціологічні науки, культурологічні науки. – 2012. – С. 179-184.
4. Турчин А.В. Класифікація соціальних мереж. Актуальні задачі та досягнення у галузі кібербезпеки: матеріали Всеукраїнської науковопрактичної конференції 23 – 25 листопада 2016 р., м.Кропивницький. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84825408.pdf> (дата звернення 10.11.2023)
5. Perez S. TikTok to rank as the third largest social network, 2022 forecast notes. Join TechCrunch+ (20.12.2023). URL: https://techcrunch.com/2021/12/20/tiktokto-rank-as-thethird-largest-social-network-2022-forecastnotes/?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM

Мірошніченко А. А.,

кандидат педагогічних наук,

начальник (декан) факультету правоохоронної діяльності,

Національна академія Державно прикордонної служби України

імені Богдана Хмельницького,

м. Хмельницький, Україна

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У КОНТЕКСТІ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ

Сучасні суспільно-політичні трансформації, що відбуваються в Україні, зумовлюють підвищення вимог до професійної підготовки офіцерських кадрів, зокрема офіцерів Державної прикордонної служби України. Особливої актуальності набуває проблема формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, яка поєднує управлінські, комунікативні, морально-ціннісні та громадянські якості особистості. Важливою складовою

цього процесу виступає громадянське виховання. Воно спрямоване на формування національної свідомості, патріотизму, відповідальності за долю держави та готовності діяти в інтересах суспільства.

У вітчизняній психолого-педагогічній науковому дискурсі питання лідерства та формування лідерської компетентності майбутніх військових фахівців досліджували О. Бойко, І. Блощинський, А. Галімов, В. Демський, О. Діденко, В. Журавльов, В. Мірошніченко, К. Тушко, С. Шумовецька ін. Разом із тим проблема формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у контексті громадянського виховання потребує подальшого теоретичного осмислення.

За результатами аналізу наукової літератури [1–4] лідерську компетентність майбутнього офіцера-прикордонника трактуємо як інтегральну характеристику особистості, що відображає його спроможність результативно організовувати діяльність підпорядкованого підрозділу, ухвалювати виважені та відповідальні рішення, мотивувати підлеглих, підтримувати згуртованість колективу та забезпечувати досягнення спільних завдань. Лідерська компетентність охоплює сукупність знань, умінь, практичних навичок, ціннісних орієнтацій і особистісних якостей, необхідних для ефективного виконання лідерських функцій у професійній діяльності.

Особливого значення у формуванні лідерської компетентності набуває громадянське виховання, яке спрямоване на розвиток у майбутніх офіцерів таких якостей, як патріотизм, громадянська відповідальність, відданість демократичним цінностям, повага до прав людини, готовність до служіння державі та суспільству. Громадянське виховання в Національній академії Державної прикордонної служби України здійснюється на основі поєднання історичного досвіду українського народу, національних та прикордонних традицій, сучасних демократичних цінностей.

У процесі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників громадянське виховання реалізується через зміст навчальних дисциплін, позааудиторну діяльність, виховні громадянознавчі заходи, волонтерські та соціальні проєкти, участь у наукових та громадських ініціативах. Важливу роль відіграє створення освітнього середовища, що сприяє формуванню активної громадянської позиції, розвитку відповідальності та готовності до прийняття управлінських рішень.

Важливим чинником формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників є також організація виховної роботи у військовому колективі. Саме у процесі спільної діяльності курсанти набувають досвіду міжособистісної взаємодії, формують навички командної роботи, розвивають організаторські здібності та відповідальність за колективний результат. У цьому контексті ефективними є такі форми роботи, як проведення військово-патріотичних заходів, участь у наукових конференціях, дискусійних клубах, громадських проєктах, що сприяють розвитку лідерського потенціалу майбутніх офіцерів.

Не менш важливим є створення в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу умов для розвитку особистісних якостей майбутніх офіцерів, зокрема ініціативності, відповідальності, самостійності, здатності до саморозвитку та рефлексії. Формування цих якостей відбувається через поєднання навчальної, виховної та позанавчальної діяльності курсантів, що забезпечує комплексний характер їх професійного становлення.

Отже, формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників постає як складний і багатовимірний педагогічний процес, у межах якого громадянське виховання відіграє важливу роль у розвитку професійно значущих якостей особистості. Використання виховного потенціалу громадянознавчих заходів сприяє підготовці офіцера-лідера, який поєднує високий рівень професійної підготовки, моральну відповідальність та сформовану громадянську позицію.

Список використаних джерел

1. Залужний, В., Назаров, В., Гришук, Р. (2023). Система військового лідерства у Збройних Силах України: проблемні питання та шляхи їх вирішення. *Міжнародний науковий журнал «Military Science»*. 2023. № 1(1), С. 5–13. <https://doi.org/10.62524/msj.2023.1.1.01>,
2. Бойко О. В. Теорія і методика формування лідерської компетентності офіцерів Збройних Сил України: монографія. Житомир, 2020. 667 с.
3. Мірошніченко В. І., Журавльов В. В. Особливості формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. Запоріжжя : КПУ, 2022. Вип. 81. С. 162–167. <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/81-2022>. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.81.30>
4. Миколайчук О. М., Пампуха І. В., Лоза В. М. Психометричне дослідження предикторів лідерства у курсантів вищих військових навчальних закладів та військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти. *Габітус*. 2025. Вип. 75. Т. 2. С. 17–26. DOI <https://doi.org/10.32782/hbts.75.2.2>

Мохнар Л. І.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах,

Національний університет цивільного захисту України,

м. Черкаси, Україна

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДСНС УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Повномасштабна війна суттєво трансформувала характер майбутньої професійної діяльності рятувальників, оскільки виконання ними службових завдань відбувається в умовах постійної загрози життю, дефіциту часу й ресурсів, повторних ракетно-дронових атак та значних руйнувань інфраструктури. За таких обставин традиційні форми організації навчально-професійної підготовки виявляються недостатніми, що зумовлює потребу

впровадження інноваційних, гнучких освітніх технологій, узгоджених із чинним нормативно-правовим полем.

Особливе місце в системі інноваційної підготовки здобувачів ДСНС займають симуляційні технології та програмні тренажери. Їхня ефективність зумовлена можливістю безпечного відпрацювання дій у високоризикових ситуаціях, характерних для воєнного часу, з багаторазовим повторенням сценаріїв, контрольованим рівнем стресу та подальшим професійним дебрифінгом. Практика використання програмних тренажерів, зокрема тренажерів формування навичок прийняття рішення керівниками підрозділів ДСНС України, які першими прибули на надзвичайну ситуацію у профільних закладах цивільного захисту України сприяє формуванню навичок оперативного мислення, прийняття рішень в умовах дефіциту інформації та ефективної командної взаємодії.

В умовах війни суттєво зростає значення сценарно-орієнтованого навчання та тактико-спеціальних навчань, які дозволяють формувати управлінські, комунікативні компетентності та відпрацювати навички з управління силами та засобами під час ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру.

Моделювання кризових комунікацій і прийняття рішень в умовах повторних загроз забезпечують підготовку здобувачів до реальних викликів служби, коли рятувальник або керівник підрозділу має діяти не лише за інструкцією, а з урахуванням динаміки бойової обстановки, морально-психологічного стану особового складу та цивільного населення. Такі методи безпосередньо відповідають програмним результатам навчання, визначеним стандартами вищої освіти, та сприяють інтеграції теоретичних знань із практичними управлінськими рішеннями.

Інноваційною відповіддю на обмеження воєнного часу є також організація практичної підготовки здобувачів на базі практичних підрозділів ДСНС України. Досвід організації практичної підготовки курсантів у підрозділах ДСНС свідчить

про ефективність такого підходу для формування професійної ідентичності та готовності до реальних умов служби.

Важливим інноваційним компонентом підготовки здобувачів ЗВО ДСНС України в умовах воєнного стану є інтеграція елементів психоедукації, тренування навичок саморегуляції, командної взаємодії і професійного дебрифінгу в освітній процес.

Таким чином, інноваційні методи підготовки здобувачів закладів вищої освіти ДСНС України в умовах воєнного стану доцільно розглядати як цілісну систему, реалізація якої дає можливість підготувати конкурентоспроможних фахівців служби цивільного захисту, здатних ефективно діяти в умовах воєнних викликів.

Ненько Ю. П.,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри мовної підготовки,*

Національний університет цивільного захисту, м. Харків, Україна

Мирошник О. М.,

*доктор технічних наук, професор,
професор кафедри цивільного захисту та інформаційних технологій,
Національний університет цивільного захисту, м. Черкаси, Україна*

Галенда Р. В.,

*аспірант,
Національний університет цивільного захисту, м. Черкаси, Україна*

Ярута В. П.,

*курсант
Національний університет цивільного захисту, м. Черкаси, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ЦИВІЛЬНИЙ ЗАХИСТ» В УМОВАХ СУЧАСНИХ БЕЗПЕКОВИХ ВИКЛИКІВ»

Сучасний етап розвитку системи цивільного захисту України характеризується суттєвим зростанням рівня природних, техногенних та воєнних загроз. Повномасштабна збройна агресія, руйнування об'єктів критичної інфраструктури, аварії на промислових підприємствах, пожежі та техногенні

катастрофи зумовлюють необхідність удосконалення професійної підготовки фахівців у сфері цивільної безпеки. Відповідно до положень Кодексу цивільного захисту України, система цивільного захисту спрямована на захист населення, територій і майна від надзвичайних ситуацій та їх наслідків [1]. У таких умовах ключовим завданням закладів вищої освіти є формування у здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Цивільний захист» компетентностей, що забезпечують їх готовність до діяльності в умовах ризику, невизначеності та підвищеної відповідальності.

Підготовка бакалаврів з цивільної безпеки здійснюється відповідно до стандарту вищої освіти, який визначає інтегральну, загальні та спеціальні фахові компетентності [2]. Інтегральна компетентність передбачає здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі у сфері запобігання виникненню надзвичайних ситуацій, оцінювання ризиків та ліквідації їх наслідків. Особливого значення набувають компетентності щодо прогнозування розвитку надзвичайних ситуацій, організації аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт, застосування технічних систем захисту, управління підрозділами в екстремальних умовах.

Формування зазначених компетентностей повинно базуватися на компетентнісному підході, який орієнтує освітній процес не лише на засвоєння знань, а й на здатність їх практичного застосування [3]. У сучасних умовах недостатньо обмежуватися традиційними лекційними формами викладання. Необхідним є впровадження практико-орієнтованих методів навчання, що моделюють реальні сценарії розвитку надзвичайних ситуацій. Зокрема, ефективними є ситуаційні задачі, кейс-метод, імітаційне моделювання пожеж, вибухів, руйнувань будівель, що дозволяє формувати у здобувачів системне бачення процесів та алгоритмів реагування [4].

Інтеграція сучасних інформаційних технологій у навчальний процес є важливою умовою підвищення якості підготовки фахівців. Використання

геоінформаційних систем, цифрових платформ для розрахунку зон ураження та часу евакуації, програмних комплексів аналізу ризиків, а також безпілотних систем моніторингу територій відповідає сучасним тенденціям цифровізації безпекової сфери [6]. Такі технології сприяють формуванню у здобувачів здатності працювати з великими обсягами даних, приймати обґрунтовані управлінські рішення та оцінювати ефективність інженерно-технічних заходів цивільного захисту.

Важливим аспектом підготовки є формування культури безпеки та ризик-орієнтованого мислення, що відповідає міжнародним підходам до управління ризиками, зокрема положенням стандарту ДСТУ [7]. Здобувачі повинні навчитися ідентифікувати небезпеки, оцінювати ймовірність та масштаби можливих наслідків, визначати оптимальні заходи реагування. Такий підхід забезпечує перехід від реактивної моделі діяльності до превентивної, що є визначальною для сучасної системи цивільного захисту.

Окремої уваги потребує розвиток комунікативних та лідерських компетентностей. Діяльність у сфері цивільного захисту передбачає взаємодію з органами державної влади, підрозділами оперативно-рятувальної служби, місцевими громадами. Використання тренінгових форм навчання, командних проєктів, рольових ігор дозволяє сформувати навички координації дій, управління персоналом та прийняття рішень в умовах дефіциту часу [8].

Професійна майстерність офіцера служби цивільного захисту в контексті організації та проведення службової підготовки полягає у здатності інтегрувати міждисциплінарні знання, адаптувати сучасні освітні технології до умов практичної діяльності та створювати навчальне середовище, максимально наближене до реальних сценаріїв надзвичайних ситуацій [5]. Офіцер виступає не лише носієм професійного досвіду й нормативних вимог, а й організатором та фасилітатором професійного зростання підлеглого персоналу, формуючи

готовність до прийняття відповідальних рішень, дотримання стандартів безпеки та забезпечення захисту населення, територій і держави.

Таким чином, формування професійних компетентностей здобувачів спеціальності «Цивільний захист» в умовах сучасних безпекових викликів потребує системного поєднання нормативної бази, компетентнісного підходу, цифрових технологій та практико-орієнтованого навчання. Лише за умови модернізації освітнього процесу можливо забезпечити підготовку фахівців, здатних ефективно реагувати на надзвичайні ситуації, мінімізувати їх наслідки та забезпечувати сталий розвиток безпекового середовища держави

Список використаних джерел

1. Кодекс цивільного захисту України: Закон України від 02 жовтня 2012 р. № 5403-VI // Відомості Верховної Ради України. 2013. № 34–35. Ст. 458.
2. Про вищу освіту: Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII // Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37–38. Ст. 2004.
3. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 26 «Цивільна безпека», спеціальність 263 «Цивільна безпека»: затв. наказом МОН України від 29.10.2018 № 1170. Київ: МОН України, 2018.
4. ДСТУ 8828:2019. Пожежна безпека. Загальні положення. Київ: ДП «УкрНДНЦ», 2019.
5. Ненько Ю. П. Підготовка фахівця як предмет психолого-педагогічного аналізу. Збірник наукових праць «Професійна освіта: проблеми і перспективи». – Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2017. – Випуск 12. – С. 41-46.
6. Трошкін С. Е., Мирошник О. М., Землянський О. М., Кропива М. О. Методичні рекомендації користувачу щодо застосування тактичних робіт пожежогасіння та їхні марки. Харків: НУЦЗ України, 2024. 49 с.
7. ДСТУ ISO 31000:2018 Менеджмент ризиків. Принципи та настанови.
8. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 25 березня 2021 року «Про Стратегію воєнної безпеки України»: Указ Президента України від 25.03.2021 № 121/2021.

Пасічник О. О.,
*кандидат педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри іноземних мов,
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна*

ВПЛИВ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НА КОГНІТИВНУ АКТИВНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОГО НАВЧАННЯ

Стрімкий розвиток інформаційних технологій докорінно змінив організацію освітнього процесу, зумовивши необхідність створення гнучкої й адаптивної системи освіти, що відповідає запитам цифрового суспільства та забезпечує максимально повне використання потенціалу цифрових технологій. Чимала кількість дослідників вказує на вагоме освітнє значення їх застосування, наголошуючи на індивідуалізації навчання; інтенсифікації самостійної роботи здобувачів вищої освіти; розширенні інформаційних потоків, візуалізації навчального матеріалу та творчої реалізації учасників навчального процесу [1; 4]. Це, в свою чергу, надає студентам можливість отримувати актуальну інформацію, взаємодіяти в віртуальних навчальних середовищах та розвивати навички, які необхідні для здійснення успішної професійної діяльності в сучасному світі.

Впровадження цифрових технологій зумовило нові вимоги до багажу знань та навичок раціонального використання інформаційних потоків і технологій при вирішенні соціальних та особистих завдань, здійснивши активний вплив на когнітивну активність здобувачів вищої освіти.

Когнітивна активність є важливою характеристикою навчальної діяльності студентів і відображає рівень їхньої інтелектуальної залученості у процес пізнання. Вона проявляється у прагненні здобувачів освіти до самостійного пошуку інформації, її аналізу, осмислення та застосування у практичній діяльності. У контексті навчання у закладах вищої освіти когнітивна активність

виступає важливою передумовою ефективного засвоєння знань, розвитку критичного мислення та формування професійних компетентностей.

У науковій літературі когнітивна активність розглядається як складне інтегративне утворення, що поєднує пізнавальні процеси, мотиваційні чинники та інтелектуальну ініціативу особистості. Вона охоплює такі психічні процеси, як увага, сприйняття, пам'ять, мислення та уява, які забезпечують обробку та інтерпретацію інформації [2, с.70]. Високий рівень когнітивної активності характеризується здатністю студента не лише сприймати інформацію, а й критично її осмислювати, ставити запитання, робити висновки та знаходити нові способи розв'язання навчальних завдань.

У процесі іншомовного навчання когнітивна активність набуває особливого значення, оскільки опанування іноземної мови потребує активного використання різних пізнавальних процесів. Студенти повинні аналізувати мовні структури, співвідносити нову інформацію з уже наявними знаннями, запам'ятовувати лексику, інтерпретувати тексти та використовувати мову у комунікативних ситуаціях. Активізація когнітивних процесів сприяє більш ефективному формуванню мовної та комунікативної компетентностей.

Розвиток когнітивної активності студентів значною мірою залежить від організації навчального процесу. Використання інтерактивних методів навчання, проблемних завдань, проєктної діяльності та цифрових освітніх технологій стимулює інтелектуальну діяльність студентів і сприяє їхньому активному залученню до навчання.

Практика показує, що активне використання технологій корелює з кращим розумінням та застосуванням навчальних стратегій. Наприклад, студенти, які часто переглядають відеоматеріали на таких платформах, як YouTube, зазвичай застосовують більше когнітивних стратегій, таких як вибіркове слухання та конспектування, щоб краще зрозуміти матеріал. Ці стратегії покращують здатність студентів обробляти інформацію та засвоювати нові знання. Додатки, наприклад Duolingo, надають зворотний зв'язок у режимі реального часу щодо

вправ на лексику та граматику, що дає змогу студентам аналізувати свої успіхи та визначати сфери, які потребують покращення. Наявність такого зворотного зв'язку покращує саморегуляцію студентів та сприяє розвитку більш ефективних стратегій навчання [4]. Окрім цього, сучасні цифрові платформи для вивчення мов пропонують широкий спектр інтерактивних інструментів, які сприяють розвитку різних мовних навичок. Наприклад, додатки Babbel, Memrise та Busuu використовують адаптивні алгоритми навчання, що підлаштовуються під рівень знань користувача та пропонують персоналізовані завдання для закріплення лексики й граматичних структур.

Багато сучасних мовних додатків активно застосовують елементи гейміфікації, що підвищує мотивацію студентів до регулярного навчання. Такі інструменти, як система балів, досягнень, рівнів та щоденних завдань, стимулюють користувачів до постійної практики та формують звичку до систематичного вивчення мови. Крім того, деякі платформи інтегрують технології штучного інтелекту та розпізнавання мовлення, що дозволяє користувачам тренувати вимову та отримувати миттєві рекомендації щодо її вдосконалення.

Важливою перевагою цифрових технологій є можливість організації інтерактивної взаємодії між викладачем і студентами. Онлайн-платформи, форуми, відеоконференції та спільні цифрові проекти сприяють розвитку критичного мислення, навичок аналізу інформації та формуванню комунікативної компетентності.

Водночас надмірне або некритичне використання цифрових ресурсів може мати і певні негативні наслідки для когнітивної активності студентів. Доступність великої кількості інформації та автоматизованих інструментів інколи знижує рівень самостійного мислення та інтелектуальної залученості здобувачів освіти у навчальний процес.

Однією з основних проблем є зниження глибини опрацювання навчального матеріалу. Використання перекладачів, автоматичних підказок та готових

відповідей може призводити до поверхневого засвоєння мовного матеріалу. Покладаючись на педагогічне спостереження, А. Мельник відзначає поверхневність та труднощі в аналітичному читанні здобувачів освіти та виникненні кліпового мислення у світлі широкого застосування мультимедійних технологій [3, с. 108].

Іншим негативним фактором є інформаційне перевантаження. Велика кількість онлайн-ресурсів, мультимедійних матеріалів та цифрових платформ може ускладнювати процес концентрації уваги. Часте перемикання між різними цифровими середовищами призводить до фрагментарного сприйняття інформації та зниження здатності до тривалого зосередження, що негативно впливає на ефективність навчання. Крім того, у студентів часто виникає спокуса переключатися на соціальні мережі, розважальні платформи або інші не пов'язані з навчанням ресурси, що знижує рівень їхньої пізнавальної активності.

Отже, незважаючи на значні переваги цифрових освітніх технологій, їх використання у процесі іншомовного навчання може супроводжуватися певними ризиками для розвитку когнітивної активності здобувачів вищої освіти. Тому важливим завданням сучасної педагогіки є забезпечення педагогічно доцільного та збалансованого використання цифрових технологій, що сприятиме ефективному розвитку когнітивної активності студентів.

Список використаних джерел

1. Бровко К. А. Цифрові технології як чинник активізації пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення іноземної мови // *Вища освіта України*. 2025. № 2 (97). С. 64–69. DOI: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2\(97\).08](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2(97).08).
2. Залужець О. Т. Когнітивний розвиток особистості в умовах інтеграції інноваційних технологій в освіту // *Наукове пізнання: методологія та технологія*. Одеса : Гельветика, 2025. № 1 (55). С. 68–80.
3. Мельник А. Особливості когнітивних процесів здобувачів вищої освіти в сучасному інформаційному просторі // *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2023. Вип. 1. С. 105–117. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2023.276950>.
4. Sakkir G., Atmowardoyo H., Dollah S. The impact of digital learning technologies on students' English learning strategies in the new normal era // *Journal of Applied Science, Engineering, Technology, and Education*. 2025. Vol. 7, No. 3. DOI: <https://doi.org/10.35877/454RI.asci4290>.

Пасічник С. В.,

*лаборант Лабораторії екстремальної психології та реабілітації факультету психології та соціального захисту,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
м. Львів, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАКОНТЕНТУ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ЦИФРОВОЇ ПЕДАГОГІКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ

Сучасне суспільство знаходиться на етапі масштабних трансформацій, які зумовлені цифровою революцією та швидким розвитком інформаційно-комунікативних технологій. Цифровізація формує нову соціальну реальність у межах якої використання медіаконтенту стає середовищем модернізованої професійної комунікації. За своєю значущістю ці процеси змінюють не лише технологічні інструменти, які може використовувати педагогіка, але й нові когнітивні моделі та соціальні підходи до навчання здобувачів.

Глобальні інформаційні потоки інтегрують соціальні й культурні процеси, які сприяють становленню суспільної комунікації і прискоренню темпів розвитку середовище, де засвоюються професійні знання. У цих умовах освіта виконує адаптаційну та прогностичну функції, забезпечуючи формування компетентностей, які актуальні для цифрового середовища. Поряд із традиційною мовною та когнітивною грамотністю актуалізується цифрова грамотність як інтегративна здатність ефективно взаємодіяти з мультимедійними ресурсами, критично опрацьовувати інформацію та застосовувати цифрові інструменти в різних сферах діяльності [5, с. 1–4].

У науковому середовищі поняття цифрової компетентності педагога пояснюється, як інтегративна характеристика професійної готовності до ефективного використання інформаційно-комунікативних технологій. Зокрема В. Биков визначає цифрову компетентність, як сукупність знань, умінь і навичок у сфері сучасних інформаційних технологій і здатність результативно

застосовувати їх у професійній діяльності. Удосконалення цифрової компетентності педагогів доцільно здійснювати на засадах діяльнісного, особистісно орієнтованого та проблемного підходів. Зазначені методичні орієнтири визначають принципи організації освітнього процесу, спрямованого на формування здатності здобувачів освіти самостійно працювати з інформаційними ресурсами, здійснювати їх критичний аналіз, інтерпретацію та практичне застосування. У цьому контексті викладач постає організатором освітньо-дослідницької діяльності і фасилітатором на шляху професійного становлення здобувачів.[3, с. 90–92].

В сучасному світі педагог – це людина, яка має володіти знаннями та навичками у багатьох галузях об'єднуючи це з психолого-педагогічною майстерністю та знаннями про нові тенденції розвитку освіти. Якщо педагог здатен опановувати, аналізувати та знаходити сучасні технології в навчанні, то це буде сприяти його постійному професійному розвитку та отриманню позитивних результатів від здобувачів. Один з практичних інструментів цифрової педагогіки - це вміння використовувати сучасні освітні продукти в інтерактивних заняттях, як от тренінги, щоб підкріпити теоретичні знання наочними прикладами та стимулювати до особистої практики здобувачів. Здатність правильно використовувати соціальні мережі та інші інтернет-ресурси допомагає не лише покращити якість знань аудиторії, але й сприяє розвитку рефлексії, що є невід'ємною частиною особистості в освіті [4,с.309].

На сьогоднішній день інформаційне мультимедійне середовище та аудіовізуальні ефекти супроводжують особистість з ранніх етапів соціалізації, поступово набуваючи статусу провідного джерела інформації в різних сферах суспільного життя. Домінування цих аспектів зумовлено його поліканальністю: одночасне залучення зорового та слухового сприйняття підвищує рівень концентрації уваги та сприяє засвоєнню навчального матеріалу [1, с. 163]. Інноваційні технології вже успішно застосовуються, щодо навчання майбутніх

фахівців різних напрямків. Наприклад професії типу «Людина-Людина» вимагають не лише вивчення теоретичного матеріалу, але й розвиток вправності використання професійного спілкування з клієнтами у випадку наприклад майбутніх психологів.

Один з інноваційних інструментів, який допомагає сформувати практичні навички є використання навчальних фільмів або відео. Впровадження відеофільмів в освітній процес позитивно оцінюється, як студентами, так і педагогами, які помічають покращення навчального середовища на заняттях, завдяки таким нововведенням. Рівень мотивації здобувачів також помітно зростає, через використання відеофільмів, що відповідно сприяє більшому інтересу до навчальної дисципліни та ініціативності на практичних заняттях. Успішність використання медіаконтенту залежить також від того наскільки логічно та доцільно вибудована структура занять відповідно до поставлених навчальних цілей.

Впровадження відеоконтенту , як інструменту цифрової педагогіки сприяє розвитку психологічних процесів здобувачі, а саме пізнавальної діяльності, яка реалізується через залучення всіх систем сприйняття інформації (зір, слух). Практичні приклади, які описані в підручниках професійного спрямування безперечно мають високий рівень цінності та медіаконтент відображає ці приклади наочно і демонструє практичну ситуацію наочно при цьому показуючи схеми поведінки у конкретній робочій ситуації, що показана через когнітивні стратегії взаємодії. Застосування медіаконтенту як інструменту цифрової педагогіки є досить нестандартним методом навчання в системі освіти, який натомість сприяє кращому сприйняттю інформації та формуванню персоналізованого підходу до різноманітних завдань в майбутньому робочому середовищі здобувачів [2, с. 81]. Розроблення методологічних засад створення ефективних навчальних відеоматеріалів постає необхідною умовою забезпечення їх педагогічної результативності [1, с. 163].

Отже, використання медіаконтенту в освітньому процесі постає важливим інструментом цифрової педагогіки, оскільки сприяє підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу, активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти та розвитку їхніх професійних компетентностей. Завдяки поєднанню аудіовізуальних засобів, інтерактивних методів навчання та сучасних цифрових ресурсів створюються умови для більш практичного та мотиваційного освітнього середовища. У цьому контексті медіаконтент виступає не лише допоміжним дидактичним засобом, але й ефективним інструментом формування професійного мислення, розвитку рефлексії та підготовки здобувачів освіти до діяльності в умовах сучасного цифрового інформаційного простору.

Список використаних джерел

1. Малець Н.О. Застосування відеоматеріалів в умовах адаптивного карантину під час дистанційного навчання викладачами професійно-теоретичної підготовки в закладах професійно-технічної освіти: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 29 квітня, 17-20 травня. НАПН. Київ. 2022. 163 с.
2. Радутна О. А. Оптимізація педагогічного процесу при дистанційній формі навчання. Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації: матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Переяслав-Хмельницький УДСП – Вип.74. 2021. 81 с.
3. Хмельницька О. С., Ткаченко Л. В. Шляхи вдосконалення цифрової компетентності майбутніх педагогів у ЗВО. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Черкаси. 2021. Вип. №1. 90-92 с.
4. Шабаєва Л., Яшина. О. Професійна мобільність у позашкільній освіті: виклики сучасності та нова роль педагога. Професійний розвиток педагога в умовах інтеграції до європейського освітнього простору академічна та професійно-педагогічна мобільність: матеріали IV Міжнар. наук – практ конф., м. Львів, 30 вересня. Львів. 2025. 309 с.
5. Gómez Galán J. Media Education as Theoretical and Practical Paradigm for Digital Literacy: An Interdisciplinary Analysis. *European Journal of Contemporary Education*. 2015. Vol. 13, № 3. 1-4 pp.

Petliovana L.,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Khmelnyskyi National University
Khmelnyskyi, Ukraine*

Snitsar I.,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Khmelnyskyi National University
Khmelnyskyi, Ukraine*

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN TEACHING ESP FOR STUDENTS MAJORING IN TOURISM

Tourism is a global industry that relies heavily on effective communication. In Ukraine the expansion of international travel has made foreign-language communication skills essential for tourism professionals. Tour guides, hotel staff, travel agents, and others in the tourism sector need to interact with visitors from different countries every day. This means they must be confident using English – the most common international language – to answer questions, give information, and handle problems. As a result, Ukrainian universities and colleges face the challenge of training tourism majors to communicate fluently and professionally in English.

English for Specific Purposes (ESP) courses tailored to tourism students aim to meet this need. These courses focus on the language and communication skills required in tourism settings, from welcoming guests to negotiating with travel partners. The goal is not just to teach grammar or general vocabulary, but to build communicative competence – the ability to use English effectively in real-life tourism scenarios. Modern educational standards in Ukraine emphasize that future specialists in tourism must be able to solve professional tasks in a foreign language and work comfortably with people from other cultures, i.e. a graduate in tourism should be able to chat with travelers, resolve misunderstandings, and represent Ukrainian culture in English.

The Importance of Communication Skills in ESP for Tourism. Teaching English to tourism majors is different from teaching general English. The emphasis is on practical communication. Research and experience have shown that speaking and listening skills are especially critical for tourism professionals. For example, studies have found that speaking is often considered the most important skill for tourism staff, followed by listening comprehension [3, p.17]. Think about a hotel receptionist or a tour guide – if they cannot speak or understand English well, they will struggle in their jobs. Common problems for these learners include difficulty understanding foreign accents and lacking the specific vocabulary needed for tourism situations [3, p.18]. Therefore, ESP programs for tourism focus on interactive, real-world language use, rather than abstract grammar drills.

Another key aspect is intercultural communication competence. Tourism involves meeting people from many cultural backgrounds. A Ukrainian tour operator might welcome tourists from Europe, Asia, or the Americas all in the same week. Thus, effective communication is not only about language accuracy but also about cultural sensitivity and awareness. Educators stress that tourism students need to learn how to be polite, respectful, and adaptable when interacting with international guests. A recent study in Vietnam found that students strongly appreciate learning with authentic materials and real-life experiences, and they want to build skills like knowing how to behave and speak appropriately across cultures [4, 5].

From a theoretical perspective, approaches like Communicative Language Teaching (CLT) are fundamental for ESP in tourism. CLT encourages teaching through interaction, role-play, and meaningful communication rather than rote memorization. In Ukraine, teachers increasingly adopt such learner-centered methods so that students practice real dialogues and problem-solving. Another useful approach is Content and Language Integrated Learning (CLIL), where students learn some professional subject matter *in English*. CLIL has been shown to boost both subject knowledge and language skills. In fact, the researchers concluded that using CLIL made classes more effective

and helped develop students' professional communication skills in the foreign language. [2, p.6] This kind of integrated approach is very promising, as it immerses students in realistic contexts where they must use English as a tool, not just as an academic subject.

Practical Strategies for Developing Communication Skills. When it comes to classroom practice, the goal is to simulate the real-world use of English in tourism as much as possible. Here are some practical teaching strategies that have proven effective:

Role-Playing Tourist Scenarios: Role-play is a staple activity in ESP for tourism. Students can act out situations like checking a guest into a hotel, giving a city tour, handling a customer complaint at a travel agency, or answering questions at an information desk. By assuming these roles, students practice the specific phrases and conversational skills they will need on the job. For example, one student might be a tourist asking about local restaurants while another is a guide giving recommendations. Role-plays build confidence and spontaneity in speaking.

Project-Based Learning: Projects can motivate students to use English creatively. One idea is to have students work in teams to design a tour package for an international visitor. They must research attractions, create an itinerary, and then **present** it in English as if pitching to a client. Such projects encourage teamwork, use of authentic materials (brochures, maps, websites), and extended speaking practice. Studies suggest that project-based activities can greatly enhance communicative competence by making learning engaging and relevant.

Use of Authentic Materials: Bringing real-life materials into the classroom makes learning more concrete. Teachers often use actual travel brochures, hotel websites, menus, ticket booking forms, museum audio guides, and so on as teaching tools. Reading and listening to these authentic resources helps students pick up the language style used in the industry. It also sparks discussions – for instance, students can practice explaining a museum exhibit using a brochure, or role-play a ticket

purchase using a real form. Authentic resources connect classroom learning with the language students will encounter in their careers [1, p.273].

Interactive Technology: Technology offers exciting opportunities to practice communication in a safe environment. Language learning mobile apps tailored to tourism English can provide extra listening and speaking exercises (like practicing common travel phrases). Moreover, teachers can use multimedia and online platforms for simulations. For example, a *virtual tour* can let students practice guiding visitors through a famous site in English. There are even online exchange platforms where tourism students can chat with peers or mentors from other countries. Using virtual role-plays or augmented reality apps, students might simulate guiding a tour group through Kyiv or Lviv, responding to audio prompts from “tourists.” Such tech-based tools make practice fun and interactive. So, virtual exchanges and role-play apps enable students to practice language skills in realistic settings from the classroom [1, p.276]. Ukrainian teachers, especially during times of remote learning (such as the COVID-19 lockdowns or recent challenges), have embraced tools like Zoom role-plays, online travel blogs, and even VR field trips to keep lessons lively. Integrating technology not only improves language practice but also familiarizes students with digital tools prevalent in modern tourism.

Focus on Speaking and Listening Activities: Every class in an ESP tourism course should have plenty of speaking and listening. This could include discussions (e.g. debating how to handle a difficult tourist situation), presentations (each student might give a short presentation on a Ukrainian tourist attraction), and listening tasks (like understanding different English accents of tourists). Given the earlier point that understanding accents can be tough [1, p.270], teachers can play recordings of various English speakers (American, British, non-native speakers, etc.) and have students practice interpreting or responding. Over time, this broad exposure helps future tourism workers feel more comfortable with all kinds of English speakers.

Cultivating Intercultural Skills: Since cultural competence is so vital, teachers often incorporate mini-lessons on cultural etiquette and communication styles. For

instance, students can learn how certain gestures or phrases might be perceived by tourists from Japan versus from Germany. They can role-play cross-cultural scenarios – like diplomatically handling a situation when a tourist unknowingly does something against local custom, or vice versa. Another idea is to have students share aspects of Ukrainian culture in English, essentially practicing being cultural ambassadors. This not only builds pride in their own heritage but also trains them to explain it clearly to outsiders [5, p.196].

Conclusion. Developing strong communication skills in English is **vital** for students majoring in tourism, especially in a country like Ukraine that is looking to welcome more global visitors. By focusing ESP courses on real-world language use, cultural understanding, and interactive practice, educators help future tourism professionals become confident and effective communicators. Theoretical approaches such as communicative teaching and CLIL provide a solid foundation, ensuring that language learning is relevant to students' field. Practical activities – from role-plays and projects to authentic materials and technology-enhanced simulations – turn the classroom into an imitation of the foreign-language situations students will face in their careers. This combination of theory and practice, tailored to the tourism context, has proven to increase students' proficiency and readiness for professional communication.

References

1. Adams, E., & Johnson, M. (2019). *Language Learning Apps in Tourism Education: An Empirical Study*. Journal of Educational Technology, 30(3), 267–280.
2. Goncharova, I., Lazebna, O., & Kotvytska, V. (2021). *CLIL in tourism students' multicultural competence development*. Advanced Education, 19, 4–11.
3. Kusumastiti, W., & Palupiningsih, A. (2021). *Needs analysis of English macro-skills for the tourism students of higher education*. Yavana Bhasa: Journal of English Language Education, 4(2), 15–23.
4. Liu, Y., Liu, J., & King, B. (2022). *Intercultural communication competence: Hospitality industry and education perspectives*. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 30, 100371
5. Suyunovna, F. A. (2023). *Enhancing Communicative Proficiency in Tourism Education*. EPRA International Journal of Research and Development, 8 (10), 196–197.

Пилипенко Л. В.,
доктор філософії,
старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,
м. Львів, Україна

ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІЗ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується зростанням вимог до професійної діяльності науково-педагогічних працівників, що зумовлено як трансформацією освітнього середовища, так і воєнним станом в Україні. Особливої актуальності набуває проблема розвитку емоційної компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти (далі – ЗВО) із специфічними умовами навчання, до яких належать низка установ сектору безпеки і оборони, зокрема служби цивільного захисту, правоохоронної діяльності тощо..

Професійна діяльність науково-педагогічних працівників у таких закладах пов'язана з підвищеним рівнем відповідальності, інтенсивними психоемоційними навантаженнями, необхідністю ефективної взаємодії зі здобувачами освіти в умовах дисципліни та статутів, регламентованості, а також стресогенних факторів, пов'язаних із воєнним станом. Це зумовлює підвищений рівень емоційної напруги як у викладачів, так і у здобувачів освіти, а також висуває додаткові вимоги до здатності швидко адаптуватися до змін, керувати власними емоційними станами. У зв'язку з цим емоційна компетентність виступає однією із ключових складових професійної компетентності викладача, що забезпечує здатність усвідомлювати, регулювати власні емоції, розуміти емоційні стани інших та будувати конструктивну педагогічну взаємодію.

Розвиток емоційної компетентності сприяє не лише підвищенню ефективності освітнього процесу, а й виступає важливим ресурсом профілактики

вигорання, зниження рівня професійного стресу та формування психологічно безпечного освітнього середовища. Водночас, незважаючи на значну кількість досліджень у сфері емоційного інтелекту та підготовки викладачів, проблематика формування емоційної компетентності саме у ЗВО із специфічними умовами навчання потребує подальшого наукового опрацювання.

Вивченням поняття емоційної компетентності в педагогіці і психології займалися такі зарубіжні та українські науковці, як М. Баклі, С. Забаровська, Д. Гоулман, О. Лазуренко, Л. Любіна, І. Матійків, Л. Крикун, К. Саарні та інші.

Авторка О. Лазуренко визначає емоційну компетентність як інтегральну властивість особистості, яка складається із набору знань, вмінь і навичок, що сприяють адекватним діям на основі обробки всієї інформації. Дослідниця вважає, що цей вид компетентності розширює особистий досвід та дозволяє аналізувати так звані емоціогенні ситуації [3].

Як зазначає С. Забаровська, у структурі емоційної компетентності доцільно виокремлювати три основні компоненти: когнітивний (знання), діяльнісний (уміння та навички) й особистісний (досвід, установки, цінності). Дослідниця наголошує, що ці складові здатні існувати та виявлятися у двох векторах: інтрапсихологічному (спрямованість на себе) та інтерпсихологічному (спрямованість на інших) [2, с. 53].

І. Матійків розуміє емоційну компетентність сучасного педагога, як «якість, що характеризує уміння управляти власним емоційним станом та створювати сприятливу атмосферу контакту у навчальній групі» [4, с. 73].

На нашу думку, емоційна компетентність науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання має інтегративний характер та формується на перетині психолого-педагогічної, професійно-екстремальної та службової підготовки. Її специфіка полягає у необхідності поєднання емоційної чутливості з професійною витримкою,

здатності до емпатії, але з чітким дотриманням субординації, а також розвитку емоційної стійкості в умовах невизначеності.

Розвиток емоційної компетентності науково-педагогічних працівників потребує системного підходу. До ефективних засобів її формування належать: впровадження тренінгових програм, використання методів рефлексії та самоспостереження, організація спільнот науково-педагогічного складу, а також інтеграція відповідних модулів у систему підвищення кваліфікації викладачів. У цьому контексті доцільним є впровадження спеціалізованих програм розвитку емоційної компетентності, що враховують специфіку професійної діяльності викладачів ЗВО із специфічними умовами навчання.

У Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності функціонує «Школа педагогічної майстерності», метою якої є розвиток професійної компетентності науково-педагогічних працівників. У межах її роботи реалізуються заходи, спрямовані, зокрема, на розвиток саморефлексії, дослідницької, комунікативної компетентностей, навичок саморегуляції та психологічної стійкості викладачів.

Варто виокремити також тренінгові технології, які дозволяють поєднувати теоретичні знання з практичним відпрацюванням. Це можуть бути соціально-психологічні тренінги з розвитку емоційної саморегуляції, формування резильєнтності, розвитку емпатії та навичок конструктивної взаємодії. Важливим є також використання кейс-методу, рольових та ділових ігор, методу мозкового штурму та рефлексивних практик, що сприяють глибшому усвідомленню власних емоційних реакцій.

Так, психологиня і науковиця І. Матійків розробила програму соціально-психологічного тренінгу управління емоціями у педагогічній діяльності, метою якої є розвиток навичок емоційної саморегуляції та формування психологічної готовності до усвідомленого емоційного реагування в повсякденних, стресових і нестандартних професійних ситуаціях. Запропоновані у межах програми вправи

можуть ефективно застосовуватися не лише в умовах групової тренінгової роботи, але й як інструменти самодопомоги та саморегуляції у професійній діяльності викладача. [5, с. 4].

Отже, емоційна компетентність є важливою складовою професійної компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання. Вона забезпечує ефективність педагогічної взаємодії, сприяє профілактиці вигорання, підвищує якість освітнього процесу та виступає важливою умовою формування психологічно безпечного освітнього середовища. В умовах воєнного стану, у процесі підготовки фахівців до діяльності в особливих та екстремальних умовах значення емоційної компетентності суттєво зростає. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та апробації програм розвитку емоційної компетентності викладачів із урахуванням специфіки їх професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. В Університеті відбулося чергове заняття Школи педагогічної майстерності. *Львівський державний університет безпеки життєдіяльності*. URL: <https://ldubgd.edu.ua/node/9875> (дата звернення: 02.04.2026).
2. Забаровська С. М. Сутність поняття та основні компоненти емоційної компетентності особистості. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2024. № 1. С. 50–55. URL: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.1.9> (дата звернення: 31.03.2026).
3. Лазуренко О. О. До питання щодо розвитку поняття «емоційна компетентність» у психології. *Науковий огляд*. 2015. Том 1, № 11. URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/viewFile/370/554> (дата звернення: 01.04.2026).
4. Матійків І. М. Емоційна компетентність як складова компетентнісної моделі сучасного педагога. *Сучасні тенденції розвитку освіти й науки : проблеми та перспективи*: зб. наук. праць. Київ–Львів–Бережани–Кельце, 2022. Вип. 10. С. 73–79.
5. Матійків І. М. Управління емоціями у педагогічній діяльності. метод. посіб. Київ: 7БЦ, 2023. 156 с.

Помаза-Пономаренко А. Л.,

*доктор наук з державного управління, професор,
завідувач науково-дослідної лабораторії з дослідження проблем управління у
сфері цивільного захисту
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна*

Тарадуда Д. В.,

*кандидат технічних наук, доцент,
професор кафедри управління діяльністю підрозділів цивільного захисту
інституту післядипломної освіти,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,
м. Львів, Україна*

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ВІДПОВІДНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВИМОГАМ ЧАСУ

У сучасній вищій освіті цифрові технології перестали бути додатковою опцією й стали умовою ефективної педагогічної діяльності. Цей процес зумовлений не лише поширенням інформаційно-комунікаційних технологій, а й зміною характеру соціальних комунікацій і запитів студентської аудиторії, що вимагають від викладача активного застосування цифрових інструментів в освітній практиці. Цифрові компетентності стають невід'ємною частиною професійних стандартів фахівців загалом і педагогів закладів вищої освіти зокрема, без яких (стандартів) неможливо забезпечити якісні освітні результати сучасної академічної освіти [4].

Цифрові технології дозволяють трансформувати традиційний навчальний процес, створюючи нові форми взаємодії зі здобувачами вищої освіти, розширюючи можливості доступу до навчальних ресурсів і сприяючи індивідуалізації навчання. Цифрові технології сьогодні вже стали ефективним інструментом у формуванні інформаційно-цифрової компетентності майбутніх викладачів у закладах вищої освіти, шляхом використання відеоуроків, інтерактивних презентацій, онлайн-тестів та віртуальних лабораторій для підвищення мотивації та якості навчання студентів [4].

Цифрові компетенції викладачів у вищій школі залишаються недостатньо розвиненими, а впровадження цифрових технологій все ще має суттєві бар'єри [1]. Зокрема, аналіз показав, що більшість викладачів використовують ІКТ переважно для базових функцій (наприклад, створення презентацій чи доступу до інтернету), тоді як більш складні цифрові навички застосовуються рідше через брак відповідної підготовки або підтримки [3].

В умовах цифрової трансформації закладів вищої освіти педагогічна професія поступово переходить до моделі, де цифрові технології інтегровані у всі аспекти педагогічної діяльності: планування занять, організація дистанційного та змішаного навчання, оцінювання знань студентів, наукова комунікація, а також професійний розвиток. Цифрові форми навчання (мобільні додатки, LMS-платформи, сервіси колаборації, аналітичні інструменти) сприяють гнучкості освітнього процесу та формуванню у здобувачів навичок, що відповідають вимогам сучасного ринку праці [3].

Важливою складовою сучасної педагогічної майстерності є не лише володіння цифровими інструментами як такими, але й здатність критично оцінювати ці інструменти та адаптувати їх до дидактичної мети. Це підтверджується, зокрема, власним дослідженням (опитуванням шляхом надсилання та заповнення відповідної гуцул форми) щодо формування цифрової компетентності майбутніх викладачів і впливу на освітній процес цифрових технологій. В опитуванні, проведеному на території Львівської та Черкаської областей, взяли участь 263 респонденти. Однак лише 242 анкети були заповнені правильно та відповідали критеріям, установленим організаторами дослідження, що дало змогу включити їх до аналізу. На жаль, таке опитування не може вважатися повністю репрезентативним, оскільки більшість респондентів були здобувачами та викладачами двох закладів вищої освіти. Відтак, отримані результати неможливо екстраполювати на всю генеральну сукупність, що певною мірою обмежує практичну цінність дослідження. Проте відхилення

вибіркової сукупності не є критичним для аналізу, а результати, хоч і з певними застереженнями, можуть бути використані у публічному управлінні. Вони здатні слугувати інформаційно-аналітичною основою для удосконалення практик у сфері вищої освіти загалом, так і на підвищення якості її забезпечення зокрема.

Респондентам запропонували відповісти на 13 запитань, серед яких 10 стосувалися питань, пов'язаних із якістю вищої освіти, її цифровою трансформацією в межах освітнього процесу. Інші три запитання були спрямовані на визначення статево-вікових характеристик учасників дослідження, рівня їх освіти та позиції у професорсько-викладацькому складі. У межах цієї публікації, ураховуючи обмеженість її обсягу, зосередимо увагу на розгляді виключно відповідей респондентів на те запитання, яке безпосередньо стосується обраної тематики нашого наукового дослідження (рис. 1). Серед запитань, запропонованих викладачам і здобувачам закладів вищої освіти в рамках дослідження, було також одне, спрямоване на з'ясування їхньої думки щодо того, наскільки цифрові технології впливають на їх мотивацію, рівень знань або якість роботи.



Рисунок 1 – Рівень впливу цифрових технологій (ЦТ) на майстерність викладача закладу вищої освіти

На основі аналізу відповідей респондентів можна зробити такі узагальнення:

1. Отримані результати не можуть вважатися повноцінним відображенням рівня впливу цифрових технологій (ЦТ) на майстерність викладача закладу вищої освіти. Основна причина цього полягає в тому, що проведене опитування не є репрезентативним.

2. Об'єкт наукового дослідження, а також його якісні та кількісні параметри, знаходиться у стані безперервних трансформаційних змін (зокрема, технічних і технологічних).

3. Суб'єктами оцінювання (експертами) здобувачі вищої освіти, які можуть необ'єктивно ставитись до викладачів через неприязнь до них. І навпаки викладачі можуть умовно завищувати власний рівень цифрової освіченості.

Відтак, отримані результати можуть бути використані у сфері розвитку системи вищої освіти, як додатковий аналітичний ресурс для підтримки інформаційно-аналітичного супроводу освітніх процесів, а також під час розроблення та прийняття відповідних управлінських рішень.

Ураховуючи наведений умовний розподіл відповідей респондентів, можемо констатувати, що 42% оцінюють рівень володіння та використання ЦТ викладачами як такі, що не відповідають вимогам часу й освітнього процесу. Цей показник сформувався за рахунок об'єднання двох груп відповідей: 6% респондентів вважають, що рівень цифрової майстерності викладачів майже не відповідає вимогам, а 36% схиляються до думки, що вони радше не відповідають цим вимогам. Такий результат є досить значущим, як з точки зору загальної кількості опитаних, так і з урахуванням категоричності висловлених оцінок. Зокрема, варто звернути увагу на 6% респондентів, які повністю заперечують відповідність цифрових знань потребам освітньої діяльності. Не заглиблюючись у питання рівня обізнаності респондентів стосовно актуальних вимог до

цифрової грамотності, зазначений результат усе ж відображає певне занепокоєння, а згодом може вказувати на чітко сформовану тенденцію.

Підсумовуючи, відзначимо, що цифрові технології в освітньому процесі мають використовуватися не як набір технічних навичок, а як механізм розвитку змістовних педагогічних компетенцій і рефлексії у цьому процесі. Одночасно існують і виклики, пов'язані з адаптацією викладачів до цифрового освітнього середовища. Це включає подолання цифрової нерівності, необхідність постійного професійного розвитку та підтримки з боку закладів освіти для забезпечення рівня цифрової грамотності, який відповідає вимогам часу [1; 2]. У свою чергу, висока швидкість змін технологічного ландшафту висуває потребу в системному та безперервному підвищенні цифрових компетентностей викладачів, що включає не лише технічні навички, але й уміння ефективно використати ці інструменти для підвищення якості навчання.

Усе ж з урахуванням можливих наукових дискусій, зазначимо, що цифрові технології слугують ключовим засобом відповідності викладача закладу вищої освіти вимогам часу та суспільства. Оскільки такі технології забезпечують формування та подальшу модернізацію освітніх практик, сприяють підвищенню ефективності навчального процесу та формують нові освітні реалії й інтенції, які відповідають динаміці сучасного технологічного та соціального середовища.

Список використаних джерел:

1. Мороз С.А., Романовський О.Г., Мороз В.М., Домбровська С.М., Грень Л.М., Помаза-Пономаренко А.Л. Дистанційна форма здобуття вищої освіти: аналіз думки студентів щодо якості, переваг і недоліків // Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 79, № 5. С. 276–295.
2. Помаза-Пономаренко А.Л., Журавський М.М. Особливості реалізації публічного управління вищою освітою в Україні в умовах воєнного стану // Інвестиції: практика та досвід. 2025. № 22. С. 291–297.
3. Собченко Т., Желізняк О. Практичне використання цифрових сервісів в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти як педагогічна проблема. URL: <https://ser.net.ua/index.php/SER/article/view/501>.
4. Цифровізація освіти та соціальні проблеми в сучасному техногенно-інформаційному суспільстві : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 1 квітня – 12 травня 2024 року. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. 120 с.

Постригач Н. О.,
*доктор педагогічних наук, старший дослідник,
старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем
педагогічної освіти і освіти дорослих,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Національної академії педагогічних наук України,
м. Київ, Україна*

СУПЕРВІЗІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ У ПІДГОТОВЦІ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ У ПОЛЬЩІ

Доктор філософії (PhD) – це незалежний академічний результат докторантури, яку супроводжують та контролюють провідні науковці. Масштаб та якість супервізії впливають на успіх докторантури. Успішна супервізія зосереджується на: 1) підтримці самостійних досліджень докторантів; 2) керівництві щодо створення високоякісного та академічно релевантного результату; 3) завершенні та поданні дисертації у відповідний період часу. Докторська фаза також є важливим періодом кваліфікації для роботи в галузі досліджень, в університеті чи поза ним. Таким чином, успішна супервізія також має на меті підготовку молодих дослідників до роботи в університеті, промисловості або в сучасному суспільстві [2]. Крім того, шлях до докторантури нерідко є довгим і складним процесом, що вимагає глибокої відданості певній галузі дослідження. Це часто період інтенсивного навчання, можливостей, досліджень та відкриттів, але він також може бути позначений невизначеністю, стресом, викликами та змінами в перспективі. Таким чином, роль наукового керівника докторантури (the doctoral supervisor) виходить за рамки простого нагляду за дослідженнями; вона може включати надання емоційної та практичної підтримки, сприяння атмосфері довіри та співпраці, допомогу студентам у подоланні неминучих перешкод, з якими вони зіткнуться, (з надією) святкування успіху. Ефективна супервізія гарантує, що докторанти не лише завершать свої проекти, але й зростатимуть інтелектуально, професійно та особистісно упродовж усього періоду навчання. Таким чином, науковий керівник (a supervisor) — це не просто менеджер з прогресу досліджень, а й наставник, який

допомагає студентам розвивати критичне мислення, навички вирішення проблем та глибше розуміння своєї галузі. Належна практика важлива, але також слід враховувати міжособистісні взаємозв'язки між науковим керівником та докторантом [1, с. 6].

Зупинимось детальніше на аналізі супервізії як інноваційного інструмента у підготовці докторів філософії у Польщі. Національний контекст супервізії докторантів у Польщі пояснює, як і чому докторська освіта відрізняється від тієї, що пропонується у Західній Європі та Сполучених Штатах, водночас перебуваючи під сильним впливом цих моделей. По-перше, як і в інших європейських країнах, таких як Німеччина та Франція, у Польщі існує два докторські ступені: PhD та вищий докторський ступінь або «габілітація». У контексті академічної кар'єри PhD можна розглядати лише як вхідний квиток для початкової роботи на посаді асистента професора (an assistant professor). Габілітація необхідна для того, щоб стати доцентом (associate professor), але, щоб стати повним професором (a full professor), потрібні подальші дослідницькі досягнення та виконання додаткових умов, включаючи успішне керівництво принаймні одним докторантом. Зокрема, у 2018 році габілітаційний ступінь змогли присудити 647 із приблизно 1000 факультетів польських університетів. По-друге, PhD широко пропонується у системі вищої освіти. Зокрема, у 2018 році 90% факультетів мали право проводити докторські програми. Однак такі програми надаються майже виключно установами державного сектору. Приватні установи, за декількома винятками, не мають права надавати докторську освіту. Фактично, державний сектор навчає 93 % докторантів і присуджує понад 95 % докторських ступенів. По-третє, керівництво докторантами традиційно здійснювалося окремими професорами, а не командами керівників (supervisory teams). Навіть попри те, що була переглянута традиційна політика використання лише основних супервайзерів (main supervisors), і було додано опцію додаткового керівника (an additional supervisor), командне докторське керівництво (team doctoral supervision) є винятком. Однак, запровадження

докторських шкіл обов'язково змінить домінуючу модель у найближчі роки, зі зростанням кількості командних керівників (team supervision).

По-четверте, за останні 30 років відбулася фундаментальна зміна в уявленні про докторську освіту, а отже, і про супервізію докторантами. Якщо до 1989 року метою докторської освіти була підготовка майбутніх академічних науковців, то після 1989 року її мета стала розмитою. Було незрозуміло, де докторанти шукатимуть роботу та яким має бути їхнє кінцеве місце призначення на ринку праці. Нечіткий статус докторантів та їхнє невизначене місце призначення на ринку праці значною мірою сприяли провалу докторської освіти в Польщі та її поточній реформі. Наразі Польща перебуває в перехідному періоді, коли старий тип докторської освіти продовжує функціонувати, а новий тип докторської освіти, заснований на нововідкритих докторських школах, розпочав свою діяльність, з двома типами освіти та двома типами докторантів, які окремо фінансуються та працюють паралельно в одних і тих самих установах. Перехідний період мав тривати три роки: до 2022 року всі докторанти, які не зараховані до нових докторських шкіл, або покинуть навчання, або закінчать його, що матиме потужні наслідки для домінуючих ролей керівників та поступової стандартизації їхніх обов'язків, зобов'язань та винагород [3, с. 2–3].

Включення докторської освіти до централізованої діяльності установ змінить керівництво викладачами до невпізнання, а політика докторської освіти стане ще важливішою частиною загальної інституційної політики, оскільки нове фінансування стане доступним на конкурсній основі. По-п'яте, немає чіткого розмежування між періодом курсової роботи та періодом самостійних досліджень у формі написання дисертації (як у багатьох країнах, включаючи США). Від докторантів очікується, що вони зосередяться на своїх дисертаціях з самого початку, а кульмінація настане після офіційного відкриття процедури дисертації, зазвичай посередині докторантури, тобто через два роки. Викладацька частина докторантури зазвичай слабка, і основні зусилля спрямовані на індивідуальну співпрацю з науковим керівником над дисертацією.

Окрім обмеженої кількості факультативних лекцій та семінарів, основною формою співпраці з науковим керівником є докторський семінар та індивідуальні зустрічі.

У 2005 році Польща запровадила Болонську тристоронню систему навчання за бакалаврською, магістерською та докторською програмами. Однак польським науковцям було важко прийняти масову (а не традиційно елітарну) докторську освіту у 2000-тих та 2010-тих роках – оскільки вона вже не призводить майже виключно до обіймання академічних посад. Крім того, спостерігалася потужна підтримка ЗВО через фінансові механізми: чим більше докторантів мали установи, тим у кращому фінансовому становищі вони були. Зокрема, польські установи значно збільшили кількість докторантів у таких недорого вартісних галузях, як гуманітарні та соціальні науки. Але масовізація докторської освіти не призвела до масовізації докторського ступеня. Це розмежування є ключовим для розуміння виникаючої напруженості, пов'язаної з докторською освітою та супервізією докторантами. Згідно з міжнародною порівняльною статистикою щодо докторантів та рівня їхньої зайнятості, у Польщі немає надлишку докторантів; однак цей надлишок може спостерігатися у сенсі тих докторантів, які не можуть або не бажають писати свої дисертації. Одним із наслідків масифікації вищої освіти, що не супроводжувалася масифікацією академічної професії, стало те, що після 1989 року можливості працевлаштування в академічних колах для нових докторантів упродовж усього періоду були обмеженими. Це обмеження пояснює той факт, чому збільшення кількості докторантів не призвело до пропорційного збільшення кількості власників докторських ступенів. Мотивація докторантів отримати докторські ступені була низькою, оскільки шанси на академічне працевлаштування були мінімальними, як і оплата праці в академічному секторі. Також супервізія докторантами втратила свою традиційну мету – навчання майбутніх науковців, якщо шанси на вступ до професії упродовж цього часу були незначними [3, с. 4].

Таким чином, докторська освіта та супервізія докторантами у Польщі перебуває в перехідному періоді, як і весь сектор вищої освіти, під впливом нової хвилі реформ, які обговорювалися у 2016-2017 роках і впроваджуються зараз. Зокрема, обов'язково зросте роль формалізованого керівництва разом із запровадженням докторських шкіл як важливої частини пакету реформ. Очікувалося, що упродовж наступних декількох років кількість докторантів зменшиться на 30–50% – що, ймовірно, не вплине на кількість присуджених докторських ступенів. Зрештою, докторанти відбираються лише до докторських шкіл, що явно розширить обсяг їхньої супервізії. Супервізію докторантами вперше буде організовано та скоординовано на центральному рівні установ, а не на нижчих інституційних рівнях факультетів чи відділень, як у минулі десятиліття. Отже, вперше після 1989 року шанси на реформування докторської освіти в Польщі та підвищення її загалом низької якості є високими [3, с. 7–8].

Таким чином, контент-аналіз фахової літератури з проблеми супервізії як інноваційного інструмента у підготовці докторів філософії у Польщі засвідчив про наявність системного дисбалансу в польській системі вищої освіти унаслідок «надвиробництва докторантів» у поєднанні з низькою кількістю завершених докторських ступенів; перехід від низькоякісної, фрагментованої супервізії на рівні факультету до інституціоналізованої, централізованої супервізії в рамках новостворених докторських шкіл; призначення додаткових керівників на противагу традиційній політиці використання лише основного супервайзера; розробка нових положень, спрямованих на переосмислення ролі керівника, коли супервізія є більш формалізованою, підзвітною, а в окремих випадках – відбувається перехід від єдиного керівника до командного підходу тощо.

Список використаних джерел

1. Farrow R. (ed.), Ashman M., Baff D. et al. The GO-GN Guide to Doctoral Supervision. Global OER Graduate Network / Open Education Research Hub. 2024. 111 p. Retrieved from <https://go-gn.net/wp-content/uploads/2024/10/20241025-GO-GN-Guide-to-Doctoral-Supervision.pdf>.

2. Good supervision during the doctorate: Information for doctoral candidates and professors of Jena University. Retrieved from <https://www.uni-jena.de/en/128436/good-supervision-during-the-doctorate>.

3. Kwiek M. Doctoral Education and the Doctoral Faculty Supervision in Poland. 2016. pp. 1–10. Retrieved from https://cpp.web.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2016/08/Kwiek_Doctoral_Supervision_Routledge_2020.pdf.

Расенчук С. П.,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальність 231 «Соціальна робота», гуманітарно-педагогічний факультет, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна

Демченко І. І.,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації, Національний університет біоресурсів та природокористування України, м. Київ, Україна

МЕТОДОЛОГІЯ ЗАСТОСУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ АНАЛІТИКИ В СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

Сучасна соціальна робота потребує адекватних інструментів оцінки соціальних програм, які здатні фіксувати специфічні потреби різних груп здобувачів послуг. Інклюзивна аналітика («лінза інвалідності») являє собою методологічний підхід, що дозволяє оцінювати соціальні інтервенції крізь призму доступності, участі та результативності для осіб з інвалідністю та інших вразливих груп. Застосування даного інструментарію в соціально-педагогічній роботі сприяє переходу від медичної моделі інвалідності до соціальної та правозахисної парадигм, що відповідає зобов'язанням України за Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю.

Поняття інклюзивної аналітики охоплює систему методів збору, аналізу та інтерпретації даних щодо функціонування соціальних програм з урахуванням показників інклюзивності. Даний інструментарій базується на соціальній моделі інвалідності, яка визначає бар'єри в суспільстві як проблему, а не особу з інвалідністю [3]. Інклюзивна аналітика дозволяє визначити, наскільки соціальні

програми доступні для всіх категорій громадян, чи враховують індивідуальні потреби учасників та яким чином змінюються ставлення та поведінка соціальних акторів щодо інклюзії. В контексті соціально-педагогічної роботи методологія набуває особливого значення, оскільки дозволяє оцінювати не лише кінцеві результати, а й процеси створення інклюзивного середовища в освітніх та соціальних закладах.

Методологічні засади інклюзивної аналітики формуються на принципах універсального дизайну, розумного пристосування та участі зацікавлених сторін. Ключовим елементом методології є збір даних з дезагрегацією за статусом інвалідності, що дозволяє порівнювати результати для різних груп здобувачів послуг [4]. Соціальні педагоги використовують якісні та кількісні методи збору інформації, включаючи спостереження, анкетування, фокус-групові дискусії та аналіз документів. Особливу роль відіграє залучення організацій осіб з інвалідністю та самих здобувачів послуг до процесу оцінки, що забезпечує репрезентативність даних та адекватність висновків. Важливим аспектом методології є оцінка доступності фізичного середовища, інформаційних матеріалів та комунікаційних процесів, оскільки саме бар'єри в цих сферах найчастіше обмежують участь осіб з інвалідністю в соціальних програмах [2].

Етапи впровадження інклюзивної аналітики в соціально-педагогічну практику охоплюють підготовчий, дослідницький, аналітичний та рекомендаційний етапи.

Підготовчий етап характеризується чітким формуванням мети та конкретних завдань оцінки інклюзивності. На цьому етапі формують ключові індикатори, що відображають доступність для осіб з інвалідністю, а також враховують перетин ознак вразливості, зокрема вік, гендер, етнічну приналежність чи місце проживання. Водночас планують бюджет з обов'язковим урахуванням витрат на забезпечення фізичної доступності, адаптацію матеріалів та залучення необхідних фахівців [3]. Виконання завдань

підготовчого етапу дозволяє уникнути подальших прогалин у зборі даних і забезпечує відповідність оцінки реальним потребам цільових груп.

Дослідницький етап передбачає збір даних з використанням адаптованих інструментів, залучення перекладачів жестової мови, створення доступних матеріалів та забезпечення фізичної доступності місць проведення дослідження. Фізична доступність приміщень для проведення заходів стає обов'язковою умовою, оскільки її відсутність може призвести до виключення значної частини респондентів і спотворення результатів. Саме комплексне врахування цих аспектів сприяє отриманню достовірних і репрезентативних даних про бар'єри в соціальних програмах.

Аналітичний етап спрямований на системну обробку зібраних матеріалів. Обробка відбувається з обов'язковим урахуванням перетинів інвалідності з іншими факторами вразливості, що дає змогу виявити не лише загальні тенденції, а й специфічні проблеми окремих підгруп. Застосування статистичних методів та якісного аналізу дозволяє встановити причинно-наслідкові зв'язки між виявленими бар'єрами та ефективністю програм. Результатом етапу є обґрунтоване розуміння того, які саме аспекти доступності потребують першочергового вдосконалення.

Рекомендаційний етап завершує цикл оцінки та переводить отримані висновки в практичну площину. Тут розробляють конкретні пропозиції щодо усунення виявлених перешкод, наприклад, внесення змін до нормативної бази, адаптацію цифрових платформ чи навчання персоналу. Паралельно формують план моніторингу впровадження цих змін, що включає періодичні перевірки та коригування заходів. Такий підхід гарантує, що оцінка не залишається лише теоретичним висновком, а стає основою для реального підвищення інклюзивності соціальних та освітніх послуг.

Охарактеризовані етапи утворюють послідовний ланцюг інклюзивної аналітики, де кожен наступний сегмент ґрунтується на результатах

попереднього, забезпечуючи загальну наукову обґрунтованість і практичну цінність.

Практична користь інклюзивної аналітики для соціальних педагогів полягає в здатності об'єктивно оцінювати якість та ефективність соціальних інтервенцій з точки зору інклюзії. Застосування методології дозволяє виявляти приховані форми дискримінації, оцінювати рівень задоволеності здобувачів послуг та визначати напрями професійного розвитку фахівців. Науковці засвідчують, що впровадження інклюзивних підходів до моніторингу та оцінки сприяє підвищенню ефективності програмної діяльності та зміцненню інституційної спроможності організацій [1]. Для соціально-педагогічної практики особливо важливим є вміння аналізувати не лише кількісні показники охоплення, а й якісні зміни в житті учасників програм, включаючи розвиток самостійності, соціальної інтеграції та подолання стигматизації.

Отже, методологія інклюзивної аналітики становить системний інструментарій оцінки соціальних програм, який базується на соціальній моделі інвалідності та принципах універсального дизайну. Впровадження зазначеної методології в соціально-педагогічну практику через послідовні етапи планування, дослідження, аналізу та рекомендацій забезпечує об'єктивну оцінку доступності та ефективності соціальних інтервенцій. Практичне застосування інклюзивної аналітики сприяє професійному розвитку соціальних педагогів, підвищенню якості соціальних послуг та створенню умов для повноцінної участі осіб з інвалідністю в суспільному житті.

Список використаних джерел:

1. Грицюк І. М. Психологія інвалідності: системний підхід до осіб з порушеннями розвитку : навч. посібник. Луцьк : Вежа-Друк, 2025. 236 с.
2. Супрун, D., Демченко, I., Макаренко, P. Practices of inclusive teaching methodologies: fundamentals of social inclusion and barrier-free. *Формування компетентностей обдарованої особистості в системі позашкільної та вищої освіти : електрон. міжнар. наук. журн.* 2025. № 4. С. 19–28. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-823.1.20645> (дата звернення: 17.02.2026).
3. Disability-Inclusive Evaluations in UNICEF: Guideline for Achieving UNDIS Standards. *UNICEF*. 2024. URL:

<https://www.unicef.org/evaluation/media/2866/file/Disability-Inclusive%20Evaluations%20in%20UNICEF:%20Guideline%20for%20Achieving%20UNDIS%20Standards.pdf> (дата звернення: 17.02.2026).

4. Evaluation Guide on Measuring Disability-Inclusive Education Programming . LASER PULSE, USAID. 2024. URL: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/PA022148.pdf> (дата звернення: 17.02.2026).

Росенко Д. О.,

аспірант кафедри фізичної культури та спорту,
Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»,
м. Полтава, Україна

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕРАПЕВТИЧНИХ ПРАКТИК У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ ХОРЕОГРАФІВ

Сучасні соціокультурні реалії зумовлюють необхідність безперервного професійного розвитку фахівців, зокрема у сфері вищої освіти. В умовах повномасштабної війни в Україні особливо актуалізується потреба у спеціалістах, здатних поєднувати фахову підготовку з психологічною обізнаністю, умінням взаємодіяти з різними соціальними групами та створювати безпечне й інклюзивне освітнє середовище.

Освітній процес у галузі хореографії супроводжується значними фізичними та емоційними навантаженнями, високим рівнем конкуренції, викликами дистанційного навчання, а також проявами соціально-психологічних проблем, зокрема булінгу. Сукупність цих чинників негативно впливає на психоемоційний стан здобувачів освіти, знижує їхню мотивацію та творчий потенціал. Як наслідок, частина студентів стикається з емоційним виснаженням, втратою інтересу до професії або розчаруванням у обраній діяльності, що інколи призводить до зміни професійного шляху.

У цьому контексті доцільним є впровадження в освітній процес арттерапевтичних підходів, зокрема танцювально-рухової терапії, яка органічно поєднує роботу з тілом та емоційною сферою. Для майбутніх хореографів цей

напрямок є особливо релевантним, оскільки базується на тих самих виражальних засобах, що й їхня професійна діяльність.

Історично танець виконував не лише естетичну, а й комунікативну та лікувальну функції. Здовго до появи вербальної мови він слугував засобом передавання емоцій і взаємодії між людьми. У науковому ж контексті танцювально-рухова терапія сформувалася у ХХ столітті, зокрема завдяки діяльності Меріан Чейс, яка започаткувала використання танцю як інструменту налагодження контакту з пацієнтами, що мають труднощі з вербальним спілкуванням.

Сучасні теоретичні підходи та практичні методики танцювально-рухової терапії відкривають широкі можливості не лише для підтримки психоемоційного благополуччя студентів, а й для розвитку їхнього творчого потенціалу та професійної компетентності. Застосування цього напрямку ґрунтується на аналізі рухової активності особистості та її корекції, що сприяє гармонійному розвитку фізичної, емоційної, когнітивної та соціальної сфер.

Водночас хореографічне мистецтво, орієнтоване на художнє вираження внутрішнього світу людини через рух, створює сприятливе підґрунтя для інтеграції терапевтичних практик у процес професійної підготовки майбутніх фахівців.

Звернемося до більш ґрунтовного аналізу окремих методів танцювально-рухової терапії та їх практичного застосування.

Одним із ключових підходів є кінестетична емпатія, що передбачає глибоке усвідомлення рухів іншої людини з метою розуміння її емоційного стану. Сутність цього методу полягає у своєрідному «дзеркаленні» партнера: відтворенні його пози, характеру м'язового напруження, дихання та динаміки рухів. Важливо при цьому не переносити власні переживання на іншу людину, а зосередитися на сприйнятті її внутрішнього стану. Такий підхід сприяє розвитку чутливості, усвідомленню міжособистісної взаємодії та зниженню внутрішньої напруги. В освітньому середовищі, особливо в умовах підвищеного стресу,

подібні практики можуть запобігати виникненню конфліктів, покращувати комунікацію та формувати атмосферу довіри. Це особливо актуально для хореографічних колективів, де емоційність учасників інколи ускладнює ефективну взаємодію.

Ще одним дієвим інструментом є метод перебільшення руху, який спрямований на глибше усвідомлення емоцій через посилення тілесної експресії. Його суть полягає у навмисному збільшенні амплітуди або інтенсивності природних рухів, що дозволяє людині краще відчувати власний емоційний стан. У навчальній практиці хореографії нерідко спостерігається ситуація, коли студенти виконують рухи стримано, демонструючи невпевненість або скутість. Це часто пов'язано не з відсутністю старанності, а з внутрішніми бар'єрами, страхом помилок чи низькою самооцінкою.

У сценічній хореографії перебільшення руху є звичним засобом художньої виразності, однак у більшості випадків акцент робиться на технічному та естетичному результаті, а не на внутрішніх переживаннях виконавця. У контексті танцювально-рухової терапії цей підхід набуває іншого значення – він допомагає поступово розширювати рухові можливості особистості, водночас сприяючи емоційному розкриттю. Важливо, щоб таке розширення відбувалося поступово та з урахуванням індивідуальних особливостей студента, зокрема як його фізичних можливостей, так і психологічної готовності.

Окрему увагу в танцювально-руховій терапії привертає підхід, спрямований на тематичний розвиток особистості через рух. Його сутність полягає у цілеспрямованому опрацюванні певних поведінкових і психологічних характеристик – таких як ініціативність, здатність до взаємодії, довіра, відповідальність чи схильність до наслідування – за допомогою танцювальних дій. Для майбутніх хореографів ці якості мають принципове значення, адже безпосередньо впливають на їхню професійну ефективність.

Практична реалізація цього підходу у груповій роботі дозволяє виявити індивідуальні особливості студентів: хтось демонструє виражені лідерські риси,

але має труднощі з довірою до інших; інші, навпаки, уникають активної ролі та відповідальності; дехто легко переймає рухи, але не здатен відстояти власні межі. Важливо, що тілесні прояви часто є більш інформативними, ніж вербальні висловлювання, адже мова тіла менш підконтрольна свідомості. Аналізуючи рухові звички, викладач може точніше зрозуміти внутрішній стан студентів і спрямувати роботу на розвиток їхніх сильних сторін та корекцію вразливих аспектів. Надалі такі вміння можуть бути інтегровані у власну педагогічну практику майбутніх фахівців.

Не менш значущим є використання метафоричного підходу, який ґрунтується на образному мисленні та асоціативному сприйнятті руху. У хореографічній освіті метафори традиційно застосовуються для передачі емоційного забарвлення, характеру чи динаміки виконання. У терапевтичному ж контексті рух набуває символічного значення, відображаючи внутрішні переживання людини.

Суть методу полягає у виявленні індивідуальних рухових проявів, їх інтерпретації через образи та подальшій трансформації цих образів шляхом зміни руху. Наприклад, якщо людина переживає стан внутрішнього перевантаження, це може проявлятися у скутій поставі чи напружених рухах. Через спеціально підібрані рухові дії їй пропонується символічно «позбутися» цього стану, що сприяє відчуттю полегшення як на тілесному, так і на емоційному рівнях. Опанування навичок роботи з тілесними метафорами дозволяє хореографам глибше усвідомлювати взаємозв'язок між рухом, емоціями та психічним станом людини.

Розглянуті підходи підтверджують, що танцювально-рухова терапія має значний потенціал не лише у психологічній сфері, а й у підготовці майбутніх хореографів. У сучасних умовах розвитку хореографічної освіти доцільно впроваджувати цей напрям у навчальний процес різними способами.

Одним із варіантів є запровадження ТРТ як вибіркової дисципліни, що дозволить студентам самостійно визначати її місце у власній освітній траєкторії.

Також ефективним є включення окремих елементів цього напрямку до змісту фахових курсів, зокрема тих, що пов'язані з роботою з колективом або розвитком імпровізаційних навичок. У такому контексті ТРТ сприятиме формуванню здатності до творчого самовираження, розширенню рухового досвіду та глибшому розумінню взаємозв'язку між тілесними проявами й емоційними станами.

Крім того, окремі вправи можуть використовуватися безпосередньо під час практичних занять – як засіб підготовки до роботи, емоційного розвантаження або рефлексії наприкінці заняття. Важливо, що такі види діяльності орієнтовані не на оцінювання результату, а на процес переживання, що створює сприятливі умови для розвитку креативності студентів [2].

Не менш важливою є участь у неформальній освіті, зокрема через тренінги, семінари та практичні курси, що розширюють професійний кругозір і сприяють особистісному зростанню.

З огляду на сучасні освітні виклики, хореографічна освіта потребує постійного оновлення змісту та методів навчання. Інтеграція танцювально-рухової терапії, з урахуванням її практичних інструментів, є перспективним напрямом удосконалення підготовки майбутніх фахівців і потребує подальшого методичного опрацювання.

Список використаних джерел

1. Безклубенко С. Мистецтво: терміни та поняття: енциклопед. вид. у 2 т. Київ: Ін-т культурології АМУ, 2008. Т. 1. 240 с.
2. Брацун Т., Самойлова Е. Вплив психологічних аспектів на формування творчих здібностей студентів-хореографів та засоби їх розвитку. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 83, т. 1. С. 289–294.
3. Карпенко Н. Психологія творчості: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2016. 156 с.
4. Лук'яненко К. Особливості кінестетичної емпатії в сучасному танці. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв: наук. журнал*. 2022. №2. С. 148–152.

Руденко В. С.,

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальність 231 «Соціальна робота», гуманітарно-педагогічний факультет,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна*

Демченко І. І.,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації, Національний
університет біоресурсів та природокористування України,
м. Київ, Україна*

СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЧЕРЕЗ ЗЕЛЕНІ ІНІЦІАТИВИ

Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами потребує інноваційних підходів, які враховують їхні сенсорні особливості та створюють умови для природної взаємодії. Зелені ініціативи як метод соціально-педагогічної роботи використовують природне середовище для розвитку соціальних навичок, емоційної регуляції та когнітивних функцій молодших школярів.

Дослідження вітчизняних науковців засвідчують, що природничі інтервенції сприяють покращенню соціальної комунікації, зниженню гіперактивності та розвитку позитивних міжособистісних стосунків у дітей із порушеннями в психофізичному та соціальному розвитку та з іншими особливими освітніми потребами [3].

Зелені практичні ініціативи охоплюють безпосередню взаємодію дітей з природним середовищем через садівництво, догляд за рослинами, спостереження за природними явищами та екологічні практики. Дані активності розвивають дрібну моторику, сенсорну інтеграцію та когнітивні функції. Дослідження продемонстрували, що участь дітей з особливими освітніми потребами у садівництві призводить до покращення невербальних комунікаційних навичок та ситуативної обізнаності, що створює основу для успішної соціальної взаємодії з однолітками [1]. Творчо-екологічні проєкти

поєднують мистецьку діяльність з природничими темами, дозволяючи дітям виражати емоції та розвивати уяву через створення екологічних об'єктів (наприклад, годівничок для птахів, будиночків для комах), природних інсталяцій (наприклад, композицій з шишок, листя та каміння) та арт-проектів (наприклад, розписування каміння, створення гербаріїв). Спільнотні ініціативи залучають дітей до колективної діяльності в громадських садах, парках та природних зонах, створюючи можливості для міжособистісної взаємодії в інклюзивному середовищі.

Індивідуальні консультації в рамках зелених ініціатив передбачають персоналізовану роботу з дитиною в природному середовищі з урахуванням її сенсорних потреб та темпу розвитку. Фахівець використовує природні матеріали (наприклад, текстури кори, запах ароматних трав, форму шишок) для розвитку концентрації уваги, сенсорної регуляції та емоційного благополуччя.

Групові заняття організовуються в форматі екологічних майстерень (наприклад, майстерня «Осінній вінок»), природничих квестів (наприклад, квест «Пошук скарбів лісу» за картками-підказками) та спільних дослідницьких проєктів. Такий формат сприяє розвитку навичок співпраці, чергування та спільного вирішення завдань.

Тренінги соціальних навичок у природному середовищі мають перевагу перед традиційними інтервенціями, оскільки природа знижує рівень тривожності та створює природні мотиви для спілкування [4]. Наприклад, спільне висаджування квітів або овочів потребує координації дій, обміну інструментами та узгодження ролей («ти поливаєш, а я саджаю»), що стимулює вербальну та невербальну комунікацію в невимушеній атмосфері. Спостереження за птахами, комахами або змінами в природі спонукає дітей ділитися враженнями, ставити запитання та обговорювати побачене, формуючи навички ініціювання та підтримки діалогу. Природне середовище також надає можливості для відпрацювання соціальних сценаріїв. Наприклад, прохання про допомогу під час подолання природної перешкоди на стежці, очікування своєї черги під час збору врожаю або спільне вирішення завдання зі створення природної інсталяції.

Згадані ситуації, на відміну від штучно створених умов кабінету, сприймаються дітьми як автентичні та значущі, що підвищує їхню мотивацію до взаємодії та сприяє глибшому засвоєнню соціальних навичок.

Проектна діяльність реалізується через створення шкільних садів (наприклад, сенсорних городів з м'ятою та лавандою), екологічних зон та природничих об'єктів, що дозволяє дітям відчувати результат спільної праці та розвинути відповідальність.

Бесіда як метод соціально-педагогічної роботи в природному середовищі відбувається в розслабленій атмосфері, що сприяє відкритому спілкуванню. Спостереження за природними процесами (наприклад, ведення щоденника спостережень за ростом рослини) розвиває уважність, терплячість та здатність аналізувати зміни. Ситуативні вправи моделюють соціальні сценарії в природному контексті (наприклад, прохання передати інструмент, очікування своєї черги під час поливу), дозволяючи дітям відпрацьовувати навички взаємодії в безпечному середовищі. Громадські сади створюють простір для регулярної участі дітей у колективній діяльності (наприклад, участь у толоці з прибирання парку, спільне висаджування квітників), сприяють фізичному розвитку та зниженню стресу [1]. Екопроекти інтегрують знання про довкілля з практичною діяльністю, формуючи екологічну свідомість та громадянську позицію.

Ефективність зелених ініціатив підтверджується дослідженнями, які виявили значне покращення соціальних результатів у дітей з аутизмом після участі в природничих інтервенціях. Метааналіз продемонстрував помірний позитивний ефект на соціальну комунікацію, соціальну мотивацію та соціальну обізнаність, а також зниження аутичних манеризмів та гіперактивності [2].

Природне середовище надає багаті сенсорні враження без перенавантаження, створює можливості для ненав'язливого спілкування та стимулює природну допитливість дітей.

Отже, соціалізація молодших школярів з особливими освітніми потребами через зелені ініціативи реалізується через природничо-практичні, творчо-

екологічні та спільні форми роботи. Комплексне застосування індивідуальних консультацій, групових занять, тренінгів та проєктної діяльності з використанням методів бесіди, спостереження, ситуативних вправ, громадських садів та екопроєктів створює умови для розвитку соціальних навичок, емоційної регуляції та повноцінної інтеграції дітей в освітнє середовище та громаду.

Список використаних джерел:

1. How Community Gardens Can Help Children with Special Needs. See *What Grows*. 2020. URL: <https://seewhatgrows.org/community-gardens-can-help-special-needs-children/> (дата звернення: 17.02.2026).
2. Nature-Based Interventions for Autistic Children: A Systematic Review and Meta-Analysis. *JAMA Network Open*. 2023. URL: <https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2812621> (дата звернення: 16.02.2026).
3. Sarancha, I., Kovinko, M., Maksymchuk, B., Tarasenko, H., Kharchenko, S., Demchenko, I., Dovbnia, S., Rudenko, L., Symkanych, O., Martyniuk, T., Bilan, V., & Maksymchuk, I. (2022). Horticultural Therapy Course as an Educational-Therapeutic Tool of Rehabilitation for Persons with Musculoskeletal Disorders (MDs). *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 14(3), 180-200. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000864083000011> (дата звернення: 16.02.2026).
4. Ten Ways Nature Therapy Can Help Children with Autism. Monarch House. 2025. URL: <https://monarchhouse.ca/ten-ways-nature-therapy-can-help-children-with-autism-in-toronto/> (дата звернення: 16.02.2026).

Suprun Daria,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

Семелюк,

Professor at Department of Trade and Social Science
Ostfalia University of Applied Sciences, Wolfsburg, Germany

AI IN MULTIDISCIPLINARY DESIGN

AS MODERN ASPECTS OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

Annotation. The question of AI in multidisciplinary Educational Management design has been raised. The integration of AI into education as modern scientific approach, trend with leading characteristics, advantages and disadvantages has been

delighted. Practical examples and recommendations: how to provide AI in multidisciplinary Educational Management design, were given.

Keywords: AI in educational space, Educational Management Design, multidisciplinary, Medical Psychoogy.

Анотація. порушено питання штучного інтелекту в міждисциплінарному дизайні менеджменту освіти. висвітлена інтеграція ІІІ в освіту як сучасний науковий підхід, тенденція з провідними характеристиками, перевагами та недоліками. Наведено практичні приклади та рекомендації: як забезпечити коректне використання ІІІ в мультидисциплінарному дизайні управління освітою.

Ключові слова: ІІІ в освітньому просторі, дизайн управління освітою, мультидисциплінарність, медична психологія.

Introduction. AI in multidisciplinary Educational Management design is rich and complex topic. We need to think about AI In Education: Balancing The Human Connection In the rapidly evolving Educational Management design, as integration AI in performing by business, economic, social, educational leaders and presenting them with a paradox of potential – a promise for unprecedented accessibility to learning juxtaposed against the risk of deepening human isolation. Let’s unpack it a bit: what is Educational Management Design? It’s about structuring how education systems, institutions, or programs are organized, governed, operated, and improved – from curriculum development to administrative operations to student experience. «Multidisciplinary» means it draws from education, management, psychology, sociology, medicine, data science, technology etc. [3,p.170; 9, p.323].

The aim of the article is to reveal the integration of providing AI in education and give practical examples and recommendations: how to provide AI in multidisciplinary Educational Management design.

Presentation of the research material. AI can transform multidisciplinary educational management design by:

Personalizing learning: AI analyzes diverse student data such as academic performance, learning style, socio-economic background to suggest personalized pathways.

Optimizing administration: predictive models can allocate resources (staff, classrooms, budgets) efficiently.

Supporting decision-making: AI systems synthesize information from education, management, psychology, medicine and technology fields to guide strategic planning [9, p.175].

Of course, *curriculum design:* AI models can recommend updates by analyzing global trends and student performance metrics across different and varied disciplines.

Student support systems: chatbots, virtual counselors, early warning systems for at-risk students.

Faculty development: tailoring professional development plans by analyzing instructional data and pedagogical needs [10, p.248].

Multidisciplinary and cross-disciplinary collaboration: AI can provide bridge gaps between fields (like psychology, medicine, tech, business, education) by identifying synergies and suggesting integrative projects.

Let's think why is the «multidisciplinary» part so important? Because education design today isn't just about traditional pedagogy; managing a school, university, or even online learning platform now requires. It is about mix of next aspects: analyzing educational data (Data Science); understanding motivation and learning styles (Psychology); running efficient institutions (Business Management); e-learning platforms, AI tools (Technology); addressing diversity and inclusion (Sociology) etc [10, p.220]. AI, trained across these fields, can connect the dots in ways humans alone may struggle with. We can also sketch out a sample framework for how an AI-powered multidisciplinary educational management system could be designed. Course of Medical Psychology as a model shows all the components and how they interact [5].

Multidisciplinary courses need comprehensive framework for designing an AI-powered cross disciplinary educational management system, integrating insights from recent research and best practices: AI-Driven Multidisciplinary Educational Management Framework encompasses six interconnected layers, each leveraging AI to enhance educational management across various disciplines. The first, *data integration & analytics* layer purpose: aggregate and analyze diverse data sources to inform decision-making. Key components here: *data sources* such as student performance metrics, attendance records, behavioral data, and socio-economic backgrounds; *AI techniques*: machine learning algorithms for predictive analytics, identifying at-risk students, and forecasting resource needs; *outcome*: Informed strategic planning and personalized interventions and recommend personalized learning paths [2, p.55]. The second, *Personalized Learning & Instructional Design Layer*. Its *purpose*: tailor educational content and teaching strategies to individual learner needs. Key components here: *adaptive learning systems*; *instructional design*: frameworks ensure human-centered, transparent, and collaborative AI-assisted instructional design; *outcome*: enhanced student engagement and improved learning outcomes. The third, *Administrative & Operational Efficiency Layer Purpose* [2, p.59]. Key components: *automation tools*; *predictive maintenance*: forecasting infrastructure needs and maintenance schedules; *outcome*: reduced administrative burden and improved operational efficiency. The fourth, *Faculty Development & Support Layer* with purpose: empower educators with AI tools and training for effective teaching. Key Components: *professional development* with collaborative platforms; *outcome*: enhanced teaching quality and educator satisfaction. The fifth, *Ethical Governance & Policy Layer Purpose*. Key Components: *ethical frameworks* (guidelines addressing data privacy, bias mitigation, and transparency); *compliance monitoring* with regular audits to ensure adherence to ethical standards; *outcome*: trustworthy AI integration that respects stakeholder rights. The six, *Community & Stakeholder Engagement Layer Purpose*. Key Components: *feedback*

mechanisms: AI-analyzed surveys and forums to gather stakeholder input; *transparent communication*; continuous evaluation: regularly assess AI tools for effectiveness and fairness; stakeholder training to maximize benefits; *outcome*: inclusive decision-making and strengthened community trust.

Interdisciplinary Integration Education (Pedagogical theories and curriculum development) – Data Science (Analytics and machine learning applications) — Psychology (Understanding learner behavior and motivation) – Sociology (Addressing equity and inclusion) – Ethics & Policy (Ensuring responsible AI use) [5]. By integrating these fields, the framework ensures a holistic approach to educational management aims to revolutionize educational management by enhancing personalization, efficiency, and inclusivity.

A brief summary of the course «Medical Psychology and Artificial Intelligence (AI)», examining how modern technologies affect the diagnosis, treatment and understanding of mental health. Medical psychology studies the psychological aspects of health and illness, focusing on the diagnosis and treatment of mental disorders. Artificial intelligence, in turn, involves the creation of systems capable of performing tasks that usually require human intelligence, such as learning, language recognition and decision-making. The integration of AI into medical psychology opens up new opportunities for improving the quality of psychological care [1, p.255]. Goal: To familiarize students with the possibilities of using AI in the field of medical psychology, consider practical examples and discuss the ethical aspects of using AI in psychological practice. Tasks:

1. Reveal the concept and main directions of using AI in medical psychology.
2. Demonstrate practical cases of using AI in the diagnosis and therapy of mental disorders.
3. Discuss the ethical and legal aspects of using AI in psychological practice.

We can present one example Lecture plan on the course «Medical Psychology and Artificial Intelligence»:

1. The role of AI in the diagnosis of mental disorders [8, p.205].

Modern AI algorithms are able to analyze large volumes of behavioral data, which allows you to detect early signs of mental disorders. For example, analyzing speech and behavior patterns can help detect depression or anxiety disorders in the early stages. Such systems can become a valuable tool for doctors, complementing traditional diagnostic methods [4, p.305].

2. AI in therapeutic interventions.

The development of AI-based chatbots and virtual assistants provides the opportunity to provide psychological support in real time. These tools can conduct cognitive behavioral therapy sessions, helping patients manage symptoms and provide recommendations for improving mental health. The use of virtual reality in combination with AI also allows for the creation of controlled environments for the treatment of phobias and post-traumatic stress disorder [5].

3. Personalizing treatment with AI

AI allows for the analysis of individual patient characteristics, such as genetic data, medical history and behavioral patterns, to develop personalized treatment plans. This helps to increase the effectiveness of therapy and reduce the risk of side effects. For example, in the field of endocrinology, AI helps personalize diabetes treatment by analyzing the patient's lifestyle and suggesting individualized medication plans [5].

4. Ethical and legal aspects of AI in Medical Psychology.

The use of AI in mental health raises important questions about the confidentiality and security of patient data. It is necessary to ensure that the data collected is used ethically and in a manner that respects human rights. It is also important to understand the limits of AI and to ensure that decisions made based on its analysis are controlled by qualified professionals [5].

5. Future prospects and challenges.

The integration of AI into clinical psychology has great potential, but also faces challenges. Further research is needed to assess the effectiveness and safety of AI tools,

as well as to develop regulations governing their use. Interdisciplinary collaboration between engineers, psychologists, and lawyers is key to the successful integration of AI into the field of mental health [5; 7, p.32].

Conclusions. Artificial intelligence offers new opportunities in multidisciplinary Educational Management design. However, it is important to approach its implementation with caution, taking into account ethical and legal aspects, as well as ensuring that technology complements, rather than replaces, the human factor in the provision of psychological care. But the future of AI in education holds great promise. As technology continues to advance, AI is expected to play an increasingly significant role in the classroom.

References

1. Fedorenko M Psychological Linguodidactics of Speech Development Activity of Senior School Age Children with Autistic Abnormalities Psycholinguistics. Series: Psychology 1.Vol 25 No 1 (2019) P.281-299. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000466106900013> <https://www.scopus.com/pages/publications/85113821820?origin=resultslist>
2. Griban, G. & Varetska, O. (2020) Formation of the Primary School Teachers' Information Competency in Postgraduate Education. *Postmodern Openings*, 11(3), 41-72. doi: <https://doi.org/10.18662/po/11.3/199>
3. G.Griban, O.Nikulochkina, D.Suprun, I.Okhrimenko. Formation of Psychophysical Readiness of Cadets for Future Professional Activity The Open Sports Sciences Journal, 2021, 14, P.1-8. DOI: 10.2174/1875399X02114010001 <https://www.scopus.com/pages/publications/85106958686?origin=resultslist>
4. Iatsyshyn, A., Atamanyuk, S.(2024) Knowledge Management in the Context of Digital Transformation of Education and Science in Ukraine: Challenges in Professional Training *Digital Technologies in Education Selected Cases Springer Cham, Switzerland AG* 2024 28 April 2024 pp 165–184 https://doi.org/10.1007/978-3-031-57422-1_12 <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-57422-1>
5. Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00362-013-0533-y>
6. Launer, M., Suprun, D. (2024) Intuitive decision-making as aspect in law enforcement management. *Current problems of psychological support of the official activity of law enforcement officers*. Kyiv: DNII of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, 2024. 360 p.DOI <https://www.doi.org/10.32782/31-10-2024>
7. Okhrimenko, I. & Sprynchuk, S. (2021). Future psychologists' readiness to work in conditions of social cohesion in education. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9(9), 40-48. URL: <http://www.ijaep.com/index.php/IJAE/article/view/1137> (last accessed: 2025/05/12).
8. Sopivnyk, R. I. Sopivnyk, T. Hryhorenko (2023). *Social leadership and team building*. Kyiv: NULES. URL:

<https://dglb.nubip.edu.ua/server/api/core/bitstreams/bc90a611-0bce-472e-8d46-017892b1f745/content> (last accessed: 2025/05/12)

9. Sopivnyk, T.Hryhorenko (2025) "Fundamentals of Medical Psychology" Kyiv: 2025. 253 pp.
10. Suprun, D. (2023) *Psychology of Management*. Kyiv: DUSU.
11. Suprun, D. (2019). *Modernization of the content of psychologists' professional training in the field of special education*. Kyiv: Drahomanov NPU. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/30565> (in Ukr.) (last accessed: 2025/05/12).
12. Suprun, D. (2018). Academic mobility perspective in the context of professional internationalization in the field of special education DOI 10.31392/NPU-nc.series19.2020.40.13Kyiv. http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/34962/Sheremet_83-89.pdf?sequence=1
13. Suprun D. (2021) *Theory and practice of implementing diagnostic technologies in the field of special education: Teaching and methodical manual*. Kyiv: Publishing house of NPU Dragomanov, 317 p.
14. Suprun, D. (2019). *Modernization of the content of psychologists' professional training in the field of special education*. Kyiv: Drahomanov NPU. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/30565> (in Ukr.) (last accessed: 2025/05/12).
15. D.Suprun, M.-A.Launer, I.Sopivnyk, R.Sopivnyk, T.Hryhorenko (2024) *Foreign Language Communication in the Social Sphere (for Social Managers)*. Kyiv: 2024. 553 pp. <https://dglb.nubip.edu.ua/items/e59e32a7-b679-494d-8b5e-22b6200ee697> <https://dglb.nubip.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9ee557d5-4b22-47b0-b6f3-fce6aae897c7/content> (last accessed: 2025/05/12)
16. Sheremet, M. (2023) Motivation development of mental health preservation of specialists in the field of special and inclusive education: european practices *Pol Merkur Lek, ALUNA Publishing House 1, (JAN-FEB), 30-34* <https://doi.org/10.36740/Merkur202301104> <https://www.scopus.com/pages/publications/85150900577?origin=resultslist>
17. M.Sheremet, M.Suprun, **D.Suprun**, I.Okhrimenko, S.Sprynchuk. Future **psychologists' readiness** to work in conditions of social cohesion in education *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9(9), P. 40-48. *Наукометрична база Web of Science*. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000573283800006>
18. M.Sheremet, M.Suprun, **D.Suprun**, S.Fedorenko, S.Dubiaha. Results of the Examination of Primary School Students By Means of **Speech Therapy Screening**. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021, Vol.12, Issue 1, P. 326-342. *Наукометрична база Web of Science*. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000635253900019>
19. Tamozhska, I. & Lehan, I.(2023) Functioning and development of national and european adult education systems: a comparative aspect *Conhecimento & Diversidade*, 15(40), 45-61. <https://doi.org/10.18316/rcd.v15i40.11275>

Чуб Р. О.,
*викладач центру спеціальної підготовки,
Пенітенціарна академія України,
м. Чернігів, Україна*

АКТУАЛЬНІСТЬ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ГАРАНТІЇ ОСОБИСТОЇ БЕЗПЕКИ ПРИ ВИКОНАННІ СЛУЖБОВИХ ОБОВ'ЯЗКІВ ПЕРСОНАЛОМ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО- ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

Виходячи з положень ч. 2 ст. 14 Закону України «Про Державну кримінально-виконавчу службу України» служба в Державній кримінально-виконавчій службі України (далі – ДКВС України) є державною службою особливого характеру, яка полягає у професійній діяльності придатних до неї за станом здоров'я і віком громадян України [1]. При виконанні службових обов'язків персонал ДКВС України, постійно стикається з надзвичайними ситуаціями, що нерідко загрожують життю та здоров'ю самого персоналу. Тому гарантія особистої безпеки персоналу ДКВС України при виконанні поставлених завдань набуває великого значення.

Український науковець В. О. Васильєв запропонував поняття «безпека в ДКВС України» слід розуміти як систему кримінально-виконавчих відносин та правових засобів, спрямовану на захист прав і свобод персоналу ДКВС України, засуджених та інших осіб, інтересів органів та установ виконання покарань, які є значимими й вагомими[2, с. 152]. Вивчаючи психолого-педагогічний аспект безпечної діяльності персоналу ДКВС України вчені Пенітенціарної академії України вказують, що високий рівень професійної компетентності може забезпечити збереження життя і здоров'я співробітників, засуджених, ув'язнених та інших громадян, які відвідують установи, а відтак і підвищити рівень безпечної діяльності[2, с. 153]. У власних діях персонал повинен керуватися загальною професійною підготовкою, якісно наданими спеціалізованими знаннями, вміннями й навичками під час виконання професійних завдань для

досягнення у своїй діяльності безпечного рівня, а тому спеціальна фізична підготовка має неабияке значення.

Обов'язковим компонентом проходження служби в ДКВС України є навчання співробітників. Як правило таке навчання здійснюється в Пенітенціарній академії України Міністерства юстиції України, яка є закладом вищої освіти (далі – ЗВО) зі специфічними умовами навчання. Проходження навчання в академії є не тільки обов'язковою складовою їх професійної діяльності, а й запорукою кар'єрного зростання. Педагогічний процес в академії здійснюється на основі освітньої програми, яка реалізується ЗВО, що належить до сфери управління Міністерства юстиції України, шляхом вивчення комплексу навчальних дисциплін, які включені до її змісту та розділені на змістовні модулі, що передбачають навчання слухачів за загальною, функціональною та галузевою складовою.

До функціональної складової належить така дисципліна, як спеціальна фізична підготовка, яка призначена для формування професійних компетентностей, оволодіння навичками умілого й ефективного використання прийомів рукопашного бою [3, с. 117].

Освітній процес фізичного виховання посідає провідне місце у фізичній підготовці персоналу ДКВС України. Головним мотивуючим фактором для вивчення цієї дисципліни є специфіка діяльності персоналу ДКВС, що передбачає затримання і доставлення до правоохоронних органів осіб, які розшукуються, затримання осіб, які намагаються скоїти втечу з-під варти або з місць позбавлення волі, переслідування осіб, які скоїли втечу, припинення протиправних дій осіб, узятих під варту або засуджених, а також масових заворушень та інше [3, с. 117]

Великою проблемою в системі виконання покарань є те, що сформовані навички зі спеціальної фізичної підготовки під час навчання повинні постійно

закріплюватись, вдосконалюватись та доводитись до автоматизму для швидкого виконання заходів фізичного впливу до криміногенних елементів.

Крім того, слід звернути увагу, що заняття з фізичної підготовки на місцях проходження служби проходять в рамках службової підготовки.

З метою з метою закріплення і оновлення необхідних знань, умінь та навичок осіб рядового і начальницького складу Державної кримінально-виконавчої служби України Положення про організацію службової підготовки осіб рядового і начальницького складу Державної кримінально-виконавчої служби України, затвердженого наказом Міністерства юстиції України від 17.03.2023 № 1000/5, передбачено службову підготовку для осіб рядового і начальницького складу ДКВС України. Однією з складових службової підготовки є фізична підготовка. В свою чергу фізична підготовка - навчальна дисципліна, спрямована на забезпечення фізичної готовності осіб рядового і начальницького складу до несення служби [4].

Проаналізувавши аспекти спеціальної фізичної підготовки, можна зазначити, що система фізичного виховання посідає провідне місце в системі освіти персоналу органів та установ виконання покарань, потребує постійного вдосконалення з урахуванням занять зі службової підготовки, ліміту часу і впливу зовнішніх факторів. Негативним моментом у забезпеченні особистої безпеки персоналу є те що сформовані вміння прийомів рукопашного бою на практиці вдосконалюються, тим самим це погано впливає на якість підготовки та несення служби персоналом.

Професійну діяльність персоналу ДКВС України часто називають екстремальною, психологічно важкою, напруженою, небезпечною яка пов'язана з розв'язання конфліктів, з кримінальними елементами.

Як показує практика, щодо припинення протиправних дій персоналом ДКВС України мають місце серйозні недоліки у фізичній підготовці персоналу, що нерідко призводить до поранення, каліцтва і навіть до загибелі працівників.

Список використаних джерел

1. Про Державну кримінально-виконавчу службу України : Закон України від 23.06.2005 р. № 2713-IV. Офіційний вісник України. 2005. № 29. Ст. 1697. Дата оновлення: 12.09.2025, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2713-15#n231> (дата звернення: 30.03.2026).
2. Мицька О. І., Бабич А. В. Психолого-педагогічний аспект безпечної діяльності персоналу ДКВС України *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки* 2023. № 2(11): 149–158
3. Чибісов О. В. Провідне місце спеціальної фізичної підготовки в навчальному процесі персоналу Державної кримінально-виконавчої служби в сучасних умовах. *Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти, соціально-гуманітарних та поведінкових наук в умовах воєнного стану* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 25–26 квітня 2023 р.) : у двох томах. Т. 2 / голов. ред. В. Ф. Пузирний, Академія Державної пенітенціарної служби. Чернігів : Академія ДПіТС, 2023. 316 с.
4. Положення про організацію службової підготовки осіб рядового і начальницького складу Державної кримінально-виконавчої служби України : наказ Міністерства юстиції України від 17.03.2023 № 1000/5. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0466-23#Text> (дата звернення: 30.03.2026).

Чубань В. С.,

*кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри управління у сфері цивільного захисту,
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна*

ТРАНСФОРМАЦІЯ АКАДЕМІЧНОГО АВТОРИТЕТУ ВИКЛАДАЧА ЗВО В УМОВАХ РОЗБУДОВИ ПЕРСОНАЛЬНОГО БРЕНДУ У НАУКОВИХ ТА СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

У сучасних умовах розвитку вищої освіти, де цифровізація виступає не лише технічним інструментом, а фундаментальним середовищем існування, поняття викладацької майстерності зазнає суттєвих метаморфоз. Традиційний авторитет викладача, що раніше базувався переважно на ієрархічному статусі, вченому ступеню та досвіді роботи, сьогодні дедалі частіше піддається критичному переосмисленню з боку студентської аудиторії. Для поколінь «цифрових аборигенів» ключовим критерієм експертності стає так званий «цифровий слід» науковця – сукупність його публічної активності в наукових базах та професійної присутності в соціальних медіа.

Фундаментом сучасного викладацького авторитету є верифікована наукова активність у глобальних мережах, таких як Google Scholar, ResearchGate або ORCID. У добу вільного доступу до інформації студент виступає не пасивним споживачем знань, а своєрідним аудитором, який схильний перевіряти актуальність викладеного матеріалу через пошукові запити. Високий показник цитованості та наявність свіжих публікацій у міжнародних виданнях стають для студента «соціальним доказом» того, що викладач є діючим дослідником, а не лише транслятором застарілих теорій. Це формує первинний рівень довіри, де наукова мережа виступає цифровим гарантом професійної спроможності фахівця.

Водночас суто академічна присутність у 2026 році є лише однією стороною медалі. Публічна активність у соціальних мережах, зокрема у LinkedIn, а також у професійно орієнтованих профілях Facebook чи Instagram, додає образу викладача необхідної «людяності» та емпатії. Публікація роздумів про прочитані монографії, звіти з міжнародних конференцій або навіть коментування актуальних новин галузі створює ефект залученості викладача до реального життєвого контексту. Це дозволяє скоротити психологічну дистанцію зі студентами, не руйнуючи при цьому професійних меж. Студенти вбачають у такому викладачеві не просто функціонера, а лідера думок, за яким хочеться слідувати.

Варто зауважити, що вплив цифрової активності на авторитет працює через механізм «ефекту ореолу». Коли студент бачить визнання викладача в професійній спільноті в мережі, він автоматично переносить це сприйняття на якість викладання в аудиторії. Це створює додаткову мотивацію до навчання: робота під керівництвом публічно відомого експерта підвищує самооцінку самого студента та його впевненість у конкурентності отриманих знань. Більше того, викладач, який активно використовує LinkedIn для нетворкінгу,

сприймається студентами як реальний «місток» до майбутньої кар'єри, що робить кожну його лекцію практично ціннішою.

Однак системна побудова цифрового бренду вимагає від викладача високої культури інформаційної гігієни та етики. Будь-яка невідповідність між образом у мережі та реальною поведінкою в університеті може миттєво зруйнувати роками створювану репутацію. Крім того, викладач стикається з викликом збереження педагогічної дистанції, оскільки соціальні мережі провокують певну неформальність. Майстерність тут полягає у здатності використовувати цифрові інструменти для стимулювання інтелектуального розвитку студентів, а не для дешевої популярності.

Для практичної імплементації викладених теоретичних положень у діяльність викладача закладу вищої освіти пропонуємо стратегію формування цифрового бренду, що базується на п'яти послідовних кроках. Цей алгоритм покликаний трансформувати стихійний «цифровий слід» науковця у керований інструмент професійного впливу та педагогічної майстерності.

Першочерговим етапом реалізації цієї пропозиції є верифікація академічного фундаменту. У добу інформаційної прозорості викладач має забезпечити миттєве підтвердження своєї кваліфікації через актуалізацію профілів у провідних наукометричних базах, таких як Google Scholar, ORCID та інші. Системна перевірка повноти публікаційного списку та наявності якісної візуальної ідентифікації (професійного фото) створюють первинний рівень довіри, де цифрова мережа виступає об'єктивним верифікатором експертності для студента-аудитора.

Наступним кроком є оптимізація професійної «вітрини» у соціальних мережах. Пропонується відійти від формального переліку посад на користь формулювання ціннісної пропозиції викладача. Заголовок профілю має відображати не лише науковий ступінь, а й роль ментора, що готує студентів до викликів реального ринку праці. Активна взаємодія з міжнародною академічною

спільнотою у цій мережі демонструє студентам залученість викладача до глобального контексту, що автоматично підвищує статусність кожної його лекції як джерела актуальних світових знань.

Викладач має стати професійним фільтром, який відбирає найбільш релевантні новини галузі. Використання принципу «80/20» (де більшість публікацій присвячена професійним кейсам, а менша частина — інтелектуальним хобі та особистісному розвитку) дозволяє сформувати багатогранний образ сучасного інтелектуала. Такий підхід робить викладача лідером думок у своїй сфері, що значно підсилює його авторитет у студентському середовищі.

Пропонується активне використання механізмів зворотного зв'язку: відповіді на коментарі, підтримка професійних досягнень студентів у мережі та проведення інтерактивних сесій «запитання-відповідь». Це дозволяє зруйнувати застарілі ієрархічні бар'єри та вибудувати атмосферу академічного партнерства, яка є критично важливою для сучасних студентів.

Завершальним, але водночас безперервним процесом є дотримання репутаційної та візуальної гігієни. Запропонована стратегія передбачає регулярний аудит власного цифрового простору на відповідність етичним кодексам університету та обраному образу «професора-інноватора». Єдність стилю комунікації та цілісність публічного образу гарантують сталість бренду, запобігаючи виникненню репутаційних ризиків.

Впровадження даної п'яти етапної пропозиції дозволяє викладачу ЗВО не лише зміцнити власний авторитет, а й стати реальним орієнтиром для студентів у сучасному цифровому світі. Синергія академічної ґрунтовності та комунікаційної відкритості перетворює викладача на бренд-амбасадора знань, що є необхідною умовою ефективного освітнього процесу в 2026 році.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що публічна активність викладача в цифровому просторі є стратегічним ресурсом сучасної вищої школи. Вона

перетворює викладача з «джерела інформації» на «бренд-амбасадора знань». У 2026 році авторитет викладача ЗВО – це інтегральна величина, що складається з реальних наукових досягнень, візуалізованих у наукометричних базах, та комунікативної відкритості, реалізованої через професійне представлення в соціальних медіа. Саме такий синергетичний підхід дозволяє викладачу залишатися лідером у студентському середовищі, забезпечуючи високу якість та сталість освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Бельська О. Побудова персонального бренду науковця в епоху цифровізації. *Вища школа*. 2025. №3. С. 12–25.

Yurzhenko A.,

*Associate Professor of English language department
for maritime officers (abridged programme)*

PhD in Pedagogy,

*Kherson State Maritime Academy,
Odesa, Ukraine*

Kononova O.,

*teacher of Ship Engineering department
Maritime Applied College of Kherson State Maritime Academy,
Odesa, Ukraine*

Svyryda V.,

*teacher of the Department of General Training and Maritime Safety,
Kherson State Maritime Academy,
Odesa, Ukraine*

**ANDRAGOGIC PRINCIPLES OF USING MODERN TEACHING
TECHNOLOGIES IN MARITIME EDUCATION AND TRAINING**

To study the learning of adults andragogy science was developed. It includes theory and practice. The key principles of andragogy are the following: adults study differently; adults receive more individual work; they wish to participate in the scheduling their studying; adults are those who have some experience; their studying

is more practically applicable; usually adults are more motivated; problem-solving orientation.

Maritime education and training always include seafarers of different age. To receive promotion maritime professionals need to study. In the context of maritime industry andragogy is used in the target tasks according to the level of professionals and communicative competence of a student.

The use of andragogy while maritime education and training was studied by many domestic and foreign scientists (e.g. Volkova A.S., Kurasova N.I., Volkova A. S. And Kurasova N. I. were analyzing the andragogy while Maritime English teaching because of low communication skills of cadets. The effective use of the potential of educational innovations contributes to the optimization of the process of teaching narrow-field English vocabulary and the sustainable development of the andragogical educational environment [1]. Pindosova T.S. and Fedorova O.V. have analyzed and effective interactive teaching methods aimed at increasing learners' motivation and practical orientation [2].

Simulation training of active seafarers allow to visualize real-life situations (e.g. emergency situations). Complex tasks are repeated many times and while real emergency seafarers will act automatically. Decision-making skills are also improved. There is no risk of real life, vessel or her cargo. Simulation training allows seafarers to use their previous experience onboard vessel. For example, bunkering operations can be recreated while adverse conditions. Briefing and debriefing are also done while simulation training.

E-learning is nowadays important part of maritime education and training. Active seafarers have opportunity to study remotely while their voyages. They use Learning Management Systems (e.g. LMS MOODLE). One of the other engaging principles of e-learning is gamification (use of game-based elements). The examples of gamification while maritime e-learning are badges, leaderboards, levels and missions etc. [3, 4].

Another modern technologies used while learning nowadays are Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR). Such tools allow to create immersive and interactive learning environments [5]. Realistic scenarios are used in VR/AR. Training with VR/AR is flexible and easily repeatable [6].

In conclusion, principles of andragogy while maritime education and training allow to improve the quality of seafarers' learning. The tools mentioned in the paper (e.g. simulators, e-learning, VR and AR) help while studying to increase cadets' motivation to study, effectiveness of training, etc.

The prospects of further research can be seen in the use of Artificial Intelligence while maritime education and training in the context of andragogy.

References

1. Volkova A. S., Kurasova N. I., Andragogical approaches to teaching maritime English using modern educational technologies, Academic Visions, no. 39, 2025. doi:10.5281/zenodo.14659836
2. Pindosova, T. S.; Fedorova, O. V. Teaching Maritime English to Adult Students at Higher Educational Institutions. In: The II International scientific and practical conference «Innovation and modern technologies for the development of science», January 12-14, 2026, Prague, Czech Republic, 259 p. Text Copyright© 2026 by the European Conference (<https://eu-conf.com/>). Illustrations© 2026 by the European Conference. p. 50.
3. Yurzhenko A. Yu., Bevzenko Yu. Yu., Kononova O. Yu. Creation of a distance communication channel with gamification elements // Handbook of Research on the Influence and Effectiveness of Gamification in Education. IGI Global, 2022. P. 226–240.
4. Diahyleva O. S., Yurzhenko A. Y., Kononova O. Y. Gamification techniques in Maritime English online courses: Motivating learners in virtual environments. 2024.
5. Pérez C., Verón J., Pérez F., Moraga M., Calero C., Cetina C. A comparative analysis of energy consumption between the widespread Unreal and Unity video game engines // arXiv preprint. 2024.
6. Voloshynov S, Danyk V, Yurzhenko A. Ensuring environmental sustainability in the context of innovation through high-quality training of seafarers using VR technologies. Seatific 2024;4:1:1–6.

Юрченко А. Є.,
*аспірант кафедри професійної освіти,
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна*

ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Цифровізація сучасної освіти змінює уявлення про педагогічну майстерність викладача закладу вищої освіти. Якщо раніше акцент робився переважно на володінні змістом навчальної дисципліни, риторичних умінь і традиційних методах навчання, то сьогодні ключового значення набуває здатність викладача конструювати цілісний освітній процес у цифровому середовищі. Цифрові освітні платформи при цьому виступають не лише технічним інструментом подання матеріалу, а й простором для реалізації міждисциплінарних зв'язків, розвитку критичного мислення, формування професійної і цифрової культури здобувачів вищої освіти.

Під цифровою освітньою платформою у професійній освіті доцільно розуміти інтегроване середовище, яке забезпечує зберігання і структурування навчального контенту, організацію комунікації «викладач – здобувач – група», підтримку різних форматів взаємодії (лекція, семінар, тренінг, симуляція, проєкт), а також інструменти оцінювання й аналітики навчальних досягнень. Для викладача це означає перехід від епізодичного використання окремих цифрових сервісів до цілісного проєктування курсу як педагогічної системи, у якій кожен елемент (лекція, завдання, тест, форум, рефлексивне опитування) підпорядкований логіці досягнення результатів навчання.

Майстерність викладача в роботі з цифровими освітніми платформами проявляється, насамперед, у вмінні дидактично обґрунтовано поєднувати синхронні й асинхронні формати навчання. Синхронні заняття (онлайн-лекції, семінари, консультації в режимі реального часу) дозволяють підтримувати живу

комунікацію, створювати ситуації миттєвого зворотного зв'язку, практикувати дискусію та аналіз кейсів. Асинхронні формати (форумні обговорення, відеолекції з подальшим тестуванням, самостійна робота з інтерактивним контентом, виконання проєктних завдань) забезпечують індивідуалізацію темпу навчання, можливість повернення до складних фрагментів матеріалу, рефлексію власної освітньої траєкторії.

Другий важливий аспект – проєктування завдань, що стимулюють активну, а не репродуктивну позицію здобувача вищої освіти. Йдеться про кейси, симуляційні сценарії, міждисциплінарні міні-проєкти, дослідницькі завдання, що виконуються на платформі або за її підтримки. Наприклад, у програмах професійної освіти в галузі цифрових технологій (кібербезпека, інформаційні системи, аналіз даних, розробка програмного забезпечення) платформа може слугувати місцем, де студенти працюють із реалістичними моделями інформаційних інцидентів, конструюють алгоритми реагування, обґрунтовують свої рішення з позицій професійної етики й законодавства. Таким чином, педагогічна майстерність викладача проявляється не лише в поясненні теорії, а й у конструюванні проблемних ситуацій, що вимагають інтеграції знань із різних галузе.

Третій вимір майстерності – використання інструментів аналітики навчальних даних для індивідуалізації освітнього процесу. Більшість сучасних платформ (Moodle, Canvas, Google Classroom, спеціалізовані платформи професійної освіти) надають викладачу доступ до даних про активність здобувачів (частота входів, час роботи з матеріалами, виконання завдань, динаміка оцінок). Педагогічно майстерний викладач використовує ці дані не лише для контролю, а й для підтримки – своєчасного виявлення труднощів, адресного надання консультацій, адаптації змісту й темпу навчання до реальних потреб групи та окремих здобувачів.

Особливе значення цифрові освітні платформи мають у програмах підготовки й підвищення кваліфікації персоналу, де навчання часто поєднується з професійною діяльністю. У таких умовах викладачеві необхідно вміти проєктувати гнучкі моделі змішаного навчання (blended learning), в яких поєднуються очні тренінги, дистанційні модулі, індивідуальні та групові завдання. Платформа стає «хребтом» такої моделі, забезпечуючи збереження матеріалів, фіксацію результатів, організацію комунікації між учасниками й фацилітацію професійної спільноти практиків.

Міждисциплінарний потенціал цифрових освітніх платформ проявляється у кількох площинах. По-перше, самі платформи створюють умови для інтеграції змісту різних навчальних дисциплін: викладач може вибудовувати курси так, щоб завдання спиралися на знання з кількох предметних галузей, показуючи здобувачам зв'язок теорії з практикою. По-друге, платформи дозволяють організовувати спільні проєкти студентів різних спеціальностей, створюючи ситуації міждисциплінарної взаємодії (наприклад, колективна розробка навчального цифрового продукту силами майбутніх педагогів, програмістів, дизайнерів, фахівців із кібербезпеки). По-третє, цифрове середовище дає можливість залучати до навчального процесу зовнішніх експертів і стейкхолдерів (представників бізнесу, ІТ-компаній, освітніх платформ), що посилює практичну спрямованість і актуалізує зміст навчання.

Сучасний етап цифрової трансформації вищої освіти пов'язаний не лише з розбудовою платформних рішень, а й з активною імплементацією інструментів штучного інтелекту в освітнє й наукове середовище закладів вищої освіти. У низці досліджень підкреслюється, що машинне навчання та штучний інтелект стають ключовими факторами зростання й інновацій, а також важливим ресурсом для підвищення продуктивності наукових досліджень і оптимізації освітніх процесів. Україна, долучившись до міжнародних рекомендацій щодо ШІ та ухваливши національну Стратегію розвитку штучного інтелекту, фактично

задає рамку для системного впровадження таких технологій у діяльність закладів вищої освіти. Для викладача це означає, що цифрова освітня платформа дедалі частіше поєднує традиційні засоби організації навчання з сервісами ІІІ (аналітика даних, адаптивні підказки, інтелектуальний пошук тощо), а педагогічна майстерність включає вміння використовувати ці інструменти, зберігаючи академічну доброчесність і критичне ставлення до результатів, які генерує штучний інтелект.

У контексті професійної освіти України актуальним завданням є не лише впровадження цифрових освітніх платформ, а й осмислення зарубіжного досвіду, зокрема досвіду Естонії як країни з високим рівнем цифровізації освітньої системи. Естонська модель поєднує розвинену національну цифрову інфраструктуру, інтеграцію освітніх платформ на рівні державної політики, системну підготовку педагогічних кадрів до роботи в цифровому середовищі та підтримку інновацій у сфері EdTech. Для української професійної освіти порівняльний аналіз таких моделей відкриває можливості адаптації ефективних рішень із урахуванням специфіки повоєнного відновлення, регіональних відмінностей, ресурсних обмежень закладів освіти.

Попередні аналітичні спостереження свідчать про наявність низки спільних викликів для систем професійної освіти України та Естонії: необхідність забезпечення доступності цифрових платформ для всіх категорій здобувачів; потреба в підготовці викладачів до роботи в умовах змішаного навчання; проблема інтеграції платформ, що використовуються різними закладами й провайдерами освітніх послуг; питання захисту персональних даних і безпеки цифрових освітніх середовищ. Водночас спостерігаються й відмінності, пов'язані з рівнем державної підтримки цифровізації, історією формування ІТ-сектору, мірою автономії закладів освіти та їхньою спроможністю самостійно обирати й адаптувати платформи.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням моделі використання цифрових освітніх платформ у системі професійної освіти України та Естонії, яка б поєднувала: 1) структурний опис компонентів платформи (контент, комунікація, оцінювання, аналітика, підтримка); 2) характеристику педагогічних стратегій викладача в цифровому середовищі (методи, форми, типи завдань, моделі зворотного зв'язку); 3) систему індикаторів педагогічної майстерності викладача при роботі з платформами (зокрема показники, пов'язані з результативністю навчання, рівнем залученості здобувачів, розвитком їхніх професійних і міждисциплінарних компетентностей); 4) рекомендації щодо організації програм підвищення кваліфікації персоналу, орієнтованих на розвиток цифрової педагогічної майстерності.

Очікуваним результатом комплексного дослідження має стати обґрунтування науково-методичних засад використання цифрових освітніх платформ як інструменту розвитку педагогічної майстерності викладача у професійній освіті. Це створить підґрунтя для вдосконалення програм підготовки й підвищення кваліфікації викладачів, розроблення рекомендацій для адміністрацій закладів освіти щодо стратегії цифрової трансформації, а також для адаптації ефективних естонських практик до українського контексту.

Список використаних джерел

1. Пуховська Л. П. Порівняльна професійна педагогіка: теорія і практика. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019.
2. Laanpere M., Pata K. E-learning and Digital Transformation in Estonian Education. Tallinn : Tallinn University Press, 2020.
3. Сисоєва С. О., Авшенюк Н. М. Професійний розвиток педагога в умовах інформаційного суспільства. Київ : Едельвейс, 2021.
4. Доценко С., Собченко Т. Імплементація штучного інтелекту в наукове середовище закладів вищої освіти України. Новий колегіум. 2024. № 1. С. 11–17.

Ярита І. І.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
викладач вищої категорії, викладач-методист психологічних дисциплін
ВСП «Кадіївський педагогічний фаховий коледж
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
м. Долина, Україна*

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ: ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ФАХОВОМУ КОЛЕДЖІ

Стрімкий розвиток глобалізаційних та технологічних процесів вимагає переосмислення та переоцінки стереотипів щодо системи підготовки педагогічних кадрів. У сучасній системі освіти відбуваються значні зміни, пов'язані з пошуками оновлення її змісту. За цих умов педагогу необхідно орієнтуватися у широкому спектрі сучасних інноваційних технологій та ідей. Проблема підготовки майбутнього педагога за всіх часів була актуальною. Саме педагогічний коледж є таким типом навчального закладу, що здійснює підготовку майбутніх фахівців, здатних запроваджувати нові технології навчання.

Сьогодні сучасне українське суспільство вимушено пристосовуватися до певних умов життя, щоб забезпечити майбутніх фахівців необхідними компетенціями для їх критичного та творчого використання в професійній діяльності, застосування та впровадження цифрових, інформаційних технологій. Цифрові технології суттєво змінюють підходи до професійної підготовки фахового молодшого бакалавра з педагогічних спеціальностей і сприяють підвищенню якості знань та розвитку ключових компетенцій.

Мета пропонованої статті – розкрити окремі інноваційні теоретичні й практичні аспекти впровадження електронних освітніх ресурсів у процес викладання навчальної дисципліни «Дитяча психологія» в педагогічному фаховому коледжі.

Сучасність висуває нові вимоги до незвичного використання комп'ютерів в закладах освіти. Але матеріально-технічні потреби, що зростають, на жаль, випереджають процеси соціальної і психологічної зрілості людей, їх здатність до ведення діалогу, культури комунікацій, активного самопізнання і самовираження. У зв'язку з цим змінюються характер і функції професійної освіти: вона повинна не лише передати знання, сформувати уміння, а й розвинути здібності до самовизначення, підготувати майбутніх фахівців до самостійних дій, навчити нести відповідальність за себе і свої вчинки. Якісно змінюється і характер взаємодії викладача й здобувачів освіти. Майбутній фахівець стає не стільки об'єктом освітньої діяльності, скільки суб'єктом цього процесу, а педагог його організатором, це підводить до необхідності розгляду змістовних процесів взаємодії, що здійснюються в системі освіти. В основі таких процесів лежать: формування високої психологічної культури викладача, розвиток його здатності до ведення діалогу, створення відкритого освітнього простору, який має забезпечити творче зростання кожного здобувача освіти. Здатність викладача змінити систему методів викладання, постійне удосконалення, підвищення цифрової компетентності, створення безпечного онлайн-середовища між усіма учасниками освітнього процесу. Саме такий підхід забезпечить конструктивні зміни в освітньому процесі, допоможе молодій людині оцінити свої здібності і можливості, правильно визначити своє місце в житті і відкрити їй шляхи для здійснення повноцінної професійної кар'єри [3].

З огляду на тенденції розвитку штучного інтелекту та технологій, педагоги мають створювати освітнє середовище, яке готує здобувачів освіти не лише до використання технологій, а й до їхнього осмисленого та творчого застосування. Це ключ до успішної інтеграції нового покоління в світ майбутнього. Одним із ключових інструментів, що набув популярності у світі, є масові відкриті онлайн-курси (МООС). Вони надають доступ до якісної освіти незалежно від географічного розташування та фінансових можливостей. На сьогодні МООС набули великої популярності. Незаперечним лідером є Сполучені Штати, де є

більше ніж 15 MOOC-майданчиків – Coursera, EdX, Udacity. Власні MOOC–платформи запустили в Німеччині (Iversity), Іспанії (Crypt4you), Великій Британії – Futurelearn (12 британських вузів), Євросоюзі – Open up Ed (11 університетів). В Україні найпопулярніша платформа Прометеус, на якій розміщено MOOC з різних напрямів, проте цей формат навчання поки що недостатньо розвинений [1].

Ключові особливості MOOC пов'язані з реалізацією принципів безперервності й індивідуалізації освіти та призначені для проведення інтерактивного віддаленого освітнього процесу, що містять тематично пов'язані відео, текстові лекції, питання для самоперевірки та самоконтролю, інтерактивні вправи, додаткову літературу, тести для здійснення підсумкової форми контролю й визначення кращих результатів і подальшої взаємодії викладача зі здобувачами освіти на інтернет-майданчику. Як показує практика, відео – один з найпотужніших інструментів передачі інформації для здобувачів освіти, що навчаються в дистанційному форматі. Саме це ми взяли за основу під час створення масового відкритого онлайн-курсу «Дитяча психологія». Співпраця з Державною установою «Науково-методичний центр вищої та фахової передвищої освіти», з командою фахівців допомогли втілити нові ідеї особистого авторського проєкту щодо створення масового відкритого онлайн-курсу «Дитяча психологія», що входить до навчальних предметів Освітньо-професійної програми Дошкільна освіта фахової передвищої освіти у галузі А Освіта спеціальності А2 Дошкільна освіта, до переліку обов'язкових освітніх компонентів, що формують спеціальні компетентності. Саме тому ми прагнули створити ресурс, який буде не лише корисним, а й сучасним, доступним, інтерактивним і натхненним, який відповідає потребам здобувачів освіти сьогодні. Масовий відкритий онлайн-курс «Дитяча психологія» – це сучасний онлайн-курс, створений для тих, хто хоче глибоко зрозуміти закономірності психічного розвитку дитини від народження до вступу до школи, хто прагне не просто вивчити теорію, а навчитися бачити дитину глибше, зрозуміти її логіку,

емоції, потреби та потенціал, звертаючи увагу передусім на те, що нового на певному етапі їхнього життя виникає, розвивається, чим збагачується загальний психічний розвиток дитини. Курс поєднує наукову основу, практичні приклади та живу подачу матеріалу, щоб студенти, викладачі й фахівці освітньої сфери могли не просто вивчати теорію, а й навчитися застосовувати її у реальних ситуаціях. Це дає можливість обрати зручний формат навчання: переглядати відео, виконувати інтерактивні завдання, проходити тести або повертатися до матеріалу у будь-який момент. Курс побудований так, щоб кожен слухач міг легко пов'язати теорію з практикою. Короткі відеолекції, практичні кейси, інтерактивні вправи, презентації та тести для самоконтролю допомагають не просто запам'ятати матеріал, а зрозуміти його на рівні реальних ситуацій.

На сьогодні курс складається з двох модулів. Перший - присвячений загальним питанням дитячої психології як науки про особливості психічного розвитку дитини, характеристиці принципів, методів, основних закономірностей, факторів та віковій періодизації психічного розвитку. Другий модуль зосереджений на психологічних особливостях дитини у фазі новонародженості, немовлячому віці - часі, коли дитина ще не говорить, але вже активно спілкується, коли кожен рух і кожен звук є важливим сигналом розвитку, а також ранньому та дошкільному віці - періоду, коли дитина стрімко опановує світ, коли формується автономія, з'являються перші форми мислення, мовлення та емоційної регуляції.

Ми свідомо рухаємося поступово, щоб кожен модуль був цілісним інструментом для практичної роботи, а не просто набором лекцій. МООС «Дитяча психологія» стане корисним для здобувачів освіти педагогічних спеціальностей, викладачів, вихователів, батьків і всіх, хто працює з дітьми або цікавиться їхнім розвитком. Це курс, який допомагає побачити дитину не як «об'єкт виховання», а як особистість із власним темпом, емоціями, потребами та потенціалом. Ми прагнемо, щоб масовий відкритий онлайн-курс не просто

навчав, а й змінював спосіб бачення дитини, щоб знання перетворювалися на розуміння, а розуміння - на професійну мудрість.

Масовий відкритий онлайн-курс «Дитяча психологія» про те, як створити середовище, у якому дитина зростає впевненою, допитливою та емоційно стійкою. Про те, як дорослий може бути поруч так, щоб підтримувати розвиток, а не тиснути; надихати, а не обмежувати; бачити потенціал, а не недоліки. Ми хочемо, щоб кожен слухач відчув: знання дитячої психології - це не лише професійна компетентність, а й ключ до глибшого розуміння людини. Особливу увагу приділено ролі дорослого - тому, як саме взаємодія, підтримка, темп, інтонація й навіть погляд впливають на становлення дитини.

Крім того, у Медіатеці електронних засобів навчання Державної установи «Науково-методичний центр вищої та фахової передвищої освіти» є окремий відеокурс «Дитяча психологія», створений на основі відеоматеріалів МООС, що у вільному доступі і розміщений на Всеукраїнських платформах <https://edu.nmcbook.com.ua> в категорії КУРСИ, в розділах ПСИХОЛОГІЯ та ПЕДАГОГІКА, а також на платформі <https://kursik.com.ua> [2]. Здобувачі освіти, що одночасно працюють, вимушені підлаштовувати процес навчання під свій вільний час та здійснювати навчання через використання електронної інформації.

Узагальнюючи та спираючись на позитивні відгуки здобувачів освіти, які займалися за цим курсом, можна зазначити, що саме систематичне впровадження електронних освітніх ресурсів в підготовці фахового молодшого бакалавра педагогічних спеціальностей створює умови для формування конкурентоспроможних, адаптивних і креативних фахівців, готових до роботи в умовах цифрової економіки та постійного технологічного оновлення.

Список використаних джерел

1. Жуковська С. А., Ярита І. І. Ера «Вільного інтелекту»: виклики для сучасних педагогів. Педагогічна майстерність майбутнього вчителя: поступ, становлення, удосконалення і зростання : матеріали Міжнар. наук.-практ. форуму (м. Полтава, 5 червня 2025 р.) / за ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. С. 733–737.

2. Науково-методичний центр ВФПО. Платформа масових відкритих онлайн-курсів [Електронний ресурс]. Науково-методичний центр ВФПО, 2026. URL : <https://kursik.com.ua> ; <https://edu.nmcbook.com.ua>

3. Ярита І. І. Використання інноваційних технологій у ВНЗ: теорія і практика Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» -Додаток 3 до Вип.36, Том II (18): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». Київ : Гнозис, 2016. С. 441–448.

Ясногурська Л. М.,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Рівненський державний гуманітарний університет,
м. Рівне, Україна

ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВІ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ

У зв'язку із здобутками у галузі інформаційних технологій відкриваються нові можливості для розвитку та вдосконалення освітнього процесу. Інформаційні технології нині мають вагомий дидактичний потенціал, який дозволяє мотивувати освітні організації вищої освіти. Цілі та завдання вищої освіти, передбачені чинними освітніми стандартами, включають оволодіння базовими знаннями та вміннями, у тому числі іншомовну компетенцію, яка у зв'язку з наростаючою тенденцією до глобалізації особливо актуальна для фахівців у галузі іншомовної підготовки. Як свідчить вітчизняна та зарубіжна практика, нові можливості для підвищення якості процесу навчання іноземною мовою з'являються у зв'язку з впровадженням у освітній процес сучасних інформаційних технологій [1; 2].

У новітній освітній сфері професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей вимагає інтеграції цифрових освітніх ресурсів (ЦОР) у процес іншомовної підготовки фахівців. Це викликано зростаючими вимогами до мовної та комунікативної компетентності у професійному середовищі, а також необхідністю формування здатності ефективно працювати

у глобалізованому цифровому середовищі. Цифрові освітні ресурси надають можливість організувати освітній процес більш гнучко, індивідуалізовано та інтерактивно, що сприяє підвищенню якості іншомовної підготовки [3].

У ході навчання іноземної мови комп'ютер надає нові комунікативні, інформаційно-комбінаторні та графічні можливості. Забезпечується прийом, передача, численні способи обробки інформації, аудіо та відео файлів, функція пошуку та представлення результатів своєї роботи у потрібній формі. У процесі викладання іноземної мови інформаційні ресурси на заняттях у комп'ютерних аудиторіях з наданням виходу до Інтернету спрямовані на інтерактивність, комунікативність, автоматизацію навчальних робіт. Вагоме значення для сприйняття навчального матеріалу та моделювання мовного середовища мають засоби мультимедіа.

Хочемо зазначити, що впровадження ЦОР в освітній процес дозволяє: підвищити ефективність формування лексико-граматичних та комунікативних навичок; створювати персоналізовані освітні траєкторії для студентів; підвищити мотивацію та залученість до навчання; розвивати навички самостійної роботи та критичного мислення; здійснювати моніторинг та об'єктивне оцінювання результатів навчання.

Педагогічні технології іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей із застосуванням цифрових освітніх ресурсів поєднують традиційні методи навчання з сучасними інноваційними підходами. Застосування яких, забезпечує формування високого рівня мовної та професійної компетентності, збільшує самостійне навчання та допомагає підготовці студентів до ефективної професійної діяльності в умовах цифрового суспільства [4].

До переваг цифрового освітнього середовища у підготовки майбутніх фахівців слід передусім віднести: спілкування людей, об'єднаних професійними чи навчальними інтересами; економію навчального часу та автоматизацію

контролю; самостійність в освітньому процесі; можливість швидкої зміни виду діяльності, зокрема професійної; розширення можливостей для комунікативно-пізнавальної та творчої діяльності студентів та ін. [5].

Цифрові технології дозволяють диференціювати та індивідуалізувати навчальний процес. Саме цифрове освітнє середовище дозволяє ефективно організувати навчальну, включаючи самостійну діяльність студентів конкретної групи, задіяти кожного з них в освітній процес.

Таким чином, створюючи в закладі освіти цифрове освітнє середовище сприяє надати здобутій студентами сукупності знань, навичок та умінь, соціальний та продуктивний характер, дає можливість вивести освітній процес з формальної площини в особистісно значущу.

Список використаних джерел

1. Дичківська, І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав. 2012.
2. Дубасенюк, О. А. Концептуальні моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, реалізовані у діяльності Житомирської наукової школи. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2018. № 4. С. 62–70.
3. Вознюк, О. В. Головні аспекти педагогічної інтеграції. Prosopon. Institut Studiow Miedzynarodowy I Edukacji w Warszawie. 2014. № 7(1), С. 83–89.
4. Грядуща В. В., Денисова А. В. Цифровізація як структурний складник інноваційних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти. Інноваційна педагогіка. 2021. Вип. 34(1). С. 54–61.
5. Оршанський Л., Нищак І., Ясеницький В. Ризики та переваги цифрової трансформації системи професійної освіти. Молодь і ринок. 2023. № 10(218). С. 23–27.

СЕКЦІЯ 5

ЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Андросова А. С.,
магістр психології,
практичний психолог,
м. Київ, Україна

ПРОБЛЕМА-УЗГОДЖЕННЯ ОСОБИСТИХ ПРИНЦИПІВ ПСИХОЛОГА ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАВА НА СВОБОДУ СЛОВА

У сучасних соціально-політичних умовах питання збереження особистих принципів психолога та реалізації ним права на свободу слова набуває особливої актуальності. З одного боку, психолог як громадянин має право на вільне висловлення власних переконань, з іншого – його професійний статус зумовлює підвищені етичні вимоги та суспільні очікування щодо відповідальності за публічні висловлювання. Брак чітко визначених нормативних рамок між приватним самовираженням і професійною відповідальністю психолога створює етичні дилеми та ризики порушення довіри до професії. Це зумовлює потребу наукового аналізу узгодження особистих принципів психолога, вимог професійної етики та реалізації права на свободу слова в умовах сучасних соціальних викликів.

Аналіз професійної етики психолога та механізмів ухвалення етичних рішень у сучасній практиці представлений у працях Дж. Барнетта [1], який розглядає етичність професійної діяльності як динамічний процес, що ґрунтується не лише на дотриманні формальних норм, а й на постійній рефлексії, особистій відповідальності та контекстуальному оцінюванні професійних ситуацій. Проблему узгодження особистих переконань фахівця та професійних етичних стандартів окреслено в рамках моделі етичної акультурації, запропонованої С. Андерсон, А. Баше, М. Гендельсман та Р. Клеванські [2]. Вплив соціального та культурного контексту на формування й застосування етичних норм розкрито у дослідженні Ф. Вітоллі, Н. Раймо, М. Рубіно та Дж. Гареньяні [5].

Аналіз наукових джерел [1, 2, 5] свідчить про наявність теоретичних підходів до осмислення професійної етики психолога, ролі особистих цінностей

та впливу соціокультурного контексту на етичні рішення. Водночас питання узгодження особистих принципів психолога та реалізації ним права на свободу слова, особливо в умовах соціальної нестабільності, залишається недостатньо систематизованим і потребує подальшого наукового дослідження.

Проблема збереження особистих принципів психолога та реалізації ним права на свободу слова є складною міждисциплінарною проблемою, що формується на перетині професійної етики, права, соціального контексту та особистісної відповідальності фахівця. У сфері психологічної практики ця проблема набуває особливої ваги з огляду на підвищений рівень суспільної довіри до професії та очікування щодо етичності поведінки психолога не лише у професійній діяльності, а й у публічному просторі [1]. Аналіз етичних кодексів і сучасних наукових підходів свідчить, що професійна етика психолога історично та нормативно зосереджена передусім на регулюванні взаємодії з клієнтом, визначенні рамок професійної компетентності та запобіганні шкоді клієнту, тоді як сфера особистого самовираження залишається менш формалізованою та значною мірою залежною від контексту [3, 4].

Етичні кодекси Американської психологічної асоціації та Канадської психологічної асоціації виходять із положення про неможливість повної ціннісної нейтральності психолога. Вони визнають, що особисті переконання, життєвий досвід, культурна належність і соціально-політичні умови неминуче впливають на професійну діяльність фахівця, водночас покладаючи на нього обов'язок усвідомлювати цей вплив і мінімізувати ризики упередженості [3, 4]. Важливою особливістю зазначених кодексів є те, що вони поширюються виключно на діяльність психолога у його професійній, науковій або освітній ролі та не регулюють безпосередньо приватну поведінку, якщо вона не підриває довіру до професії, не завдає шкоди іншим і не порушує чинного законодавства. Таким чином, право психолога на свободу слова та особисте самовираження визнається як складова його громадянських прав, однак реалізація цього права супроводжується підвищеним рівнем професійної та етичної відповідальності.

Сучасні наукові підходи підкреслюють обмеженість формального дотримання етичних норм як єдиного інструменту забезпечення етичної поведінки фахівця. Зазначається, що жоден етичний кодекс не здатний охопити всі можливі ситуації морального вибору, з якими стикається психолог у реальній практиці, особливо в умовах соціальної напруги та невизначеності [1]. У цьому контексті етика розглядається як динамічний процес, що передбачає розвиток етичного мислення, рефлексію рішень і готовність брати відповідальність за їх наслідки, а не лише як механічне виконання нормативних приписів.

В умовах соціальної нестабільності та війни проблема збереження особистих принципів психолога та реалізації ним свободи слова набуває особливої актуальності. Соціально-політичний контекст істотно впливає як на суспільне сприйняття професії, так і на оцінку публічних висловлювань фахівця, що може посилювати ризик моральних і репутаційних конфліктів [5]. За браком чітко визначених законодавчих і нормативних рамок допустимого самовираження психолога поза професійною роллю зростає ймовірність різночитань і суперечливих інтерпретацій його дій, що створює додаткове навантаження на особисту відповідальність фахівця.

Дослідження, присвячені культурним відмінностям в етичних підходах, підтверджують, що зміст і застосування етичних норм значною мірою залежать від національного, культурного та соціального контексту, а отже, універсальні етичні рішення не можуть бути однаково ефективними у різних суспільствах [5]. Це посилює необхідність контекстуального аналізу кожної конкретної ситуації та врахування потенційних соціальних наслідків професійних і публічних дій психолога.

Ключовим механізмом збереження балансу між особистими принципами психолога та його професійними обов'язками виступає інтеграція особистої та професійної ідентичностей. Модель етичної акультурації розглядає таку інтеграцію як найбільш адаптивну стратегію, що забезпечує узгодженість між особистими цінностями та професійними стандартами і сприяє сталому

моральному розвитку фахівця [2]. Інтегративний підхід дозволяє психологу усвідомлено регулювати власне самовираження та відповідально оцінювати рамки його допустимості в конкретному професійному й соціальному контексті.

Отже, узгодження особистих принципів психолога та реалізація ним права на свободу слова є можливими за умови дотримання базових етичних принципів, орієнтації на недопущення шкоди клієнту, поваги до прав інших осіб та усвідомлення соціально-правових наслідків власних дій. У сучасних умовах це питання потребує подальшого наукового осмислення, розвитку професійного діалогу та адаптації етичних підходів до мінливих соціальних реалій, що відповідає уявленню про етику як живу, динамічну систему, а не сукупність незмінних правил. Визначення механізму такої адаптації є перспективою подальших досліджень для вирішення проблеми збереження особистих принципів психолога та реалізації права на свободу слова.

Список використаних джерел

1. Barnett J. E. The ethical practice of psychotherapy: Clearly within our reach. *Psychotherapy*. 56 (4), 2019. P. 431–440. URL: <https://societyforpsychotherapy.org/wp-content/uploads/2019/12/Barnett-2019-Ethics-Intro.pdf> (дата звернення: 12.02.2025)
2. Bashe A., Anderson S. K., Handelsman M. M., Klevansky R. An acculturation model for ethics training: The ethics autobiography and beyond. *Professional Psychology: Research and Practice*. 38 (1), 2007. P. 60–67. URL: <https://www.aucccd.org/assets/ethics%20autobiography%2007.pdf> (дата звернення: 12.02.2025)
3. Canadian Code of Ethics for Psychologists URL: https://cpa.ca/docs/File/Ethics/CPA_Code_2017_4thEd.pdf (дата звернення: 16.02.2025)
4. Ethical Principles of Psychologists and Code. American Psychological Association URL: <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx> (дата звернення: 15.02.2025)
5. Vitolla F., Raimo N., Rubino M., Garegnani G.M. Do cultural differences impact ethical issues? Exploring the relationship between national culture and quality of code of ethics. *Journal of International Management*. 27 (1), 2021 URL: <https://ideas.repec.org/a/eee/intman/v27y2021i1s107542532100003x.html> (дата звернення: 12.02.2025)

Арбачевська А. В.,
*здобувачка вищої освіти
спеціальності І01 Соціальна робота та консультування,
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна*

Григоренко Т. В.,
*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
м. Київ, Україна*

ЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА» В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальність проблеми емоційного вигорання студентів спеціальності «Соціальна робота» в умовах сучасного освітнього середовища ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ (далі – ЗВО) полягає в тому, що емоційне вигорання (синдром професійного вигорання) є одним із найактуальніших психологічних феноменів ХХІ століття, особливо в допоміжних професіях [9]. За визначенням К. Маслач та С. Джексон [8], воно включає три виміри: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень. У студентів спеціальності «Соціальна робота» ризик вигорання виникає вже на етапі професійної підготовки через інтенсивне академічне навантаження, емпатійне залучення до проблем клієнтів під час навчальної практики та вплив зовнішніх стресорів (зокрема, воєнного стану в Україні). Дослідження показують, що синдром починає формуватися на старших курсах бакалаврату [5; 7]. В освітньому середовищі ЗВО це проявляється у зниженні мотивації до навчання, апатії, дратівливості та психосоматичних порушеннях. Профілактика набуває етико-психологічного виміру, оскільки майбутні соціальні працівники зобов'язані зберігати професійну компетентність для якісного надання послуг [3]. Без системної профілактики в ЗВО ризик хронізації вигорання зростає, що загрожує кадровому потенціалу соціальної сфери.

Теоретично феномен описано Х. Фрейденбергером (1974) як стан виснаження у професіях «людина-людина». Модель К. Масlach (1986) та адаптація В. В. Бойка виділяють фази: напруження (психотравмуючі обставини, незадоволеність собою), резистенції (неадекватне емоційне реагування, економія емоцій) та виснаження (емоційний дефіцит, деперсоналізація, психосоматичні розлади) [8]. У соціальній роботі специфіка зумовлена постійним контактом з травматичними ситуаціями клієнтів, етичними дилемами та високою відповідальністю. Для студентів додатково діють академічні чинники: перевантаження (8–10 годин навчання щодня), невизначеність кар'єри, відсутність соціальної підтримки. В умовах війни посилюються тривожні новини, повітряні тривоги та втрата стабільності [7]. Внутрішні фактори, такі як, емоційна ригідність, перфекціонізм, слабка мотивація емоційної віддачі, етичні дефекти особистості. Зовнішні: відсутність супервізії під час практики, незадоволення навчанням. Специфіка полягає в тому, що студенти ще не мають професійних захисних механізмів, тому вигорання формується швидше, ніж у практикуючих фахівців.

Етичні основи ґрунтуються на Етичному кодексі спеціалістів із соціальної роботи України [3], який проголошує принципи поваги до гідності людини, професійної відповідальності та збереження компетентності. Самодопомога та профілактика вигорання є етичним обов'язком, оскільки вигорання порушує принцип «не нашкодити» та знижує якість послуг клієнтам. Соціальний працівник зобов'язаний підтримувати власне психічне здоров'я для забезпечення етичної практики (аналогічно принципам IFSW та NASW). У ЗВО етична профілактика реалізується через інтеграцію етичних модулів у навчальні дисципліни («Ведення професійних документів», «Етика та міжнародні стандарти соціальної роботи»). Студенти мають усвідомлювати, що ігнорування саморесурсів суперечить професійним цінностям: гуманізму, соціальної справедливості та саморозвитку. Етична дилема «самопожертва чи самозбереження» вирішується на користь балансу, адже виснажений фахівець не

може ефективно захищати права клієнтів. Таким чином, профілактика – це етична норма, вбудована в освітній процес ЗВО.

Психологічні засади спираються на теорію стресу Г. Сельє, копінг-стратегії Р. Лазаруса та модель резилієнсу (стресостійкості). Ключові компоненти: емоційний інтелект (усвідомлення, регуляція емоцій), когнітивна переоцінка (рефреймінг), поведінкові стратегії (релаксація, фізична активність). Для студентів соціальної роботи ефективні техніки саморегуляції - майндфулнес, дихальні вправи, ведення щоденника емоцій, ресурсні карти. Психологічна профілактика в ЗВО передбачає діагностику (опитувальник Масlach) та корекцію на ранніх стадіях [8]. Розвиток професійної ідентичності через тренінги особистісного зростання гармонізує академічну та професійну самооцінку, знижує рівень домагань і запобігає перфекціонізму. Психологічна стійкість формується як інтегральна характеристика, що поєднує саморефлексію, соціальну підтримку та сенсодіяльність.

Важливу роль відіграє освітнє середовище ЗВО та має подвійний характер, з одного боку, академічне перевантаження, ієрархічні відносини «викладач-студент» та відсутність гнучкого графіку провокують вигорання; з іншого – це ідеальний простір для профілактики через системність і доступність ресурсів. Специфіка спеціальності «Соціальна робота» вимагає інтеграції практичної підготовки (польова практика), що імітує реальні професійні навантаження. Ризики посилюються відсутністю обов'язкової супервізії практики та недостатньою психологічною підтримкою. Ресурси ЗВО: центри психологічної допомоги, студентське самоврядування, волонтерські проєкти. Ефективними є інтерактивні методи: кейс-стаді, рольові ігри, групові супервізії. В умовах війни ЗВО можуть впроваджувати дистанційні тренінги та гнучкі форми навчання. Порівняльний аналіз українських і зарубіжних практик показує перевагу системного підходу - поєднання індивідуальної (саморефлексія) та організаційної (командна підтримка) профілактики.

Рекомендована модель – мультимодальна BASIC Ph [2], що включає віру, емоції, соціальні зв'язки, уяву, когніцію та фізичні ресурси. У ЗВО впроваджуються:

- навчальні курси «Основи соціально-психологічного консультування» (4 кредити);
- обов'язкова супервізія практики (групова та індивідуальна);
- психологічні тренінги (8–10 занять): психоедукація, самодіагностика, техніки релаксації, мозковий штурм «Вигорання – що робити?»;
- створення ресурсних центрів самодопомоги (інформаційні стенди, онлайн-курси);
- групи взаємопідтримки студентів-старшокурсників. Програма «Профілактика емоційного вигорання студентів ЗВО в умовах воєнного стану» [7] доводить ефективність, зокрема зниження тривожності на 30–40 %, підвищення мотивації. Організаційні заходи - це гнучкий графік, семінари з комунікації, відкриті канали зворотного зв'язку з викладачами; індивідуальні - тайм-менеджмент, баланс «навчання-відпочинок», хобі.

Отже, етико-психологічні засади профілактики емоційного вигорання студентів спеціальності «Соціальна робота» становлять комплексний підхід, що поєднує дотримання професійної етики (збереження компетентності як етичний імператив) та психологічні механізми резилієнсу. Реалізація в освітньому середовищі ЗВО дозволяє не лише запобігти вигоранню на етапі підготовки, а й сформувати стійких фахівців, здатних протистояти викликам соціальної роботи. Перспективи: розробка державних стандартів інтеграції профілактики в освітні програми, моніторинг рівня вигорання серед студентів, міжуніверситетські проекти. Впровадження таких засад сприятиме підвищенню якості соціальних послуг в Україні та збереженню психічного здоров'я майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Бутиліна О., Бугай К. Професійне вигорання фахівців із соціальної роботи в умовах шлюбного права. *SOCIOPROSTIR: міждисциплінарна онлайн-збірка наукових праць із соціології та соціальної роботи*. 2022. № 12. С. 24–32. URL: <https://doi.org/10.26565/2218-2470-2022-12-03> (дата звернення: 31.03.2026).
2. Гавриловська К. П. Модель BASIC Ph у роботі психолога. *Розвиток обдарованої особистості в освітньому просторі: ціннісний вимір : тези*

доповідей X наук.-практ. семінару, 23 квіт. 2020 р. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. С. 14–15.

3. Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи України (Наказ Мінмолодьспорту №1965 від 09.09.2005). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v1965643-05>

4. Льошенко О., Кондратьєва В. Діагностика, профілактика, корекція синдрому «Емоційного вигорання». Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2021. № 10. С. 105–112.

5. Руда К. О. Профілактика професійного вигорання соціальних працівників. URL: <https://fspu.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/Руда-К.О..pdf> (дата звернення: 31.03.2026).

6. Семигіна Т. Етичні стандарти та кодекси у соціальній роботі: міжнародний і національний контекст. *Social Work and Education*. Ternopil: Vector, 2025. Vol. 12. No. 2. P. 522-539. DOI:10.25128/2520-6230.25.3.19

7. Усик С. В. Психологічні аспекти емоційного вигорання студентів закладів вищої освіти. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/27922/1/usyk_2025.pdf (дата звернення: 31.03.2026).

8. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*. 1981. Vol. 2. P. 99–113. URL: <https://doi.org/10.1002/job.4030020205> (дата звернення: 31.03.2026).

9. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2016. Vol. 15. P. 103–111. URL: <https://doi.org/10.1002/wps.20311> (дата звернення: 31.03.2026).

Аржанухіна С. В.,
викладач-методист кафедри фортепіано,
Харківська гуманітарно-педагогічна академія,
м. Харків, Україна
Перцова О. В.,
практичний психолог,
Харківська гуманітарно-педагогічна академія,
м. Харків, Україна
Салюкова Г. Ю.,
концертмейстерка кафедри
вокально-хорової підготовки вчителя,
Харківська гуманітарно-педагогічна академія,
м. Харків Україна

ІМІДЖ ТА ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Дуже важливою тенденцією сучасної освіти є використання в підготовці майбутніх фахівців особистісно зорієнтованого й компетентнісного підходів. Вони зазначені в державних стандартах, програмах, підручниках. У теперішній

час актуалізується проблема підвищення фахової майстерності педагога у цілому, а також майбутніх фахівців з музичного мистецтва безпосередньо. Головною фігурою освітнього процесу є особистість, її індивідуальні особливості, здібності, а також потенційні можливості. Постає актуальною проблема виявлення провідних напрямів індивідуального стилю майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Останнім часом в науково-педагогічних дослідженнях все частіше зустрічається категорія ментальності або менталітету (В. Кабрін, Ф. Кремень, Е. Стріга, Н. Толстошеїна та ін.). Під час аналізу педагогічної ментальності в науковій літературі можемо констатувати, що до складу педагогічної ментальності можна віднести особистісно-професійні цінності, професійно значущі установки і відносини, такі як педагогічна свідомість, оперативність прийняття педагогічних рішень, особливі ознаки мислення (рефлексія, критичність, аналітичність) у поєднанні з екзистенціальними процесами: професійна інтуїція, образні уявлення, відчуття. Усі ознаки формуються на основі стереотипів, характерних для конкретного культурно-освітнього простору і середовища і позначаються професійною картиною світу.

Характеристикою професійної культури педагога є зосередженість уваги на рефлексивності мислення. На думку багатьох дослідників (В. Орлов), рефлексивне мислення забезпечує формування іміджу педагога (вчителя). Це новітнє утворення, що належить до науки іміджіології, яке, в свою чергу, є практичним втіленням ментальних установок на особистісному рефлексивно дієвому рівні. Імідж педагога проявляється в узагальненому вигляді та складається з індивідуальних особистісних, комунікативних, діяльнісних характеристик, та зовнішньо поведінкових компонентів (Л. Мітіна), які реалізують власні уявлення вчителя про себе, задовольняючи його потребу в професійній самореалізації.

Поняття «імідж» (бути схожим) виникло від англійської image – «образ», «зображення» – штучний образ, що формується в суспільній або індивідуальній

свідомості засобами масової комунікації і психологічної дії. Імідж створюється з метою формування в масовій свідомості певного відношення до об'єкта. Може поєднувати як реальні властивості об'єкту, так і неіснуючі, приписувані. Психологічний аспект іміджу представлений в дослідженнях таких учених, як Н. Барна, А. Готсдінер, І. Зязюн, А. Кононенко, С. Максименко, М. Навроцька, О. Попова, Р. Ромашкіна. Педагогічний імідж став предметом досліджень Л. Мітіної, В. Шепель. Найчастіше поняття тлумачиться як емоційний образ чогось-когось, що склався у масовій свідомості та має характер стереотипу.

Певною мірою імідж перетинається з поняттям стилю, ці поняття навіть ототожнюються в загальному розумінні. Однак, на нашу думку, можна ці поняття розвести саме в педагогічному контексті, оскільки імідж стосується більш широкого прояву індивідуальності в усіх сферах її життєдіяльності, в ньому більш відбиті індивідуальні риси ментальності, традицій, які вплинули на особистість, їх індивідуальна інтерпретація та бажання самовираження та висвітлення себе серед інших. Стиль – категорія, яка більш застосовується саме до професійної сфери, або до якоїсь іншої конкретної сфери. Наприклад, «стиль поведінки», «стиль одягу»; в педагогіці – «стиль викладання», «стиль виконавської діяльності»; в музичній педагогіці – «музичний стиль», «художній стиль», «творчо-виконавський стиль» тощо. Поняття «виконавський імідж» серед фахівців не застосовується.

Поняття «імідж» застосовується по відношенню до професійної сфери. У структурі іміджу професіонала, виділені зовнішній, процесуальний і внутрішній компоненти. Професійна діяльність розкривається через процесуальну складову іміджу, яка конкретизується такими формами спілкування, як професіоналізм, пластичність, виразність. Вчитель, який володіє прийомами вербальної та невербальної комунікації, має емпатію, вміє виявляти почуття, здатний пожвавити урок, зробити його експресивним, наблизити до природнього спілкування.

Внутрішня складова – це внутрішній світ людини, її особа в цілому. Уявлення про його духовний і інтелектуальний розвиток, інтереси, цінності. До складу іміджу вчителя відносяться наступні структурні компоненти: індивідуальні і особові якості, комунікативні, особливості професійної діяльності і поведінки, самосвідомість.

На думку Ю. Шадських, «самосвідомість» – це усвідомлення людиною себе як особистості (своїх якостей, рис, стосунків з іншими людьми, місця й ролі в суспільстві [2, с. 105]. Розвиток самосвідомості зумовлює потребу в розвитку професійної культури, самопізнання, індивідуального стилю фахівця.

Основою професійної діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва, фаховою домінантою стає творчість, творча самореалізація та набуття педагогічного досвіду у розвитку творчості своїх здобувачів освіти. Отже творчість для них – це основа професійної діяльності, яка сама по собі є генералізованою якістю. Крім того, вчителі мистецьких дисциплін мають особливий тип ментальності – художній, а точніше художньо-педагогічний, в якому усі зазначені якості проявляються крізь призму спілкування з мистецтвом саме в процесі творчої діяльності активно створюється і виконавський індивідуальний стиль. З посиланням на тлумачення індивідуального стилю в працях Д. Н. Узнадзе, у вузькому сенсі визначаємо індивідуальний стиль діяльності як стійку систему образів, що складається в людини, яка прагне до найкращого здійснення даної діяльності і яка зумовлена типологічними особливостями самої людини.

Похідною категорією індивідуального стилю діяльності є індивідуальний стиль у виконавській діяльності, якій найбільш привертає увагу вчителів музики, в яких домінує мотивація творчого самовираження в процесі виконавства.

На нашу думку, доцільно сприяти майбутнім вчителям музики в їх прагненні сформувати свій виконавський стиль діяльності, як вчителя та як виконавця музичних творів з урахуванням зростання вимог до рівня його

кваліфікації та враховуючи наступні фактори: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення; особливості нервової системи та темпераменту; педагогічну ментальність особистості, мотивацію до творчого самовираження в обраному виді виконавської діяльності та можливості індивідуального творчого ресурсу особистості.

Список використаних джерел

1. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. 360 с.
2. Шадських Ю.Г. Психологія і педагогіка : навчальний посібник. Львів : Магнолія плюс, 2005. 320 с.
3. Шевнюк О.Л. Структура і функції культурологічної освіти майбутнього вчителя. Педагогіка і психологія. Луцьк, 2003. № 1. (XXXVIII). С. 24-29.

Беньковський С. Ю.,
*кандидат юридичних наук, доцент,
начальник кафедри психології та соціально-гуманітарних дисциплін,
Інститут Військово-Морських Сил Національного університету
«Одеська морська академія»,
м. Одеса, Україна*

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКИХ СИЛ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Сучасні умови функціонування сектору безпеки і оборони України визначають підвищені вимоги до професійної підготовки військових фахівців, зокрема офіцерів Військово-Морських Сил Збройних Сил України. Повномасштабна війна, технологічні зміни у військовій сфері та інтеграція України до євроатлантичного безпекового простору зумовлюють необхідність формування нового типу військового лідера – висококваліфікованого, мобільного, здатного до швидкого прийняття рішень та ефективної взаємодії в міжнародному середовищі.

Професійний розвиток особистості майбутнього офіцера є складним і багатовимірним процесом, який охоплює формування професійних знань, практичних умінь, морально-етичних якостей, лідерських здібностей та

комунікативних навичок. Особливого значення набуває формування здатності діяти в умовах невизначеності, стресу та високого рівня відповідальності.

У зв'язку з цим актуальним є дослідження особливостей професійного розвитку особистості майбутнього офіцера ВМС та визначення ефективних шляхів удосконалення його підготовки у системі військової освіти.

У педагогічній та психологічній науці професійний розвиток особистості розглядається як безперервний процес формування професійних знань, навичок, цінностей і якостей, необхідних для ефективної діяльності у певній сфері. Для військових фахівців цей процес має особливу специфіку, оскільки поєднує професійну підготовку з формуванням високого рівня дисципліни, відповідальності та готовності до виконання службових обов'язків у складних умовах.

Професійний розвиток майбутнього офіцера передбачає формування інтегрованої системи компетентностей, які забезпечують ефективне виконання службових завдань. До таких компетентностей належать: професійно-спеціальні; управлінські; комунікативні; аналітичні; морально-психологічні.

Важливою складовою професійного розвитку є формування професійної ідентичності офіцера, що передбачає усвідомлення власної ролі у системі оборони держави, прийняття військових цінностей та готовність до служіння суспільству.

Професійний розвиток майбутнього офіцера Військово-Морських Сил включає декілька взаємопов'язаних компонентів: когнітивний, операційний, лідерський, морально-психологічний.

Когнітивний компонент передбачає формування системи професійних знань, необхідних для виконання службових обов'язків. До них належать знання з військово-морської справи, навігації, тактики, управління підрозділами, міжнародного військового співробітництва, а також знання іноземних мов.

Сучасний офіцер ВМС повинен володіти здатністю до аналізу складних ситуацій, прогнозування розвитку подій та прийняття обґрунтованих рішень.

Операційний компонент включає практичні навички та уміння, необхідні для ефективної діяльності в умовах реальних службових ситуацій. Цей компонент передбачає: вміння керувати підрозділом; здатність діяти в екстремальних умовах; застосування сучасних технологій та озброєння; організацію взаємодії між підрозділами.

Важливу роль у формуванні цього компонента відіграють практичні заняття, тренування, навчання на полігонах та стажування на кораблях.

Офіцер ВМС є не лише фахівцем у своїй галузі, але й лідером, який відповідає за підлеглих та ефективність виконання бойових завдань. Тому важливим напрямом професійного розвитку є формування лідерських якостей, таких як: відповідальність; здатність мотивувати підлеглих; готовність приймати рішення; здатність працювати в команді.

Розвиток лідерства передбачає створення умов для формування управлінського досвіду курсантів та їх участі у командних формах навчання.

Професійна діяльність офіцера пов'язана з високим рівнем стресу та відповідальності, тому важливим аспектом професійного розвитку є формування морально-психологічної стійкості. Цей компонент включає: розвиток стресостійкості; формування моральних цінностей; розвиток самоконтролю; здатність до психологічної адаптації.

Особливе значення має виховання патріотизму, почуття обов'язку та відповідальності перед державою.

Система військової освіти відіграє ключову роль у професійному розвитку майбутніх офіцерів ВМС. Саме у закладах вищої військової освіти відбувається формування основ професійної компетентності, військової культури та лідерських якостей. Ефективність підготовки офіцерів значною мірою залежить від використання сучасних педагогічних підходів, зокрема: компетентнісного підходу; практикоорієнтованого навчання; інтерактивних методів навчання; моделювання професійних ситуацій.

Особливого значення набуває використання активних методів навчання, таких як рольові ігри, командні завдання, аналіз кейсів та моделювання

тактичних ситуацій. Вони сприяють розвитку критичного мислення, комунікативних навичок та здатності до прийняття рішень.

Не менш важливим є розвиток іншомовної компетентності майбутніх офіцерів, що забезпечує ефективну взаємодію з партнерами у рамках міжнародного військового співробітництва.

Аналіз сучасних підходів до підготовки військових фахівців дозволяє визначити кілька перспективних напрямів удосконалення професійного розвитку майбутніх офіцерів ВМС. По-перше, важливим є посилення практичної складової навчання, що передбачає розширення можливостей для участі курсантів у практичних заняттях, навчаннях та стажуваннях. По-друге, необхідно розвивати систему формування лідерських якостей через залучення курсантів до управлінської діяльності та командної роботи. По-третє, актуальним є впровадження сучасних освітніх технологій, які сприяють підвищенню ефективності навчального процесу. По-четверте, важливим напрямом є розвиток міжнародного співробітництва у сфері військової освіти, що дозволяє переймати передовий досвід підготовки військових фахівців.

Професійний розвиток особистості майбутнього офіцера ВМС Збройних Сил України є комплексним процесом, який охоплює формування професійних знань, практичних навичок, лідерських якостей та морально-психологічної стійкості. Ефективна підготовка офіцерів можлива за умови поєднання теоретичної підготовки з практичним досвідом, використання сучасних педагогічних технологій та створення умов для розвитку лідерського потенціалу курсантів.

Подальший розвиток системи військової освіти має бути спрямований на формування компетентних, відповідальних та високопрофесійних офіцерів, здатних ефективно діяти в умовах сучасних безпекових викликів.

Список використаних джерел

1. Беньковська Н. Б., Кіріакіді О. Ю. Методи розвитку критичного мислення у молодших командирів Військово-Морських Сил Збройних Сил України. *Збірник наукових праць «Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*. Київ, 2023. Вип. № 4(18) 2023. С. 334 – 347.

Bykonja O.,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of Department of Linguistics,
Penitentiary Academy of Ukraine,
Chernihiv, Ukraine*

Bykonja S.,

*Candidate of Economic Sciences,
Municipal Institution «Chernihiv Basic Professional Medical College»
Chernihiv, Ukraine*

FORMATION OF STRESS-RESISTANT PROFESSIONAL COMMUNICATION IN FUTURE MEDICAL AND PENITENTIARY STAFF USING A FOREIGN LANGUAGE

The professional activities of medical and prison staff are associated with high psychoemotional stress, multiple crises, and sometimes extreme circumstances, including working in conditions of martial law. One key skill that enhances professional effectiveness is *stress-resistant communication*, which includes the ability to communicate effectively in crises, show empathy, demonstrate professional ethics, and maintain psychological safety [1-2; 7; 11].

For medical and prison staff, communication is not only a tool for conveying information, but also a mechanism for regulating emotional tension, preventing conflicts and ensuring psychological safety. The theoretical foundations of this issue are being actively developed both in the international scientific community and in Ukraine [2-4; 6; 9-11]. A foreign language in higher education is not only a means of communication, but also a tool for developing interpersonal competence and adaptive behaviour in a professional and intercultural environment [10].

The professional activities of medical and prison staff are associated with high psychoemotional stress, multiple crises, and sometimes extreme circumstances, including working in conditions of martial law [1; 8-9]. One key skill that enhances professional effectiveness is stress-resistant communication, which includes the ability to communicate effectively in crises, show empathy, demonstrate professional ethics, and maintain psychological safety.

For the professional training of medical and prison staff, this means the need to teach not only information exchange, but also communicative support as a mechanism for reducing stress. Swiss researcher A.F. Hannawa developed the Safe Communication model, which identifies five key competencies for safe communication in stressful environments, especially in medicine [6]. This model focuses on the communicator's awareness, responsibility for the message, clarity of formulations, active listening, and adaptability. This approach is extremely valuable for fostering stress-resistant communication in professional education, as it provides specific behavioural indicators of safe interaction under pressure. The concept of emotional intelligence, popularised by D. Goleman, explains how the ability to recognise and regulate one's own and others' emotions affects professional effectiveness [5]. Emotional intelligence includes self-awareness, self-regulation, empathy, and social skills. In high-stress professional environments, these competencies serve as a foundation for constructive communication and conflict prevention. Ukrainian researcher M. Kushneryk analyses students' crisis communication during wartime, focusing on psychoemotional reactions and adaptation mechanisms [1]. His research demonstrates that under extreme stress, communication styles, emotional openness, and ways of responding to conflict change. It confirms the need to develop stress-resistant communication strategies during professional training and using methods for reducing anxiety, building empathy, supportive communication, and the psychological safety of the educational environment are considered.

Ukrainian educators are actively researching communication barriers arising from emotional overload, stereotypes, cultural differences, and low emotional regulation [1; 7]. Overcoming such barriers is directly related to the formation of stress-resistant communication. Modern international research in nursing and medicine confirms that resilience explains the relationship between emotional intelligence and communication skills in practical settings [8-9]. It means that the development of emotional competence improves the quality of professional interaction in stressful conditions. Thus, the combination of international theoretical experience and

Ukrainian practical developments creates a holistic conceptual basis for further pedagogical research and the development of effective educational methods.

Psychological safety is an environment in which individuals can express their thoughts, ask questions, or even make mistakes without fear of judgment or punishment – critical for effective teamwork and learning. Psychological safety is defined as facilitating open communication, risk-taking, and innovation [2; 4]. In healthcare teams, high levels of psychological safety improve the quality of patient care because doctors and nurses can report potential errors or suggest solutions without fear of criticism [8; 11]. Psychological safety has also been seen as an important element of resilience during wartime, as it supports adaptability, openness, and shared responsibility in teams under pressure [8].

The formation of intercultural competence – the ability to communicate effectively and ethically with representatives of different cultural groups – is a key task in modern foreign language teaching. It includes understanding cultural norms, values and language strategies that help reduce conflict and promote empathy in professional communication [3; 10]. Intercultural communicative competence includes not only knowledge of the language but also cultural sensitivity, empathy, and the ability to take into account the values of the interlocutor, which is critically important in crisis and stressful situations.

Let us consider the role of a foreign language in fostering stress-resistant communication. *Crisis communication* – the ability to clearly, quickly and effectively convey information in extreme situations – can be formed through specialised intercultural and professionally oriented language tasks [1; 4-5; 8; 11]. Examples include simulation exercises with crisis scenarios (e.g., talking to a foreign patient during an emergency) and analysis of video situations with a focus on reactions and speech strategies [6]. It develops the ability to adapt to stressful conditions and use language as a tool to overcome emotional stress. *Empathy* – the ability to understand another person's emotional state – is a fundamental communication skill that helps build trust and support in professional relationships [5]. Methods for developing empathy in a foreign language course can include role-playing in difficult interpersonal

situations, analysis of intercultural dialogues, and discussions of ethical dilemmas. These methods help students to become aware of the cultural and ethical nuances of communication.

Regarding practical recommendations for the educational process, we highlight the following: use interdisciplinary cases that combine medical, penitentiary and linguistic topics; introduce simulation exercises with professional dialogues in crisis contexts; analyse video materials with intercultural communication situations and discuss ethical aspects; maintain psychological safety in the classroom by creating an environment where students can experiment, express their thoughts and questions; integrate cross-cultural themes that promote empathy and interpersonal sensitivity.

The analysis of international and Ukrainian research allows us to draw the following conclusions: 1. Stress-resistant professional communication is an integrated competence that combines emotional regulation, empathy and professional responsibility. 2. International concepts form a solid theoretical basis for the study of emotional stability in professional communication. 3. Ukrainian research demonstrates the practical relevance of the problem in wartime. 4. The formation of stress-resistant communication should be integrated into the professional training of future medical and penitentiary workers. 5. The formation of stress-resistant professional communication is a complex but necessary process that goes beyond the usual study of vocabulary and grammar. 6. A foreign language can be a powerful tool for the development of crisis communication, empathy, professional ethics and psychological safety – key competencies for modern medical and penitentiary professionals.

References

1. Квішнерик М. Кризова комунікація в контексті адаптації студентів до умов навчання під час війни. *Психологічний журнал*, 2024. № 12, С. 55–61.
2. Afifi T.D., Merrill A.F. The role of resilience in stress and communication. *Personal Relationships*, 2016. № 23, P. 663–683. URL: (дата звернення: 27.02.2026).
3. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.
4. Edmondson A. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*. 1999. Vol. 44, No. 2. P. 350–383.
5. Goleman D. Emotional Intelligence. London: Bloomsbury Publishing Plc, 2009. 248 p.
6. Hannawa A. F. *SACCIA Safe Communication: Five Core Competencies for Healthcare Communication*. Cham: Springer, 2015. URL:

<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-15191-7> (дата звернення: 27.02.2026).

7. Ieshchuk H. Комунікативні бар'єри в професійній діяльності соціального працівника. *Навковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2018. № 1(42), С. 126–129.

8. McCann C. M., Beddoe E., McCormick K. et al. Resilience in the health professions: A review of recent literature. *International Journal of Wellbeing*. 2013. Vol. 3(1). P. 60-81.

9. Musri M.C., Nehvi A.I., Chacko S.R., Eiger G., Moghbeli N. The impact of art in medicine training and its effectiveness on professionalism and interpersonal skills: a prospective study. *Advances in Medical Education and Practice*. 2025. N.16/ P. 493-500.

10. Ruiz M.R., Snínola N.O.V. Improving the Intercultural Communicative Competence of English Language Students. *Journal of Intercultural Communication*, 2019. N. 19(1). P.1-10.

11. Tracy S.J. Locking up emotion: Moving beyond dissonance for understanding emotion labour discomfort. *Communication Monographs*. 2005. N. 72(3). P. 261–283.

Богданова Н. Г.,
доктор філософських наук, професор,
професор кафедри освітніх технологій та охорони праці,
Бахмутський навчально-науковий професійно-педагогічний інститут
Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна,
м. Слов'янськ, Донецька обл., Україна

МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ ТА ПЕДАГОГІЧНА ПОЗИЦІЯ ВИКЛАДАЧА

Сучасний розвиток системи вищої освіти зумовлює підвищення вимог до професійної діяльності викладача. Важливим чинником ефективності освітнього процесу є не лише професійна компетентність, а й сформована система моральних цінностей і чітка педагогічна позиція викладача. Саме вони визначають характер взаємодії зі студентами, формують освітнє середовище та сприяють розвитку особистості здобувача освіти. Моральна культура викладача проявляється у відповідальності, справедливості, повазі до гідності студента, професійному обов'язку та педагогічному такті.

У сучасних умовах трансформації освітньої системи питання моральних орієнтирів і педагогічної позиції викладача набуває особливої актуальності, адже викладач виступає не лише носієм знань, а й моральним прикладом для студентської молоді.

Проблематика педагогічної етики та моральних основ діяльності викладача висвітлювалася у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. У науковій літературі педагогічна етика розглядається як система моральних норм і принципів, що регулюють професійну поведінку педагога, його взаємини зі студентами, колегами та суспільством.

Дослідники підкреслюють, що основними принципами етики викладача є гуманізм, відповідальність, справедливість, педагогічний такт та повага до особистості здобувача освіти.

У сучасних дослідженнях також наголошується на ролі професійної етики у формуванні педагогічної майстерності та ефективності освітнього процесу, оскільки моральна позиція викладача визначає стиль педагогічної взаємодії та сприяє створенню позитивного психологічного клімату в освітньому середовищі.

Попри значну кількість досліджень, низка аспектів цієї проблематики залишається недостатньо розкритою. Зокрема, потребують подальшого вивчення:

- формування моральних цінностей викладача в умовах цифровізації освіти;
- вплив педагогічної позиції викладача на академічну доброчесність студентів;
- психологічні механізми розвитку моральної відповідальності викладача;
- особливості реалізації педагогічної етики у дистанційному та змішаному навчанні.

Метою дослідження є визначення ролі моральних цінностей у формуванні педагогічної позиції викладача закладу вищої освіти та їхнього впливу на ефективність освітнього процесу.

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких завдань:

1. Проаналізувати сутність моральних цінностей у педагогічній діяльності викладача.

2. Розкрити поняття педагогічної позиції викладача закладу вищої освіти.

3. Визначити роль моральних орієнтирів у формуванні педагогічної майстерності.

4. Окреслити значення моральної культури викладача для ефективної взаємодії зі студентами.

Педагогічна діяльність викладача закладу вищої освіти має не лише професійний, а й виразний моральний характер. Викладач виступає суб'єктом моральних взаємин у освітньому середовищі, який не тільки передає знання, а й формує систему цінностей, світоглядні орієнтири та моральні установки студентської молоді. Саме через щоденну взаємодію зі здобувачами освіти викладач впливає на їхній особистісний розвиток, професійне становлення та формування соціальної відповідальності. У цьому контексті педагог виступає носієм моральних норм і прикладом етичної поведінки, що має особливе значення для формування культури академічного середовища.

До основних моральних якостей викладача належать відповідальність, чесність, гуманізм, справедливість, педагогічна толерантність, повага до людської гідності та готовність до діалогу зі студентами. Важливим аспектом є також педагогічний такт, який проявляється у здатності коректно реагувати на різні педагогічні ситуації, враховувати індивідуальні особливості студентів та підтримувати атмосферу взаємної довіри і співпраці. Такі моральні якості сприяють формуванню позитивного психологічного клімату в освітньому процесі та підвищують ефективність навчально-виховної діяльності викладача [1, 3].

Педагогічна позиція викладача є інтегрованою характеристикою його професійної діяльності, яка відображає систему цінностей, переконань, професійних установок і принципів щодо організації навчання та виховання студентів. Вона формується під впливом особистого досвіду, професійної підготовки, моральних переконань і соціокультурного середовища. Педагогічна позиція визначає стиль взаємодії викладача зі студентами, особливості

педагогічного спілкування, підхід до оцінювання результатів навчання та ставлення до розвитку особистості здобувача освіти.

Важливо зазначити, що педагогічна позиція викладача проявляється не лише у словах чи деклараціях, а насамперед у практичній діяльності. Вона відображається у способах організації навчального процесу, у виборі методів навчання, у ставленні до академічної доброчесності та у готовності підтримувати ініціативу і самостійність студентів. Викладач із чітко сформованою гуманістичною педагогічною позицією сприяє розвитку творчого потенціалу студентів, формуванню їхнього критичного мислення та відповідального ставлення до навчання [2, 4].

Моральні цінності відіграють важливу роль у формуванні педагогічної майстерності викладача. Вони виступають основою професійної етики та визначають характер взаємин між учасниками освітнього процесу. Саме на основі моральних принципів будується взаємна повага між викладачем і студентами, формується атмосфера співпраці та довіри, що сприяє ефективному засвоєнню знань і розвитку особистості студента. Крім того, моральні орієнтири допомагають викладачеві приймати виважені рішення у складних педагогічних ситуаціях, дотримуватися принципів справедливості та об'єктивності у навчальному процесі.

Особливого значення моральні цінності набувають у сучасних умовах трансформації системи вищої освіти, коли значно зростає роль гуманістичних принципів, демократичних форм взаємодії та академічної свободи. Викладач має бути здатним поєднувати високий рівень професійної компетентності з моральною відповідальністю за результати своєї діяльності та за формування ціннісних орієнтирів майбутніх фахівців [5].

Крім того, моральна культура викладача є важливим чинником формування академічної доброчесності та професійної відповідальності студентів. Дотримання викладачем принципів чесності, відкритості, об'єктивності та поваги до інтелектуальної власності створює позитивний приклад для студентської молоді. У такому середовищі формується відповідальне ставлення

студентів до навчання, зростає їхня мотивація до самостійної роботи та наукового пошуку.

Викладач, який демонструє високі моральні стандарти у професійній діяльності, стає авторитетною особистістю для студентів і виступає моральним орієнтиром у процесі їхнього професійного становлення. Саме через приклад викладача формуються етичні норми поведінки майбутніх фахівців, їхня професійна культура та соціальна відповідальність. Таким чином, моральні цінності та педагогічна позиція викладача є важливими чинниками забезпечення якості освіти та розвитку сучасного освітнього середовища.

Отже, моральні цінності є важливою складовою педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти. Вони визначають педагогічну позицію викладача, впливають на характер взаємодії зі студентами та сприяють формуванню гуманістичного освітнього середовища.

Формування високого рівня моральної культури викладача сприяє підвищенню якості освітнього процесу, розвитку особистості студента та зміцненню академічної культури в закладах вищої освіти.

Перспективним напрямом подальших досліджень є: вивчення впливу цифрового освітнього середовища на моральну позицію викладача; дослідження етичних аспектів взаємодії викладача і студентів у дистанційному навчанні; розроблення методик формування педагогічної етики майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Педагогічна етика // Українська електронна енциклопедія освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://eduglos.iitta.gov.ua>
2. Сухорукова Т. Г., Шраменко О. В. Принципи етики педагога вищої школи: класика і сучасність // Вісник економіки транспорту і промисловості. – 2020. № 70. С. 213-219.
3. Голярдик Н. А., Макогончук Н. В., Дика Л. Л. Місце та значення професійної етики у сучасній освітній діяльності // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2019. № 3 (87). С. 146-154.
4. Педагогічна етика : методичні вказівки до вивчення дисципліни для студентів педагогічних спеціальностей / уклад. Н. В. Фоменко. Харків : НТУ «ХПІ», 2018. 48 с.
5. Педагогічна майстерність та етика викладача вищої школи : навч.-метод. посіб. / за ред. О. А. Дубасенюк. Київ : НАПН України, 2020. 156 с.

Гейда О. С.,
*кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін,
Пенітенціарна академія України,
м. Чернігів, Україна*

ДОСЛІДЖЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЗАСУДЖЕНИХ ЯК ПІДГРУНТЯ ДЛЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З НИМИ

Прогнозування соціальної поведінки є однією з ключових проблем сучасних соціальних наук. У світі, що характеризується глобалізаційними процесами та зростаючою складністю соціальних взаємодій, здатність передбачати поведінку індивідів і груп набуває особливого значення. Соціальна поведінка людини формується під впливом численних чинників: індивідуально-психологічних особливостей, соціальних норм, культурного, релігійного та освітнього контексту, а також групової належності.

Особливої актуальності набуває питання ресоціалізації засуджених, які після відбування покарання повертаються до суспільства та стають його повноправними членами, здатними впливати на політичні й культурні процеси в державі, виховувати дітей і займати активну громадянську позицію в професійних колективах і суспільних спільнотах. У зв'язку з цим одним із ключових завдань соціально-виховної роботи в установах виконання покарань є вивчення, аналіз, формування та корекція громадянської ідентичності засуджених.

Метою даного дослідження є з'ясування основних підходів до визначення поняття громадянської ідентичності в науковій літературі, аналіз чинників, що зумовлюють її становлення, а також визначення можливостей застосування теоретичних моделей у практичній роботі з засудженими.

Теоретичною базою для дослідження є теорія соціальної ідентичності, розроблена Генрі Теджфелом. У межах цієї теорії обґрунтовано ідею про те, що

поведінка, зокрема соціальна, зумовлюється не лише власною Я-концепцією, а й сприйняттям і категоризацією себе як члена соціальної групи чи груп (наприклад: нації, професії, статі, релігії). Ця групова належність в результаті і формує соціальну ідентичність – частину «Я-концепції».

Розвиваючи ідеї Теджфела, Джон Тернер обґрунтував теорію самокатегоризації, пояснюючи механізми, які підштовхують людину мислити як член групи, а не як індивід. На думку дослідника, індивід «визначає себе в термінах належності до соціальних категорій», а в ситуаціях актуалізації групової належності відбувається процес деперсоналізації, який означає не втрату індивідуальності, а «зсув від сприйняття себе як унікальної особистості до сприйняття себе як взаємозамінного члена соціальної категорії». У цьому контексті поведінка індивіда визначається типовими характеристиками групи до якої він себе зараховує. Таким чином, теорія самокатегоризації розкриває механізми формування конформізму, міжгрупової диференціації та солідарності, демонструючи, як активізація різних рівнів ідентичності впливає на соціально зумовлену поведінку особистості [1, 10-11]. Ідентичність неодмінно виходить на цілісну визначеність особистості, виражає її глибинні основи, смисложиттєві орієнтири і фундаментальні життєві принципи.

Ці концепції соціальної філософії стали поштовхом для розробки вітчизняних теоретико-методологічних досліджень з питань формування, змін та особливостей громадянської ідентичності в українському суспільстві [2, 13-18; 4, 171-176]. Дослідження феномену ідентичності сьогодні вкрай актуально для українського суспільства, яке перебуває в ситуації складного поєднання різних типів ідентичності як результату динамічних соціально-історичних перетворень. Висновки аналізу сучасних процесів суспільного розвитку актуалізувалися через війну, виклики якої вимагають новітнього осмислення.

Крім того, на сьогодні очевидна криза ідентичності, що є закономірним явищем у сучасному віртуалізованому світі, оскільки динамічні соціальні

процеси змушують індивіда постійно коригувати самообраз – змінювати соціальне положення, статус, громадянське самовизначення свого Я. В умовах гнучкого, мінливого віртуалізованого інформаційного суспільства людина повинна постійно оновлюватись, її ідентичність не задана назавжди, а являє собою проєкт, динамічний процес ідентифікації». Динамічні зміни в усіх сферах життя, прискорені трансформації соціальних інститутів об'єктивно й закономірно призводять до кризи ідентичності. Посилювана динаміка соціальної мобільності виявляє себе в мінливості соціально-рольових маркерів, у хаотичному переміщеннях в соціальному просторі. Включеність індивіда в безліч пересічних і конкуруючих одна з одною традицій призводить до розщеплення, ідентичності, окремі рівні якої можуть суперечити один одному [3].

У пенітенціарній сфері особливо актуалізується потреба у цілеспрямованому педагогічному впливі та корекції громадянської ідентичності засуджених. Це зумовлено тим, що після відбування покарання вони повертаються до суспільства як повноправні громадяни, наділені політичними та громадянськими правами, здатні брати участь у суспільному житті, транслювати певні цінності й установки у соціальному середовищі, а також впливати на формування світогляду наступних поколінь через сімейне виховання. Необхідним завданням для подальшого обґрунтування напрямків та принципів корекції громадянської ідентичності засуджених, є вимірювання та визначення індексу громадянської ідентичності засуджених як основи для обґрунтування подальших кроків цілеспрямованого педагогічного впливу.

Для емпіричного дослідження рівня сформованості громадянської ідентичності та історичної обізнаності було сформовано авторську анкету «Оцінка громадянської ідентичності та історичної обізнаності», яка має складається з трьох змістових блоків, що дозволяють комплексно охопити когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти громадянської

ідентичності, а також рівень базових знань з історії України. Анкета була розіслана в установи виконання покарань для надання відповідей. В результаті було отримано 1950 анкет-відповідей, ретельний аналіз яких і стане опорою для подальшого аналізу індексу громадянської ідентичності засуджених та розробки напрямків, методів та найбільш дієвих форм педагогічної роботи.

Перший блок анкети спрямований на виявлення емоційно-ціннісного компоненту громадянської ідентичності. Він містить твердження, що відображають рівень ідентифікації респондента з громадянською спільнотою, почуття гордості за належність до української держави, значущість проживання в Україні, а також ставлення до правових норм і територіальної ідентичності. Другий блок орієнтований на дослідження поведінкового та когнітивного компонентів громадянської ідентичності. Запитання цього блоку дозволяють оцінити готовність респондентів дотримуватися законів, рівень обізнаності щодо прав і обов'язків громадян, установку на громадянську активність, підтримку державних інституцій та орієнтацію на просоціальну поведінку. У першому та другому блоках використано шкалу типу Лайкерта з п'ятибальною градацією відповідей (від 1 – «абсолютно не погоджуюсь» до 5 – «повністю погоджуюсь»), що забезпечує можливість кількісного аналізу та подальшої статистичної обробки результатів.

Третій блок анкети має тестовий характер і спрямований на визначення рівня історичної обізнаності респондентів. Він включає запитання з вибором однієї правильної відповіді, що охоплюють ключові події та постаті історії України (період Київської Русі, козацьку добу, XX століття та сучасний етап державотворення). Загалом анкета дозволяє здійснити комплексну оцінку взаємозв'язку між рівнем громадянської ідентичності та історичною обізнаністю особистості, що є важливим для аналізу процесів формування громадянської свідомості.

Структура анкети відповідає сучасним уявленням про багатокomпонентну природу громадянської ідентичності, яка включає когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий рівні. Вираховуваний індекс не є інструментом оцінки кримінального ризику. Показник застосовується лише у дослідницьких та реабілітаційних цілях. Необхідно враховувати можливий ефект соціальної бажаності відповідей у пенітенціарному середовищі.

Індекс громадянської реінтеграції дозволяє комплексно оцінити рівень та динаміку формування громадянської ідентичності та готовності до повноцінної участі в суспільному житті України. Використання результатів цих досліджень у поєднанні з психометричними та статистичними методами забезпечить об'єктивну оцінку ефективності програм ресоціалізації та процесу соціальної інтеграції осіб, засуджених до позбавлення волі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Психологія групової ідентичності: закономірності становлення : [монографія] [Горностай П.П, Ліщинська О.А., Чорна Л.Г.,Плетка О.Т., Покладова В.В., Скритник В.В. та ін.]; за наук. ред. П. П. Горностая; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. К.: Міленіум, 2014. 252 с.
2. Громадянське суспільство та правова держава: виклики сьогодення: монографія / за заг. ред. О. О. Кота, А. Б. Гриняка, Л. Ф. Купіної, В. І. Шакуна. Київ : Алерта, 2023. 304 с.
3. Марійко С. Пошуки ідентичності "homo virtualis" в умовах сучасного соціуму / С. Марійко. Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Сер.: Філософія. 2012. Вип. 10. С. 100-112. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoafs_2012_10_12 (дата звернення 24.-04. 2026)
4. Єгупов М. В. Ідентичність як атрибут людини і суспільства : дис. канд. філос. наук : 09.00.03 / Єгупов Микола Владленович ; Ін-т вищої освіти Нац. акад. пед. наук України. Київ, 2015. 182 с. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0415U006978> (дата звернення 24.-04. 2026)

Гончарова А.,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
НУ «Чернігівська політехніка»,
м. Чернігів, Україна

Науковий керівник – Гончаренко О. Г.,
доктор економічних наук, професор
кафедри економіки та соціальних дисциплін
Пенітенціарна академія України, м. Чернігів, Україна

КОРУПЦІЙНІ РИЗИКИ У КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧІЙ СИСТЕМІ: ЕКОНОМІЧНИЙ ПІДХІД

На сучасному етапі розвитку української держави пенітенціарна система відіграє ключову роль у забезпеченні реалізації кримінально-правової політики та підтриманні правопорядку. Проте, ця галузь залишається однією з найбільш уразливих до корупційних проявів, що негативно позначається як на ефективності функціонування системи відбування покарань, так і на дотриманні фундаментальних прав людини. Корупція в пенітенціарній системі підриває суспільну довіру до державних інституцій, сприяє розповсюдженню кримінальної субкультури та створює передумови для рецидивної злочинності. Відтак, виняткової значущості набуває аналіз корупційних ризиків з точки зору економічної теорії права, яка дає змогу розглядати ці обставини як наслідок раціональної поведінки суб'єктів у разі недосконалого інституційного середовища та спотворених стимулів.

Згідно з економічною теорією, корупція постає як наслідок ситуації, за якої очікувані переваги від протиправних діянь переважають потенційні витрати, пов'язані з ризиком виявлення та накладення відповідних санкцій. Цей підхід ґрунтується на постулаті про раціональну поведінку індивідів, що прагнуть до максимізації власної вигоди. У межах кримінально-виконавчої системи це явище набуває особливої виразності, зумовленої інформаційною асиметрією між адміністрацією установ, засудженими та контролюючими інституціями, а також недостатнім рівнем нагляду та транспарентності. Відповідно до законодавства України, зокрема ст. 1 Закону України «Про запобігання корупції», корупція

визначається як «використання особою, наданих їй службових повноважень чи пов'язаних з ними можливостей з метою одержання неправомірної вигоди або прийняття такої вигоди чи прийняття обіцянки/пропозиції такої вигоди для себе чи інших осіб або відповідно обіцянка/пропозиція чи надання неправомірної вигоди особі або на її вимогу іншим фізичним чи юридичним особам з метою схилити цю особу до протиправного використання наданих їй службових повноважень чи пов'язаних з ними можливостей» [1].

Специфіка функціонування кримінально-виконавчої системи детермінує підвищений рівень корупційних ризиків. Значний обсяг дискреційних повноважень персоналу установ відбування покарань генерує потенціал для зловживань, оскільки вони мають вплив на умови утримання засуджених, застосування заохочувальних та дисциплінарних заходів, а також на прийняття рішень стосовно умовно-дострокового звільнення. Закритість цієї системи та обмежена прозорість для громадського контролю за її діяльністю сприяють формуванню середовища, де корупційні практики можуть лишатися поза належною увагою. У таких умовах виникає своєрідна «тіньова економіка», котра включає неформальні грошові потоки, нелегальний обіг товарів та послуг, а також систему пільг для окремих категорій засуджених.

Економічний аналіз причин корупції ідентифікує комплекс провідних чинників. По-перше, це асиметрія між потенційними вигодами та ймовірністю покарання: за умов низької ймовірності виявлення та високої потенційної вигоди, це стимулює раціоналізацію корупційних практик. По-друге, значущою детермінантою є низька матеріальна винагорода персоналу, що зумовлює пошук альтернативних, часто неформальних, джерел збагачення. Але В. В. Василик зазначає, що «поряд з підвищення заробітної платні повинно бути підвищення рівня юридичної відповідальності за подібні правопорушення, встановлення громадського контролю за діяльністю ДКВС України, прозорості процедури прийняття рішень посадовими особами, повної реалізації» [2, с. 34–38]. По-третє, надмірна складність та обтяжливість адміністративних процедур генерують

значні трансакційні витрати для учасників процесу, спричиняючи попит на їх неформальну оптимізацію або прискорення. Насамкінець, недосконалість інституційних механізмів контролю та притягнення до відповідальності сприяє безкарності правопорушників.

У контексті дослідження причин та умов вчинення протиправних діянь у пенітенціарній системі, авторитетний вчений-кримінолог О. М. Джужа наголошує на тому, що «детермінанти пенітенціарної злочинності лежать у двох площинах. Перша площина детермінантів має зовнішній характер, тобто перебувають за межами кримінально-виконавчих установ. Друга площина детермінантів є «внутрішня», оскільки знаходиться у самій системі виконання покарань у вигляді позбавлення волі» [3, с. 313–315].

Феномен корупції у пенітенціарній системі зумовлює значні економічні втрати. Він проявляється у нераціональному використанні бюджетних ресурсів, збільшенні державних видатків, зростанні рівня рецидивної злочинності та системних порушень прав людини. Поза тим, корупційні практики підривають суспільну довіру до державних інституцій, що суттєво ускладнює імплементацію реформаторських змін та руйнує засади правової держави.

Мінімізація корупційних загроз вимагає інтегрованого підходу, що передбачає трансформацію системи мотивації та зміцнення наглядових механізмів. Ключовим елементом є оптимізація матеріального забезпечення персоналу, що нівелює фінансові спонукання до неправомірних дій. Також І. І. Шульган додає, що «одним із центральних напрямів боротьби з корупцією є створення та впровадження ефективних інструментів запобігання корупційним проявам, які дозволяють не лише виявляти і притягувати до відповідальності порушників, але й попереджувати виникнення корупційних ризиків. До таких інструментів належать законодавчо визначені механізми контролю, моніторингу, запобігання конфлікту інтересів, обов'язкове декларування майна та доходів, етичні кодекси для публічних службовців та впровадження в освітні програми закладів освіти компетентностей, які формують знання основ

запобігання корупції, суспільної та академічної доброчесності» [4, с. 296]. Принципове значення має також обмеження дискреційних повноважень шляхом ретельного нормативно-правового регулювання та імплементації автоматизованих процедур. Діджиталізація процесів, розвиток електронних сервісів та посилення внутрішнього і зовнішнього контролю сприятимуть зростанню системної транспарентності. Водночас необхідно знижувати трансакційні видатки для засуджених через оптимізацію адміністративних регламентів та формування дієвої системи заохочень, спрямованої на стимулювання законослухняної поведінки.

Таким чином, корупційні загрози в кримінально-виконавчій системі характеризуються багатоаспектністю та переважно зумовлені економічними детермінантами. Застосування економічного аналізу сприяє поглибленому осмисленню сутності цього феномену та ідентифікації дієвих стратегій його подолання. Виключно за умови проведення системних інституційних трансформацій, забезпечення належного рівня прозорості та формування адекватних економічних стимулів, стане можливим забезпечити зниження рівня корупції та оптимізувати функціонування кримінально-виконавчої системи України.

Список використаних джерел

1. Про запобігання корупції: Закон України від 14.10.2014 № 1700-VII: станом на 7 лют. 2026 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1700-18#Text> (дата звернення: 25.03.2026).
2. Василик В. В. Сучасний стан і проблеми запобігання корупції в Державній кримінально-виконавчій службі України // Реалізація державної антикорупційної політики в міжнародному вимірі: тези доп. IV Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої Міжнародному дню боротьби з корупцією (м. Київ, 12 груд. 2019 р.). Київ: НАВС, 2019. С. 34–38.
3. Курс кримінології. Особлива частина: підручник / М. В. Корнієнко, Б. В. Романюк, І. М. Мельник та ін.; за заг. ред. О. М. Джужі. Київ: Юрінком Інтер, 2001. 480 с.
4. Шульган І. І., Чернописька Х. І. Корупція як загроза суспільному розвитку: теоретичні підходи та практичні виклики // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право. 2025. Вип. 91, ч. 3. С. 293–298.

Гігійчук К. Я.,

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальність 231 «Соціальна робота», гуманітарно-педагогічний факультет,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна*

Демченко І. І.,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації,
Національний університет біоресурсів та природокористування України,
м. Київ, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Студентський період характеризується значними життєвими змінами, академічними вимогами та соціальними викликами, що створює підвищене психологічне навантаження. Соціальна підтримка виступає важливим ресурсом подолання цих викликів та збереження психологічного благополуччя [1]. Тому розуміння психологічних механізмів впливу соціальної підтримки дозволяє соціальним працівникам, педагогам та психологам ефективно організовувати допомогу студентській молоді.

Соціальна підтримка класифікується за типами ресурсів, які надаються особистості для забезпечення її добробуту та гармонізації міжособистісних стосунків. Однією з найпоширеніших класифікацій є модель, запропонована американським психологом S. Cobb [3], яка виокремлює чотири ключові види підтримки: емоційну, інструментальну, інформаційну та оцінну. Кожен з цих видів відіграє важливу роль у формуванні психологічної стійкості, соціальної інтеграції та особистісного розвитку, особливо в періоди життєвих змін або стресових ситуацій.

Емоційна підтримка полягає у вираженні співчуття, довіри, турботи та уваги до особистості. Цей вид підтримки задовольняє фундаментальну потребу людини в прийнятті та належності до соціальної групи. Він сприяє зниженню відчуття самотності, зміцненню емоційної стійкості та створенню

психологічного комфорту. Для студентів, які часто стикаються з викликами адаптації до нового середовища, емоційна підтримка стає особливо важливою, адже допомагає подолати стрес і відчуття відчуженості.

Інструментальна підтримка передбачає надання конкретних матеріальних ресурсів, фінансової допомоги, допомоги в організації навчального процесу або практичної підтримки у вирішенні повсякденних завдань. Такий вид підтримки є надзвичайно актуальним для студентської молоді, яка нерідко стикається з фінансовими труднощами, потребою в житлі, транспорті або технічних засобах для навчання. Наприклад, стипендії, гранти на навчання або допомога у пошуку робочих місць можуть суттєво полегшити адаптацію студентів до університетського життя.

Інформаційна підтримка включає надання консультацій, порад, а також інформації про доступні ресурси, освітні можливості та шляхи професійного розвитку. Для студентів така підтримка є критично важливою під час адаптації до університетського середовища, вибору навчальної траєкторії або планування кар'єри. Наприклад, консультації з викладачами, кар'єрні центри або інформаційні семінари допомагають студентам орієнтуватися в академічних та професійних викликах, роблячи їхній шлях більш усвідомленим і впевненим.

Оцінна підтримка проявляється у визнанні компетентності особистості, схваленні її дій та заохоченні досягнень, що формує позитивну самооцінку, зміцнює впевненість у власних силах і мотивує до подальшого розвитку. Для студентів, які часто сумніваються у своїх здібностях, особливо на початкових етапах навчання, оцінна підтримка може стати вирішальним чинником успіху, адже вона підкреслює їхні сильні сторони та досягнення.

Усі чотири види підтримки тісно взаємопов'язані, доповнюючи одна одну та створюючи комплексну систему соціальних ресурсів, що забезпечує студентам не лише психологічну рівновагу, а й практичні інструменти для успішної адаптації та реалізації власного потенціалу в освітньому та професійному середовищі.

У психологічній науці відомі два практичних підходи соціальної підтримки з урахуванням системи соціальних ресурсів. Так, науковці S. Cohen, T. A. Wills у праці «Стрес, соціальна підтримка та гіпотеза буферизації» розкривають зміст буферної гіпотези як механізму захисної дії соціальної підтримки в умовах стресу [4]. Згідно з цією гіпотезою, наявність соціальних ресурсів, таких як підтримка родини, друзів або наставників дозволяє людині ефективніше справлятися з викликами, зменшуючи інтенсивність стресових реакцій. Наприклад, студенти під час екзаменаційної сесії часто відчують підвищений рівень тривоги та емоційного напруження. Дослідження показують, що ті студенти, які отримують емоційну підтримку від родини, друзів або викладачів (наприклад, через регулярні розмови, спільні заняття або просто наявність близької людини, яка вислуховує та підтримує), демонструють нижчий рівень тривожності та кращу академічну успішність.

У кризових ситуаціях, таких як втрата близької людини або вимушене переміщення, соціальна підтримка може виступати як буфер, що запобігає розвитку депресії або посттравматичного стресового розладу. Наприклад, для внутрішньо переміщених студентів організовують групи взаємопідтримки, де вони діляться своїми переживаннями та отримують емоційну підтримку від однолітків і психологів. Робота таких груп допомагає знизити рівень психологічного дискомфорту та прискорити адаптацію до нових умов.

Практична допомога в стресових ситуаціях також відіграє важливу роль. Наприклад, студенти, які стикаються з фінансовими труднощами, можуть отримувати інструментальну підтримку у вигляді стипендій, грантів або допомоги в пошуку підробітку, що дозволяє їм зосередитися на навчанні та зменшити рівень стресу.

Іншим підходом є гіпотеза прямої дії, яка пропонує альтернативне пояснення впливу соціальної підтримки, згідно з яким соціальні ресурси мають позитивний ефект на психологічне благополуччя незалежно від рівня стресу [5]. За даною моделлю, соціальна підтримка (система наставництва, луби за інтересами

(театральні, спортивні, наукові), підтримка з боку родини, молодіжні ініціативи, волонтерські проєкти тощо) сприяє психічному здоров'ю та життєвій активності навіть у відносно спокійні періоди життя. Дослідження виявили, що інтеграція в соціальні мережі, почуття належності до групи та регулярна позитивна соціальна взаємодія безпосередньо пов'язані з позитивним афектом, високою самооцінкою та стабільністю психологічного стану. Для студентів це означає, що підтримувальні стосунки з одногрупниками, викладачами та родиною сприяють загальному життєвому задоволенню та академічній залученості незалежно від наявності конкретних стресових подій.

Сучасні вітчизняні дослідження інтегрують обидві гіпотези, вказуючи на одночасне функціонування буферного та прямого механізмів [2]. Емоційна підтримка демонструє як буферні, так і прямі ефекти, тоді як структурні аспекти соціальної інтеграції переважно пов'язані з прямими ефектами. Розуміння цих механізмів має практичне значення для організації соціально-педагогічної роботи в університеті. Забезпечення доступності різних видів підтримки та створення умов для розвитку підтримуючих стосунків сприяє психологічній стійкості студентів та їхньому успішному адаптуванню до вимог вищої освіти.

Отже, психологічні механізми соціальної підтримки студентської молоді охоплюють буферний та прямий ефекти, які реалізуються через емоційну, інструментальну, інформаційну та оцінну підтримку. Буферна гіпотеза пояснює захисну дію підтримки в умовах стресу, тоді як гіпотеза прямої дії підкреслює постійний позитивний вплив соціальних ресурсів на психологічне благополуччя. Комплексне забезпечення різних видів підтримки в освітньому середовищі створює умови для зниження негативних наслідків академічного стресу, підвищення життєвої задоволеності та формування психологічної стійкості студентів.

Список використаних джерел

1. Демченко І.І., Григоренко Т.В., Ревнюк Н.І. Здоров'язбережувальний підхід у соціально-психологічному консультуванні здобувачів вищої освіти. *Наукові інновації та передові технології*. Київ, № 11(51), 2025. С. 2214-2230. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11\(51\)-2214-2229](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11(51)-2214-2229)

2. Психологічне забезпечення прогнозування соціальних процесів : монографія / О. Суший (наук. ред.) ; Т. Данилова, В. Жовтянська, О. Кухарук, О. Малхазов, О. Суший ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2023. 171 с.

3. Cobb, S. Social support as a moderator of life stress. Psychosomatic Medicine. 1976. Vol. 38, №. 5. P. 300–314. DOI: 10.1097/00006842-197609000-00003.

4. Cohen, S., Wills, T. A. Stress, social support, and the buffering hypothesis. Psychological Bulletin. 1985. Vol. 98, №. 2. P. 310–357. PMID: 3901065. URL: <https://www.cmu.edu/dietrich/psychology/stress-immunity-disease-lab/publications/books/symechap85.pdf> (дата звернення: 15.02.2026).

5. Social support hypothesis. ScienceDirect Topics. URL: <https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/social-support-hypothesis> (дата звернення: 15.02.2026).

Джэнджеро О. Л.,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри підвищення кваліфікації працівників пробації
Інституту професійного розвитку Пенітенціарної академії України,
м. Чернігів, Україна*

ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ В РОБОТІ З МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ПРОБАЦІЇ

У контексті викликів сучасного світу, зокрема в умовах війни, соціальних трансформацій та реформування державних інституцій питання ціннісних орієнтирів набуває особливої ваги й актуальності для України. Цінності є визначальною характеристикою людського буття, вони формують духовний і культурний простір людини [1].

Для студентів і курсантів Пенітенціарної академії України, які в подальшому планують стати фахівцями органів пробації, цінності стають не лише особистим орієнтиром, але й професійним інструментом, що визначає якість їхньої діяльності у сфері ресоціалізації та підтримки осіб, які перебувають у конфлікті із законом.

Слід зазначити, що для людини однаково важливі як «нижчі» матеріальні (життєво необхідні) цінності, так і «вищі» духовні (моральні, інтелектуальні, естетичні тощо), оскільки вони забезпечують індивідуальний внутрішній баланс і гармонійне існування в соціумі. Тобто йдеться про дворівневу ціннісну систему особистості, яка інтегрує в собі суспільні та індивідуальні чинники. Соціальне

підґрунтя становлять наявні в суспільстві ціннісні стереотипи та освітні взірці, які сформовані через систему культури та освіти й визначають об'єктивні межі людського буття. Водночас індивідуальність проявляється залежно від ціннісного сприйняття, що формується під впливом духовних потреб, кола інтересів, психологічних характеристик, попереднього життєвого досвіду індивіда тощо.

Також важливі національні цінності, які охоплюють незалежність, добросусідство, патріотизм, гідність, соціальний спокій, мир тощо.

У будь-якій сфері людського життя і діяльності є своя система цінностей. Основною формою, у якій функціонують цінності-ідеали, існують уявлення про щось досконале чи бажане. В основі ідеалів є такі особливості цінностей, як надії, сподівання на краще майбутнє, очікування бажаного. Такими є ідеали всебічно розвиненої особистості або суспільства, у якому будуть задоволені всі розумні потреби людини [1].

Як зазначає В. Гладь, ціннісні орієнтації можуть не збігатися зі структурою цінностей, які функціонують у суспільній свідомості. Через такі обставини важливо розрізняти ціннісні орієнтації особистості й орієнтації особистості на цінності, поширені в конкретному суспільстві. Орієнтація на цінність є певним ставленням особистості до зовнішніх настанов, норм, звичаїв [2].

У сучасних дослідженнях автори також доводять, що наразі відбувається поєднання культурних змін і збереження традиційних цінностей [3], а особисті та соціальні цінності здобувачів вищої освіти безпосередньо впливають на їхнє професійне благополуччя [4]. Для української освіти це означає необхідність не лише інтеграції ціннісних орієнтирів у навчальні програми з підготовки фахівців пробації, а й поєднання європейських стандартів пробації з національними традиціями гуманізму та колективної підтримки. Українська система пробації, реформована з 2015 року, уже активно інтегрує європейські практики. Переконані, що її ефективність залежить від того, наскільки сьогоденні

здобувачі Пенітенціарної академії України засвоять цінності довіри, справедливості та соціальної відповідальності.

Цінності можна розглядати як систему координат, у якій людина здійснює вибір і приймає рішення. Вони формують основу моральних норм, професійної етики та культурної спадкоємності.

Для студентів-бакалаврів, майбутніх фахівців пробації, саме цінності є основою подальшої діяльності, адже робота у сфері пробації потребує поєднання правових знань із гуманістичними принципами. Пробація – це не лише контроль, а й підтримка, наставництво та допомога в поверненні до суспільства, тому, крім знань з кримінального права чи соціальної роботи, в освітніх програмах підготовки закладено формування таких ключових цінностей для роботи в сфері пробації:

- повага до людської гідності та прав людини;
- орієнтація на ресоціалізацію, а не лише контроль;
- відповідальність перед суспільством;
- готовність працювати в умовах кризових викликів, зокрема воєнних травм та соціальної дезадаптації та ін.

Зважаючи на вищезазначене, роботу з майбутніми фахівцями у сфері пробації окреслюємо з урахуванням трьох ціннісних вимірів: особистісного (розвиток у здобувачів емпатії, стійкості та готовності до роботи з людьми у кризових ситуаціях), соціального (усвідомлення молоддю, що цінності забезпечують згуртованість суспільства, що особливо актуально для України в умовах війни та відновлення), професійного (формування стійкого розуміння майбутніми пробаціонерами того, що цінності є критеріями якості діяльності, адже працівники мають діяти не лише як ті, хто здійснює контроль, а і як наставники, що допомагають клієнтам пробації повернутися в суспільство).

Список використаних джерел

1. Дженджеро О., Шмагалова О. Цінності як визначальна характеристика людського буття / Суспільство та національні інтереси. 2024. № 8(8). С. 150–160.
2. Гладь В. Сучасний світ крізь призму загальнолюдських цінностей. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/35109/1/580.pdf>

3. Koshy P., Cabalu H., Valencia V. Higher education and the importance of values: evidence from the World Values Survey. Cham : Springer Nature, 2022. 215 p. URL: <https://d-nb.info/1270117378/34>

4. Al-Thani H., Santhosh M. E., Al-Dosari M. From values to action: the role of personal and social values in shaping K–12 teachers' wellbeing and professional outcomes / *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1571907/full>

Заболотний І.,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Пенітенціарна академія України,
м. Чернігів, Україна
Науковий керівник – Гончаренко О. Г.,
доктор економічних наук, професор,
професор кафедри гуманітарних дисциплін,
Пенітенціарна академія України,
м. Чернігів, Україна

РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ ЗАСУДЖЕНИХ ЯК ІНВЕСТИЦІЯ В ЛЮДСЬКИЙ КАПІТАЛ: ЕКОНОМІКО-ПРАВОВИЙ ВИМІР

У сучасних умовах ефективність кримінально-виконавчої політики дедалі більше оцінюється не лише за здатністю забезпечити ізоляцію правопорушника, а й за тим, наскільки вона сприяє його подальшій правомірній поведінці після звільнення. Європейський підхід до виконання покарань орієнтує держави на соціальну реінтеграцію засуджених як засіб запобігання рецидиву. Зокрема, Європейська мережа запобігання злочинності в аналітичних матеріалах зазначає, що в країнах ЄС рівень рецидиву зазвичай коливається в межах 30–50 % протягом двох років, а його поширенню сприяють низький рівень освіти, обмежені можливості працевлаштування, стигматизація та недостатня підтримка після звільнення [1, с. 5, 8-9]. Саме тому ресоціалізацію засуджених доцільно розглядати не лише як гуманістичну мету, а і як важливий елемент економіко-правової політики держави.

Правова основа ресоціалізації засуджених в Україні закріплена безпосередньо у кримінально-виконавчому законодавстві. Так, відповідно до ст. 1 Кримінально-виконавчого кодексу України, кримінально-виконавче

законодавство регламентує порядок і умови виконання та відбування кримінальних покарань з метою, зокрема, створення умов для виправлення і ресоціалізації засуджених. Водночас у ст. 6 цього Кодексу виправлення засудженого визначено як процес позитивних змін, які відбуваються в його особистості та створюють у нього готовність до самокерованої правослухняної поведінки, а ресоціалізацію – як свідоме відновлення засудженого в соціальному статусі повноправного члена суспільства. Також у цій статті до основних засобів виправлення і ресоціалізації віднесено режим, пробацію, суспільно корисну працю, соціально-виховну роботу, загальноосвітнє і професійно-технічне навчання та громадський вплив [2]. Додатково Закон України «Про пробацію» у ст. 11 визначає пенітенціарну пробацію як підготовку осіб, які відбувають покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк, до звільнення з метою їх трудового і побутового влаштування після звільнення [3]. Отже, на рівні національного законодавства ресоціалізація закріплена не як факультативний елемент, а як одна з ключових цілей державної політики у сфері виконання покарань.

Варто зазначити, що згідно з чинним законодавством метою пробації є забезпечення безпеки суспільства шляхом виправлення засуджених, запобігання вчиненню ними повторних кримінальних правопорушень; а соціально-виховна робота проводиться за індивідуальним планом з урахуванням оцінки ризиків та передбачає, зокрема, сприяння працевлаштуванню, залучення до навчання, участь у виховних заходах та соціально корисній діяльності [3]. Тобто пробація орієнтована не лише на контроль за поведінкою засудженого, а й на формування передумов для його подальшої соціальної адаптації. Практичне значення такого підходу підтверджується офіційними даними: за інформацією ДУ «Центр пробації», у I півріччі 2025 року питання підготовки до звільнення вирішувалося щодо 2307 осіб, із яких стосовно 2054 осіб, тобто 89 %, питання було вирішено повністю [4, с. 51]. У зв'язку з цим пробацію доцільно розглядати як один із інструментів збереження та відновлення людського капіталу, оскільки вона

спрямована на зниження ризику рецидиву та створення умов для правомірної поведінки після звільнення.

Під людським капіталом у контексті даної теми доцільно розуміти сукупність знань, навичок, компетентностей та інших якостей, притаманних особі, які мають значення для її економічної активності, соціальної адаптації та здатності до правомірної поведінки [5, с. 10-11]. У цьому аспекті ресоціалізацію засуджених слід розглядати як інвестицію в людський капітал, оскільки вона спрямована на відновлення або розвиток тих якостей особи, від яких залежить її подальша інтеграція в суспільство. У проєкті Пояснювального меморандуму Ради Європи щодо освіти у місцях несвободи наголошується, що освітні програми мають орієнтуватися на ключові компетентності, необхідні для особистісного розвитку, активного громадянства, соціальної інтеграції та працевлаштування, а їх формування допомагає розірвати цикл повторного правопорушення [6, с. 5]. Емпірично такий підхід підтверджується і результатами метааналізу RAND, згідно з яким участь в освітніх програмах під час відбування покарання була пов'язана зі зниженням імовірності рецидиву, а також із кращими шансами на працевлаштування після звільнення [7, с. 6]. Отже, витрати на освіту, професійну підготовку та інші реінтеграційні заходи доцільно розглядати не як другорядні, а як такі, що сприяють збереженню та відновленню людського капіталу засудженого.

Важливість ресоціалізації засуджених зумовлена також тим, що її результативність безпосередньо пов'язується зі зниженням рецидиву. Як зазначає Європейська мережа запобігання злочинності, саме покарання не усуває ані структурних, ані індивідуальних причин злочинної поведінки, тому зусилля щодо зменшення рецидиву мають бути спрямовані на подолання корінних причин кримінальної поведінки, а також на покращення реабілітації та реінтеграції; при цьому освіта і професійна підготовка відіграють важливу роль, оскільки підвищують працевлаштовуваність, зменшують соціальну маргіналізацію та сприяють довгостроковому відходу від повторного правопорушення [1, с. 8, 11–12]. Подібний підхід підтверджується і сучасними

науковими дослідженнями: за висновками М. Totarelli, ефективні реабілітаційні програми здатні поліпшувати трудові результати, житлову стабільність і соціальні зв'язки після звільнення, а отже, не лише сприяти успішній реінтеграції особи, а й підвищувати громадську безпеку та зменшувати витрати системи кримінальної юстиції [8, с. 1, 34–35]. Таким чином, ресоціалізація має значення не тільки для конкретного засудженого, а і для держави та суспільства загалом, оскільки зниження рецидиву означає зменшення майбутніх соціальних та економічних втрат.

Такий підхід узгоджується і з сучасними європейськими стандартами виконання покарань. У Європейських пенітенціарних правилах прямо зазначено, що тримання під вартою має здійснюватися таким чином, щоб сприяти реінтеграції осіб у вільне суспільство; водночас праця у місцях несвободи повинна, наскільки це можливо, зберігати або підвищувати здатність засуджених заробляти собі на життя після звільнення, а освіта не повинна мати нижчого статусу, ніж праця в межах режиму відбування покарання. Крім того, режим для засуджених має бути спрямований на те, щоб дати їм можливість вести відповідальне і вільне від злочинів життя, а індивідуальні плани відбування покарання повинні включати працю, освіту, інші види діяльності та підготовку до звільнення [9].

Отже, проведений аналіз дає підстави стверджувати, що ресоціалізація засуджених має розглядатися не лише як гуманістична і правова мета виконання покарань, а й як важливий напрям економіко-правової політики держави. Через освіту, професійну підготовку, соціально-виховну роботу, пробацію та підготовку до звільнення вона сприяє збереженню і відновленню людського капіталу особи, що підвищує її шанси на успішну соціальну адаптацію, працевлаштування та правомірну поведінку після звільнення. У цьому аспекті ресоціалізація має значення не лише для конкретного засудженого, а й для суспільства загалом, оскільки зниження рецидиву означає також зменшення майбутніх соціальних та економічних втрат. Саме тому сучасна пенітенціарна система повинна бути орієнтована не лише на ізоляцію правопорушника, а й на

його повернення до суспільства як повноправного члена, здатного до відповідального і незлочинного способу життя.

Список використаних джерел:

1. European Crime Prevention Network. EUCPN Toolbox: Reducing recidivism. Brussels : EUCPN, 2024. URL: [https://eucpn.org/sites/default/files/document/files/2501_ENG_Toolbox_HU_Reducing%20recidivism_LR%20\(004\).pdf](https://eucpn.org/sites/default/files/document/files/2501_ENG_Toolbox_HU_Reducing%20recidivism_LR%20(004).pdf) (дата звернення: 23.03.2026).
2. Кримінально-виконавчий кодекс України : Закон України від 11.07.2003 № 1129-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1129-15#Text> (дата звернення: 23.03.2026).
3. Про пробацію : Закон України від 05.02.2015 № 160-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/160-19#Text> (дата звернення: 23.03.2026).
4. Огляд результатів діяльності Державної установи «Центр пробації» за I півріччя 2025 року / Державна установа «Центр пробації». Київ, 2025. URL: <https://www.probation.gov.ua/storage/app/media/%D0%9E%D0%93%D0%9B%D0%AF%D0%94%202025%20%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%88%D0%B5%20%D0%BF%D1%96%D0%B2%D1%80%D1%96%D1%87%D1%87%D1%8F.pdf> (дата звернення: 24.03.2026).
5. Boarini R., Mira d'Ercole M., Liu G. Approaches to Measuring the Stock of Human Capital: A Review of Country Practices. Paris : OECD, 2012. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2012/11/approaches-to-measuring-the-stock-of-human-capital_g17a21f1/5k8zlm5bc3ns-en.pdf (дата звернення: 24.03.2026).
6. Draft explanatory memorandum to Committee of Ministers Recommendation (XX)XX on education in prison / Council for Penological Co-operation (PC-CP) ; prepared by A. Costelloe, J. King, H. Slade. Strasbourg, 2025. URL: <https://rm.coe.int/pc-cp-2025-1rev2-draft-explanatory-memorandum-cm-recommendation-educat/488028cb22> (дата звернення: 24.03.2026).
7. Davis L. M., Bozick R., Steele J. L., Saunders J., Miles J. N. V. Evaluating the Effectiveness of Correctional Education: A Meta-Analysis of Programs That Provide Education to Incarcerated Adults. Santa Monica, CA : RAND Corporation, 2013. URL: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR200/RR266/RAND_RR266.sum.pdf (дата звернення: 24.03.2026).
2. Totarelli M. Prison Rehabilitation Programs, Recidivism, and Labor Market Outcomes. 23 Nov. 2024. URL: https://maddalenatotarelli.github.io/Totarelli_JMP_PrisonRehabilitation.pdf (дата звернення: 24.03.2026).
3. Європейські пенітенціарні (в'язничні) правила : Рекомендація № R (2006)2 Комітету Міністрів державам-учасницям від 11.01.2006. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_032#Text (дата звернення: 24.03.2026).

Калгіна І. Д.,
старший викладач центру спеціальної підготовки
Пенітенціарна академія України,
м. Кам'янське, Україна

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ВИКЛАДАЧА НА МОТИВАЦІЮ ДО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕРСОНАЛУ ДКВС УКРАЇНИ

В ході реформаційних процесів, що відбуваються нині в пенітенціарній системі України постають нові виклики щодо якості професійної підготовки та підвищення кваліфікації персоналу Державної кримінально-виконавчої служби України (далі – ДКВС України). Зважаючи на специфіку професійної діяльності персоналу, високий рівень психоемоційної напруженості, стресовості та потенційні ризики, зокрема і ризики вигорання, зростають вимоги і до особистості викладача, адже традиційних методів передачі знань стає недостатньо. Викладач має не лише транслювати інформацію, а й ефективно керувати емоційним фоном освітнього процесу. В таких умовах емоційний інтелект викладача стає його стратегічним інструментом, що має забезпечити не лише якість освіти чи сприятливий психоемоційний фон, а й сприяє позитивному впливу на рівень мотивації здобувачів освіти до навчання.

Задача викладача сьогодні полягає далеко не тільки у інформаційному забезпеченні здобувачів вищої освіти, допомозі у оволодінні практичними навичками та контролі знань студентів. Сучасний викладач має бути готовим до взаємодії зі здобувачем освіти на емоційному рівні. [1, с. 203]

Емоційний інтелект характеризується як здатність до надійної та ефективної обробки емоційної інформації. Емоційний інтелект викладача – це його здатність усвідомлювати власні емоції, регулювати їх, розуміти інших та впливати на їх емоції.[2, с. 140]

Даніел Гоулман у 1995 році у своїй книзі «Емоційний інтелект» не лише вводить цей термін у сучасну науку, а й визначає п'ять складових емоційного інтелекту: усвідомлення власних емоцій (самосвідомість), управління емоціями

(саморегуляція), самомотивація, вміння розпізнавати емоції інших людей (емпатія), уміння будувати стосунки. [2, с. 94].

Розглянемо більш докладно, як ці фактори емоційного інтелекту викладача впливають на мотивацію до навчання:

– усвідомлення власних емоцій – коли викладач розуміє власні реакції на якісь дисциплінарні порушення чи емоційне відсторонення здобувачів освіти, транслює впевненість та спокій, йому легше зберігати об'єктивність, що в свою чергу знижує тривожність аудиторії та сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу;

– управління емоціями (саморегуляція) – коли викладач демонструє високу витримку та адаптивність: модель поведінки, де емоції не заважають професійному обов'язку, що є надзвичайно важливим для роботи в пенітенціарних установах, це створює середовище психологічної безпеки, у здобувачів освіти зникає страх помилки, що є надзвичайно важливим для професійної діяльності і зростання;

– самомотивація – оптимізм викладача, захопленість своєю справою, щира віра у важливість завдання з підготовки якісних кадрів для ДКВС України впливає на здобувачів освіти, відбувається своєрідне «емоційне зараження», коли здобувачі освіти копіюють ентузіазм викладача, що підвищує внутрішню мотивацію до навчання;

– вміння розпізнавати емоції інших (емпатія) – емпатійний викладач може помітити ознаки стресу або втоми в аудиторії і скоригувати темп, інтенсивність чи методику навчання, що підвищує авторитет педагога та лояльність здобувачів освіти до освітнього процесу;

– уміння будувати стосунки (соціальні навички) – здатність викладача надихати, переконувати, ефективно працювати з опором, тобто вибудовувати комунікацію на засадах партнерства, а не лише субординації, перетворюють групу на команду, а командна робота та підтримка є потужним стимулом в процесі навчання.

Таким чином у контексті професійного навчання та підвищення кваліфікації персоналу ДКВС України, де аудиторія складається в більшості випадків із дорослих людей зі сформованими установками та певним професійним досвідом, високий рівень емоційного інтелекту викладача, тобто наявність соціальних і комунікативних навичок, здатність до емпатії, саморегуляції, розпізнавання емоційних станів здобувачів освіти безпосередньо впливає на готовність здобувачів освіти до активного навчання та сприйняття змін.

Список використаних джерел

1. Федорченко В. І., Івахнюк Т. В., Ананьєва М. М., Боброва Н. О., Ганчо О. В. Емоційний інтелект у діяльності викладача вищої школи, здобувача вищої освіти та практикуючого лікаря. *Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії*. 2024. Т. 24. Вип. 1 (85). С. 200–204.
2. Омельченка А., Панченко М., Сидоренко О. Роль емоційного інтелекту викладача у формуванні позитивного середовища *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2025. Випуск 23. С. 138–145
3. Леніел Говлман. Емоційний інтелект / переклад з англ. С. Л. Гумецька. Харків: Віват. 2023. 512 с.

Клименко Г. В.,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри фізичної культури, спорту та реабілітації,
Державний торговельно-економічний університет,
м. Київ, Україна

Крапива Н. С.,

здобувач вищої освіти
Державний торговельно-економічний університет,
м. Київ, Україна

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ І FAIR PLAY У СПОРТИВНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО

Сучасна система вищої освіти орієнтована не лише на формування професійних компетентностей, а й на розвиток ціннісних орієнтацій особистості. У сфері фізичного виховання та спорту особливої ваги набуває поєднання принципів академічної доброчесності та fair play як основи моральної культури студента.

У спортивно-освітньому середовищі закладів вищої освіти (ЗВО) ці принципи виступають регуляторами поведінки, визначають характер взаємодії між викладачем і студентами та впливають на формування професійної етики майбутніх фахівців.

Мета дослідження полягає у обґрунтуванні значення академічної доброчесності та принципу fair play у формуванні етико-психологічної культури учасників спортивно-освітнього процесу ЗВО.

Поняття «академічна доброчесність» у вітчизняному освітньому просторі закріплене на законодавчому рівні, зокрема через Закон України «Про освіту» та передбачає дотримання принципів чесності, самостійності, об'єктивності й відповідальності в освітній та науковій діяльності [1]. Студенти повинні дотримуватися чесності в своїх навчальних досягненнях, не використовувати плагіат або інші нечесні методи оцінювання.

У спортивному контексті аналогічні цінності відображає принцип fair play, який підтримується International Olympic Committee як базова олімпійська цінність. Fair play (від англ. *чесна гра*) — це концепція, яка охоплює не лише дотримання правил гри, а й моральні аспекти, поважне ставлення до суперника, спортивну етику та чесність під час участі в змаганнях. Цей термін виводить спорт із суто технічної площини і робить його важливим інструментом морального та соціального виховання. Основною ідеєю fair play є забезпечення справедливості, етичної поведінки та рівних умов для всіх учасників, незалежно від їхнього статусу чи результатів, та базується на основних принципах (Таблиця 1).

В умовах вищої освіти та фізичного виховання ці принципи знаходять відображення не лише у спортивних змаганнях, а й у навчальному процесі. Вони можуть застосовуватися для формування етики студентів, у вихованні їхнього ставлення до змагань, самостійної роботи та взаємодії з іншими людьми. Це є основою для формування не тільки фізично здорових, але й морально зрілих та етично відповідальних особистостей.

Таблиця 1 – Принципи концепції «fair play»

Принцип	Зміст	Формат прояву
Чесність	дотримання правил гри, відсутність обману, маніпуляцій результатами та фальсифікацій	проявляється не лише у фізичному виконанні завдань, а й у моральних аспектах — визнавати перемогу супротивника, не занижувати значення поразки
Повага до суперника	ставлення до свого суперника не як до перешкоди на шляху до перемоги, а як до рівного партнера, з яким вони разом беруть участь у спортивному процесі	суперника не можна принижувати або ображати, і потрібно намагатися поводитися з ним коректно, навіть у моменти напруги
Повага до суддів	рішення суддів повинні бути беззаперечними і не підлягати оскарженню	спортсмени та учасники повинні поважати рішення суддів, навіть якщо вони не згодні з ними, і зберігати високий рівень самоконтролю
Дотримання правил гри	Ключовим аспектом є не лише знання правил, але й їх неухильне дотримання під час гри	стосується не тільки основних правил змагань, але й етичних норм, що регулюють поведінку учасників у спортивному середовищі
Гідність і самоконтроль	учасники змагань поводитися достойно навіть у разі поразки	зберігати самоконтроль, не піддаватися емоціям, не агресувати і не використовувати нечисті методи боротьби. У разі перемоги потрібно також зберігати скромність і не принижувати суперників
Відмова від насильства	відмову від будь-якої форми насильства: фізичного, психологічного чи морального	навіть в умовах сильного емоційного навантаження, учасники повинні утримуватися від агресії або насильства, що порушує основні принципи чесної гри
Збереження здоров'я та безпеки	змагатися не тільки на результат, а й дбати про безпеку та здоров'я як своє, так і інших учасників	уникнення небезпечних чи заборонених прийомів, які можуть призвести до травм

Джерело: складено автором на основі [2]

Робота викладачів з формування моральних принципів у студентів також повинна базуватися на цих цінностях, оскільки викладачі демонструють студентам важливість честі, гідності та поваги до інших [3]. Педагогічна майстерність викладача проявляється через:

- особистий приклад етичної поведінки;
- прозорість критеріїв оцінювання;
- формування внутрішньої мотивації до самовдосконалення;
- підтримку психологічно безпечного середовища;
- виховання поваги до суперника та партнерів по команді.

З метою удосконалення імплементації концепції доброчесності у спортивно-освітній процес необхідно розробляти програми роботи зі студентами на загальному рівні керівництва ЗВО, зокрема через реалізацію таких напрямів [4]:

- розроблення кодексів честі спортивних команд ЗВО;
- впровадження освітніх модулів з етики спорту;
- використання рефлексивних методик (обговорення етичних кейсів);
- популяризація олімпійських цінностей;
- міждисциплінарна інтеграція (психологія + фізичне виховання).

Таким чином, академічна доброчесність і принцип fair play є взаємодоповнювальними ціннісними орієнтирами спортивно-освітнього середовища ЗВО. Їх системне впровадження сприяє формуванню моральної культури студентів, відповідальної, соціально зрілої особистості, підвищує якість освітнього процесу та забезпечує гуманізацію фізичного виховання у закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Про освіту. Закон України // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380. URL: <http://zakon.rada.gov.ua>
2. Пенцак, В. М. (2020). Принципи fair play у спортивних змаганнях: теорія і практика. *Журнал фізичного виховання та спорту*, 1(10), 55–60.

3. Савчук Б., Ковальчук В. Формування емоційного інтелекту як компетентності майбутнього фахівця: постановка проблеми. *Молодь і ринок*. 2020. № 5. С. 41-45. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.223064>.

4. Protsenko A. Professional competence as a normative complex-integrative characteristic of the personality of a future physical education teacher/ Креативний простір України та світу: кол. моногр. – Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2022. – С. 42-46.

Князєв Д. Ю.,
здобувач очної аспірантури,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
м. Київ, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗВО ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У сучасних умовах розвитку вищої освіти питання формування творчих здібностей студентів соціономічних спеціальностей набуває особливої актуальності. Професійна педагогічна діяльність у сфері людина-людина, передбачає постійну взаємодію, необхідність швидко реагувати на змінні ситуації, приймати нестандартні рішення та проявляти гнучкість мислення. Саме тому розвиток творчих здібностей студентів є важливою складовою їхньої професійної підготовки та майбутньої ефективності в діяльності.

Одним із ключових чинників, який впливає на цей процес, є освітнє середовище закладу вищої освіти. Воно розглядається як сукупність умов, у яких відбувається навчання: організаційних, педагогічних, психологічних та соціальних. Освітнє середовище не лише забезпечує передачу знань, а й формує можливості для самореалізації студента, розвитку його ініціативності та творчого потенціалу. Дослідження показують, що саме характер освітнього середовища безпосередньо впливає на рівень залученості студентів та їхньої здатності до творчого мислення [1].

Важливу роль у цьому відіграють педагогічні умови, які створюються у процесі навчання. Однією з таких умов є взаємодія між викладачем та студентом на засадах партнерства. Коли студент виступає не лише як слухач, а й як активний учасник освітнього процесу, зростає його готовність висловлювати власні ідеї, експериментувати та брати відповідальність за результат. Доведено, що підтримка автономії студентів і їхньої залученості до активної діяльності позитивно впливають на розвиток креативності [2].

Також, не менш важливою є атмосфера навчання. Якщо в освітньому середовищі відсутній страх помилки, а викладач підтримує ініціативу та відкритість, студенти більш схильні до творчого пошуку. Таке середовище сприяє розвитку впевненості, зниженню тривожності та формуванню гнучкого мислення. Саме психологічно безпечний простір дозволяє студентам виходити за межі стандартних рішень і формувати власний підхід до професійних знань [2].

Окрему роль відіграє використання активних методів навчання як складової освітнього середовища. Проєктна діяльність, кейс-методи, проблемні завдання, рольові ігри дозволяють студентам працювати з реальними або наближеними до реальності ситуаціями. У процесі такої діяльності вони не лише засвоюють матеріал, а й навчаються генерувати нові ідеї, працювати в команді та приймати нестандартні рішення. Дослідження у сфері вищої освіти підтверджують, що активне навчання та залучення студентів до вирішення завдань значно підвищують рівень їхньої творчої активності [3].

Отже, освітнє середовище закладу вищої освіти відіграє ключову роль у розвитку творчих здібностей студентів соціономічних спеціальностей. Саме сукупність педагогічних умов створює основу для формування креативного мислення. Формування такого середовища є важливим завданням сучасної вищої освіти, оскільки воно безпосередньо впливає на якість підготовки майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Kahu E. R., Nelson K. Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success / Higher Education Research & Development. 2018. Vol. 37, No. 1. P. 58–71. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
2. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions / Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. Article 101860. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
3. Freeman S. et al. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics / Proceedings of the National Academy of Sciences. 2014. Vol. 111, No. 23. P. 8410–8415. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

Коломоєць А. М.,
*викладач кафедри психології діяльності в особливих умовах,
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна*

МОРАЛЬНА ТРАВМА ЯК ПРИХОВАНИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У СФЕРІ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

Професійне становлення здобувачів спеціальностей у сфері цивільного захисту відбувається в умовах підвищеного морального навантаження, що зумовлено специфікою діяльності рятувальників: роботою в екстремальних умовах, необхідністю прийняття рішень у ситуаціях невизначеності, контактом із людськими втратами, стражданням та масштабними руйнуваннями. В умовах воєнного стану ці чинники значно посилюються, а навчальний процес дедалі частіше включає реальні кейси, польові практики, симуляції, що наближені до бойових та надзвичайних ситуацій.

У цьому контексті особливої уваги потребує феномен моральної травми (moral injury), який у сучасній українській психології розглядається як окремий тип психічного ушкодження, пов'язаний із порушенням внутрішньої системи цінностей, переживанням провини, сорому, зради або втрати довіри [5, с. 45]. На відміну від посттравматичного стресового розладу, де центральним є переживання загрози життю, моральна травма пов'язана з руйнуванням етичних орієнтирів і смислової цілісності особистості.

Для майбутніх фахівців цивільного захисту моральна травматизація може виникати ще на етапі професійної підготовки, стаючи латентним чинником, що впливає на формування професійної ідентичності.

У вітчизняному науковому дискурсі моральна травма описується як глибоке переживання внутрішнього конфлікту між власними моральними переконаннями та реальними обставинами діяльності. У навчальному посібнику «Особистість в умовах війни: психологічна діагностика та допомога» моральна травма визначається як стан, що супроводжується стійкими переживаннями провини, сорому, втрати сенсу та довіри, які виникають після участі у морально складних подіях [5, с. 45–47].

Комих підкреслює, що моральну травму доцільно розглядати крізь призму втрати довіри — до себе, інших та соціальних інституцій, що проявляється у внутрішній ізоляції, самоосуді, зниженні емпатії та відчутті морального надлому [2, с. 34–35]. Саме феномен «втрати довіри» має ключове значення для професійного становлення майбутнього рятувальника, оскільки довіра є фундаментом командної взаємодії та професійної суб'єктності.

Окремим, але пов'язаним феноменом є моральний дистрес — стан, коли особистість усвідомлює правильність певного морального рішення, але не має можливості його реалізувати через зовнішні обмеження. Федотова зазначає, що моральний дистрес супроводжується емоційним напруженням, провиною та фрустрацією і за відсутності психологічної підтримки може трансформуватися у глибші форми моральної травматизації [4, с. 180–183].

Отже, моральний дистрес можна розглядати як передумову моральної травми, що має особливе значення в освітньому процесі.

Професійна діяльність у сфері цивільного захисту характеризується ситуаціями, що потенційно провокують моральні конфлікти:

- неможливість врятувати всіх постраждалих;
- тріаж-дилеми в умовах дефіциту часу та ресурсів;
- ризик для власного життя і життя команди;

– зіткнення з наслідками масових руйнувань та загибелі цивільного населення;

– переживання синдрому «вцілілого».

У межах когнітивно-поведінкових підходів до роботи з моральною травмою під час війни наголошується, що такі переживання без належної рефлексії можуть призводити до формування стійких переконань типу «я недостатньо зробив», «я винен», «світ несправедливий», що впливають на подальшу життєву і професійну траєкторію [3, с. 169–172].

Для здобувачів освіти особливо небезпечним є прихований характер цих переживань. Вони можуть проявлятися як:

- зниження навчальної мотивації;
- емоційне відсторонення;
- цинізація як психологічний захист;
- сумнів у правильності обраної професії;
- внутрішній конфлікт між особистісними і професійними цінностями.

Таким чином, моральна травма стає не очевидною кризою, а фоновим чинником, що деформує процес професійного становлення.

Професійне становлення включає формування професійної ідентичності – усвідомлення себе як представника певної професії, прийняття її цінностей та норм. Якщо на цьому етапі відбувається моральна травматизація, вона може спричинити:

1. Деформацію ціннісної системи. Заміна гуманістичних орієнтирів прагматичною установкою «вижити будь-якою ціною».

2. Порушення довіри до професійної спільноти. Втрата довіри, що описується як ключовий компонент моральної травми [2, с. 34], може призводити до ізоляції або конфліктності в команді.

3. Хронічну провину як елемент професійної ролі. Переживання «я мав зробити більше» може стати частиною професійної самооцінки.

Водночас сучасні підходи до психологічної підтримки військових і фахівців сектору безпеки доводять, що за умов належної рефлексії моральна

травма може стати поштовхом до особистісного зростання та формування більш глибокої професійної відповідальності [1, с. 52–55].

Освітній процес може як посилити, так і зменшити ризик моральної травми. З огляду на наукові дані доцільним є впровадження таких компонентів:

1. Навчання розпізнаванню морального дистресу. Усвідомлення його природи дозволяє запобігти накопиченню внутрішнього конфлікту [4, с. 190–192].
2. Включення теми моральної травми в освітні програми. Окремий змістовий модуль про моральну травму як самостійне явище [5, с. 45].
3. Рефлексивні практики після симуляцій і кейсів. Формування навички розмежування особистої відповідальності та об'єктивних обмежень ситуації.
4. Формування морального клімату довіри. Підтримка відкритого обговорення етичних дилем знижує інтенсивність морального дистресу [4, с. 190].
5. Смысловиттєва підтримка. Робота з відновленням сенсу діяльності є ключовою у подоланні моральної травми [3, с. 170–172].

Моральна травма є прихованим, але вагомим чинником професійного становлення здобувачів спеціальностей у сфері цивільного захисту. Її сутність полягає у порушенні ціннісної цілісності особистості, переживанні провини, сорому та втрати довіри [2, с. 34; 5, с. 45]. У навчальному середовищі моральний дистрес може виступати передумовою моральної травматизації [4, с. 180–183], а відсутність рефлексії посилює ризик професійної деформації.

Водночас за умов системної психолого-педагогічної підтримки моральний досвід може стати ресурсом формування зрілої професійної ідентичності, відповідальності та етичної стійкості майбутнього фахівця цивільного захисту [1, с. 52–55; 3, с. 169–172].

Отже, інтеграція компоненту морально-психологічної підготовки у програми професійної освіти є необхідною умовою підготовки психологічно стійких, етично відповідальних та професійно зрілих фахівців.

Список використаних джерел

1. Круз В. Терапія ПТСР для військових. Як повернутися до нормального життя / пер. з англ. О. Савінової. Київ : Науковий світ, 2024. 128 с.
2. Комих Н. Моральна травма як втрата довіри: соціально-психологічні прояви // Природа та сутність людини : матеріали регіонал. наук.-практ. семінару (м. Дніпро, 18 грудня 2024 р.). Дніпро : ДДУВС, 2024. С. 33–35.
3. Засекіна Л. В., Козігора М. А. Впровадження когнітивно-поведінкової програми психологічної підтримки «Дорога до себе» для осіб із моральною травмою під час війни // Теорія і практика управління соціальними системами. 2022. № 1(2). С. 167–182.
4. Федотова Т. Переживання морального дистресу особистістю: теоретичне осмислення проблеми // Психологічні перспективи. 2022. Вип. 40. С. 180–193.
5. Євдокимова Н., Зливков В., Лукомська С., Котух О. Особистість в умовах війни: психологічна діагностика та допомога : навч. посіб. Київ, 2025. 198 с.

Кошарний К. О.,

студент I курсу магістратури

спеціалізація «Професійна освіта: Цифрові технології»,

Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»

Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна,

м. Харків, Україна

**ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ЗАПОБІГАННЯ КОНФЛІКТАМ ЯК
СКЛАДНИК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА**

Аналіз наукової літератури показав, що до теперішнього часу в психолого-педагогічній науці накопичений великий обсяг знань з проблеми конфліктності та професійної майстерності вчителя. Численні дослідження (І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, О. Л. Капченко, Ю. В. Кузьменко, В. А. Семиченко та ін.) підкреслюють, що педагогічна майстерність є визначальним чинником успішності освітнього процесу та професійної самореалізації викладача. Саме цим можна пояснити стійкий інтерес дослідників до пошуку психологічних механізмів гармонізації взаємодії в системі «викладач – студент».

В даний час спостерігається помітне збільшення числа досліджень, присвячених вивченню конкретних аспектів запобігання конфліктам в освітньому середовищі. Питання психологічної компетентності як превентивного засобу вивчали Л. Р. Нестеренко [2], Л. П. Бичікова [5], а також О. М. Цільмак, Л. І. Шевченко та О. І. Щербак. Специфіку формування

конфліктологічної готовності та культури професійної поведінки досліджували Б. Савчук і В. Ковальчук [4], спираючись на концепції Б. Й. Хасана та Н. В. Кошечко. Теоретичні засади самої педагогічної майстерності та психології спілкування висвітлено у працях Т. В. Петровської, Г. В. Жукової [3], М. В. Папучі та Т. І. Люріної. Проблематику міжособистісних суперечностей у педагогічних колективах та методи саморегуляції аналізував В. А. Гудовський [1] та О. В. Дрозд.

Педагогічна майстерність розглядається як вища форма професійної діяльності, що забезпечує здатність викладача ефективно управляти освітнім процесом через гуманістично спрямовану взаємодію. Вона не є лише сумою знань, а постає як цілісна система, що базується на поєднанні глибоких фахових знань, досконалої педагогічної техніки та високих особистісних якостей викладача.

Ключовим елементом у цій структурі виступає комунікативна майстерність – вміння педагога будувати суб'єкт-суб'єктні стосунки, де панує взаємоповага та повністю відсутній авторитарний тиск. Така модель спілкування дозволяє кожному учаснику освітнього процесу почуватися рівноправним партнером, що є основою професійної етики сучасного викладача [3].

Окрім того, викладач-майстер володіє мистецтвом створювати та підтримувати позитивний емоційний фон у групі. Здатність до емоційного зараження позитивними намірами та використання засобів психологічного комфорту дозволяє автоматично знижувати ймовірність виникнення деструктивних суперечок, трансформуючи потенційне напруження в енергію пізнавальної діяльності.

Головною стратегією запобігання конфліктам в освітньому процесі є цілеспрямований розвиток психологічної компетентності педагога. Вона включає здатність до емпатійного розуміння студентів та колег, а також високий рівень рефлексії власних дій. Саме внутрішня готовність до самоаналізу дозволяє викладачу вчасно коригувати свою поведінку, уникаючи авторитарних методів впливу та емоційного тиску.

Психологічно грамотний викладач здатний вчасно ідентифікувати конфліктогени – специфічні вербальні або невербальні прояви, що провокують напруження та деструктивні реакції. До них можна віднести іронію, переривання співрозмовника або ігнорування його емоційного стану. Розуміння природи цих чинників дозволяє педагогу нейтралізувати їх ще до моменту переходу суперечки у відкриту фазу протистояння [5].

Використання технік «активного слухання» та засобів соціальної перцепції дозволяє педагогу не просто постфактум реагувати на конфлікт, що вже стався, а здійснювати глибокий прогностичний аналіз ситуації. Це дає змогу викладачу виступати архітектором освітнього простору, моделюючи безпечне та підтримуюче середовище, де кожен учасник відчуває себе почутим і захищеним [2].

Важливою стратегією запобігання деструктивним процесам в освіті є опанування викладачем конфліктологічним інструментарієм. Це передбачає не лише теоретичне розуміння природи суперечок, а й свідомий вибір оптимальних моделей поведінки (зокрема, співпраці або компромісу) залежно від контексту конкретної ситуації. Такий підхід дозволяє викладачу гнучко реагувати на виклики, перетворюючи потенційне протистояння на простір для пошуку спільних рішень.

Педагогічна майстерність у цьому аспекті проявляється у вмінні викладача професійно переводити міжособистісні непорозуміння у площину ділового, конструктивного обговорення. Критично важливим при цьому є суворе дотримання етики спілкування та повне уникнення переходу на особистості. Це дозволяє зберегти повагу між учасниками конфлікту, зняти емоційну напругу та зосередитися на розв'язанні безпосередньої проблеми, що виникла в освітньому процесі [4].

Окрім зовнішніх комунікативних навичок, критичне значення для успішної профілактики конфліктів має внутрішня психологічна стійкість педагога. Вона виступає внутрішнім запобіжником емоційного вигорання та дозволяє зберігати професійну позицію навіть за умов високого психологічного

тиску. Без належного рівня внутрішньої стабільності будь-які зовнішні техніки спілкування можуть виявитися малоефективними у гострих фазах конфлікту.

Застосування методів саморегуляції, релаксації та подолання професійного стресу дозволяє викладачу зберігати об'єктивність навіть у найбільш напружених ситуаціях. Саме здатність до самоконтролю та здобута внутрішня рівновага стають основою для успішної медіації в педагогічному колективі. Це дає змогу викладачу виступати нейтральним та авторитетним посередником, здатним збалансувати інтереси всіх сторін [1].

Таким чином, психологічні стратегії запобігання конфліктам є невід'ємним складником педагогічної майстерності сучасного викладача. Узагальнення теоретичних засад та практичного досвіду дозволяє стверджувати, що ефективна превенція конфліктів в освітньому середовищі можлива лише за умови інтеграції психологічних знань у щоденну педагогічну практику. Це перетворює викладача з транслятора інформації на професійного медіатора та фасилітатора.

Зазначені стратегії охоплюють два взаємопов'язані рівні: внутрішню готовність до самоконтролю та зовнішні комунікативні навички управління діалогом. Внутрішній аспект базується на психологічній стійкості та вмінні регулювати власні емоційні стани, тоді як зовнішній — на володінні техніками активного слухання, «Я-повідомлень» та здатності ідентифікувати конфліктогени на ранніх етапах їх виникнення.

Тільки через системний розвиток психологічної та конфліктологічної компетентності можливе формування педагога-майстра нового покоління. Такий фахівець здатний не лише уникати деструктивних протистоянь, а й трансформувати потенційно конфліктну енергію в конструктивний ресурс для розвитку освітнього середовища. Це, у свою чергу, забезпечує високу якість підготовки майбутніх фахівців та сприяє створенню атмосфери довіри й професійного зростання в навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Гудовський В. А. Психологічні засади вирішення міжособистісних конфліктів в жіночому педагогічному колективі : кваліфікаційна робота на

здобуття освітнього ступеня «магістр» : спец. 053 «Психологія» / В. А. Гудовський ; ЧНУ ім. Петра Могили. Миколаїв, 2024. 140 с.

2. Нестеренко Л. Р. Психологічна компетентність учителя як чинник ефективної міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі : кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «магістр» : спец. 053 «Психологія» / Л. Р. Нестеренко. ЧНУ ім. Петра Могили. Миколаїв, 2025. 113 с.

3. Петровська Т. В. Педагогічна майстерність: підручник / Т. В. Петровська, Г. В. Жукова. Київ : Видавець Позднишев, 2024. 402 с.

4. Савчук Б., Ковальчук В. Формування конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів як складника педагогічної майстерності. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2021. Т. 103, Вип. 3. С. 91–95. URL: <https://10.37026/2520-6427-2021-107-3-91-95>.

5. Бичікова Л. А. Психологічна компетентність як чинник запобігання конфліктів у професійній діяльності майбутніх працівників освітньої сфери : кваліфікаційна робота магістра : 053 Психологія / Л. А. Бичікова; Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький, 2025. 71 с.

Kryshtal A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines,

Fedorenko Y.,

Doctor of Historical Sciences, Professor

Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines,

National University of Civil Protection of Ukraine,

Cherkasy, Ukraine

THE DEVELOPMENT OF REFLECTIVE COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION TEACHERS IN MARTIAL LAW CONDITIONS

Reflection is a foundational concept in the academic field, recognised for its role in supporting higher education teachers' professional development. The literature reveals that theoretical background of reflection is well-documented, however, there are limited publications reporting research into the development of reflective competence of higher education teachers in martial law conditions.

Reflection is defined as 'a deliberate and conscientious process that employs a person's cognitive, emotional and somatic capacities to mindfully contemplate on past, present or future (intended or planned) actions in order to learn, better understand and potentially improve future actions' [1]. V. Zhelanova interprets the concept of 'reflective competence' as metacompetence, which is an integrated characteristic of a

personality, which is represented by a set of components adequate to reflective activity [2].

Reflective competence is characterized by a number of features:

- reflection supports learning;
- reflection is a process;
- reflection may be engaged with at different levels, for different purposes and from different perspectives;
- not all reflection is critical;
- critical or deep reflection may lead to multiple learning including transformative learning;
- there is a relationship between critical reflection and the higher-order cognitive processes of self-regulation and metacognition;
- reflection may engage multiple ways of knowing;
- reflective thinking and practice may be taught, etc. [1].

Reflection for learning plays three roles: supporting academic learning, such as through the application of theory to practice; developing higher order thinking skills including metacognition; and contributing to lifelong whole person learning [1].

The tendency to single out reflective-prognostic competence, the basis for the formation of which is metacognitive knowledge (a system of knowledge about one's own cognitive activity (its content, methods and conditions for increasing efficiency) and one's own cognitive capabilities) and metacognitive abilities (goal setting, modelling the conditions and consequences of achieving goals; planning and forecasting actions; self-analysis and correction of results), is traced in the work of N. Volkova and I. Oliynik. Scientists define reflective-prognostic competence as the ability to deep self-awareness, self-observation and analysis of one's own thoughts, emotions and actions; modelling possible scenarios, predicting the consequences of one's own decisions, assessing potential risks and opportunities, as well as building a strategy for personal or professional development, which contributes to the formation of a responsible, flexible and strategically thinking personality, capable of acting

proactively in various life and professional situations [3]. Such detailing of competence allows us to focus on specific methods and techniques for its formation and development.

In the context of our study, we consider it relevant to emphasize the importance of adhering to the principles for scholarly reflective practice for learning and teaching, pointed out by modern scientists [1]: learn how to reflect, take time to reflect, set the scene, scaffold, practice and experiment, offer multiple modes, assess with care, and be scholarly.

Besides, the integration of reflective practices into professional development programs improves teachers' ability to respond flexibly to rapidly changing educational, social and security challenges in Ukrainian everyday life realities.

Reflective competence provides the subjective position of the individual, his/her openness to self-knowledge and the improvement of professional skills. In combination, these components form the basis for the development of a holistic competent personality capable of adapting to conditions of constant change. Leadership potential, in turn, is considered as a system of personal qualities that includes purposefulness, initiative, responsibility, and emotional intelligence, the ability to effectively interact with others and influence a group or organization. It is precisely reflective and predictive competence that is an important prerequisite for the realization of leadership potential, because without the ability to self-awareness, objective analysis of one's own behaviour and predicting the consequences of actions, leadership cannot be effective [3].

In conclusion, the study demonstrates that the development of reflective competence of higher education teachers under martial law conditions is a critical factor in maintaining the quality and sustainability of the educational process. Reflective competence enables teachers to adapt pedagogical strategies, manage emotional stress, and make informed professional decisions in situations of uncertainty and risk. The findings confirm that purposeful reflection supports professional resilience, self-regulation, and continuous pedagogical improvement during crisis conditions. Ongoing research contributes to our understanding of the role of reflective

competence, but a main implication for prospect research is the need to develop targeted methodological tools to foster reflective competence in academic surrounding of higher education institution.

References

1. Harvey, M., Walkerden, G., Semple, A., McLachlan, K., Lloyd, K., Bosanquet, A. (2025). Reflecting on reflective practice: issues, possibilities and guidance principles. Higher Education Research & Development, 44 (7), 1849–1857. <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2463517>
2. Zhelanova V. (2020). The Reflexive Competence of a Future Teacher: Essence, Structure, Logic of Reflexiogenesis. Pedagogical education theory and practice. DOI:10.28925/2311-2409.2020.33.2
3. Volkova N.P., Oliynik I.V. (2025) Theoretical Foundations for the Implementation of Training Technologies as a Tool for the Formation of Reflective and Prognostic Competence of Future Professionals in the Context of Leadership Development. Current Issues in Modern Science. № 5(35). 1024–1034. [in Ukrainian]

Кучеренко Н. С.,

*кандидат психологічних наук, доцент,
в.о. завідувачки кафедри практичної психології та
інноваційних оздоровчих технологій
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
м. Харків, Україна*

Кучеренко С. М.,

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
м. Харків, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ, ЯКІ ЗДІЙСНЮЮТЬ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФІЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасні соціально-політичні умови в Україні, пов'язані з воєнними викликами, суттєво підвищують значущість підготовки фахівців екстремального профілю діяльності (військовослужбовців, рятувальників, правоохоронців, медиків екстреної допомоги тощо). У цьому контексті особлива роль належить викладачам, які не лише передають професійні знання, а й формують психологічну стійкість майбутніх спеціалістів.

Водночас така діяльність супроводжується підвищеним рівнем емоційного навантаження, вторинною травматизацією, професійним вигоранням та стресом. Це зумовлює необхідність дослідження особливостей психологічного відновлення викладачів як ключового чинника їхньої професійної ефективності та збереження психічного здоров'я.

Специфіка професійної діяльності викладачів екстремального профілю має низку характерних особливостей: високий рівень відповідальності за підготовку спеціалістів, від рішень яких залежить життя людей, емоційна залученість у навчальний процес, контакт із травматичним контентом (аналіз бойових дій, надзвичайних ситуацій, катастроф тощо), необхідність формування стресостійкості у здобувачів освіти, робота в умовах невизначеності та ризику.

Тобто ці стресогенні фактори професійної діяльності формують специфічне професійне середовище, яке є потенційно травматичним і для самого викладача, викликають психологічне напруження до основних джерел якого належать:

- вторинна травматизація (через постійний контакт із травматичними історіями);
- емоційне вигорання;
- перевантаження інформацією;
- високі вимоги до якості підготовки;
- обмежені ресурси (часові, організаційні, психологічні);
- особистий досвід війни чи кризових подій.

Особливої уваги потребує явище професійного вигорання, яке проявляється у вигляді емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійної ефективності.

Тому потребується розгляд проблеми психологічного відновлення викладачів значення якої є вкрай важливою в сучасний час

Психологічне відновлення – це процес відновлення психічних ресурсів особистості після впливу стресових або травматичних факторів. Основними компонентами якого є: емоційне відновлення (зниження напруження),

когнітивне відновлення (відновлення концентрації, мислення), фізичне відновлення, соціальне відновлення (підтримка взаємин), ціннісно-сміслове відновлення.

Особливості психологічного відновлення викладачів які здійснюють підготовку майбутніх фахівців екстремального профілю діяльності мають свої специфічні риси:

- поєднання професійної та особистої травматизації, коли викладачі можуть одночасно переживати власний стрес і передавати знання про екстремальні ситуації;
- хронічний характер навантаження яке на відміну від короткочасного стресу, є тривалим і системним;
- високий рівень відповідальності, що ускладнює процес «відключення» від роботи та повноцінного відпочинку;
- недооцінка власного стану коли викладачі фокусуються на потребах здобувачів вищої освіти, ігноруючи власні.

Викладачів які здійснюють підготовку майбутніх фахівців екстремального профілю діяльності потребують застосування відповідних методів та стратегій психологічного відновлення:

- індивідуальні стратегії - техніки саморегуляції (дихальні вправи, релаксація), фізична активність, усвідомленість, ведення щоденника, формування здорового режиму сну;
- професійна підтримка – супервізія, психологічне консультування, тренінги стресостійкості, групи підтримки;
- організаційні заходи - оптимізація навантаження, створення безпечного психологічного середовища, підтримка адміністрації, впровадження програм психологічного супроводу.

Психологічне відновлення викладачів, які здійснюють підготовку фахівців екстремального профілю діяльності, є критично важливим чинником забезпечення ефективності освітнього процесу та збереження психічного здоров'я педагогів.

Специфіка їхньої діяльності зумовлює підвищені ризики стресу та вигорання, що потребує комплексного підходу до відновлення, який включає індивідуальні, професійні та організаційні заходи: впровадження системи регулярного психологічного моніторингу, організація програм профілактики вигорання, навчання викладачів навичкам саморегуляції, розвиток культури психологічної підтримки в ЗВО, забезпечення доступу до професійної допомоги, баланс між професійною діяльністю та особистим життям.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку адаптованих програм психологічної підтримки з урахуванням українського контексту та умов воєнного часу.

Список використаних джерел

1. Волошина О. В. Психологія професійного вигорання. Київ : Каравела, 2016. 240 с.
2. Губенко О. І. Психологічне здоров'я особистості. Київ : Освіта України, 2015. 280 с.
3. Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В. Професійне вигорання працівників освіти. Київ : Міленіум, 2012. 264 с.
4. Кокун О. М. Психологічна допомога в кризових ситуаціях. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2015. 256 с.
5. Лазоренко Б. П. Психологія стресу та способи його подолання. Київ : Каравела, 2018. 216 с.
6. Охріменко І. М., Барко В. І. Психологічне забезпечення діяльності правоохоронних органів. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 320 с.
7. Федорчук В.
8. М. Психологія професійної підготовки. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2015. 280 с.

Любич О. А.,

*доцент кафедри гуманітарних дисциплін
кандидат історичних наук, доцент,
Пенітенціарна академія України,
м. Чернігів, Україна*

ФІЛОСОФСЬКІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВЧЕННЯ ПРО ПРАВО Л. Й. ПЕТРАЖИЦЬКОГО

На початку ХХ ст. позитивізм закріпився у якості філософської бази наук. Релігія перестала бути посередниками між дослідником і об'єктом дослідження. Тепер науковець вивчав предмет безпосередньо, для його опису, виявлення якостей, класифікації, розподілу за видами і родами, він спирався на свої

почуття. Результатом стали фундаментальні дослідження у різних галузях наук. О. Конт розглядав природознавчі та суспільні науки як однотипові, право визначалось вченими-юристами і як відносини між людьми, які пов'язані правами і обов'язками, і як текст закону, і як відображення у свідомості юридичних норм, принципів, інших явищ правової дійсності.

У юриспруденції не була встановлена єдина загальна основа для усієї юридичної дійсності. Одні вважали, що це державна воля, замкнена у законі, у цьому випадку, правовідносини між суб'єктами, закон, правосуддя мають розглядатись як модифікації державної волі. Інші говорили про те, що роль субстанції грали відносини. Тому правосвідомість – це їхнє духовне відтворення, а закон – їх вираження. Якщо закон – це результат свідомої діяльності посадових осіб держави, то можна звести правові явища до правосвідомості та феномену психології. Л. Й. Петражицький був представником останнього напрямку.

Польський вчений довгий час працював у Німеччині й там познайомився з ідеями правової психологічної школи, що вплинуло на його подальший вибір. Л. Й. Петражицький часто посилався на праці В. Вундте, який був одним із засновників експериментальної психології. Також у літературі, що присвячена Л.Й. Петражицькому, говориться про вплив на нього Г. Тарда, Г. Спенсера та Ад. Йодля [1]. Але не можна перебільшувати їх роль у формуванні психологічної теорії права, Лев Йосипович сам достатньо критикував своїх попередників [3]. Серед опонентів психологічної теорії права можна назвати наступних: Пухте, Дана, Дернбурга, Савиньї, Гирке, Мюленбрука та Зома [3].

Л. І. Петрижицький будував свою теорію, ґрунтуючись на психіці індивіда, так як право і мораль закріплені безпосередньо у психічних станах суб'єкта (прямих джерелах дій людей), а не у текстах юридичних норм. Наука того часу виділяла три категорії психічного життя: 1) воля (активне переживання, прагнення); 2) почуття (страждання і насолода); 3) пізнання (уявлення та відчуття). Вони могли бути або пасивні (почуття і пізнання), або активні.

Л. Й. Петражицький говорить про те, що існують переживання, що мають двосторонній активно-пасивний характер. Вони мають у своїй основі швидке збудження тому належать до емоцій. Їх можна виявити завдяки подразненням або інтроспекції. Лев Йосипович вивчав емоції, брав за приклад голод, спрагу, статеве збудження. Сутність явища, яке називають голодом або апетитом полягає у поклику, внутрішньому прагненні, спонуканні, та одночасно у терпінні. При цьому пасивний бік голоду – апетит не можна змішувати з почуттям страждання. Природний, здоровий і помірний голод поєднаний з почуттям задоволення, а не страждання (можна поєднати з побажанням гарного апетиту) [4]. В. В. Лапаєва підкреслювала, що заслугою автора психологічної теорії права є звільнення теорії права від вузького догматизму [2].

Дослідивши емоції, Л. Й. Петражицький робить висновок, що вони є причиною вчинків, поведінки у відносинах суб'єктів із зовнішнім світом. Воля, почуття і пізнання впливають на дії людей тільки опосередковано, поряд з розвитком емоцій. Львом Йосиповичем заперечується цільова мотивація вчинків людини. Наприклад, перспектива задоволення у майбутньому (мета), на його думку, не грає мотиваційної ролі, якщо вона не здійснює відповідне емоційне подразнення. Емоції є основними елементами психічного життя, через їх призму мають пройти усі внутрішні та зовнішні стимули. Наслідком даного процесу стають судження та дії людей. У цілому описавши емоції, Л. Й. Петражицький розпочав визначати етичні емоції. Для з'ясування їх природи з'явилась необхідність у запровадженні понять репульсивної емоції (відштовхуюча), апульсивної емоції (приваблива), основного хвилювання. Наприклад, пропозиція взяти участь у благодійному заході викликає підтримку, а у шахрайстві – незадоволення, так як у реагуючого індивіда є певні уявлення про благодійність та шахрайство. Л. Й. Петражицький вважав, що історичне походження складає основний характер етичної емоції. Наприклад, раніше за крадіжку карали відсіканням руки, і уявлення про крадіжки були поєднані з

негативними емоціями через страх пережити таку кару. Не дивлячись на це, через багато поколінь цей вид покарання забувся, а уявлення про крадіжку, що безпосередньо викликали репульсію залишились, знайшовши закріплення у психіці людини. Лев Йосипович називає це усвідомлення боргу, етичною свідомістю, етичними переживаннями та обов'язком [4]. Етичні емоції виступають внутрішнім імперативом, що протирічить егоїзму суб'єкта. У даному випадку, згідно з Л. Й. Петражицьким, людина чинить згідно сумлінню. Свіість виступає результатом тривалого виховання. Це визначені правила поведінки людини, яка враховує інтереси групи, обмежує, заради неї, свої егоїстичні прагнення.

Запропоновані положення Л. Й. Петражицького протирічать його початковим настановам: він виходить за межі суб'єктивних хвилювань людини, звертається до історії, суспільним явищам, соціальній психології як до більш ґрунтовній основі етичних емоцій, подібне спостерігається у творчості В. Вундте. Так як правом, вважає Лев Йосипович у той же час і моральне переживання, тоді виникає проблема специфіки юридичних феноменів. На його думку, правова емоція виникає тільки у суб'єктів, які мають право вимагати виконання обов'язків. Моральне хвилювання однобічне, це тільки почуття обов'язку; правова емоція двобічна, це зв'язки, переживання, що об'єднують обов'язки та правочинність. Наші права – це сутність, закріплена за нами, що належить нам як борги інших осіб, наш актив. Правовідносини та права не є чимось відокремленим від правових обов'язків. Те, що з точки зору активу називається правом, з точки зору пасиву, називається правовим обов'язком, з нейтральної точки зору – правовідносинами між сторонами [4]. Також наслідком правових хвилювань виступає відповідний свідомий зміст – юридична норма, що поєднує обов'язки та правочинність. Л. Й. Петражицький казав, що норма всього має двосторонню атрибутивну (правочинність) – імперативну (обов'язок) природу. Дані правовідносини створюють у цій теорії ядро права [4]. Наприклад,

право судової практики, міжнародне право, книжкове право (священні книги, Звід законів Юстиніана, збірники звичаєвого права), право юридичної експертизи, право юридичних приказок і прислів'їв, договори, обіцянки, звички тощо [7, с. 353]. Л. Й. Петражицький принципово не приймав юридичний нігілізм, який був розповсюджений в свідомості німецького суспільства, він ставив право вище моралі. Згідно з його позицією, правові емоції виступають скрипами, без яких не може існувати стабільна соціальна група. Моральні переживання не можуть виступати таким зв'язком, тому що вони носять односторонній характер. Право носить об'єднуючі якості через його двосторонню атрибутивно-імперативну сутність. Але юридична норма виступає тільки уявленням, душевною проекцією атрибутивно-імперативних хвилювань. Мораль же не втрачає свого значення, так як кордони між правом і мораллю міняються історично, моральні норми виступають незмінним резервуаром для надходження класу юридичних норм. Також мораль упорядковує області суспільного життя, не врегульовані правом. Л. Й. Петражицький заперечує роль держави у формуванні права та моралі. Дана оцінка права Льва Йосиповича як атрибутивно-імперативні хвилювання суб'єктів, правовідношення – ядро юридичної системи, мала позитивні моменти. О. Підгурецький вважав, що дане праворозуміння важливе тим, що воно робить можливим об'єднати різні правові настанови таким чином, що стає зрозумілим взаємодія різних складових, що перебувають між іншими явищами елементів визначеного правового відношення, а також розглянути право у його дії, функціонуванні, яке вплетене у колективне та індивідуальне життя [5]. Для розуміння розподілу права, яке запропонував Л. Й. Петражицький потрібно мати на увазі, що право відповідає правовим хвилюванням, які окремі від нормативних суджень. Дані норми-судження є змістовними творіннями. Вони є частиною предмету теорії права, тому що теоретичні науки вивчають те, що існує, а не те, що тільки візуалізується. Предмет наукових досліджень – психічні хвилювання (правові

емоції). Функції теорії права заключенні у розумінні правових явищ у психологічному розумінні, опису механізму впливу права на психіку людей, його виховного завдання. Обмеження дослідження Л. Й. Петражицьким ефективності права областю психічного життя є суттєвим недоліком. Засновник психологічної теорії права приймає до обґрунтування розподілу галузей права на публічний та приватний підхід, який був розроблений під час доведення своєї концепції, уся справа полягає у мотивації. У публічному праві правове хвилювання відповідає діяльності людини в інтересах соціальної групи, у приватному праві правові хвилювання використовуються для індивідуальної користі [6].

Отже, в основі всякого права лежать правові хвилювання. Але якщо інтуїтивне право, яке сформувалось у результаті хвилювання багатьох осіб, не відображене у нормах позитивного права, то емоції, проекції владних осіб за певних умов об'єктивуються у нормах позитивного права.

Список використаних джерел

1. Щамбура Д. В. Психологічна теорія права Л. Й. Петражицького та її вплив на формування концепції неофіційного права. *Актуальні проблеми держави і права* : зб. наук. пр. Вип. 81. Редкол. В. В. Завальнюк (голов. ред.) та ін. Одеса. Гельветика, 2018. С. 173–183.
2. Демиденко Г. Г. Історія вчень про право і державу. Навчальний посібник. Харків. Консум, 2004. 432 с. с. 353
3. Die Fruchtvertheilung beim Wechsel der Nutzungsberechtigten vom Standpunkt des positiven Rechts und der Gesetzgebung]: drei civilrechtliclie Abhandlungen / von Leo v. Petrażycki. Berlin. Müller, 1892. XI, 268 с.
4. Л. Петражицький Нариси з філософії права. Київ. Видавничий дім «Декор». 2024. 152 с. 608 с.
5. Кормич А. І. Історія вчень про державу і право. Навч. посібник. Київ. Правова єдність, 2009. 312 с.
6. Атоян О. М. Ідея інтуїтивного права в концепції Л. Петражицького. *Юридичний вісник*. 2010. № 2(15). С. 8–11.
7. Прокопов Д. Є. Психологічна теорія права в контексті проблеми співвідношення інтуїтивного та позитивного права (Л. Петражицький). *Держава і право. Юридичні і політичні науки*. Вип.35. Київ. Ін-т держави і права НАН України, 2007. С.186–194.

Магера Д. В.,

*здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальність 231 «Соціальна робота», гуманітарно-педагогічний факультет,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна*

Демченко І. І.,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна*

ЕТАПИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД

Воєнні події в Україні спричинили масове внутрішнє переміщення населення, серед якого значну частку становлять діти. За даними міжнародних організацій, станом на 2025 рік понад 69% дітей, які беруть участь у психосоціальних програмах, мають статус внутрішньо переміщених осіб [3]. Загалом, такі діти зазнають комплексного впливу травматичних факторів, що потребує розробки спеціалізованих підходів до їхнього психолого-педагогічного супроводу.

Переживання вимушеного переміщення та вплив воєнних подій значною мірою дестабілізують психологічний і соціальний стан дітей та підлітків, спричиняючи ПТСР, тривогу, депресію та когнітивні порушення через травму та хронічну невизначеність. За дослідженнями В. Лютого й А. Дулі, руйнування сімейних, освітніх та соціальних зв'язків гальмує розвиток, а економічна нестабільність обмежує доступ до необхідної допомоги [2].

Додатковим чинником, який посилює негативний вплив переміщення, є економічна нестабільність сімей. Фінансові труднощі батьків обмежують можливості дітей отримувати необхідну медичну, психологічну та освітню підтримку. У свою чергу, означені чинники можуть поглиблювати існуючі проблеми та створювати нові виклики для психічного здоров'я молодого покоління. Тому надзвичайно важливо впроваджувати програми психологічної, соціальної та освітньої підтримки, спрямованих на мінімізацію негативних

наслідків переміщення та сприяння повноцінному розвитку дітей у кризових умовах [5].

Адаптація внутрішньо переміщених дітей відбувається через послідовні етапи, кожен з яких характеризується специфічними психологічними реакціями та потребами.

Початковий етап шоку та заперечення супроводжується емоційним німітуванням, відчуттям відірваності від реальності та неможливістю усвідомити масштаб змін. На цьому етапі діти потребують перш за все фізичної безпеки та присутності близьких дорослих, які можуть надати емоційну стабільність.

Прикладами таких практик можуть бути створення безпечних просторів «Кімнати психологічної розвантаження» у тимчасових притулках або громадських центрах, де діти отримують можливість відпочити, відчути захищеність, отримати послуги психосоціальної підтримки засобами з арт-терапії або дихальних вправ для зниження рівня стресу. У роботі з дітьми на початковому етапі цікавими є прийоми з використання технік стабілізації, наприклад, «контейнер для страхів» (дитина малює або записує свої переживання, а потім символічно «закриває» їх у коробці, щоб повернутися до них пізніше з фахівцем). Також надзвичайно важливо організовувати заходи із залученням батьків та опікунів до спільних занять з дітьми, таких як групові ігри, читання казок або творчі майстер-класи [3]. Така робота допомагає відновити відчуття близькості та довіри, які часто руйнуються внаслідок раптових змін.

Наступний етап прийняття реальності супроводжується гострим переживанням втрати, туги за звичним середовищем, друзями, домом. Діти можуть демонструвати регресивну поведінку, агресію або замкнутість [4]. Етап пошуку ресурсів характеризується активними спробами адаптації до нових умов, встановлення нових соціальних контактів, освоєння нового освітнього середовища. Як приклад можна навести такі практики:

– програми менторства (старшокласники або студенти-волонтери допомагають новоприбулим дітям орієнтуватися в школі, пояснюють правила поведінки та знайомлять з однолітками. Наприклад, у Харкові діє ініціатива

«Друг для адаптації», де кожна дитина-ВПО отримує персонального наставника на перші два місяці навчання);

– групова робота з психологами, спрямована на обробку втрат через творчість (діти малюють «карту свого життя» до і після переміщення, пишуть листи собі в майбутнє або створюють колажі про нові мрії), трансформуючи біль у конструктивний досвід;

– залучення до громадських ініціатив, наприклад, участі в волонтерських акціях або молодіжних клубах, де діти можуть відчувати себе корисними та знайти нову соціальну роль. Наприклад програма «Молодь за зміни», де підлітки організовують еко-заходи або благодійні ярмарки, що сприяє відновленню відчуття контролю над власним життям).

Фінальний етап інтеграції передбачає повноцінне включення дитини в нове соціальне середовище, формування почуття приналежності та відновлення позитивного самосприйняття. Наприклад, успішними практиками на цьому етапі є: створення інклюзивних освітніх середовищ, де діти-ВПО навчаються разом з місцевими однолітками в атмосфері взаємоповаги розробляють правила спілкування «Різні, але рівні» з урахуванням культурних особливостей кожного; організація спільних свят, фестивалів або спортивних змагань «Ми – одна сім'я», де діти різних регіонів презентують свої національні страви, пісні та танці; підтримка самовираження через мистецтво [1], спорт або науку («Арт-терапія для майбутнього», «Мистецтво для всіх», «Світ мистецтва без кордонів» тощо), де діти створюють композиції на тему миру або записують відеоблоги про свої успіхи в новому місті, що допомагає їм усвідомити власні досягнення та зростання).

Успішність проходження цих етапів значною мірою залежить від своєчасності та якості психолого-педагогічного супроводу, а також від готовності суспільства створювати умови для повноцінної інтеграції дітей у нове життя. Системне використання різноманітних форм роботи створює умови для успішного проходження етапів адаптації від шоку до інтеграції, зниження

ризиків психічних розладів та забезпечення повноцінного розвитку дітей, які пережили травматичний досвід вимушеного переселення.

Список використаних джерел

1. Ivzhenko, I., Podolska, G., Demchenko, I., Dzhyhun, L., Lytvynenko, V., & Kacherova, O. (2022). Art Therapeutic Techniques to Provide Psychological Assistance. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(4), 68-80. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000985648400009> (дата звернення: 17.02.2026).
2. Лютий В., Дуля А. Сім'ї внутрішньо переміщених осіб з дітьми: потреби та стратегії опанування складними обставинами. *Ввічливість. Humanitas*, Вип. 1, 2023. С.49-58. DOI <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.1.7>
3. How parents in Ukraine can help their children cope with the trauma of war. *Boston College*. 2022. URL: https://www.bc.edu/bc-web/schools/ssw/about/bcssw-news/2022/how_parents_in_ukraine_can_help_their_children_cope_with_the_trauma_of_war.html (дата звернення: 17.02.2026).
4. Intervention for psychological trauma in children affected by the war in Ukraine. *Active Citizenship Network*. 2026. URL: <https://www.activecitizenship.net/insights/1357-intervention-for-psychological-trauma-in-children-affected-by-the-war-in-ukraine-unmet-needs-the-mother-child-model-and-the-advocacy-role-of-the-public-sector.html> (дата звернення: 17.02.2026).
5. Intervention for Psychological Trauma in Children Impacted by War in Ukraine. *JAMA Network Open*. 2024. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11909603/> (дата звернення: 17.02.2026).

Мельниченко А. С.,
доктор філософії, доцент,
доцент кафедри організації і проведення аварійно-рятувальних робіт,
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна

Чередник Є. І.,
курсант навчально-наукового інституту цивільного захисту,
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна

ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасне освітнє середовище характеризується динамічними змінами, пов'язаними з цифровізацією, трансформацією форм навчання та посиленням ролі особистісно орієнтованого підходу. У цих умовах особливого значення набувають етичні засади взаємодії між викладачем і здобувачами освіти, які

визначають якість освітнього процесу, рівень довіри та ефективність формування професійних і соціальних компетентностей.

Етична складова педагогічної діяльності традиційно розглядається як система моральних норм, принципів і цінностей, що регулюють професійну поведінку викладача. Вона включає дотримання академічної доброчесності, повагу до особистості здобувача освіти, об'єктивність оцінювання, педагогічну тактовність та відповідальність за результати навчання. У сучасних умовах ці принципи набувають нового змісту, що обумовлено зміною характеру комунікації та розширенням освітнього простору.

Взаємодія викладача і здобувачів освіти є складним багатовимірним процесом, що поєднує педагогічні, психологічні та соціальні аспекти. Вона базується на принципах партнерства, взаємоповаги та довіри, що сприяє формуванню позитивного освітнього середовища. Викладач у цьому процесі виступає не лише джерелом знань, а й наставником, фасилітатором навчання та модератором комунікації.

Особливої актуальності набуває дотримання етичних норм у цифровому освітньому середовищі. Використання дистанційних технологій, онлайн-платформ та цифрових інструментів змінює формат взаємодії, зменшуючи безпосередній контакт між учасниками освітнього процесу. Це створює нові виклики, пов'язані з необхідністю забезпечення академічної доброчесності, конфіденційності персональних даних, коректності онлайн-комунікації та недопущення проявів дискримінації чи булінгу.

Важливим аспектом етичної взаємодії є забезпечення об'єктивності та прозорості оцінювання результатів навчання. Суб'єктивізм, упередженість або нерівне ставлення до здобувачів освіти негативно впливають на мотивацію до навчання та підривають довіру до викладача. Тому застосування чітких критеріїв оцінювання, відкритість процедур та зворотний зв'язок є необхідними умовами дотримання етичних стандартів.

Суттєву роль відіграє педагогічна комунікація, яка повинна бути коректною, доброзичливою та конструктивною. Викладач має враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, рівень їх підготовки, психологічний стан, особливо в умовах стресових ситуацій, пов'язаних із воєнним станом. Емпатія, толерантність та здатність до діалогу є важливими складовими педагогічної майстерності.

Окрему увагу слід приділити формуванню культури взаємної відповідальності. Етичні засади взаємодії передбачають не лише обов'язки викладача, а й відповідальність здобувачів освіти за результати власного навчання, дотримання правил академічної доброчесності та повагу до інших учасників освітнього процесу.

У сучасному освітньому середовищі етичні принципи виступають основою професійної діяльності викладача та важливим чинником формування безпечного й ефективного освітнього простору. Вони сприяють розвитку довірливих відносин, підвищенню мотивації до навчання та формуванню соціально відповідальної особистості.

Таким чином, етичні засади взаємодії викладача і здобувачів освіти є невід'ємною складовою педагогічної майстерності, що забезпечує якість освітнього процесу та його відповідність сучасним викликам. Їх дотримання сприяє формуванню гармонійного освітнього середовища, орієнтованого на розвиток особистості, професійних компетентностей та соціальної відповідальності.

Список використаних джерел

1. Про академічну доброчесність : Закон України від 18.12.2025 № 4742-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/4742-20>
2. Доложевська Л. О. Цифрова етика та академічна доброчесність у вищій школі. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2025. № 2. С. 9–14. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.2.2>
3. Гриценко М., Гриценко С. Академічна доброчесність як цінність сучасних трансформацій в освіті. Humanities Studies. 2025. № 23. DOI: <https://doi.org/10.32782/hst-2025-23-100-17>
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Михайленко О. В.,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук,
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
м. Чернігів, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В умовах стрімкої глобалізації, безпрецедентної цифровізації та суттєвих змін на ринку праці, вища освіта зазнає радикальних змін. Зближення академічної сфери з практикою, підготовка висококласних фахівців широкого профілю, здатних до безперервного навчання та адаптації – все це висуває виняткові вимоги до ключової фігури освітнього процесу: викладача вищої школи. Його роль трансформується від простого транслятора знань до наставника, фасилітатора, проєктувальника освітніх траєкторій та, що особливо важливо, дослідника.

У цьому контексті педагогічна майстерність перестає бути лише бажаною якістю та стає критично важливою умовою забезпечення якості освіти, що визначає конкурентоспроможність випускників на глобальному ринку праці. Воно розуміється не лише як сума знань та навичок, але як складна, динамічна система, що інтегрує в собі особисті якості, професійні компетенції та мистецтво взаємодії.

Питання формування педагогічної майстерності педагогів різного фаху розглядають багато вчених серед яких Т. Вахрушева, І. Зязюн, Л. Кайдалова, О. Кіліченко, Л. Крамущенко, І. Кривонос, В. Семиченко, Н. Тарасевич та ін. Дослідженню складових елементів, шляхів формування і удосконалення педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти присвятили наукові розвідки І. В. Зайченко, А. А. Каленський, Ю. М. Короткова, О. О. Новікова, Г. В. Мухіна, В. М. Теслюк та ін.

Педагогічна майстерність, у сучасному академічному розумінні, розуміється не просто набором компетенцій, а скоріш вищим рівнем оволодіння педагогічної діяльністю. Це комплекс спеціальних знань, умінь та навичок, підкріплений професійно важливими якостями особистості, що дозволяє викладачеві ефективно керувати освітньою діяльністю студентів, здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив та взаємодію. Інакше кажучи, це здатність педагога перетворювати академічну дисципліну на захоплюючу подорож, а освітній процес – на плідний діалог, що призводить до глибокого та осмисленого засвоєння матеріалу, а не простого заучування.

Важливо наголосити, що педагогічна майстерність – це не ремесло, а мистецтво. Воно вимагає від викладача як глибоких предметних знань, так й високої культури, інтуїції, здібності до імпровізації і, що найголовніше, до постійного вдосконалення. Це мистецтво, де кожна лекція, кожна взаємодія зі студентом стають унікальним актом творчості.

Історично погляди на сутність професійної майстерності викладача розвивалися та поглиблювалися. Якщо одні вчені, наприклад, І. Зязюн [5] акцентували увагу на індивідуально-психологічних особливостях особистості педагога, розглядаючи майстерність як його внутрішню, суб'єктивну характеристику, то інші, такі як В. Сластьонін [1], наголошували на системному характері майстерності, що поєднує професійні знання, вміння та особисті якості. Ці підходи не суперечать, а скоріше доповнюють один одного, наголошуючи, що майстерність проявляється як у зовнішніх, ефективних діях, так і у внутрішній гармонії педагога.

Майстерність викладача ЗВО завжди характеризується професійною доцільністю, індивідуально-творчим характером та оптимальністю у виборі засобів впливу.

Сучасна вища школа ставить перед собою амбітні цілі – не просто передати суму фактів, але й підготувати висококласних фахівців широкого профілю,

здатних до критичного мислення, інновацій та безперервного саморозвитку. Це суттєво підвищує вимоги до професійного рівня викладача

Педагогічне майстерність – це складне, багаторівневе явище, яке неможливо звести до однієї чи кількох якостей. Воно розуміється як цілісна система, де кожен компонент відіграє свою унікальну роль. У загальній структурі педагогічної майстерності викладача вищої школи традиційно виділяють чотири взаємопов'язані елементи: гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності, професійну компетентність, педагогічні здібності та педагогічну техніку [3].

Гуманістична спрямованість. Це наріжний камінь феномену педагогічної майстерності. Вона проявляється у безумовній повазі до особистості здобувача освіти, вірі у його потенціал, прагненні до його всебічного розвитку та самореалізації. Це не просто принцип, але глибоке внутрішнє переконання, що визначає ціннісні орієнтації та пріоритети педагога.

Без гуманістичної спрямованості будь-яка, навіть найдосконаліша майстерність, ризикує перетворитися на формальне виконання обов'язків, що неминуче призведе до втрати мотивації у здобувачів та зниження якості освіти.

Професійна компетентність. Цей компонент охоплює всі необхідні знання, вміння та навички, які дозволяють викладачеві ефективно здійснювати свою діяльність. Він включає:

– Професійні знання розуміються як ґрунтовне та актуальне володіння предметом, що викладається, його методики, а також фундаментальні основи педагогіки та психології. Викладач має не просто знати матеріал, а й розуміти, як він засвоюється, які психофізіологічні особливості здобувачів освіти впливають на навчання, як побудувати ефективний освітній процес.

– Особисті якості не менш важливий складник педагогічної майстерності. До них відносяться високі моральні властивості, відповідальність, сумлінність, працьовитість, педагогічна справедливість, любов до студентів, терпіння,

витримка, наполегливість, оптимізм, почуття гумору. Всі ці якості формують професійно важливу особистість, здатну надихати та мотивувати, виступаючи у ролі фасилітатора.

– Педагогічні здібності розуміються як природні передумови, які розвиваються і вдосконалюються у процесі навчання та практичної діяльності. Особливе місце тут займають креативні здібності, що відображають властивість індивіда створювати нові поняття, формувати нові навички, знаходити нестандартні рішення у складних педагогічних ситуаціях.

До здібностей також належать:

– Майстерність організатора колективної та індивідуальної діяльності студентів: уміння планувати, структурувати та спрямовувати освітній процес.

– Майстерність переконання як здатність аргументовано викладати свою думку, надихати студентів на академічні звершення.

– Майстерність передачі знань та формування досвіду діяльності як вміння ясно, логічно та цікаво пояснювати матеріал.

– Педагогічна техніка як сукупність прийомів та методів, що дозволяють викладачеві ефективно використовувати свої особисті якості та професійні навички у здійсненні освітнього процесу.

Педагогічна техніка – це не просто вміння, це мистецтво керувати собою та взаємодіяти з іншими. Вона включає: вміння говорити та слухати (чітка дикція, інтонаційна виразність, вміння активно слухати здобувачів); використання логічних прийомів (здатність структурувати інформацію, вибудовувати аргументацію); емпатія та залученість (вміння розуміти емоційний стан здобувачів, співпереживати їм та встановлювати ефективний контакт).

Техніка використання інформаційних та комунікаційних технологій. На сучасному етапі розвитку це критично важливий аспект. Викладач повинен вільно володіти системами керування навчанням, такими як Moodle, Google Classroom; ефективно використати інтерактивні дошки; організовувати онлайн-

взаємодії через платформи відео конференцій (наприклад, Zoom, Google Meet); застосовувати хмарні послуги для спільної роботи (наприклад, Google Workspace); а також використовувати спеціалізоване програмне забезпечення, які є невід'ємною частиною предметної підготовки здобувачів вищої освіти особливо в умовах війни і необхідності організовувати освітній процес у дистанційному форматі [2].

Специфіка педагогічної діяльності викладача ЗВО полягає в її професійній спрямованості, обумовленій цілями системи вищої освіти, які полягають у забезпеченні високої професійної підготовки студентів та їх особистісному розвитку як майбутніх висококваліфікованих фахівців у певній, обраній ними галузі.

Основним для педагога тут є вміння донести знання до здобувачів, допомога у їхньому професійно-особистісному зростанні, оволодінні ними низки професійних компетенцій. Природно, що це передбачає особливості організації освітньої роботи педагога та особливі вимоги до його особистості.

Оцінка ефективності діяльності викладача, його майстерність оцінюються з погляду його впливу на професійне зростання студентів. А відтак, педагоги, які хвилюються про підвищення рівня власного професіоналізму, прагнуть самовдосконалення стабільно займаються дослідницькою роботою і постійно підвищують свою кваліфікацію. Вони стежать за новими досягненнями у своїй галузі, відвідують виставки, беруть участь у роботі наукових конференцій. Часто такі педагоги пишуть та публікують статті та монографії, підручники та навчальні посібники.

У сучасній науковій літературі описані дві моделі вищої школи, в яких по-різному бачиться роль викладача і відповідно рівень його педагогічної майстерності. У моделі мінімальних повноважень, або моделі масової школи, роль педагога зводиться до видачі певного матеріалу за чітко визначений час із найбільшою ефективністю, тому від нього вимагається постійне професійне

зростання у напрямі вдосконалення техніки викладання. Діяльність викладача чітко регламентована різними розпорядженнями, обов'язковість виконання яких не дає змоги викладачеві бути вільним у виборі. У моделі відкритого професіоналізму фокус зроблений на обсяг знань, які мають опанувати студенти наприкінці навчального року; педагог вільний у виборі освітньої технології, автором якої може стати він сам. Викладач у такій моделі розглядається як незалежний професіонал, який бере на себе цілковиту відповідальність за все, що робить. Обов'язок адміністрацій ЗВО зводиться до створення умов для творчого зростання викладача, основу якого складають творчі здібності і конструктивні вміння. Отже, педагогічна майстерність може розглядатися як динамічний процес розвитку сукупності професійно-особистісних якостей викладача, його умінь і здібностей, що дають змогу викладачеві ефективно здійснювати професійну діяльність [4].

Педагогічна діяльність викладача ЗВО, як і педагогів інших освітніх закладів, містить кілька функцій: навчальну, виховну, організаторську та інші. Найбільш специфічним, для викладача вишу, як зазначено раніше, є поєднання педагогічної та наукової діяльності. Дослідницька робота збагачує внутрішній світ педагога, розвиває творчий потенціал, підвищує науковий рівень занять. У той же час педагогічні цілі часто спонукають до глибокого узагальнення та систематизації матеріалу, до детальнішого формулювання основних ідей та висновків, до постановки уточнюючих питань і навіть породження нових гіпотез.

Важливо відзначити, що обидва напрями діяльності передбачають наявність таких властивостей та якостей як уважність, наснага, наполегливість, терпіння, цілеспрямованість, відповідальність, високий культурний рівень, креативність, працьовитість, ерудиція. У діяльності викладача ЗВО ці види діяльності доповнюють один одного, що дуже важливо для нього, оскільки викладач вищої школи має поєднувати в собі якості та педагога та дослідника. В закладах вищої освіти великим авторитетом та повагою здобувачів та колег

користуються викладачі з високим рівнем професіоналізму у певній галузі знань, який є потенціалом для викладання своїх навчальних дисциплін з урахуванням відкриттів, інновацій, досягнень у досліджуваній галузі.

Значною перевагою у діяльності викладача ЗВО є використання результатів власних досліджень. Крім того, залучення до своєї дослідницької роботи здібних, успішних, перспективних здобувачів дозволяє викладачеві розвивати професійні якості у своїх вихованців, пропонувати їм серйозні інноваційні теми для курсових та кваліфікаційних робіт.

Досягнення педагогічної майстерності – це не фінішна пряма, а безперервний марафон. Процес формування майстерності можна прискорити та поглибити за умови активної позиції самого викладача. Ключовими факторами тут виступають самоосвіта, рефлексія та безперервний професійний розвиток. Самоосвіта та самовиховання є фундаментом становлення педагогічної майстерності. Жодні курси підвищення кваліфікації чи методичні школи не зможуть замінити внутрішнього прагнення педагога до зростання. Самоосвіта передбачає системне, цілеспрямоване вивчення літератури, відвідування наукових конференцій, освоєння нових методик та технологій. Самовиховання – це робота над своїми особистісними якостями, розвиток професійно важливих рис характеру, таких як відповідальність, терпіння, емпатія.

Педагогічна майстерність викладача вищої школи – це не просто сума професійних компетенцій, а й багатогранне, динамічне явище, що поєднує глибокі знання, витончені вміння, розвинені особисті якості та гуманістичну спрямованість. Воно є мистецтвом, що потребує постійного вдосконалення та безперервного розвитку протягом усієї професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Зайченко І.В. Теслюк В.М. Каленський А.А. Основи педагогічної майстерності та етика викладача вищої школи : підручник. Київ: Ліра-К, 2021. 484 с.
2. Короткова Ю. М., Новікова О. О., Мухіна Г. В. Основи педагогічної майстерності й творчості викладача закладу вищої освіти : навчальний посібник. Київ : Олді+ 2023. 162 с.

URL: <https://rep.dnuvs.ukr.education/server/api/core/bitstreams/024adb4d5fa6-4ecb-9d8c-9df7e5d16f0b/content>.

3. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи: підручник Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.
URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/26548/1/2652_OTICH_KIEB-2.pdf

4. Підборський Ю. Г. Особливості формування педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 150. С. 111-119.
URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nzped_2021_150_13.

5. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. Київ: С ПД Богданова А. МЛ, 2008. 376 с. https://www.pedagogic-master.com.ua/public/PM_Zyazyun.pdf.

Михаленко О. І.,
*асистент кафедри практичної психології
та інноваційних оздоровчих технологій
ННІ «Українська інженерно-педагогічна академія»
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,
м. Харків, Україна*

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ НА РОЗВИТОК SOFT SKILLS СТУДЕНТІВ ЗВО

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується суттєвими трансформаціями, зумовленими глобалізаційними процесами, цифровізацією та змінами вимог ринку праці до професійної підготовки фахівців [1; 2]. За цих умов провідним завданням закладів вищої освіти стає підготовка не лише висококваліфікованого спеціаліста, а й соціально зрілої особистості, здатної до ефективної комунікації, критичного мислення, командної взаємодії та безперервного саморозвитку [3].

У наукових дослідженнях soft skills розглядаються як сукупність універсальних надпрофесійних умінь і навичок, що забезпечують успішну соціальну та професійну діяльність особистості [4]. До них відносять комунікативні здібності, емоційний інтелект, лідерські якості, адаптивність, креативність та здатність до саморегуляції. Формування таких навичок є складним і тривалим процесом, який значною мірою відбувається саме в межах соціально-гуманітарної підготовки [5].

Соціально-гуманітарні дисципліни у системі вищої освіти спрямовані на формування світогляду студентів, розвиток їхніх ціннісних орієнтацій, громадянської свідомості та соціальної відповідальності [6]. Вивчення філософії, соціології, психології, педагогіки, етики та культурології створює умови для осмислення соціальних процесів, міжособистісних відносин і закономірностей розвитку особистості, що є основою розвитку soft skills [7].

Одним із ключових результатів соціально-гуманітарної підготовки є розвиток комунікативних навичок студентів. У процесі участі в дискусіях, обговореннях проблемних питань, групових формах роботи формується здатність аргументовано висловлювати власну думку, слухати співрозмовника та досягати порозуміння [8]. Такі вміння є необхідними для майбутньої професійної діяльності незалежно від галузі підготовки.

Значну роль соціально-гуманітарні дисципліни відіграють у формуванні критичного мислення студентів. Аналіз соціальних явищ і філософських концепцій сприяє розвитку здатності оцінювати інформацію, виявляти причинно-наслідкові зв'язки та ухвалювати обґрунтовані рішення [9]. Критичне мислення є важливою складовою професійної компетентності сучасного фахівця.

Вивчення психологічних і педагогічних дисциплін сприяє розвитку емоційного інтелекту студентів, формуванню емпатії, толерантності та стресостійкості [10]. Розвинений емоційний інтелект забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію, здатність до командної роботи та конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій [11].

Соціально-гуманітарна підготовка також сприяє формуванню соціальної компетентності, що проявляється у здатності студентів адаптуватися до соціальних змін, усвідомлювати власну роль у суспільстві та відповідально ставитися до професійної діяльності [12]. Особливої актуальності це набуває в умовах інтеграції України у європейський освітній простір.

Ефективність розвитку soft skills значною мірою залежить від застосування активних та інтерактивних методів навчання, зокрема дискусій, кейс-методу,

рольових ігор та проєктної діяльності [13]. Такі методи сприяють формуванню навичок співпраці, самоорганізації та відповідальності за результати навчальної діяльності.

Важливу роль у формуванні soft skills відіграє викладач, який виступає фасилітатором освітнього процесу та створює сприятливий психологічний клімат у навчальному середовищі [14]. Партнерська взаємодія між викладачем і студентами стимулює розвиток самостійності, рефлексії та мотивації до саморозвитку.

Отже, соціально-гуманітарна підготовка є важливою складовою системи вищої освіти та має комплексний вплив на розвиток soft skills студентів закладів вищої освіти. Посилення її ролі сприятиме підготовці конкурентоспроможних, соціально відповідальних і професійно мобільних фахівців [15].

Список використаних джерел

1. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття. Київ : Знання України, 2019. 360 с.
2. Андрущенко В. П. Вища освіта України в умовах глобалізації. Київ : Педагогічна думка, 2018. 240 с.
3. Луговий В. І. Компетентнісний підхід у вищій освіті. Київ : ІВО НАПН України, 2020. 312 с.
4. Пометун О. І. Формування ключових компетентностей учнів і студентів. Київ : А.С.К., 2019. 192 с.
5. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання. Київ : Либідь, 2018. 400 с.
6. Савченко О. Я. Гуманізація сучасної освіти. Київ : Освіта, 2017. 256 с.
7. Максименко С. Д. Психологія особистості. Київ : КММ, 2020. 296 с.
8. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання у вищій школі. Київ : Юрінком Інтер, 2018. 184 с.
9. Пасічник І. Д. Критичне мислення як освітній результат. Київ : Академвидав, 2019. 176 с.
10. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. Львів : Магнолія 2006, 2020. 448 с.
11. Карамушка Л. М. Психологія управління. Київ : Либідь, 2017. 384 с.
12. Журавльова Л. П. Соціальна компетентність особистості. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 210 с.
13. Морзе Н. В. Сучасні педагогічні технології у вищій освіті. Київ : Університет «Україна», 2021. 220 с.
14. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2020. 352 с.
15. Про вищу освіту: Закон України. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37–38. Ст. 2004.

Олефір Л. І.,

*кандидат юридичних наук, доцент,
доцент кафедри формування та розвитку професійної компетентності
персоналу ДКВС України Інституту професійного розвитку,
Пенітенціарна академія України,
м. Чернігів, Україна*

Євреїнова І. О.,

*старший викладач кафедри формування та розвитку професійної
компетентності персоналу ДКВС України Інституту професійного розвитку,
Пенітенціарна академія України,
м. Чернігів, Україна*

ЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ПРАКТИКАХ

У сучасних умовах розвитку освіти особливого значення набуває проблема етичного забезпечення процесу навчання дорослих. Розширення сфери неформальної освіти, професійного навчання та підвищення кваліфікації зумовлює необхідність дотримання не лише педагогічних, а й етичних принципів взаємодії між викладачем і дорослим здобувачем освіти.

Навчання дорослих ґрунтується на концепції андрагогіки, яка визначає специфіку освітнього процесу для осіб, що мають сформований життєвий досвід, професійні компетентності та внутрішню мотивацію до навчання. Згідно з теорією андрагогіки, дорослі здобувачі освіти є самостійними та самокерованими, прагнуть до практичної значущості знань і орієнтовані на вирішення реальних проблем [1]. Вони активно залучають власний досвід до навчального процесу, що вимагає від викладача поваги до їхнього життєвого та професійного контексту.

У цьому зв'язку етичний вимір навчання дорослих проявляється передусім у дотриманні принципу поваги до особистості. Як зазначається у наукових дослідженнях, базовими етичними орієнтирами діяльності викладача дорослих є повага до здобувачів освіти, забезпечення рівності та справедливості, врахування

прав і відповідальності всіх учасників освітнього процесу. Це означає, що навчання має будуватися на засадах партнерства, а не домінування викладача.

Важливим аспектом є також принцип добровільності та усвідомленості навчання. Дорослі навчаються ефективніше тоді, коли розуміють мету навчання та його практичну користь. Як підкреслюється в теорії андрагогіки, дорослі потребують чіткого розуміння того, «чому вони мають навчатися» і як це вплине на їхню професійну чи особисту діяльність [2]. Ігнорування цього принципу може призводити до формального засвоєння знань і зниження мотивації.

Окрему увагу слід приділити етичним кодексам у сфері освіти дорослих. Дослідження показують, що такі кодекси виконують важливу регулятивну функцію, визначаючи стандарти професійної поведінки викладачів, їхню відповідальність перед здобувачами освіти, освітніми установами та суспільством. Зокрема, серед ключових етичних принципів виділяються повага до гідності, відповідальність, справедливість, чесність та професійна доброчесність [3, с. 13].

У контексті сучасних викликів важливим є також принцип недопущення шкоди. Освітній процес не повинен створювати психологічний тиск, дискримінацію або нерівні умови для здобувачів освіти. Навпаки, він має сприяти розвитку особистості, формуванню критичного мислення та соціальної відповідальності. Це особливо актуально у навчанні дорослих, які можуть мати різний соціальний статус, рівень освіти та життєвий досвід.

Етичний вимір навчання дорослих також тісно пов'язаний із питанням відповідальності викладача. Він несе відповідальність не лише за якість знань, але й за створення безпечного та підтримувального освітнього середовища. Як зазначається у дослідженнях, викладач має враховувати інтереси різних сторін – здобувачів освіти, роботодавців, суспільства і діяти відповідно до професійних стандартів [4].

Крім того, сучасні підходи до навчання дорослих передбачають впровадження принципів самостійності та активної участі здобувачів освіти. Дорослі прагнуть бути залученими до планування та оцінювання власного навчання, що відповідає їхній потребі у самореалізації та автономії. У цьому контексті етичним обов'язком викладача є створення умов для такої участі та підтримка індивідуальних освітніх траєкторій.

Таким чином, етика навчання дорослих є комплексною системою принципів і норм, що регулюють взаємодію між учасниками освітнього процесу. Вона охоплює питання поваги до особистості, справедливості, відповідальності, добровільності навчання та професійної доброчесності викладача. У сучасних умовах ці принципи набувають особливої актуальності, оскільки забезпечують якість освіти, ефективність навчання та розвиток людського потенціалу.

Отже, дотримання етичних засад у навчанні дорослих є необхідною умовою формування ефективної освітньої системи, здатної відповідати викликам сучасного суспільства. Водночас подальші дослідження у цій сфері мають бути спрямовані на розроблення практичних механізмів впровадження етичних стандартів у діяльність освітніх установ.

Список використаних джерел

1. Андрагогіка. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (дата звернення: 07.04.2026).
2. Що Вам потрібно знати: Шість принципів навчання дорослих. URL : <https://buildconfianza.com/what-you-need-to-know-six-principles-of-andragogy> (дата звернення: 07.04.2026).
3. Malach, Josef Ethical codes in adult education as subjects of comparative analysis European journal for Research on the Education and Learning of Adults 11 (2020) 2, PP. 199-217.
4. Етичні обов'язки у викладанні. URL : <https://zenodo.org/records/17160298> (дата звернення: 07.04.2026).

Опанасенко А.,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

НУ «Чернігівська політехніка»,

м. Чернігів, Україна

Науковий керівник – Гончаренко О. Г.,

доктор економічних наук, професор

кафедри економіки та соціальних дисциплін

Пенітенціарна академія України, м. Чернігів, Україна

КОРУПЦІЙНІ РИЗИКИ У КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧІЙ СИСТЕМІ: ЕКОНОМІЧНИЙ ПІДХІД

На сучасному етапі розвитку української держави пенітенціарна система відіграє ключову роль у забезпеченні реалізації кримінально-правової політики та підтриманні правопорядку. Проте, ця галузь залишається однією з найбільш уразливих до корупційних проявів, що негативно позначається як на ефективності функціонування системи відбuvання покарань, так і на дотриманні фундаментальних прав людини. Корупція в пенітенціарній системі підриває суспільну довіру до державних інституцій, сприяє розповсюдженню кримінальної субкультури та створює передумови для рецидивної злочинності. Відтак, виняткової значущості набуває аналіз корупційних ризиків з точки зору економічної теорії права, яка дає змогу розглядати ці обставини як наслідок раціональної поведінки суб'єктів у разі недосконалого інституційного середовища та спотворених стимулів.

Згідно з економічною теорією, корупція постає як наслідок ситуації, за якої очікувані переваги від протиправних діянь переважають потенційні витрати, пов'язані з ризиком виявлення та накладення відповідних санкцій. Цей підхід ґрунтується на постулаті про раціональну поведінку індивідів, що прагнуть до максимізації власної вигоди. У межах кримінально-виконавчої системи це явище набуває особливої виразності, зумовленої інформаційною асиметрією між адміністрацією установ, засудженими та контролюючими інституціями, а також недостатнім рівнем нагляду та транспарентності. Відповідно до законодавства України, зокрема ст. 1 Закону України «Про запобігання корупції», корупція

визначається як «використання особою, наданих їй службових повноважень чи пов'язаних з ними можливостей з метою одержання неправомірної вигоди або прийняття такої вигоди чи прийняття обіцянки/пропозиції такої вигоди для себе чи інших осіб або відповідно обіцянка/пропозиція чи надання неправомірної вигоди особі або на її вимогу іншим фізичним чи юридичним особам з метою схилити цю особу до протиправного використання наданих їй службових повноважень чи пов'язаних з ними можливостей» [1].

Специфіка функціонування кримінально-виконавчої системи детермінує підвищений рівень корупційних ризиків. Значний обсяг дискреційних повноважень персоналу установ відбування покарань генерує потенціал для зловживань, оскільки вони мають вплив на умови утримання засуджених, застосування заохочувальних та дисциплінарних заходів, а також на прийняття рішень стосовно умовно-дострокового звільнення. Закритість цієї системи та обмежена прозорість для громадського контролю за її діяльністю сприяють формуванню середовища, де корупційні практики можуть лишатися поза належною увагою. У таких умовах виникає своєрідна «тіньова економіка», котра включає неформальні грошові потоки, нелегальний обіг товарів та послуг, а також систему пільг для окремих категорій засуджених.

Економічний аналіз причин корупції ідентифікує комплекс провідних чинників. По-перше, це асиметрія між потенційними вигодами та ймовірністю покарання: за умов низької ймовірності виявлення та високої потенційної вигоди, це стимулює раціоналізацію корупційних практик. По-друге, значущою детермінантою є низька матеріальна винагорода персоналу, що зумовлює пошук альтернативних, часто неформальних, джерел збагачення. Але В. В. Василик зазначає, що «поряд з підвищення заробітної платні повинно бути підвищення рівня юридичної відповідальності за подібні правопорушення, встановлення громадського контролю за діяльністю ДКВС України, прозорості процедури прийняття рішень посадовими особами, повної реалізації» [2, с. 34–38]. По-третє, надмірна складність та обтяжливість адміністративних процедур генерують

значні трансакційні витрати для учасників процесу, спричиняючи попит на їх неформальну оптимізацію або прискорення. Насамкінець, недосконалість інституційних механізмів контролю та притягнення до відповідальності сприяє безкарності правопорушників.

У контексті дослідження причин та умов вчинення протиправних діянь у пенітенціарній системі, авторитетний вчений-кримінолог О. М. Джужа наголошує на тому, що «детермінанти пенітенціарної злочинності лежать у двох площинах. Перша площина детермінантів має зовнішній характер, тобто перебувають за межами кримінально-виконавчих установ. Друга площина детермінантів є «внутрішня», оскільки знаходиться у самій системі виконання покарань у вигляді позбавлення волі» [3, с. 313–315].

Феномен корупції у пенітенціарній системі зумовлює значні економічні втрати. Він проявляється у нераціональному використанні бюджетних ресурсів, збільшенні державних видатків, зростанні рівня рецидивної злочинності та системних порушень прав людини. Поза тим, корупційні практики підривають суспільну довіру до державних інституцій, що суттєво ускладнює імплементацію реформаторських змін та руйнує засади правової держави.

Мінімізація корупційних загроз вимагає інтегрованого підходу, що передбачає трансформацію системи мотивації та зміцнення наглядових механізмів. Ключовим елементом є оптимізація матеріального забезпечення персоналу, що нівелює фінансові спонукання до неправомірних дій. Також І. І. Шульган додає, що «одним із центральних напрямів боротьби з корупцією є створення та впровадження ефективних інструментів запобігання корупційним проявам, які дозволяють не лише виявляти і притягувати до відповідальності порушників, але й попереджувати виникнення корупційних ризиків. До таких інструментів належать законодавчо визначені механізми контролю, моніторингу, запобігання конфлікту інтересів, обов'язкове декларування майна та доходів, етичні кодекси для публічних службовців та впровадження в освітні програми закладів освіти компетентностей, які формують знання основ

запобігання корупції, суспільної та академічної доброчесності» [4, с. 296]. Принципове значення має також обмеження дискреційних повноважень шляхом ретельного нормативно-правового регулювання та імплементації автоматизованих процедур. Діджиталізація процесів, розвиток електронних сервісів та посилення внутрішнього і зовнішнього контролю сприятимуть зростанню системної транспарентності. Водночас необхідно знижувати транзакційні видатки для засуджених через оптимізацію адміністративних регламентів та формування дієвої системи заохочень, спрямованої на стимулювання законослухняної поведінки.

Таким чином, корупційні загрози в кримінально-виконавчій системі характеризуються багатоаспектністю та переважно зумовлені економічними детермінантами. Застосування економічного аналізу сприяє поглибленому осмисленню сутності цього феномену та ідентифікації дієвих стратегій його подолання. Виключно за умови проведення системних інституційних трансформацій, забезпечення належного рівня прозорості та формування адекватних економічних стимулів, стане можливим забезпечити зниження рівня корупції та оптимізувати функціонування кримінально-виконавчої системи України.

Список використаних джерел

1. Про запобігання корупції: Закон України від 14.10.2014 № 1700-VII: станом на 7 лют. 2026 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1700-18#Text> (дата звернення: 25.03.2026).
2. Василик В. В. Сучасний стан і проблеми запобігання корупції в Державній кримінально-виконавчій службі України // Реалізація державної антикорупційної політики в міжнародному вимірі: тези доп. IV Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої Міжнародному дню боротьби з корупцією (м. Київ, 12 груд. 2019 р.). Київ: НАВС, 2019. С. 34–38.
3. Курс криминології. Особлива частина: підручник / М. В. Корнієнко, Б. В. Романюк, І. М. Мельник та ін.; за заг. ред. О. М. Джужі. Київ: Юрінком Інтер, 2001. 480 с.
4. Шульган І. І., Чорнописька Х. І. Корупція як загроза суспільному розвитку: теоретичні підходи та практичні виклики // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право. 2025. Вип. 91, ч. 3. С. 293–298.

Орлова А. М.,

*здобувач освіти 1 курсу навчання спеціальності А 3 Початкова освіта
Харківський педагогічний фаховий коледж
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна*

Єна А. С.,

*викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА У ВЗАЄМОДІЇ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ

У контексті сучасних трансформацій освітнього простору, що характеризуються впровадженням компетентнісного підходу, гуманізацією освіти та зростанням вимог до професійної діяльності педагога, особливої значущості набуває проблема розвитку його психологічної культури. Вона розглядається як системоутворювальний компонент педагогічної майстерності, що забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії та оптимізацію освітнього процесу [1, с. 34].

Психологічна культура педагога постає як інтегративне утворення, що охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти. Вона включає глибокі психологічні знання, розвинені комунікативні вміння, здатність до саморефлексії та сформованість гуманістичних цінностей, які визначають характер професійної діяльності педагога [2, с. 57].

Особливу роль у структурі психологічної культури відіграє емпатія як здатність до розуміння внутрішнього світу здобувачів освіти, інтерпретації їхніх емоційних станів і відповідного реагування на них. Емпатійна взаємодія виступає підґрунтям для встановлення довірливих відносин, що, у свою чергу, сприяє підвищенню ефективності навчальної діяльності. Не менш значущим є

феномен толерантності, який передбачає прийняття індивідуальної своєрідності кожного здобувача освіти, визнання його права на самовираження та розвиток. Толерантність педагога детермінує створення психологічно безпечного освітнього середовища, що є необхідною умовою гармонійного розвитку особистості.

Емоційна саморегуляція як складник психологічної культури забезпечує здатність педагога до контролю власних емоційних станів, попередження професійного вигорання та конструктивного вирішення конфліктних ситуацій. Вона виступає важливим чинником стабільності педагогічної діяльності в умовах підвищеного психоемоційного навантаження [3, с. 80].

Вагомим компонентом психологічної культури є комунікативна компетентність, яка охоплює здатність до ефективного вербального й невербального спілкування, активного слухання, аргументованого висловлення позиції та організації педагогічного діалогу. Саме комунікативна взаємодія виступає механізмом реалізації педагогічного впливу.

Психологічна культура педагога безпосередньо корелює з рівнем мотивації здобувачів освіти. Педагог, який демонструє високий рівень психологічної культури, здатний створювати ситуації успіху, підтримувати пізнавальний інтерес та стимулювати активність учнів, що позитивно позначається на результативності навчання. Важливим аспектом є врахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей здобувачів освіти. Диференціація педагогічного впливу відповідно до цих характеристик забезпечує адекватність освітніх стратегій та сприяє більш ефективному засвоєнню знань.

Низький рівень сформованості психологічної культури педагога може зумовлювати виникнення комунікативних бар'єрів, конфліктних ситуацій, зниження навчальної мотивації та порушення психологічного клімату в освітньому середовищі [2, с. 57].

Формування психологічної культури педагога має безперервний характер і передбачає систематичну роботу над розвитком професійно значущих якостей, розширення психологічних знань, рефлексію власного досвіду та активну участь у професійних спільнотах.

Ключові принципи взаємодії:

- безумовне прийняття: створення атмосфери, де здобувач освіти відчуває підтримку незалежно від своїх успіхів чи помилок;
- емпатія: вміння «відчувати» стан дитини, що особливо важливо під час стресових ситуацій або кризових періодів;
- рефлексія: постійний аналіз педагогом власної поведінки та її впливу на аудиторію;
- психологічна стійкість (резильєнтність): здатність зберігати внутрішній спокій та професійну ефективність у складних обставинах.

Таким чином, психологічна культура виступає ключовим чинником ефективної педагогічної взаємодії та невід’ємною складовою професійної компетентності педагога. Вона забезпечує гармонізацію взаємин між учасниками освітнього процесу та підвищує його результативність.

Психологічна культура педагога – це безперервний процес самовдосконалення. Вона допомагає перетворити навчання на простір для зростання, де помилка сприймається як досвід, а складність – як виклик.

Отже, розвиток психологічної культури педагога є стратегічним завданням сучасної освіти, оскільки саме вона визначає якість педагогічної взаємодії, рівень психологічного комфорту та умови для всебічного розвитку особистості здобувача освіти.

Список використаних джерел:

1. Савчин М. В. Педагогічна психологія. Київ: Академвидав, 2007. 424 с.
2. Максименко С. Д. Психологія особистості. - Київ: Центр учбової літератури, 2016. 400 с.
3. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. Київ. Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

Платонова О. Г.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
м. Чернігів, Україна

Вороньок С. В.

студентка 4 курсу ННІ психології та соціальної роботи,
спеціальність «Психологія» Національний університет «Чернігівський
колегіум» імені Т. Г. Шевченка
м. Чернігів, Україна

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ТА ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК СКЛАДОВІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Складний і багатогранний процес відродження національної освіти в контексті євроінтеграції України до світового простору висуває особливі вимоги до системи підготовки висококваліфікованих спеціалістів у вищій педагогічній школі. В умовах війни освіта потребує уваги до розробки та впровадження інноваційних форм і методів з метою якісної підготовки майбутніх фахівців до практичної роботи в сучасних умовах.

У психологічній науці проблема стресостійкості особистості дедалі частіше розглядається крізь призму таких взаємопов'язаних понять, як резильєнтність та життєстійкість. Зростання інтересу до цих понять зумовлене необхідністю переосмислення не лише негативних наслідків стресу, а й внутрішніх ресурсів людини, що забезпечують її здатність до відновлення, адаптації та розвитку в умовах складних життєвих обставин. У цьому контексті резильєнтність і життєстійкість постають як ключові психологічні механізми, що формують основу загальної стресостійкості особистості [2, с. 103].

Поняття резильєнтності (resilience) походить із англomовної психологічної традиції та в буквальному значенні означає «пружність», «здатність відновлювати форму після деформації». У психології резильєнтність трактується як здатність особистості зберігати або відновлювати психологічне благополуччя

після впливу стресових, травматичних або кризових подій. На відміну від класичних уявлень про стресостійкість як про опір негативному впливу, резильєнтність акцентує увагу на процесі адаптації та подальшого розвитку, навіть за наявності значних труднощів.

У наукових дослідженнях резильєнтність розглядається як динамічний процес, що формується в результаті взаємодії індивідуальних ресурсів і соціального середовища. Вона не зводиться до вродженої властивості чи стабільної риси характеру, а проявляється у здатності особистості гнучко реагувати на життєві виклики, використовувати наявні ресурси та знаходити нові способи подолання труднощів. Саме ця процесуальність відрізняє резильєнтність від традиційних підходів до розуміння стресостійкості [1].

У структурі резильєнтності виділяють когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Когнітивний компонент пов'язаний зі здатністю адекватно оцінювати складні ситуації, зберігати реалістичний погляд на події та знаходити сенс навіть у негативному досвіді. Емоційний компонент проявляється у вмінні регулювати власні емоції, знижувати рівень тривоги та уникати дезорганізуючих афективних реакцій. Поведінковий компонент включає активність, ініціативність, готовність до пошуку допомоги та використання ефективних копінг-стратегій.

Особливої ваги набуває поняття резильєнтності в контексті розвитку особистості в підлітковому віці. Саме в цей період формуються базові уявлення про себе та світ, способи реагування на труднощі й здатність до подолання життєвих криз. Підлітки з високим рівнем резильєнтності, як правило, демонструють кращу емоційну адаптацію, нижчий рівень тривожності та депресивності, а також більш конструктивні стратегії взаємодії з соціальним середовищем [3].

Поряд із резильєнтністю важливе місце в теорії стресостійкості займає поняття життєстійкості, яке було розроблене в межах екзистенційно-

особистісного підходу. Найбільш ґрунтовно концепцію життєстійкості (hardiness) розробили С. Мадді та С. Кобаса. Вони розглядали життєстійкість як особистісний ресурс, що зменшує негативний вплив стресу та сприяє збереженню психічного і фізичного здоров'я.

Згідно з цією концепцією, життєстійкість складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: залученості, контролю та прийняття виклику. Залученість означає активне включення людини в життєві процеси, інтерес до того, що відбувається, та відчуття значущості власного життя. Контроль відображає переконання особистості у здатності впливати на події та результати власної діяльності, навіть у складних умовах. Прийняття виклику полягає в готовності сприймати зміни та труднощі не як загрозу, а як можливість для особистісного зростання.

Життєстійкість, на відміну від резильєнтності, має більш виражений особистісний характер і розглядається як відносно стабільна система переконань і установок. Водночас вона не є незмінною і може розвиватися в процесі життєвого досвіду, виховання та цілеспрямованої психологічної підтримки. Саме через це життєстійкість розглядається як важлива складова загальної стресостійкості особистості.

Порівнюючи резильєнтність і життєстійкість, слід зазначити, що ці поняття не є тотожними, але тісно взаємопов'язані. Резильєнтність акцентує увагу на здатності відновлюватися після негативного досвіду, тоді як життєстійкість підкреслює активну позицію особистості щодо життєвих труднощів і готовність до прийняття викликів. У структурі стресостійкості резильєнтність можна розглядати як механізм адаптації, а життєстійкість як глибинний особистісний ресурс, що визначає спрямованість цієї адаптації [6, с.39].

У підлітковому віці формування життєстійкості та резильєнтності має особливе значення, оскільки саме в цей період відбувається становлення

світоглядних позицій, системи цінностей і моделей поведінки у стресових ситуаціях. Недостатній розвиток цих якостей може призводити до підвищеної вразливості до стресу, формування дезадаптивних копінг-стратегій і порушення психоемоційного благополуччя. Натомість високий рівень резильєнтності та життєстійкості сприяє розвитку автономності, відповідальності та психологічної зрілості.

Сучасні дослідження підкреслюють, що розвиток резильєнтності та життєстійкості можливий за умови сприятливого соціального середовища. Значну роль відіграють підтримувальні стосунки з батьками, педагогами та однолітками, позитивний емоційний клімат у сім'ї, а також наявність моделей конструктивного подолання труднощів. Важливим чинником є і розвиток навичок емоційної саморегуляції, рефлексії та усвідомлення власних ресурсів [5]. Резильєнтність характеризує насамперед адаптаційний і відновлювальний потенціал особистості. Вона проявляється у здатності повернутися до функціонального стану після пережитих труднощів, зберігаючи психологічну цілісність. У контексті стресостійкості резильєнтність виступає своєрідним «буфером», що зменшує негативні наслідки стресу та перешкоджає формуванню хронічного дистресу.

На відміну від цього, життєстійкість має більш стабільний і превентивний характер. Вона визначається системою переконань та установок, які дозволяють особистості сприймати складні життєві обставини не як загрозу, а як виклик і можливість розвитку. Саме завдяки життєстійкості індивід здатен зберігати активну позицію навіть за умов тривалого або інтенсивного стресового впливу.

Важливим є те, що резильєнтність і життєстійкість діють на різних часових етапах адаптації. Життєстійкість мобілізує ресурси ще до настання стресової ситуації та в процесі її переживання, тоді як резильєнтність активізується переважно після події, забезпечуючи психологічне відновлення. Саме їх поєднання формує повноцінний механізм стресостійкості [4].

Когнітивний і емоційний аспекти цих феноменів також мають специфічні особливості. Резильєнтність пов'язана з умінням переосмислювати негативний досвід і знаходити в ньому позитивні смисли, що сприяє посттравматичному зростанню. Життестійкість, у свою чергу, базується на раціональній оцінці подій і переконанні у власному контролі над життєвими обставинами.

Особливої уваги заслуговує розвиток резильєнтності та життестійкості у підлітковому віці. У цей період резильєнтність активно формується через реальний досвід подолання труднощів, тоді як життестійкість лише закладається як відносно стабільна система цінностей і установок. Саме тому психологічна підтримка підлітків має бути спрямована не лише на допомогу у відновленні після стресів, а й на формування активної життєвої позиції.

Низький рівень розвитку цих складових значно підвищує ризик дезадаптації. Недостатня резильєнтність призводить до затяжного переживання негативних емоцій, тоді як слабка життестійкість формує схильність до уникання проблем і пасивності. Це ще раз підтверджує, що стресостійкість як інтегративна якість неможлива без гармонійного розвитку обох компонентів.

Таким чином, резильєнтність і життестійкість є взаємодоповнювальними складовими стресостійкості особистості. Вони забезпечують не лише опір негативному впливу стресу, а й здатність до активної адаптації, відновлення та особистісного зростання. У контексті дослідження соціально-психологічних чинників стресостійкості підлітків ці поняття виступають ключовими теоретичними категоріями, що дозволяють глибше зрозуміти механізми подолання стресу та визначити напрями психологічної підтримки й профілактики.

Список використаних джерел

1. Богданов С. О., Гірник А. М., Лазоренко Б. П., Савінов В. В., Соловійова В. В. Соціально-психологічні чинники порушення стресостійкості дітей, що проживають у буферній зоні воєнного конфлікту на сході України. Проблеми політичної психології. 2016. Вип. 4. С. 40–51.
2. Виготський Л. С. Зібрання творів: У 6-ти т. Т.4. Дитяча психологія/ Под. ред. Д. Б. Ельконіна. Київ: Педагогіка, 1984. 432 с.

3. Журба К. Війна як чинник впливу на смисложиттєву сферу сучасних підлітків. Нова педагогічна думка. 2022. № 2 (110). С. 105–109
4. Карабін О. В. Психологічні чинники стресостійкості особистості в умовах кризових ситуацій. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2020. Вип. 4. С. 45–51.
5. Когут О. О. Матриця розвитку стресостійкості особистості. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія. 2021. Вип. 12. С. 108–13.
6. Розов В. І. Психологія екстремальних ситуацій: адаптивність до стресу та психологічне забезпечення : науково-практичний посібник. 3-тє вид., доп. та перероб. Київ : КНТ, 2024. 711 с.

Платонова О. Г.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
м. Чернігів, Україна

Овчар Я. А.

студентка 4 курсу ННІ психології та соціальної роботи,
спеціальність «Психологія» Національний університет «Чернігівський
колегіум» імені Т. Г. Шевченка
м. Чернігів, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ПЕРЕБІГ ПОСТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО

Сучасний світ характеризується нестабільністю та зростанням загроз, що впливають на всі сфери життя, зокрема освіту. Військові конфлікти, соціально-економічні трансформації, інформаційний тиск і погіршення психоемоційного стану створюють нові виклики для системи освіти. У сучасних умовах особливого значення набуває підготовка фахівців для роботи з військовослужбовцями, які мають посттравматичний стресовий розлад (далі – ПТСР).

Збройна агресія проти України спричинила серйозні соціальні наслідки: вимушене переселення, втрату рідних, руйнування освітніх установ та загострення психологічних проблем у військовослужбовців. Вони стикаються з тривалим стресом, страхом та невизначеністю щодо майбутнього. Це призводить

до виникнення посттравматичного стресового розладу, який має довготривалі наслідки.

Розуміння посттравматичного стресового розладу як багатовимірного феномена передбачає аналіз не лише безпосередньої травматичної події та її психофізіологічних наслідків, але й широкого спектру соціально-психологічних чинників, що модулюють траєкторію розвитку, перебігу та подолання розладу. Хоча експозиція екстремальному стресору є необхідною умовою виникнення ПТСР, емпіричні дослідження переконливо демонструють, що лише частина осіб, які пережили травматичний досвід, розвивають клінічно значущу симптоматику. Ця варіативність індивідуальних реакцій зумовлена складною взаємодією психологічних, соціальних та міжособистісних факторів, які можуть як посилювати уразливість до розладу, так і сприяти резилієнтності та успішній адаптації [2].

Соціально-психологічні чинники охоплюють три основні рівні: індивідуально-психологічний (когнітивні процеси, емоційна регуляція, копінг-стратегії), соціальний (підтримка, статус, культурний контекст) та міжособистісний (сімейні стосунки, комунікативні патерни, групова динаміка). Їхнє комплексне вивчення є критично важливим для формування цілісного розуміння етіопатогенезу ПТСР у ветеранів, а також для розробки ефективних превентивних та терапевтичних стратегій [1, с. 57]. У контексті сучасних збройних конфліктів, де психологічні виклики поєднуються з системними соціальними трансформаціями, аналіз цих чинників набуває особливої актуальності для української психологічної науки та практики.

Індивідуально-психологічні чинники формують первинний рівень опосередкування між травматичною подією та її психопатологічними наслідками. Ключову роль відіграє суб'єктивна оцінка травматичного досвіду, яка визначає інтенсивність стресової реакції та ступінь інтеграції події в автобіографічну пам'ять. Дослідження встановлюють, що не об'єктивна тяжкість

стресора, а індивідуальна інтерпретація загрози, ступінь перцепції контролю над ситуацією та атрибуція причин події є предикторами подальшого розвитку ПТСР [3]. Зокрема, когнітивна оцінка події як абсолютно непередбачуваної, неконтрольованої та такої, що несе екзистенційну загрозу, корелює з вищою ймовірністю хронічного перебігу розладу.

Когнітивні стилі та копінг-стратегії визначають способи опанування травматичного матеріалу в посттравматичний період. Критичне значення мають посттравматичні когніції – стійкі переконання про себе, інших і світ, що формуються після травми. Особливу роль відіграє психологічна гнучкість – здатність усвідомлено переживати неприємні емоції та думки, зберігаючи спрямованість на цінності та цілі, незважаючи на дискомфорт. Дослідження демонструють інверсний зв'язок між психологічною гнучкістю та симптомами ПТСР: особи з низькою гнучкістю схильні до жорсткого уникнення травматичних стимулів, що блокує природну екстинкцію страху та підтримує інтрузії. Навпаки, високий рівень психологічної гнучкості асоціюється з ефективнішою емоційною регуляцією, здатністю до переоцінки події та посттравматичного зростання.

Захисні психологічні ресурси виступають модераторами між травмою та розладом. До них належать резилієнтність – психологічна стійкість і здатність до відновлення після стресу, почуття когерентності – переконання в осмисленості, керованості та зрозумілості життя, а також позитивні емоційні риси як-от вдячність, оптимізм, задоволеність життям. [3].

Соціальна підтримка є одним із найпотужніших та найбільш послідовно відтворюваних захисних чинників проти розвитку та хронологізації ПТСР.

У процесі військової служби та посттравматичної адаптації важливу роль відіграють різні рівні соціальної підтримки: підтримка з боку бойових побратимів і командування, що формує згуртованість і відчуття безпеки; підтримка родини, яка забезпечує емоційну та практичну допомогу під час

реінтеграції; а також суспільна й інституційна підтримка, що виявляється у визнанні та соціальній допомозі. Високий рівень такої підтримки асоціюється з нижчим ризиком розвитку ПТСР навіть за умов інтенсивного бойового стресу.

Водночас дефіцит соціальної підтримки є суттєвим фактором ризику, оскільки стигматизація, нерозуміння та відчуження з боку родини чи суспільства посилюють симптоматику ПТСР і знижують ефективність реабілітації. В українському контексті це ускладнюється розривом між бойовим і цивільним досвідом, що створює бар'єри взаєморозуміння між ветеранами та цивільним населенням.

Особливе значення має якість соціальної підтримки, а не лише її кількість. Поверхневі або інструментальні форми взаємодії менш ефективні, ніж глибока емоційна підтримка, що включає емпатію, активне слухання та безумовне прийняття. Негативні соціальні реакції – критика, мінімізація досвіду, уникнення теми, вимоги «просто забути» – можуть посилювати симптоматику ПТСР, підкріплюючи уникнення та емоційну дисоціацію. Дослідження вказують на феномен «вторинної травматизації» через неадекватні соціальні реакції, коли спроби поділитися досвідом зустрічаються з нерозумінням або засудженням, що призводить до подальшої ізоляції [4].

Сімейна система відіграє амбівалентну роль у перебігу ПТСР, виступаючи як ресурсом відновлення, так і джерелом додаткової напруги. Якість подружніх стосунків, комунікації та емоційного клімату значною мірою визначає успішність посттравматичної адаптації ветеранів. За наявності ПТСР часто спостерігаються порушення сімейного функціонування, зокрема емоційна відстороненість, іритабельність, зниження близькості та зростання конфліктності.

Водночас соціально-економічні чинники суттєво модулюють посттравматичну адаптацію: зниження соціального статусу, втрата професійної ідентичності, фінансова нестабільність і дискримінація на ринку праці посилюють стресове навантаження та ускладнюють відновлення ветеранів.

Соціальна ідентичність ветерана пов'язана з складним процесом транзиції від військової до цивільної ідентичності. Військова культура формує специфічні цінності, норми, світогляд і способи функціонування, що значно відрізняються від цивільного контексту. Повернення до цивільного життя вимагає не просто фізичного переміщення, але глибокої психологічної трансформації ідентичності, що може супроводжуватися кризою сенсу, відчуттям чужості та амбівалентності. Феномен «розриву ідентичності» особливо виражений у ветеранів із ПТСР, які переживають дисонанс між «бойовим Я» та «цивільним Я», що може проявлятися в почутті невідповідності обом світам [1, с. 43].

Суспільне визнання та стигматизація формують важливий контекст для самосприйняття ветеранів. Позитивне визнання, героїзація, публічна вдячність можуть підтримувати самооцінку та соціальну ідентичність, тоді як стигматизація, байдужість або навіть ворожість з боку частини суспільства призводять до посилення почуття відчуженості та гіркоти. Водночас надмірна героїзація може створювати нереалістичні очікування і тиск на ветеранів, ускладнюючи визнання власних труднощів і пошук допомоги. Оптимальним є баланс між визнанням внеску, повагою до досвіду та розумінням, що ветерани – це живі люди з реальними потребами, включно з психологічною підтримкою.

Соціально-психологічні чинники не функціонують ізольовано, а утворюють складну систему взаємовпливів. Індивідуальні психологічні характеристики взаємодіють із соціальним контекстом: наприклад, низька психологічна гнучкість може посилюватися відсутністю підтримки, тоді як адекватна підтримка може компенсувати деякі індивідуальні уразливості. Соціальна підтримка опосередковується якістю міжособистісних стосунків, яка, у свою чергу, залежить від емоційної регуляції та комунікативних навичок. Культурний контекст визначає доступність і форми підтримки, а також прийнятність різних копінг-стратегій.

Вплив соціально-психологічних чинників проявляється на всіх етапах розвитку та перебігу ПТСР. На етапі ризику вони визначають уразливість до розвитку розладу після експозиції травми. На етапі гострої стресової реакції вони модулюють інтенсивність і тривалість симптоматики. На етапі хронічного перебігу вони впливають на стійкість симптомів, коморбідність, якість життя та соціальне функціонування. На етапі відновлення вони визначають швидкість і повноту реабілітації, можливість посттравматичного зростання.

Таким чином позитивні соціально-психологічні чинники не лише знижують вираженість симптомів ПТСР, а й створюють умови для посттравматичного зростання, що проявляється у підвищенні життєстійкості, переосмисленні цінностей, поглибленні міжособистісних стосунків і пошуку нового сенсу після травматичного досвіду.

Список використаних джерел

1. Психічні розлади воєнного часу : монографія. Київ : Видавничий дім Медкнига, 2023. 232 с.
2. Сучасні перспективи терапії пацієнтів із посттравматичним стресовим розладом. *Здоров'я України / Інформація для спеціалістів охорони здоров'я | Health-ua*. URL: <https://health-ua.com/psychiatry/trivozni-rozladi/73523-suchasn-perspektivi-terap-patentv-zposttravmatichnim-stresovim-rozladom>
3. Cognitive and psychological factors. NeuRA Library. URL: <https://library.neura.edu.au/ptsd-library/risk-factors-ptsd-library/personal-characteristics/cognitive-and-psychological-factors/index.html>
4. Social support in relation to posttraumatic stress disorder symptoms among patients with violent versus nonviolent injury / S. E. Cusack et al. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1037/tra0001509>.

Побута В. О.,

*здобувач вищої освіти, 4 курс, спеціальність 231 «Соціальна робота»,
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна*

Григоренко Т. В.,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
м. Київ, Україна*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕРВИННОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО

Інтернет-залежність є одним із актуальних психологічних феноменів сучасності, що характеризується надмірним, неконтрольованим використанням мережі Інтернет, яке призводить до дезадаптації особистості в реальному житті. За визначенням К. Янг, інтернет-залежність являє собою патологічне використання Інтернету, подібне до поведінкових залежностей, з критеріями толерантності, абстиненції, втрати контролю та ігнорування соціальних і професійних обов'язків [8]. У студентській молоді, яка перебуває в критичному періоді формування ідентичності та професійної компетентності, цей феномен набуває особливого поширення через високий рівень доступу до цифрових технологій, академічні навантаження та соціальну ізоляцію в умовах урбанізації.

Первинна профілактика, на відміну від вторинної та третинної, спрямована на попередження виникнення залежності у групах ризику шляхом формування стійких психологічних ресурсів, навичок саморегуляції та здорових поведінкових стратегій ще до появи симптомів. У освітньому середовищі закладів вищої освіти (далі – ЗВО) така профілактика набуває системного характеру, оскільки університет є ключовим соціальним інститутом, що поєднує освітній, виховний і соціально-психологічний вплив.

Інтернет-залежність класифікується за провідним мотивом: комунікативна, ігрова, інформаційна, сексуальна, комп'ютерна [3]. Серед студентів переважають комунікативна (соціальні мережі) та ігрова форми, що зумовлено потребою в самопрезентації та компенсації реальних невдач. Психологічні детермінанти включають індивідуально-психологічні (тривожність, низька самооцінка, ригідність), соціально-психологічні (самотність, дефіцит реальних контактів, сімейна дисгармонія) та властивості інтернет-середовища (анонімність, доступність, миттєве підкріплення) [3].

У студентському віці (18–23 роки) ризик посилюється через незавершеність формування ідентичності [6], емоційну нестабільність та академічний стрес. Емпіричні дослідження показують, що 20–60% студентів демонструють симптоми можливого або помірного рівня залежності [1; 2] і як наслідок – зниження академічної успішності, соціальна ізоляція, депресія, порушення сну, деформація ціннісної сфери, органічні зміни в мозку (зменшення сірої речовини префронтальної кори).

Педагогічний аспект полягає в тому, що ЗВО можуть трансформувати цифрове середовище з ризикового в ресурсне через інтеграцію цифрової гігієни в навчальний процес.

Психологічні основи профілактики ґрунтуються на ресурсному підході, який передбачає посилення внутрішніх ресурсів особистості: самоконтролю, комунікативної компетентності, стресостійкості та мотивації до самореалізації в реальному житті [5]. Ключовими компонентами профілактики є:

1. Психологічний компонент, який передбачає розвиток високого самоконтролю, формування системи цінностей із пріоритетом духовної та реальної складової, наповнення життя сенсом і позитивними установками. Це запобігає втечі в віртуальну реальність як механізму компенсації фрустрації [5].

2. Соціально-психологічний компонент передбачає формування психосоціального благополуччя, стійкості до негативних впливів, навичок досягнення цілей у реальності та розширення альтернативної діяльності (спорт, творчість, волонтерство).

3. Освітній компонент візуалізує надання знань про механізми залежності, симптоми (за К. Янг та І. Голдбергом), діагностику [7] та наслідки.

Програми профілактики, запропоновані О. Смертенюк, включають три блоки: освітній (знання про вплив Інтернету), психологічний (зміна особистісних характеристик, створення довірчого клімату) та соціальний (соціальна адаптація, навички спілкування) [5]. Ефективними є тренінги саморегуляції, рольові ігри, арт-терапія та когнітивно-поведінкова робота для переструктурування когнітивних схем («Інтернет – єдиний спосіб розваги»).

У ЗВО психологічна служба має проводити скринінг на першому курсі, індивідуальне консультування та групові заняття з цифрової гігієни (обмеження часу, техніки «цифрового детоксу»).

Педагогічні засади базуються на принципах особистісно орієнтованого, компетентнісного та превентивного підходів. Основні напрямки соціально-педагогічної профілактики [1] - це:

1. Інформування студентів про причини, клінічні ознаки, методи діагностики та наслідки залежності.

2. Формування здорових стратегій поведінки, внутрішніх мотивів здорового способу життя.

3. Підвищення стійкості до негативних соціальних впливів та розвиток особистісних ресурсів.

4. Стимулювання альтернативних видів діяльності як протипази залежній поведінці.

У освітньому середовищі, на нашу думку, ефективними формами є: інтеграція модулів з цифрової грамотності в дисципліни психолого-педагогічного циклу; проведення семінарів, лекцій, тренінгів; організація студентських клубів офлайн-активностей; співпраця з кураторами груп та психологічною службою. Педагогічний колектив має моделювати збалансоване використання Інтернету, впроваджувати правила «цифрового етикету» в аудиторіях і гуртожитках.

Комплексна програма профілактики в ЗВО включає етапи: підготовчий (мотивація, взаємодія), інформаційний (знання про залежність), моделюючий (формування навичок самоконтролю) та оцінювальний (моніторинг ефективності) [2; 5].

Особлива роль відводиться кураторам і викладачам як суб'єктам профілактики: виявлення ранніх ознак (зниження успішності, ізоляція), направлення до спеціалістів, організація дозвілля. Важливим є залучення батьків через онлайн-вебінари та рекомендації.

Емпіричні дані підтверджують ефективність комплексних програм: зниження рівня залежності на 15–30 % після тренінгів саморегуляції та інформаційних кампаній [4], а тому у ЗВО рекомендуємо:

1. Розробити та впровадити обов'язковий модуль «Цифрова гігієна та психологічне благополуччя» для першокурсників.
2. Створити університетські центри психологічної підтримки з фокусом на інтернет-адикцію.
3. Проводити моніторинг за допомогою стандартизованих опитувальників щорічно.
4. Інтегрувати профілактику в стратегію розвитку ЗВО як частини забезпечення психічного здоров'я студентів.

Отже, психолого-педагогічні засади первинної профілактики інтернет-залежності студентської молоді в освітньому середовищі ЗВО ґрунтуються на інтеграції психологічного ресурсного підходу, педагогічних принципів превенції та системної роботи всіх суб'єктів освітнього процесу. Реалізація таких засад дозволяє не лише запобігти розвитку залежності, але й сприяти гармонійному розвитку особистості, підвищенню академічної успішності та соціальної адаптації. Подальші дослідження мають бути спрямовані на апробацію авторських програм у різних типах ЗВО та оцінку їх довгострокової ефективності.

Список використаних джерел

1. Бартків О. Соціально-педагогічна профілактика Інтернет-адикції у студентської молоді. *Науковий вісник Східноєвропейського національного*

- університету ім. Лесі Українки. Серія : Педагогічні науки. 2014. № 1 (278). С. 166–170. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/5013/1/Internet_addiction.pdf (дата звернення: 20.02.2026).
2. Віштак І., Майданевич Л., Геркалюк І. Інтернет-залежність серед студентів: симптоми, наслідки та методи подолання. *Педагогіка безпеки*. 2025. Т. 10. Вип. 2. с. 92–102. URL: <https://pedbezpeka.vntu.edu.ua/index.php/pb/article/view/215> (дата звернення: 19.02.2026).
3. Камінська О. В. Психологічні основи інтернет-залежності молоді: дис. ... докт. психол. наук. Полтава, 2016. 220 с. URL: <https://surl.li/gsfmlo> (дата звернення: 20.02.2026).
4. Лукашук С. Ю. Психолого-педагогічні аспекти профілактики інтернет-залежної поведінки у студентів-медиків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2024. № 2. С. 103–107. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/1fbdc909-a698-4a7c-9bc1-1de72b84c3b7/content> (дата звернення: 20.02.2026).
5. Смертенюк О. В. Психологічні основи інтернет-залежності молоді: випускна кваліфікаційна робота. Умань: ФСПО УДПУ. 2023. 68 с. URL: <https://surli.cc/uampus> (дата звернення: 20.02.2026).
6. Erikson E. H. Identity: Youth and crisis. New York, NY: Norton. 1968.
7. Wei Z, Hassan NC, Hassan SA, Ismail N, Gu X, et al. Psychometric validation of Young's Internet Addiction Test among Chinese undergraduate students. *PLOS ONE* 20(4). 2025. Retrieved from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0320641>
8. Young K. S. Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *CyberPsychology & Behavior*. 1998. Vol. 1. № 3. P. 237–244.

Потапчук Т. В.,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА ВИКЛАДАЧА ЗВО В УМОВАХ КРИЗОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Сучасна система вищої освіти в Україні функціонує в режимі постійних викликів, зумовлених глобалізаційними змінами, цифровізацією та наслідками воєнного стану. Кризові трансформації вимагають від викладача закладу вищої освіти (ЗВО) не лише високого рівня фахової компетентності, а й екстремальної адаптивності.

У цьому контексті особливої актуальності набуває психологічна резильєнтність – здатність особистості зберігати цілісність, відновлюватися

після стресових навантажень та використовувати кризу як ресурс для професійного зростання. Водночас резильєнтність не існує у відриві від професійної етики, оскільки саме етичні орієнтири визначають вектор поведінки викладача у критичних ситуаціях, забезпечуючи довіру та психологічну безпеку в академічному середовищі.

Проблема психологічної стійкості викладача була предметом дослідження багатьох науковців. Теоретичні засади резильєнтності розроблялися у працях К. Райфф, Б. Сайрасула та вітчизняних дослідників, таких як В. Кремень, який наголошує на важливості інноваційної культури особистості [2].

Питання професійної етики та деонтології висвітлені у роботах [1; 3; 5], де акцент зміщується на емоційний інтелект та суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

Однак взаємозв'язок між внутрішньою стійкістю (резильєнтністю) та зовнішньою професійною поведінкою (етикою) в умовах довготривалої кризи залишається недостатньо висвітленим.

Метою статті є обґрунтування взаємозалежності психологічної резильєнтності та професійної етики викладача ЗВО як ключових чинників збереження педагогічної майстерності в умовах кризових трансформацій.

Резильєнтність у педагогічному контексті доцільно розглядати через призму метафоричного принципу Кінцугі – мистецтва відновлення розбитого, де шви не маскуються, а підкреслюються, роблячи об'єкт міцнішим та ціннішим. Викладач, що проходить крізь кризові трансформації, не просто «повертається до норми», а набуває нового досвіду, який інтегрується в його педагогічну майстерність [4].

Резильєнтність викладача охоплює: когнітивний складник (здатність до гнучкого планування в умовах невизначеності), емоційний складник: високий рівень саморегуляції та здатність до емпатії навіть під тиском власного стресу, смисловий складник (чітке розуміння соціальної місії своєї професії, що виступає головним антидотом до емоційного вигорання).

Професійна етика викладача ЗВО в умовах кризи трансформується з набору нормативних правил у «живу» практику відповідальності. Криза завжди загострює моральний вибір. В умовах дистанційного навчання, блекаутів або соціальної напруги етика викладача виявляється у:

- Справедливості та гнучкості, здатності адаптувати вимоги до студентів, враховуючи їхні життєві обставини, без втрати якості освіти.
- Академічній доброчесності, збереженні високих стандартів науковості навіть тоді, коли контроль ускладнений.
- Етичній турботі, де викладач стає «емоційним контейнером» для здобувачів освіти, що вимагає колосальних внутрішніх ресурсів [3].

Ми вважаємо, психологічна резильєнтність є енергетичним паливом для професійної етики. Викладач, чий внутрішній ресурс вичерпано (низька резильєнтність), несвідомо вдається до неетичних практик: дратівливості, маніпуляцій, формалізму або цинізму. Натомість резильєнтна особистість здатна утримувати етичну планку за будь-яких умов.

У контексті трансформації професійної підготовки, етико-психологічна стійкість викладача дозволяє йому ефективно комунікувати зі стейкхолдерами, виступаючи лідером, який транслює впевненість та ціннісну стабільність. Викладач-новатор сьогодні – це стратег, який своєю поведінкою демонструє модель поведінки в кризі, навчаючи студентів не лише предмету, а й життєвій стійкості.

Для зміцнення зазначених якостей у системі вищої освіти необхідно впроваджувати:

1. Програми психологічної підтримки викладачів, спрямовані на профілактику вторинної травматизації.
2. Деонтологічні тренінги, де розбираються кейси складного етичного вибору в умовах воєнного чи цифрового стану.

3. Розвиток культури рефлексії, де досвід подолання криз аналізується як частина професійної ідентичності.

Отже, психологічна резильєнтність та професійна етика викладача ЗВО є взаємодоповнюваними компонентами педагогічної майстерності в епоху кризових трансформацій. Резильєнтність забезпечує психологічну витривалість особистості, тоді як етика гарантує збереження людської гідності та академічних цінностей. Трансформація професійної підготовки вимагає формування викладача нового типу – етично стійкого лідера, здатного перетворювати травматичний досвід на освітній ресурс. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку конкретних методик вимірювання резильєнтності педагогів у межах єдиного інформаційного простору ЗВО.

Список використаних джерел

1. Гавриш Н. В. Розвиток професійної мобільності педагога дошкільної освіти в умовах інноваційних змін. *Дошкільна освіта*. 2017. № 2 (56). С. 14–21.
2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі: виклики інноваційної епохи. Київ: Знання України, 2020. 412 с.
3. Ничкало Н. Г. Професійна освіта в умовах глобальних трансформацій. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 2. С. 5–14.
4. Потапчук Т., Пукас І., Каньоса Н. Професійна й психологічна компетентність як чинники успішної діяльності педагога в умовах сучасної системи освіти. *Наукові інновації та передові технології: журнал*. 2026. № 2(54) 2026. С. 3878. С.1815-1822.
5. Радкевич В. О. Розвиток професійної освіти і навчання: виклики та інноваційні рішення. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*. 2019. № 18. С. 5–15.

Примак Ю. В.,

*кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри загальної, вікової та соціальної психології,
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна*

СТИЛЬ ГУМОРУ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Психологічним інструментом впливу й самовпливу викладача закладу вищої освіти, що здатен опосередковувати психоемоційні стани, когнітивну успішність, мотивацію, є гумор. Безумовно він пов'язаний із педагогічною етикою, позаяк важливими є доречність використання комічних елементів (доброзичливого жарту, дотепу, метаіронії, сократівської іронії), тактовність, недопущення приниження чи дискримінації особистості. У даному разі гумор – не розвага, а професійний інструмент педагогічної інтервенції. Так, він здатен допомагати в адаптації здобувачів (особливо першокурсників) до навчання в закладі вищої освіти, сприяти формуванню довірливих стосунків між викладачем і студентами. Особливо зараз, коли в Україні через війну всі учасники освітнього процесу часто перебувають у дистресовому стані, саме гумор (його особливі стилі) і спроможний реалізувати психотерапевтичну й фасилітативну функції, запобігаючи зокрема й вигоранню самого викладача. Заразом доброзичливе комічне здатне полегшити сприймання та запам'ятовування складного матеріалу, активізувати увагу та мислення, чим увиразнюється й його дидактична функція. Завдяки гумору, його особливим стилям і прийомам, комунікація в освітньому процесі набуває характеристик паритетності, демократичності, гуманності.

Людина здатна користуватися різними стилями гумору, але зазвичай увиразнюється евентуальне домінування особливих характеристик – його стилів [2]. Зокрема в науковій літературі описано зміст самопідтримувального, афіліативного, агресивного, самопринижуючого [1]. Найбільш продуктивним із вищезгаданих є перший. Так, самопідтримувальний стиль – здатність викладача

зберігати позитивне ставлення до себе й ситуацій (завдяки переосмисленню, оптимізму), відтак – значущий ресурс подолання дистресу й викликів у професійній діяльності. Він здатен створювати атмосферу впевненості й психологічної безпеки, засвідчувати професійну зрілість педагога. Принагідно відмітимо, що самопідтримувальний стиль гумору – найрозповсюдженіший нині серед молоді. Саме він продемонстрував порівняно найадаптивнішу, сприятливу саморегулятивну роль у стабільній активній та рефлексивно-спроможній самотійній здатності молодій людині духовно інтенціюватися в умовах війни [2].

Афіліативний стиль гумору спрямовано на встановлення та підтримку позитивних міжособистісних стосунків, згуртованості в групі та зменшення соціального дистанціювання між її учасниками. Йдеться про доброзичливі жарти під час лекційних і практичних, метаіронію й сократівську іронію щодо навчальних ситуацій, дотепні приклади до тем, зрозумілі студентській аудиторії. Тому це також конструктивний стиль для аудиторної взаємодії.

Відтак розвинені такі стилі гумору як самопідтримувальний і афіліативний є свідченням високорозвиненого інтелекту (і не лише емоційного) викладача, його педагогічного такту, гнучкості мислення та здатності до рефлексії й саморегуляції. Саме вони доводять процес гуманізації в освіті, її студентоцентрованість особливо в умовах дистанційного та змішаного навчання, викликів воєнного часу. Вищезгадані стилі гумору стають важливим чинником навчальної мотивації й психологічного благополуччя учасників освітнього процесу.

Допустимим лише в обмеженій, контрольованій формі може бути самопринижуючий стиль. Це стиль гумору, коли висміюються власні недоліки педагогом з метою прихильності або уникнення критики. Це про випадки, коли систематично знецінюється власна професійна компетентність, хоча zarazом і можливе тимчасове зниження напруження. Цей ракурс дій викладача породжує сумніви в його професіоналізмі, негативно впливаючи на педагогічний імідж. Тому він апіорі амбівалентний, навіть ризикований.

А от агресивного стилю гумору взагалі варто уникати, позаяк він ґрунтується на сарказмі, глузуванні, публічному висміюванні помилок або недоліків інших (зосібна часто з позиції домінування він використовується як інструмент тиску або контролю). Тому він руйнівний щодо довіри та психологічної безпеки в освітньому середовищі. Такий стиль знижує самооцінку студентів, провокуючи страх помилки й пасивність, що робить його несумнісним із гуманістичною сутністю та студентоцентризмом освіти.

Отож педагогічну майстерність викладача закладу вищої освіти засвідчують розвинені в ньому такі стилі гумору як самопідтримувальний та афіліативний. Вони є найбільш етично прийнятними та педагогічно ефективними, позак це засоби генерації позитивних емоцій, морального духу й відповідальності, збереження почуття надії та можливість дистанціюватися від травмівних подій. Самопринизливий та агресивний стилі навпаки потребують обмеження, а то й усвідомленого уникнення, оскільки вони апріорі шкідливі для психологічного клімату, професійного іміджу викладача. Тому гумор в жодному разі не повинен бути принижуючого, саркастичного або дискримінаційного характеру.

Ефективна педагогічна майстерність передбачає усвідомлений вибір стилю гумору, який відповідає віковим, соціокультурним і освітнім особливостям студентської аудиторії. Заразом надмірність гумору загрожує перетворити заняття на шоу. Відповідальне застосування гумору як інструменту педагогічного впливу – дескриптор майстерности й зрілости, культури спілкування викладача.

Список використаних джерел

1. Martin R. Humor, laughter and physical health: Methodological issues and research findings. *Psychological Bulletin*. 2001. №127 (4). С. 504–519. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.127.4.504>
2. Примак Ю., Дроздова М. Роль стилів гумору в екзистенційній сповненості молоді в умовах війни. *Міждисциплінарні дослідження складних систем*. 2024. № 25. С. 73–89. URL : <http://iscs-journal.npu.edu.ua/article/view/330697>

Романовська О. О.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології, педагогіки і професійної комунікації
Харківський національний університет
міського господарства ім. О. М. Бекетова,
м. Харків, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК КЛЮЧОВИЙ ФАКТОР ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА КРИЗИ

В умовах повномасштабної війни українська вища освіта переживає серйозні соціально-психологічні виклики, які суттєво впливають на якість навчального процесу. Викладачі змушені поєднувати педагогічну діяльність із емоційним навантаженням, викликаним тривалим стресом і невизначеністю [1, с. 55–57]. Саме тому важливо досліджувати психологічну стійкість як здатність педагога ефективно адаптуватися до кризи, зберігаючи високу професійну майстерність [2, с. 292–295].

Українські науковці підкреслюють, що від рівня психологічної стійкості викладача залежить не лише якість освітнього процесу, але й атмосфера взаємодії зі студентами, які також перебувають під впливом воєнно-соціальних стресорів [3, с. 123–128].

Метою даної роботи є теоретичне обґрунтування ролі психологічної стійкості викладача ЗВО в умовах війни як чинника забезпечення якості освіти.

Завдання:

1. Розкрити сутність психологічної стійкості в контексті професійної діяльності педагога.
2. Проаналізувати вплив психологічної стійкості викладача на педагогічну майстерність та якість освіти.
3. Визначити основні ресурси та механізми формування психологічної стійкості в кризових умовах.

Психологічна стійкість визначається як здатність особистості

адаптуватися до дестабілізуючих чинників, підтримувати емоційне благополуччя і професійну ефективність за умов тривалого стресу [1, с. 55–57]. Вона включає такі компоненти як емоційне регулювання, когнітивна гнучкість, здатність до самоконтролю і активна позиція щодо подолання труднощів [2, с. 293–295].

Українські дослідники відзначають, що психологічна стійкість педагога — це не лише реакція на стрес, а вміння прогнозувати і переробляти стресові стани, що є важливою передумовою педагогічної майстерності [1, с. 57–60; 3, с. 123–125].

Педагогічна майстерність у сучасних умовах включає здатність не лише викладати навчальний матеріал, а й підтримувати психологічний клімат у групі, враховувати емоційний стан студентів, мотивувати навчання [2, с. 294–296]. Саме психологічно стійкий викладач може ефективно впливати на навчальну діяльність і сприяти підвищенню якості освіти [3, с. 125–127].

Емпіричні дані свідчать, що викладачі з високим рівнем стійкості краще справляються з адаптацією до змін умов навчання, у тому числі до дистанційних та змішаних форматів, що є актуальним під час війни [2, с. 295–296].

Повномасштабна війна спричинила посилення тривожності та психологічних навантажень серед освітянської спільноти. Постійна невизначеність, загроза життю, адаптація до нових форм роботи значно ускладнюють професійну діяльність викладачів [1, с. 58–60; 3, с. 126–128]. Це веде до підвищення ризику емоційного вигорання та зниження професійної мотивації – чинників, що безпосередньо впливають на якість освітнього процесу.

Формування психологічної стійкості не зводиться до однієї внутрішньої характеристики особистості, а є результатом взаємодії психологічних компетентностей і соціальних ресурсів. До ключових складових відносять:

– особистісні ресурси: емоційне регулювання, самоусвідомлення, рефлексія;

- соціальні ресурси: підтримка колег, сім'ї, професійних спільнот;
- організаційні ресурси: наявність програм підтримки та підвищення кваліфікації, що сприяють розвиткові стійкості.

Ці складові разом формують адаптивну структуру, що дозволяє викладачу долати виклики воєнних та кризових умов і зберігати якість педагогічної діяльності.

Психологічна стійкість викладача закладу вищої освіти виступає ключовим чинником забезпечення якості освітнього процесу в умовах війни та соціальної кризи. Вона визначає здатність педагога адаптуватися до тривалого стресу, підтримувати професійну майстерність, ефективну комунікацію та психоемоційний баланс. Формування та підтримка стійкості вимагають системних індивідуальних і колективних заходів, що включають розвиток внутрішніх психологічних ресурсів і активне використання соціальної підтримки.

Список використаних джерел

1. Кононенко О. І. *Психологічна стійкість викладачів у контексті освітніх викликів сьогодення* [Електронний ресурс] / О. І. Кононенко. – Одеса: Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2025. – С. 292–296. – Режим доступу: <https://dspace.onu.edu.ua/items/1fec2165-361d-4e7d-aeb5-7b2949a64e45> (дата звернення: 04.04.2026).
2. Ташкінова О., Пономарьова Л. *Професійна стійкість викладачів українських ЗВО під час війни: шляхи підтримки та розвитку* / О. Ташкінова, Л. Пономарьова // Соціальна робота та соціальна освіта. – 2024. – № 2(13). – С. 120–129. – DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(13\).2024.316717](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(13).2024.316717) (дата звернення: 04.04.2026).
3. Костенко Д., Маркова С., Онищук М. *Формування життєстійкості у викладачів і здобувачів освіти в умовах війни* / Д. Костенко, С. Маркова, М. Онищук // *Stredoevropsky vestnik pro vedu a vyzkum*. – 2025. – Т. 12, № 2. – DOI: [https://doi.org/10.65237/2336-3630-2025-12\(2\)-7](https://doi.org/10.65237/2336-3630-2025-12(2)-7) (дата звернення: 04.04.2026).

Рубаха К.,
*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Пенітенціарна академія України,
м. Чернігів, Україна*

Науковий керівник – Гончаренко О. Г.,
*доктор економічних наук, професор,
професор кафедри гуманітарних дисциплін,
Пенітенціарна академія України,
м. Чернігів, Україна*

ДО ПИТАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ДОЦІЛЬНОСТІ ІЗОЛЯЦІЇ

У сучасних умовах трансформації правових систем і реформування кримінальної юстиції, особливої актуальності набуває питання економічної обґрунтованості застосування покарання у виді позбавлення волі. У межах економічної теорії права кримінальне покарання розглядається не лише як засіб невідворотності покарання, а й як інструмент, що має визначену вартість і спричиняє конкретні економічні наслідки для держави, суспільства та окремих індивідів. З огляду на обмеженість фінансових ресурсів, особливого значення набуває оцінка ефективності витрат на функціонування пенітенціарної системи та їх співвідношення із досягнутими соціальними результатами, зокрема рівнем зниження злочинності, ступенем ресоціалізації засуджених і рівнем забезпечення суспільної безпеки.

Проблема економічної доцільності позбавлення волі безпосередньо пов'язана із концепцією раціонального вибору, що становить теоретичну основу економічного аналізу права. Відповідно до даної концепції, індивіди ухвалюють рішення щодо вчинення протиправних дій, шляхом порівняння очікуваних вигід і витрат. У зв'язку з цим держава, формуючи кримінально-правову політику, має встановлювати такі санкції, які забезпечували мінімізацію сукупних суспільних витрат від злочинності, включаючи витрати на її запобігання, розслідування та покарання. У цьому контексті позбавлення волі постає як один із найбільш ресурсомістких видів покарання, що потребує значних бюджетних витрат на утримання установ виконання покарань, оплату праці персоналу пенітенціарних

закладів, лікування засуджених і осіб взятих під варту, а також їх харчування та розвиток інфраструктури виправних закладів.

В Україні витрати на утримання одного засудженого мають сталу тенденцію до зростання. За даними Міністерства юстиції, у 2023 році вони становили близько 14 165 грн на місяць, що у 3,3 раза більше порівняно з 2016 роком (4 258 грн) [1]. Таке зростання зумовлене інфляційними процесами, а також необхідністю модернізації пенітенціарної системи.

Варто відмітити, що у Законі України про Державний бюджет на 2024 рік, за бюджетною програмою 3601020 загальний обсяг фінансування Державної кримінально-виконавчої служби України становить 8,7 млрд грн, з яких 99,5 % припадає на видатків на утримання пенітенціарної системи [2]. Із них найбільшу частку становлять витрати на оплату праці персоналу (69,7 %) та оплату комунальних послуг і енергоносіїв (10,4 %). Це свідчить, що основна частина витрат фактично спрямовується на забезпечення діяльності установ виконання покарань, а не безпосередньо на утримання засуджених. Варто відмітити, що ефективність позбавлення волі як інструменту зниження рецидивної злочинності залишається дискусійною серед вчених юристів. Значна частка осіб після закінчення терміну позбавлення волі, повторно скоює злочини, що вказує на обмежену результативність існуючих інструментів ресоціалізації [3].

Ще одним важливим аспектом є застосування альтернативних позбавлення волі, видів покарань, а саме: штрафи, громадські роботи та пробація. З економічної точки зору, такі заходи дешевше коштують державі, і нерідко є більш ефективними у досягненні мети виправлення правопорушника. Зокрема, пробація забезпечує контроль за поведінкою особи без її ізоляції від суспільства, що сприяє збереженню соціальних зв'язків і водночас зменшує державні витрати [4]. У зв'язку з цим позбавлення волі доцільно застосовувати лише у випадках, коли альтернативні заходи не забезпечують належного рівня суспільної безпеки.

Окремого значення набуває питання ефекту покарання. Критеріями його ефективності визначають не стільки суворість санкцій, скільки ймовірність їх застосування. Відтак посилення каральності, зокрема збільшення строків

позбавлення волі, не гарантує зниження рівня злочинності в умовах низької розкриваємості злочинів [5, с. 333]. Це зумовлює необхідність комплексного підходу до кримінальної політики з урахуванням як каральних, так і превентивних механізмів.

У міжнародній практиці спостерігається тенденція до обмеження застосування позбавлення волі, особливо щодо осіб, які вчинили нетяжкі злочини, що зумовлено економічними та гуманістичними чинниками. Багато держав впроваджують альтернативні заходи, орієнтовані на відновлення справедливості та реінтеграцію правопорушників, що сприяє зниженню навантаження на пенітенціарну систему та підвищенню ефективності використання державних ресурсів [4].

В Україні реформування кримінально-виконавчої системи спрямоване на впровадження економічно обґрунтованих моделей покарання. Розвиток інституту пробації, застосування електронного моніторингу та розширення практики альтернативних санкцій є важливими кроками у цьому напрямі. Водночас подальша реалізація цих змін потребує вдосконалення законодавства, належного фінансового забезпечення та трансформації суспільних уявлень про роль покарання [4].

Важливим є також урахування непрямих економічних наслідків позбавлення волі, зокрема його впливу на ринок праці, соціальну нерівність і рівень рецидивної злочинності. Надмірне використання ув'язнення може спричиняти маргіналізацію окремих соціальних груп і, як наслідок, збільшення довгострокових витрат для держави. З огляду на це, економічна обґрунтованість позбавлення волі має оцінюватися з урахуванням як прямих, так і опосередкованих витрат. Оптимальна кримінальна політика повинна забезпечувати баланс між витратами і суспільними вигодами, передбачаючи вибіркове та обґрунтоване застосування цього виду покарання.

Отже, економічна обґрунтованість позбавлення волі є складною багатокомпонентною проблемою, що потребує комплексного аналізу і дослідження. Вона охоплює оцінку прямих і непрямих витрат, ефективності

стримувального впливу, рівня рецидивної злочинності, соціальних наслідків, а також потенціалу альтернативних заходів кримінально-правового впливу. Сучасні тенденції розвитку кримінальної політики свідчать про доцільність обмеження застосування позбавлення волі та розширення практики використання альтернативних санкцій, які є більш економічно ефективними та соціально прийнятними.

Підсумовуючи, слід зазначити, що позбавлення волі, попри його значущість у системі кримінальних покарань, не завжди виступає економічно ефективним інструментом. Висока вартість утримання засуджених, наявність значних альтернативних витрат і обмежена результативність у зниженні рецидиву зумовлюють необхідність перегляду масштабів його застосування. З позицій економічної теорії права оптимізація кримінальної політики передбачає скорочення використання позбавлення волі та розвиток альтернативних форм покарання. Для України це означає подальше реформування кримінальної юстиції, підвищення ефективності інституту пробації, удосконалення нормативно-правового регулювання та забезпечення раціонального використання бюджетних ресурсів. Комплексний підхід у цій сфері є необхідною умовою досягнення балансу між забезпеченням суспільної безпеки та економічною ефективністю державної політики.

Список використаних джерел

1. Витрати на ув'язнених в Україні вдвічі більші, ніж мінімальна зарплата: інфографіка. URL: <https://tsn.ua/groshi/vitrati-na-uv-yaznenih-v-ukrayini-vdvichi-bilshi-nizh-minimalna-zarplata-infografika-2668509.html> (дата звернення: 21.03.2026);
2. Про Державний бюджет України на 2024 рік: Закон України від 09.11.2023 № 3460-IX. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2023. 9 верес. (№ 97-100). С.393;
3. Ягунов Д. Показники рецидивної злочинності клієнтів пробації: українські 2% та зарубіжний досвід. URL: <https://www.yagunov.in.ua/recid-probation/> (дата звернення: 21.03.2026);
4. Пробація в Україні: 10 років успіхів та викликів. URL: <https://www.pravojustice.eu/ua/post/probaciya-v-ukrayini-10-rokiv-uspihiv-ta-viklikiv> (дата звернення: 21.03.2026);
5. Дудоров О.О., Хавронюк М.І. Кримінальне право : навч. посіб. / за заг. ред. М.І. Хавронюка. Київ : Ваіте, 2014. 944 с.

Савченко Д. Р.,

*здобувачка 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014.021 Середня освіта (Мова і література (англійська))
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна*

Савченко Л. Л.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна*

ЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ІНКЛЮЗІЇ

З огляду на цілі сталого розвитку сучасного суспільства кожній людині в нашій країні гарантуються умови для розкриття її здібностей. Сьогодення потребує від нас креативного вирішення завдань, критичного мислення, застосування інноваційних підходів під час здійснення будь-якої діяльності.

В умовах гуманізації інклюзивної освіти, особистісно-орієнтованого підходу пріоритетного значення набуває формування гуманістичних цінностей, педагогічної культури у майбутніх вчителів, умінь щодо володіння різноманітним арсеналом педагогічних засобів, готовності до етично адекватної поведінки в різних ситуаціях інклюзивного освітнього середовища. Реалізація цих завдань пов'язана із засвоєнням майбутніми фахівцями норм і принципів професійної етики, а також відповідною деонтологічною підготовкою. Сьогодні можна помітити, що реформи в освітній сфері все більше носять гуманістичний характер. Про сучасні підходи до становлення та розвитку особистості наголошують основні нормативно-правові документи про освіту, а саме: Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Концепція НУШ», «Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні», Державний стандарт початкової освіти тощо [6, с. 130].

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що проблема формування етико-психологічних стандартів у галузі інклюзивної освіти є об'єктом уваги педагогічної науки протягом останніх десятиліть. Їх досліджують вітчизняні та зарубіжні науковці в різних аспектах, а саме: педагогічні основи організації освітнього процесу у закладах вищої освіти (А. Алексюк, Г. Балл, А. Мойсеюк, І. Прокопенко, М. Сметанський, О. Шестоपालюк тощо); актуальні проблеми розвитку інклюзивної освіти (І. Багажникова, І. Гилевич, Д. Зайцев, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Малофєєв, Л. Шипіцина, А. Шевцов, Н. Шматко та ін.); розроблення нових підходів до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами (Е. Данілавичюте, І. Демченко, З. Ленів, С. Литовченко, І. Луценко, Н. Софій тощо); організація толерантного освітнього середовища (Л. Байбородов, Л. Бернадська, Р. Валітова, І. Гриншпун, Я. Довгополова, О. Дубасенюк, Д. Колесов, В. Моргун, І. Палько).

Системний аналіз психолого-педагогічної, філософської, методичної та соціологічної літератури дає можливість розглядати сутність поняття «інклюзія» (від *Inclusion* – *включення*) – це процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті. Це політика й процес, що дає можливість всім дітям брати участь у всіх програмах [3, с. 157].

У звіті, поданому відповідно до Резолюції 37/20 Ради з прав людини ООН 2019 р., інклюзія в освіті визначається як процес та система розширення можливостей особистості через такі чинники: участь в освіті; забезпечення рівного доступу дітей з інвалідністю до загальноосвітніх шкіл; індивідуальні навчальні плани; забезпечення розумного пристосування; доступність освітніх середовищ і матеріалів; надання адаптованих навчальних матеріалів, допоміжних пристроїв, інформаційно-комунікаційних технологій та підтримки [5].

Інклюзивна освіта – система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. В основу інклюзивної освіти покладена

ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, яка забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами. Переваги інклюзивної освіти: для дітей з особливими освітніми потребами: завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей; ровесники відіграють роль моделей для дітей з особливими освітніми потребами; оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально; навчання проводиться з орієнтацією на сильні якості, здібності та інтереси дітей; у дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками й участі у громадському житті; для інших дітей: діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей; діти вчаться налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них; діти вчаться співробітництву; діти вчаться поводитися нестандартно, бути винахідливими, а також співчувати іншим; для педагогів та фахівців: учителі інклюзивних класів краще розуміють індивідуальні особливості учнів; учителі оволодівають різноманітними педагогічними методиками, що дає їм змогу ефективно сприяти розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності; спеціалісти (медики, педагоги спеціального профілю, інші фахівці) починають сприймати дітей більш цілісно, а також вчаться дивитися на життєві ситуації очима дітей [3, с.156].

Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [2].

Інклюзивне навчання – комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Його метою є реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем

проживання, їх соціалізація та інтеграція у суспільство, залучення сім'ї до участі у навчально-виховному процесі. Основними завданнями інклюзивного навчання є: здобуття дітьми з особливими освітніми потребами освіти відповідного рівня у середовищі здорових однолітків відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти; забезпечення різнобічного розвитку дітей, реалізація їх здібностей; створення освітньо-реабілітаційного середовища для задоволення освітніх потреб учнів з особливостями психофізичного розвитку; створення позитивного мікроклімату у загальноосвітньому навчальному закладі з інклюзивним навчанням, формування активного міжособистісного спілкування дітей з особливими освітніми потребами з іншими учнями; забезпечення диференційованого психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами; надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, залучення батьків до розроблення індивідуальних планів та програм навчання [3, с. 156–157].

Концептуалізація інклюзії ґрунтується на етичних принципах, оскільки вона стосується питань справедливості, піклування та турботи. А професійна етика – це сукупність принципів, норм і правил, які є регуляторами поведінки представників окремих професій на основі загальнолюдських моральних цінностей з урахуванням особливостей конкретної професійної діяльності [1]. Професійна етика майбутнього фахівця репрезентує головні регуляції його дій, що закріплюються у звичках, традиціях, принципах життя і професійній діяльності, психічних станах, діях, вчинках і якостях, забезпечує вибір ним свідомої етичної поведінки згідно умов інклюзивного середовища.

У ході наукового пошуку можна виділити ключові компоненти етико-психологічної майстерності:

– Професійно-етичні установки: повага до гідності кожної дитини, прийняття індивідуальності, толерантність, безсторонність та недопущення дискримінації.

– Психологічна компетентність: розуміння психофізичних особливостей дітей з особливими освітніми потребами (ООП), розвиток емпатії та стресостійкості.

– Педагогічна майстерність та стиль: використання демократичного стилю спілкування, індивідуалізація навчання, педагогічний такт та створення психологічного комфорту.

– Взаємодія з учасниками процесу: етична комунікація з батьками, робота в команді супроводу, залучення учнів до соціалізації.

Висновки: Етико-психологічні аспекти педагогічної майстерності в інклюзії включають прийняття цінностей рівності, емпатію, професійну етику та гнучкість методів навчання. Педагог створює комфортне середовище, орієнтуючись на можливості, а не обмеження учня, що базується на гуманізмі, партнерстві з батьками та постійному психологічному супроводі. Майстерність викладача в інклюзивному середовищі полягає не лише у знанні предмета, а й у вмінні адаптувати освітній простір і методи під потреби дитини, зберігаючи при цьому позитивну атмосферу та взаємоповагу.

Список використаних джерел

1. Малахов В.А. Етика: курс лекцій. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2014. 214 с.
2. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2017. № 38-39. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О.І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я.М., 2016. 473с.
4. Спеціальна педагогіка і психологія : сучас. термінол. словник / за ред. Л.І. Прохоренко, В.В. Засенка. Київ : Генеза, 2024. 272 с.
5. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / упоряд. К.М. Бондар. Кривий Ріг, 2019. 170 с.
6. Ярошук К.І. Професійно-етичні аспекти підготовки майбутнього педагога інклюзивного освітнього закладу / К.І. Ярошук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць / Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 87 С. 130-133.

Смолянко Ю. М.,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та професійної етики,
Пенітенціарна академія України,
м. Чернігів, Україна*

Кучма В. Б.,
*студентка 5 курсу заочної форми навчання
Пенітенціарна академія України,
м. Чернігів, Україна*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Актуальність теми дослідження. В умовах постійних освітніх трансформацій, зумовлених процесами модернізації суспільства, система вищої освіти зазнає суттєвих структурних і змістових змін. Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій формує нові вимоги до організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, змінює характер навчальної діяльності та моделі професійної підготовки майбутніх фахівців. За цих умов впровадження цифрових технологій актуалізує проблему цілеспрямованого розвитку цифрової компетентності здобувачів вищої освіти, що набуває статусу ключового чинника їхньої академічної успішності, професійної мобільності та готовності до діяльності в цифровізованому суспільстві [1].

Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес закладів вищої освіти створює умови для розвитку здатності аналізувати й критично осмислювати інформацію з різних цифрових джерел, здійснювати продуктивну діяльність зі створення цифрового контенту з дотриманням принципів академічної доброчесності, удосконалювати комунікативні навички у цифрових та змішаних освітніх середовищах, а також усвідомлено застосовувати норми безпечної поведінки в цифровому просторі. У зв'язку з цим розвиток цифрової компетентності здобувачів вищої освіти постає як одна з пріоритетних педагогічних проблем сучасної вищої школи, що потребує науково

обґрунтованих підходів до її цілеспрямованого формування засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз фундаментальних положень з огляду науково-методичних та спеціальних джерел підтверджує високий ступінь досліджуваності проблеми щодо розвитку цифрової компетентності здобувачів вищої освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Зокрема, цю проблематику розглядають у своїх працях такі вчені, як В. Андрущенко, В. Боднар, М. Жалдак, О. Ємчик, В. Кремень, І. Малицька, Н. Морзе, І. Осадченко та ін.

Концепція виховання молоді в цифровому середовищі є системою науково обґрунтованих положень, що визначають ключові соціальні виклики та стратегічні напрями формування компетентностей молодого покоління в умовах цифрової трансформації. Вона передбачає адаптацію освітніх практик до динамічного технологічного середовища, розвиток цифрової грамотності, критичного мислення та медіаосвіти, а також формування етичних норм і ціннісних орієнтацій, необхідних для відповідальної та продуктивної участі в цифровому просторі [2].

Вважаємо за необхідне навести ефективні стратегії використання цифрових технологій:

1. Інтеграція інтерактивних платформ та додатків. Освітні ресурси (наприклад, LearningApps, Kidspiration) дозволяють розвивати логічне мислення, пам'ять і креативність здобувача.

2. Мультимедійний підхід. Використання відеоуроків та інтерактивних презентацій стимулює емоційно-чуттєве сприйняття, сприяючи формуванню когнітивних здібностей та збагаченню досвіду здобувача з певного знаннєвого компоненту.

3. Гейміфікація навчання. Реалізація освітніх завдань через цифрові ігри з елементами програмування (наприклад, Scratch Junior) сприяє розвитку креативності та навичок вирішення проблем.

4. Онлайн-комунікація та співпраця. Організація дистанційних зустрічей розвиває комунікативні навички, навчає правил онлайн-етикету та сприяє соціалізації здобувача у цифровому середовищі.

5. Інтерактивні освітні програми. Ігрові додатки на основі ШІ (наприклад, Knewton, KidSense) створюють середовище, де взаємодіють із віртуальними помічниками, що сприяє розвитку мовних навичок, логічного мислення та комунікації [3, 4].

Отже, ефективне використання сучасних цифрових інструментів у ЗВО є важливим етапом розвитку цифрової компетентності здобувачів вищої освіти. Науково обґрунтовані стратегії, спрямовані на інтеграцію технологій в освітній процес, дозволяють адаптуватися до умов невизначеності та забезпечити якісний розвиток особистості.

У контексті дослідження, орієнтованого на впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес, виокремлено такі педагогічні умови, що сприяють формуванню цифрової компетентності здобувачів:

- створення сприятливих умов щодо формування у здобувачів вищої освіти стійкої мотивації до розвитку цифрової компетентності, що забезпечується через інтеграцію засобів ІКТ у освітній процес ЗВО;

- цілеспрямоване формування цифрової компетентності здобувачів, яке передбачає усвідомлене та відповідальне використання інформаційно-комунікаційних технологій, дотримання принципів кібербезпеки, критичне оцінювання цифрових інформаційних ресурсів та здатність до оперативного реагування на потенційні ризики цифрового середовища;

- планомірне вдосконалення цифрових умінь у науково-педагогічних працівників ЗВО з метою інтеграції сучасних ІКТ у професійну діяльність та сприяння розвитку цифрової компетентності здобувача.

Реалізація цих умов сприяє формуванню практичних цифрових навичок, здатності до самостійного та відповідального користування технологічними засобами, а також до критичної оцінки цифрових ресурсів.

Згідно вищевказаного, практично перевірено ефективність застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців: продемонстровано навички роботи з використанням платформ Webex та Kahoot, а також створено цифрові освітні продукти у середовищі Minecraft, що сприяли формуванню у здобувачів цифрової компетентності щодо проєктування інтерактивних навчальних матеріалів. Результати дослідження підтвердили ефективність інноваційних технологій у розвитку цифрових навичок здобувачів, зокрема у використанні базових програмних засобів, навігації в цифровому середовищі та дотриманні принципів безпеки в Інтернеті.

Завдяки засобам ІКТ можна створювати індивідуалізовані навчальні траєкторії, що відповідають потребам та рівню розвитку кожного учасника освітнього процесу, що дозволяє досягти високої ефективності застосування. Отримані емпіричні дані підтвердили доцільність обраної дослідницької стратегії та засвідчили позитивну динаміку.

З огляду на наукову новизну, методичну вивіреність та прикладну значущість, робота була підготовлена та подана до участі у I етапі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт, що репрезентує результати завершеного експериментального дослідження.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 25.03.2026).
2. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки: Концепція схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 17.01.2018 р. № 67-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text> (дата звернення: 26.12.2025).
3. Близнюк Т. Цифрові інструменти для онлайн і офлайн навчання: навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т імені Василя Стефаника, 2021. 64 с.
4. Гаврілова Л., Топольник Я. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61. №5. С. 1–14.

Співак В. В.,
*доктор філософських наук, доцент,
Пенітенціарна академія України
м. Чернігів, Україна*

СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ЕТИЦІ ПРАЦІВНИКА ОСВІТИ

В сучасних умовах розвитку суспільства питання доброчесності набуває особливої актуальності. Зміни, що відбуваються у сфері освіти, зокрема інтеграція у європейський освітній простір, підвищення вимог до якості освіти та, як наслідок, посилення уваги до етичних стандартів, зумовлюють необхідність переосмислення ролі доброчесності у професійній діяльності працівника освіти. У цьому контексті важливого значення набуває питання співвідношення понять професійної та академічної доброчесності, які, будучи тісно взаємопов'язаними, водночас мають певні відмінності.

Професійна доброчесність традиційно розглядається як складова професійної етики та характеризує моральну поведінку фахівця у процесі виконання ним своїх професійних обов'язків. Вона охоплює такі риси, як чесність, відповідальність, справедливість, повага до гідності інших осіб, дотримання норм і стандартів професійної діяльності. Для працівника освіти професійна доброчесність означає не лише належне виконання ним педагогічних функцій, але й формування позитивного морального середовища, у якому здобувачі освіти засвоюють правильні морально-етичні норми й орієнтири.

Водночас академічна доброчесність має більш специфічний характер і пов'язана передусім із освітньою та науковою діяльністю. Вона передбачає дотримання встановлених правил і принципів у процесі навчання, викладання та здійснення наукових досліджень. До ключових проявів академічної доброчесності належать принципова відмова від плагіату, самоплагіату, фабрикації та фальсифікації даних, дотримання встановлених правил цитування, а також забезпечення об'єктивності оцінювання результатів навчання.

Аналізуючи співвідношення вищезазначених понять, доцільно зазначити, що академічна доброчесність є більш вузьким поняттям порівняно з професійною доброчесністю. Вона виступає складовою останньої та конкретизує її зміст у сфері освітньої та наукової діяльності. Іншими словами, професійна доброчесність охоплює всі аспекти діяльності працівника освіти, тоді як академічна доброчесність зосереджується переважно на тих її проявах, які безпосередньо пов'язані з освітнім процесом і науковою роботою викладача.

Разом із тим, між цими поняттями існує тісний взаємозв'язок. Порушення принципів академічної доброчесності одночасно є порушенням професійної етики, оскільки свідчить про недотримання суб'єктом загальних моральних норм професійної діяльності. Наприклад, використання чужих наукових результатів без належного посилання не лише порушує академічні стандарти, але й підриває довіру до фахівця як до носія професійних цінностей, руйнує його професійну репутацію.

Особливого значення набуває питання доброчесності у діяльності науково-педагогічного чи педагогічного працівника, оскільки він виконує не лише освітню, але й виховну роль. Працівник освіти виступає носієм певних морально-етичних цінностей і зразків, які сприймаються здобувачами освіти як орієнтири поведінки. У цьому сенсі його особиста доброчесність має безпосередній вплив на формування ціннісних установок здобувачів освіти.

Слід також враховувати, що сучасне освітнє середовище характеризується низкою критичних викликів, які ускладнюють дотримання принципів доброчесності. Серед них можна виокремити зростання обсягів інформації, загальна доступність цифрових ресурсів, значне й тривале поширення практик недоброчесної поведінки, а також недостатній рівень сформованості культури академічної відповідальності. У таких умовах особливого значення набуває системне формування доброчесності як на інституційному, так і на індивідуальному рівнях.

Важливим механізмом забезпечення доброчесності є її нормативне регулювання. В українському законодавстві поняття академічної доброчесності закріплене у Законі України «Про освіту» [2], який визначає її основні принципи та види порушень, а також в окремому Законі України «Про академічну доброчесність» [1].

Не менш важливу роль відіграє освітня політика закладів освіти, спрямована на формування культури доброчесності. Йдеться про розроблення внутрішніх положень, етичних кодексів, впровадження системи контролю за дотриманням професійної та академічної доброчесності, проведення роз'яснювальної роботи серед здобувачів освіти та викладачів, а також створення умов для формування у учасників освітнього процесу відповідального ставлення до навчання і наукової діяльності.

Таким чином, співвідношення професійної та академічної доброчесності можна охарактеризувати як співвідношення загального і часткового. Професійна доброчесність виступає ширшим поняттям, що охоплює всі аспекти професійної діяльності працівника освіти, тоді як академічна доброчесність конкретизує її у сфері освітньої та наукової діяльності. Водночас обидва поняття є взаємопов'язаними і взаємообумовленими, а їх дотримання є необхідною умовою забезпечення якості освіти та довіри до освітніх інституцій.

Отже, формування доброчесності у професійній діяльності працівника освіти є важливим завданням сучасної освіти. Воно потребує комплексного підходу, що включає нормативне забезпечення, розвиток морально-етичної культури, підвищення відповідальності учасників освітнього процесу та формування ціннісних орієнтирів, заснованих на принципах чесності, справедливості та поваги до інших.

Список використаних джерел

1. Про академічну доброчесність : Закон України від 18.12.2025 № 4742-IX
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII.

Тарасенко В. А.,

*здобувачка вищої освіти, 4 курс, спеціальність 231 «Соціальна робота»,
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна*

Григоренко Т. В.,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
м. Київ, Україна*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ПРОФІЛАКТИКИ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Умови воєнного стану в Україні, запровадженого з 24 лютого 2022 року, суттєво вплинули на психоемоційний стан молоді, зокрема студентів закладів вищої освіти (ЗВО). Тривожність як емоційний стан, що характеризується почуттям невизначеності, загрози та передчуттям небезпеки, набуває патологічних форм через хронічний стрес, пов'язаний із загрозою життю, руйнуванням звичного способу життя, адаптацією до дистанційного чи змішаного навчання, соціальною ізоляцією та невизначеністю майбутнього [2]. За даними діагностики за шкалою Спілберга-Ханіна, у 50–80 % студентів спостерігається підвищений або високий рівень тривожності, що корелює зі зниженням академічної мотивації, емоційним виснаженням та ризиком розвитку депресивних станів [3; 4]. Актуальність теми зумовлена необхідністю розробки комплексних психолого-педагогічних стратегій профілактики, спрямованих на формування стресостійкості, емоційної регуляції та адаптивних копінг-стратегій.

Тривожність розглядається в психології як ситуативна (реакція на конкретну загрозу) та особистісна (стійка риса характеру) [5]. У воєнних умовах домінує ситуативна тривожність, посилена екзогенними стресорами: повітряними тривогами, ракетними ударами, втратою близьких, вимушеною міграцією та інформаційним перевантаженням [3].

Ключовими факторами тривожності є емоційне напруження та невизначеність майбутнього (економічні, професійні виклики), адаптація до змін формату навчання (онлайн/змішане, технічні труднощі), соціальна ізоляція та обмеження комунікації, високий рівень уникнення як копінг-стратегії (51,2 % студентів), що призводить до апатії та емоційного виснаження [4].

Емпіричні дані свідчать про взаємозв'язок між рівнем стресу та переважанням неадаптивних копінг-стратегій (уникнення, дистанціювання) у 42–48 % респондентів [3]. Це підтверджує теорію Р. Лазаруса про копінг як когнітивно-поведінкові зусилля, спрямовані на подолання стресу [6].

Стратегії поділяються на психологічні, педагогічні та комплексні (інтегративні). Детально розглянемо кожен із них.

1. Психологічні стратегії (індивідуально-орієнтовані)

– *Розвиток адаптивних копінг-стратегій.* Перевага надається проблемно-орієнтованим (вирішення проблеми, пошук соціальної підтримки) над емоційно-орієнтованими (уникнення). Рекомендується тренінгова програма з 6 занять (60–90 хв), що включає самоаналіз, рефлексію та формування стресостійкості [3]. Ефективність - зниження стресу на 30–40 % при переході від уникнення до соціальної підтримки.

– *Техніки саморегуляції та релаксації.* Дихальні вправи (квадратне дихання: вдих–пауза–видих–пауза по 4 секунди), прогресивне м'язове розслаблення Джекобсона, техніка «5-4-3-2-1» заземлення. Формування навичок перефокусування уваги з внутрішніх переживань на зовнішнє середовище [2].

– *Арт-терапія та усвідомленість.* Музика, малювання, театральні практики знижують рівень кортизолу та сприяють емоційній розрядці. Інтеграція усвідомленості за моделями когнітивно-поведінкової терапії доводить підвищення резиліентності студентів у воєнний період [7].

– *Індивідуальні та групові консультації.* Створення психологічної служби при кафедрі/ЗВО для оперативної допомоги, роботи з «виною вцілілого», страхом втрати та апатією [4].

2. Педагогічні стратегії (середовищно-орієнтовані)

– *Формування безпечного освітнього середовища.* Забезпечення відчуття безпеки через чіткі алгоритми дій під час тривоги, гнучкий графік, індивідуальний підхід [2]. Інтеграція психологічних модулів у навчальні дисципліни (наприклад, «Психологія стресу»).

– *Соціально-педагогічний супровід.* Розвиток взаємодопомоги, студентських ініціатив, волонтерства як способу набуття сенсу та контролю над ситуацією. Залучення до проєктів і благодійних акцій знижує відчуття безпорадності.

– *М'яка адаптація до навчального процесу.* Поетапне введення онлайн-елементів, підтримка комунікації (форуми, чати), моніторинг психоемоційного стану викладачами.

3. Комплексні (інтегративні) стратегії

Поєднання психологічної підтримки з педагогічним супроводом: створення кафедральних психологічних служб, корекційних програм, циклів лекцій і майстер-класів зі студент-центрованим підходом. Наприклад, програма розвитку стресостійкості з елементами волонтерства та арт-терапії [2; 3].

Ефективність підтверджена емпірично, після впровадження умов (безпека, емоційна регуляція, соціальна взаємодія) спостерігається зниження тривожності на 25–50 %, покращення мотивації та академічної успішності.

Отже, психолого-педагогічні стратегії профілактики тривожності студентів в умовах воєнного стану повинні бути комплексними, системними та багатокомпонентними. Основу становить поєднання індивідуальної психологічної допомоги з формуванням підтримувального освітнього середовища. Перспективними напрямками є цифризація підтримки (онлайн-

платформи), гендерно-чутливі підходи та інтеграція з поствоєнною реабілітацією.

На основі проведеного дослідження розроблено рекомендації для ЗВО - створити постійно діючі психологічні служби; запровадити обов'язкові модулі з емоційної саморегуляції; розробити та апробувати тренінгові програми на основі копінг-стратегій Лазаруса; моніторити рівень тривожності за шкалою Спілберга щосеместру; сприяти волонтерству та студентським ініціативам як профілактичному фактору [1].

Реалізація цих стратегій сприятиме не лише зниженню тривожності, а й формуванню резиліентної, патріотично орієнтованої молоді, здатної до ефективної професійної діяльності в умовах кризи та повоєнного відновлення.

Список використаних джерел

1. Антонюк О. Використання освітнього коучингу для зменшення навчального стресу студентів під час війни. *Український педагогічний журнал*. 2022. вип. 3. С. 44–54. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-44-54> (дата звернення: 23.02.2026).
2. Дичківська І., Козлюк О., Косарева О. Психолого-педагогічні умови подолання тривожності у здобувачів вищої освіти під час воєнного стану. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 3. С. 57–66. URL: <https://dspace.bdpu.org.ua/items/cd7eb503-6b2e-477a-b412-21505ded9fed> (дата звернення: 23.02.2026).
3. Закришка Р. В. Копінг-стратегії подолання стресу студентів в умовах воєнного стану. *Кваліфікаційна робота*. Тернопіль: ТНТУ ім. І. Пулюя. 2024. 61 с. URL: <https://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/46121> (дата звернення: 23.02.2026).
4. Лазуренко О. О., Тертична Н. А., Сміла Н. В. Напрями психологічної підтримки українських студентів під час війни. *Журнал сучасної психології № 1 (28)*, 2023. С. 93-101. URL: <http://ir.librarynmu.com/handle/123456789/13149> (дата звернення: 20.02.2026).
5. Методика «Шкала тривожності Спілбергера-Ханіна». URL: <https://surl.it/bplilf> (дата звернення: 20.02.2026).
6. Lazarus, R. S. *Emotion and adaptation*. Oxford University Press. 1991.
7. Syniuk V., Kuprii T., Dorozhko I., Movmyga N., Demidova Y. Building Resilience In Ukrainian Students Amidst Wartime Challenges. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*. 2025. Vol. 28, No. 1. Retrieved from <https://doi.org/10.69980/ajpr.v28i1.121>

Твердоступ А. А.,

*здобувач освіти спеціальності 053 Психологія освітнього рівня «магістр»,
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна*

Єна А. С.,

*викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього
менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради
м. Харків, Україна*

РОЛЬ ЕМПАТІЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасному освітньому просторі особливого значення набуває гуманізація педагогічної діяльності, що передбачає орієнтацію на особистість здобувача освіти, його потреби, емоційний стан та індивідуальний розвиток. У цьому контексті емпатія виступає однією з ключових професійно важливих якостей педагога, оскільки забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію та сприяє створенню сприятливого психологічного клімату в освітньому середовищі.

Здатність учителя розуміти внутрішній світ учня, співпереживати йому та адекватно реагувати на його емоційні стани є основою побудови довірливих і гуманістичних відносин. Саме емпатія сприяє не лише підвищенню якості навчального процесу, але й формуванню цінностей толерантності, відповідальності та взаємоповаги, що є важливими для розвитку особистості в сучасному суспільстві [2, с. 47].

Проблема емпатії у педагогічній діяльності привертала увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, які розглядали її як ключову умову ефективної міжособистісної взаємодії. Зокрема, у межах гуманістичної психології Карл Роджерс обґрунтував значення емпатії як здатності глибоко розуміти внутрішній світ іншої людини та будувати довірливі стосунки, що є основою педагогічного впливу. Подальший розвиток цієї проблематики

пов'язаний із дослідженнями Деніел Голман, який включив емпатію до структури емоційного інтелекту та підкреслив її роль у професійній успішності, зокрема в педагогічній сфері. У вітчизняній психолого-педагогічній науці значний внесок у вивчення емпатії зробили Іван Бех, Олександр Савченко та Василь Сухомлинський, які розглядали її як важливу професійну якість учителя, необхідну для гуманізації освітнього процесу, розвитку особистості учнів та формування морально-ціннісних орієнтацій. Узагальнення наукових підходів дає підстави стверджувати, що емпатія виступає не лише індивідуальною характеристикою педагога, а й важливим чинником ефективності освітнього процесу загалом [1, с. 165].

Водночас у наукових дослідженнях підкреслюється, що емпатія є складним багатовимірним утворенням, яке включає когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. Вона забезпечує не лише розуміння емоційного стану іншої людини, а й здатність до відповідного реагування, що є надзвичайно важливим у професійній діяльності педагога.

Особливої актуальності набуває розвиток емпатії у майбутніх учителів, оскільки саме вона сприяє встановленню ефективної педагогічної взаємодії, попередженню конфліктів та створенню атмосфери психологічної безпеки. Розвинена емпатійність дозволяє педагогу гнучко реагувати на поведінку здобувачів освіти, враховувати їхні індивідуально-психологічні особливості та підтримувати їхній емоційний стан у процесі навчання [6, с. 48].

Крім того, емпатія розглядається як важливий чинник професійної компетентності вчителя, що впливає на ефективність освітнього процесу та гармонійний розвиток особистості учнів. Її формування має бути цілеспрямованим і системним, зокрема в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів [6, с. 49].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях емпатія розглядається не лише як індивідуальна якість, а як важливий механізм організації ефективної

педагогічної взаємодії. Вона забезпечує здатність педагога розуміти внутрішній світ здобувача освіти, його переживання, труднощі та особливості сприйняття навчального матеріалу, що сприяє більш глибокому та усвідомленому засвоєнню знань [3, с. 62].

Емпатійне ставлення дозволяє вчителю «побачити ситуацію очима учня», врахувати його емоційний стан та пізнавальні можливості, що, у свою чергу, впливає на мотивацію до навчання та поведінку в освітньому процесі. Такий підхід сприяє не лише підвищенню ефективності навчання, а й формуванню позитивного освітнього середовища, у якому учень відчуває підтримку, прийняття та безпеку.

Емпатія виступає важливим чинником гуманізації освіти, оскільки забезпечує гармонійне поєднання когнітивного та емоційного компонентів навчання, сприяє розвитку особистості та формуванню довірливих взаємин між учасниками освітнього процесу [3, с. 63].

Проблема емпатії залишається однією з актуальних у сучасній психологічній та педагогічній науці, оскільки цей феномен характеризується багатозначністю трактувань і розглядається в межах різних наукових підходів. Емпатія визначається як особливий психічний стан, що виникає у процесі сприйняття переживань іншої людини та передбачає здатність до співпереживання і розуміння її емоційного досвіду [4, с. 51].

Водночас науковці підкреслюють, що емпатія є важливим елементом міжособистісної взаємодії, оскільки вона забезпечує глибше розуміння внутрішнього світу іншої людини та сприяє встановленню ефективної комунікації. Саме через емпатійне сприйняття формується здатність до підтримки, прийняття та адекватного реагування на емоційні стани інших, що має особливе значення у педагогічній діяльності [4, с. 52].

Отже, емпатія є невід'ємною складовою професійної діяльності педагога, оскільки забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію, сприяє формуванню

довірливих відносин та позитивного психологічного клімату в освітньому середовищі. Вона виступає важливим ресурсом розуміння емоційного стану здобувачів освіти, їхніх потреб і труднощів, що дозволяє педагогу обирати адекватні стратегії педагогічного впливу.

Узагальнення наукових підходів свідчить, що розвиток емпатії є необхідною умовою підвищення якості освітнього процесу та професійної компетентності вчителя. Саме тому її формування має розглядатися як один із пріоритетних напрямів підготовки майбутніх педагогів і вдосконалення їхньої професійної діяльності [5, с. 123].

Список використаних джерел

1. Велієва, М. В., Новаченко, І. Г. (2025, June). Емоційний інтелект педагога як фактор успішної професійної діяльності. In *The 7th International scientific and practical conference "European congress of scientific discovery"* (June 23-25, 2025). Barca Academy Publishing, Madrid, Spain. 2025. 304 p.
2. Жукова, А., Рудакова, Н. (2025). Емпатія як ключовий компонент гуманістичної парадигми сучасної педагогіки. *молодь і ринок*, (7-8/239-240), 46-50.
3. Заміщак, М. І. (2023). Психологічні особливості формування емпатії в майбутніх педагогів.
4. Московець, Л. (2023). Феномен емпатії у діяльнісному підході. *початкова освіта: сучасні перспективи розвитку: матеріали* с. 50.
5. Ревенко, І. В. (2025, july). Емпатійне освітнє середовище як простір емоційної безпеки та підтримки. in *the 13th international scientific and practical conference "scientific achievements of contemporary society"* (july 24-26, 2025). cognum publishing house, London, united kingdom. 2025. 264 p.
6. Теряєв, А. В., Цюра, М. С., Ялліна, В. Л. (2025). Розвиток емпатійної культури майбутнього вчителя в контексті педагогічної рефлексії.

Харламов М. І.,
*доктор історичних наук, професор,
професор кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін,
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна;*

Чиркіна-Харламова М. А.,
*кандидат технічних наук, доцент,
заступник начальника кафедри радіаційного і хімічного захисту,
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна*

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ У ФОРМУВАННІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ РЯТУВАЛЬНОЇ СПРАВИ

Сучасні виклики безпеки, зростання кількості надзвичайних ситуацій природного, техногенного та воєнного характеру актуалізують потребу у високопрофесійних кадрах рятувальної служби. Підготовка фахівців для Державної служби України з надзвичайних ситуацій (далі – ДСНС України) є складним і багатоаспектним процесом, у якому ключову роль відіграє викладач закладу вищої освіти зі специфічними умовами навчання. Викладач ЗВО ДСНС України виступає не лише транслятором знань, а й носієм професійної культури, зразком службової поведінки та морально-етичних цінностей. Саме від рівня його професіоналізму, педагогічної майстерності та особистісних якостей значною мірою залежить формування майбутнього фахівця рятувальної справи як компетентного, відповідального та психологічно стійкого спеціаліста.

Професійна підготовка майбутніх рятувальників ґрунтується на поєднанні компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів. Специфіка рятувальної діяльності вимагає від фахівця не лише ґрунтовних теоретичних знань, а й здатності оперативно приймати рішення в умовах дефіциту часу, ризику для життя та високої відповідальності. У цьому контексті викладач виступає суб'єктом педагогічного впливу, який забезпечує інтеграцію

навчального матеріалу з реальними професійними ситуаціями. Він формує у здобувачів вищої освіти цілісне уявлення про майбутню професію, її соціальну значущість і моральну місію.

Викладач закладу вищої освіти ДСНС України виконує комплекс взаємопов'язаних функцій: навчальну, що передбачає формування системи спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання професійних обов'язків; виховну, спрямовану на формування громадянської позиції, патріотизму, дисциплінованості та відповідальності; розвивальну, яка забезпечує розвиток критичного мислення, психологічної стійкості та здатності до саморегуляції; професійно-орієнтаційну, що сприяє усвідомленню здобувачами специфіки служби в органах ДСНС України та формуванню професійної ідентичності. Особливе значення має практичний досвід викладача, який дозволяє наповнити навчальний процес реальними прикладами з оперативно-рятувальної діяльності, що значно підвищує ефективність підготовки.

Майбутній фахівець рятувальної справи повинен володіти комплексом професійно важливих якостей, серед яких: стресостійкість, рішучість, готовність до ризику, здатність працювати в команді та висока моральна відповідальність. Формування цих якостей значною мірою залежить від особистого прикладу викладача. Викладач через стиль спілкування, вимогливість, справедливість та дотримання професійної етики формує у здобувачів вищої освіти моделі поведінки, які вони згодом відтворюють у службовій діяльності. Таким чином, педагогічний вплив виходить за межі аудиторних занять і набуває характеру комплексного професійного виховання.

Підготовка до дій в умовах надзвичайних ситуацій неможлива без урахування психологічних чинників. Викладач має володіти навичками педагогічної діагностики, розуміти індивідуальні особливості здобувачів та сприяти розвитку їхньої психологічної готовності до екстремальних умов.

Застосування активних методів навчання, таких як моделювання надзвичайних ситуацій, тренінги, ситуаційні завдання, дозволяє сформувати у майбутніх рятувальників здатність діяти ефективно в реальних умовах служби.

Роль викладача закладу вищої освіти ДСНС України у формуванні майбутнього фахівця рятувальної справи є визначальною та багатогранною. Він виступає не лише джерелом професійних знань, а й наставником, вихователем і носієм професійних цінностей служби цивільного захисту. Ефективність підготовки майбутніх рятувальників безпосередньо залежить від рівня професійної компетентності викладача, його педагогічної майстерності та особистісної зрілості.

Хропата М.,
*студентка 116 групи,
Пенітенціарна академія України
м. Чернігів, Україна*

Науковий керівник – Щербина Н. О.,
*кандидат історичних наук,
доцент кафедри педагогіки та професійної етики,
Пенітенціарна академія України
м. Чернігів, Україна*

ЕТИЧНА ТА ПСИХОЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧІВ ІЗ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИНИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У сучасному освітньому просторі роль викладача закладу вищої освіти суттєво трансформується. Він виступає не лише транслятором знань і професійних компетентностей, а й наставником розвитку особистості, носієм моральних орієнтирів та етичних принципів. У період соціальних трансформацій, воєнних викликів та підвищеного рівня психологічного напруження серед молоді особливого значення набувають питання етичної

відповідальності викладача та його здатності забезпечувати психологічну підтримку здобувачів вищої освіти, що зумовлює актуальність порушеної теми.

Метою роботи є дослідження особливостей етико-психологічної взаємодії між викладачами та здобувачами вищої освіти, а також визначення впливу емоційної компетентності педагога на ефективність навчання та ментальне благополуччя здобувачів вищої освіти.

У наукових дослідженнях наголошується, що морально-етична поведінка викладача є чинником підвищення якості освіти та формування позитивного іміджу закладу вищої освіти [1]. Дотримання етичних норм сприяє зміцненню довіри між учасниками освітнього процесу, зменшенню конфліктів та підвищенню рівня академічної відповідальності здобувачів вищої освіти. Крім того, морально-етична відповідальність розглядається як фундамент професійної діяльності фахівця, що поєднує професійну компетентність із гуманістичними цінностями. Для викладача це означає здатність діяти відповідально навіть у складних ситуаціях, приймати рішення, керуючись принципами справедливості та поваги до особистості здобувачів вищої освіти.

Особливої ваги етична відповідальність набуває в умовах дистанційного та змішаного навчання, коли комунікація ускладнюється, а ризик формалізації взаємин зростає. Викладач повинен демонструвати відкритість, толерантність і готовність до діалогу, що формує відчуття безпеки у здобувачів вищої освіти.

В умовах сучасних викликів проблема психологічної підтримки здобувачів вищої є ще одним завданням закладу вищої освіти. У науковій літературі психологічна підтримка здобувачів вищої освіти розуміється як система заходів, спрямованих на збереження їхнього психічного здоров'я, попередження емоційного вигорання, розвиток стресостійкості та адаптацію до нових умов навчання. Значна частина студентської молоді в умовах воєнного стану демонструє підвищений рівень тривожності, емоційної нестабільності та психоемоційного виснаження. У таких умовах освітній процес не може бути

ефективним без урахування психологічного стану здобувачів освіти. Психологічна служба закладу освіти виконує важливу роль у наданні консультативної допомоги, проведенні профілактичних заходів та кризових інтервенцій. Дослідники підкреслюють, що системна діяльність психологічної служби сприяє стабілізації емоційного стану студентів та підвищенню їх адаптивних можливостей [2, с. 189; 3 с. 72 –77]. Водночас психологічна підтримка не обмежується діяльністю фахівців-психологів. Вона реалізується через повсякденну педагогічну взаємодію, стиль спілкування викладача, його здатність виявляти емпатію та розуміння.

Однією з ключових умов ефективної психологічної підтримки є емоційна компетентність викладача. Вона включає здатність розпізнавати власні емоції та емоції здобувачів вищої освіти, керувати ними та будувати конструктивну взаємодію. У дослідженнях підкреслюється, що розвиток емоційної компетентності педагогів сприяє зниженню конфліктності в освітньому середовищі та підвищенню рівня психологічного благополуччя здобувачів вищої освіти. Викладач, який володіє навичками емоційної саморегуляції, може ефективніше підтримувати здобувачів у кризових ситуаціях. Крім того, емоційно-компетентний викладач здатний створити атмосферу довіри, у якій здобувач вищої освіти не боїться висловлювати власну думку, звертатися по допомогу чи повідомляти про труднощі. Це сприяє формуванню партнерських відносин та розвитку відповідального ставлення до навчання [4].

На нашу думку, практичні аспекти реалізації етичної відповідальності та психологічної підтримки передбачають: дотримання принципів академічної доброчесності, об'єктивність і прозорість оцінювання, недопущення проявів дискримінації, повагу до індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти. Психологічна підтримка може здійснюватися через гнучкий підхід до організації навчального процесу, надання можливості індивідуальних консультацій,

використання методів підтримувальної комунікації; співпрацю з психологічною службою закладу освіти.

Дослідження свідчать, що комплексний підхід до підтримки ментального здоров'я здобувачів позитивно впливає на їхню академічну успішність та соціальну адаптацію. Отже, етична позиція викладача й психологічна підтримка є взаємопов'язаними складниками його професійної діяльності [2, с. 189; 3 с. 72–77].

Таким чином, етична відповідальність та психологічна підтримка здобувачів вищої освіти є невід'ємними складовими професійної діяльності викладача закладу вищої освіти. Вони забезпечують формування безпечного освітнього середовища, сприяють розвитку довіри між учасниками освітнього процесу та підвищують ефективність навчання. У сучасних умовах соціальної нестабільності викладач повинен поєднувати високий рівень професійної компетентності з моральною зрілістю, емпатією та здатністю до психологічної підтримки. Лише за таких умов вища освіта виконує свою гуманістичну місію сприяє всебічному розвитку особистості та формуванню відповідального, соціально зрілого громадянина.

Список використаних джерел

1. Кононець М. О. Підвищення якості освіти через морально-етичну поведінку в академічній сфері. URL : <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreamscontent> (дата звернення: 15.02.2026).
2. Психологічна допомога в закладах освіти: ефективні методики та практики (з досвіду роботи): практично-методичний посібник / за науковою редакцією Д.Д. Романовської. Чернівці : Технодрук, 2024. 224 с. 189. URL : https://psyua.com.ua/wp-content/RomanovskaDD_2024.pdf (дата звернення: 15.02. 2026).
3. Литвиненко О. Психологічна служба закладу освіти як ключовий компонент підтримки ментального здоров'я студента в умовах війни. Наукові записки. Серія: Психологія. 2024. № 4. С. 72–77. URL : <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-4-10> (дата звернення: 15.02.2026).
4. Як організувати роботу з учнями та їх психологічну підтримку : методичні рекомендації Державної служби якості освіти. URL : <https://sqe.gov.ua/yak-organizuvati-robotu-z-uchnyami-ta-ikh-p/> (дата звернення: 15.02.2026).

Черненко О. М.,

*кандидат медичних наук, доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах,
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна*

Вовк Н. П.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах,
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна*

УСТАНОВКА ТА МОДЕЛЬ СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧА

Макаренко А. С. вважав, що секрет педагогічної майстерності полягає в знанні особливостей педагогічного процесу, умінні його побудувати і надати йому руху. Тому оволодіння педагогічною майстерністю доступне кожному педагогу, якщо він працює над собою, оскільки основою її формування є, перш за все, практичний досвід.

У процесі спілкування головною особистісною потребою є потреба самовираження і самореалізації у діяльності, слові, думках уголос, яка щоразу видозмінюється, індивідуалізується. Зовнішнім показником цього є обраний людиною для свого самовираження засіб, який впливає на комунікативну поведінку особистості. Комунікативна поведінка викладача – організація мовного процесу, невербальної поведінки викладача, що впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, відносини між викладачем і студентами, на стиль їх діяльності. Оцінюють її на підставі того, що і як говорить викладач, які в нього жести, рухи, вираз обличчя, який підтекст мають його слова, на яку реакцію студентів розраховані. Існує типологія комунікативної поведінки викладачів, яка охоплює такі їх ролі:

– «Сократ» – викладач, який полюбить дискусії, спори;

– «Керівник групової дискусії» – головним у навчальному процесі вважає досягнення згоди, встановлення співпраці між студентами, відводячи собі роль

посередника;

– «Майстер» – викладач є взірцем у ставленні до життя, який студенти мають наслідувати;

– «Генерал» – викладач, який уникає двозначності, підкреслено вимогливий, жорстко вимагає слухняності, вважаючи, що студент має підкорятися його наказам;

– «Менеджер» – стиль, що характеризується атмосферою ефективної діяльності студентів, індивідуальним підходом до студентів, заохоченням їх ініціативи;

– «Тренер» – атмосфера у групі пройнята духом командної належності, викладачу відведена роль того, хто надихає групові зусилля, для кого головне – кінцевий результат, перемога;

– «Гід» («ходяча енциклопедія») – йому притаманні лаконічність, точність, витримка, технічна бездоганність, що нерідко породжують нудьгу [1].

Чимало психологів виділяють у своїй класифікації такі моделі спілкування:

– «Монблан» (диктаторська) – педагог підноситься над студентами, як гірська вершина. Він відірваний від студентів, мало цікавиться їх інтересами, взаєминами з ними, його спілкування зводиться лише до інформування студентів, що зумовлює їх пасивність;

– «Китайська стіна» (неконтактна) – за такого спілкування викладач постійно наголошує на своїй перевазі над студентами, виявляє до них зневажливе ставлення, переоцінює роль мовлення, особистого прикладу;

– «Локатор» (диференційованої уваги) – у такому спілкуванні переважає вибірковість викладача в організації взаємовідносин зі студентами. Він зосереджує увагу на групі слабких або сильних студентів, що руйнує цілісну й безперервну систему спілкування, довільно поєднує діалог і монолог у спілкуванні;

– «Робот» (негнучкого реагування) – педагог цілеспрямовано і послідовно діє на підставі певної програми, незважаючи на обставини, що вимагають змін у спілкуванні. Монологічність він поєднує з навмисною і невмотивованою діалогічністю;

– «Я сам» (авторитарна) – викладач є головною дійовою особою, нерідко гальмує ініціативу студентів. Діалогічність за такої моделі спілкування зведена до мінімуму, застосовується лише як тактичний прийом;

– «Гамлет» (гіперрефлексивна) – дії викладача супроводжують сумніви, чи правильно його зрозуміють, чи адекватно відреагують на його зауваження тощо. Він перебільшує самопрезентаційну і чуттєву функції мовлення;

– «Друг» (активної взаємодії) – ця модель може спричинити для викладача втрату ділового контакту в спілкуванні. Він адекватно використовує діалог, професійне і загальнолюдське мовлення;

– «Тетерук» (гіпорефлексивний) – під час взаємодії зі студентами викладач чує лише себе, не реагує на студента, не усвідомлює його переживань і потреб, перебільшує інформативну функцію мовлення [2, 3].

На інших засадах вибудовується класифікація, в якій виділено такі комунікативні типи:

– запобігливий – постійно намагається догодити іншим, просить вибачити, уникає суперечок, поводить ся так, ніби нічого не може зробити сам без схвалення інших, погоджується з будь-якою критикою на свою адресу, вдячний уже за те, що з ним розмовляють;

– обвинувач – диктатор, який шукає винуватців, поводить ся зухвало, говорить різко, перебиває інших, прагнучи в такий спосіб завоювати авторитет, владу над ними. У глибині свідомості він знає, що без інших нічого не вартий і тому радіє, якщо йому підкоряються, почуваючи себе винними;

– розважливий (комп'ютер) – людина надзвичайно коректна, спокійна, все розраховує наперед, має монотонний голос, вибудовує довгі фрази;

– віддалений – не реагує на жодні запитання, часто говорить недоречно, невчасно і невлучно;

– врівноважений – цілісна особистість, що поводить себе послідовно, гармонійно, до інших ставиться відкрито, чесно, не принижує людської гідності, знаходить вихід із скрутного становища, може об'єднати інших для спільної діяльності. Така людина прямо передає свої думки, відкрито виражає почуття, спілкуватися з нею легко [4].

Враховуючи пріоритетні орієнтації викладача у педагогічній діяльності, деякі автори виділяють такі типи поведінки викладачів:

– викладач типу «Х» прагне розвивати особистість студента, спираючись на емоційні та соціальні чинники, дотримується гнучкої програми, не обмежується тільки змістом навчальної дисципліни. Йому властива невимушена манера викладання, індивідуальний підхід до студентів, відвертий, дружній тон спілкування;

– викладач типу «У» зацікавлений переважно в розумовому розвитку студентів, чітко дотримується змісту навчальної дисципліни і програми, працює за послідовною, стабільною, детально розробленою методикою, ставить перед студентами високі вимоги, суворо контролює засвоєння навчального матеріалу, тримається відчужено, підхід до студентів суто професійний, формально-діловий. Його антипод – неорганізований, нерішучий викладач.

У спілкуванні зі студентами переважають методи і прийоми позитивного стимулювання та заохочення. Важливим фактором, що визначає ефективність педагогічного спілкування, є тип установки педагога. Під установкою мається на увазі готовність реагувати певним чином в однотипній ситуації [4, 5].

Виділяють два типи домінуючих установок викладачів відносно студентів: позитивну та негативну. Наявність негативної установки викладача на того чи іншого студента можна визначити за такими ознаками:

– викладач дає «поганому» студенту менше часу на відповідь, ніж

«хорошому»;

- не використовує підказки;
- при неправильній відповіді поспішає переадресувати питання іншому студенту або відповідає сам;
- частіше засуджує і менше заохочує;
- не реагує на вдалу дію студента і не помічає його успіхів;
- іноді взагалі не працює з ним на занятті.

Про наявність позитивної установки можна судити за такими деталями:

- довше чекає відповіді на питання;
- при виникненні труднощів ставить допоміжні питання, заохочує усмішкою, поглядом;
- при неправильній відповіді не поспішає з оцінкою, а намагається підкоригувати її;
- частіше звертається до студента поглядом у ході заняття тощо.

«Погані» студенти набагато рідше звертаються до викладача, ніж «хороші». Вони гостро відчують необ'єктивність викладача і переживають через це. Отже, установка педагога завжди повинна бути позитивною, динамічною, оптимістичною [5].

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
2. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача: навч. посіб. Харків : В-во НФаУ, 2009. 140 с.
3. Максименко С. Д., Заброцький М. М. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування). Київ : Главник, 2005. 112 с.
4. Педагогічна майстерність учителя: навч. посіб./ За ред. проф. В. М. Гриньової, С. Т. Золотухіної. Вид. 2-е, випр. і доп. Харків : «ОВС», 2006. 224 с.
5. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування: навч. посіб. Київ : ВД «Професіонал», 2004. 304 с.

Черненко О. М.,

*кандидат медичних наук, доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах,
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна*

Дячкова О. М.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах,
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА АРТИСТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА

Професія педагога – особлива. Викладачі – це ті люди, які завжди на очах, поряд з ними знаходяться студенти, колеги. Часто педагог втрачає авторитет серед студентів, бо нецікавий їм як особистість. А без інтересу до особистості викладача немає інтересу до дисципліни, яку він викладає. Інша справа, що в подальшому інтерес до особистості викладача згасає, а розпалюється інтерес до дисципліни. Таким чином, інтерес до особистості викладача – засіб активізації інтересу до дисципліни. Саме студенти дають енергію життя викладачу, а викладач дарує відкриття «нових горизонтів». Тому образ педагога має надихати. Як би не був професійно підготовлений викладач, він просто зобов'язаний постійно вдосконалювати свої особистісні якості, створюючи, таким чином, власний імідж [1].

Критерії формування педагогічних та артистичних здібностей:

1. Майстерність викладача – це складне поєднання психологічних, педагогічних та акторських якостей особистості.

2. Майстерність педагогічної діяльності, як і мистецтво актора, відпрацьовується системою різноманітних вправ, але не зводиться до шаблонного їх застосування, а пропонує безперервний творчий пошук, новаторський підхід до справи.

Професії актора і викладача належать до групи спеціальностей, де однією з необхідних якостей є вміння тривалий час тримати увагу людей, постійно оновлюючи настрій аудиторії та спираючись на логіку своїх міркувань. Зіставляючи здібності акторів і педагогів, різні автори виділяють чотири кола здібностей викладача, що працює згідно з принципами сценічної педагогіки.

Перше коло здібностей педагогічної діяльності складають комунікабельність, емоційна стійкість, професійна проникливість, динамізм, оптимізм, креативність.

Друге коло складають здібності, спільні для всіх видів мистецтва: уява, образна пам'ять, образне мислення, здатність переводити абстрактну ідею в образну форму, активна реакція на явища дійсності, тонка чутливість, загальна емоційна сприйнятливність. До цього кола також відносять специфічні художні властивості та почуття особистості: тонкий смак, відчуття міри, відчуття форми, поетичні відчуття, тобто здатність в буденному бачити особливе, неповторне.

Третє коло здібностей виділяється для сфери театральної режисури: аналітичні, сугестивні, експресивні, організаційні тощо.

Четверте коло здібностей складають сценічний темперамент, здатність до перетворення, сценічна чарівливість, заразливість та переконливість, сценічні яскраві зовнішні дані [2, 3].

Для педагога, як і для актора, дуже важлива психофізична єдність. Актор (педагог) у своїй психофізичній єдності є для самого себе інструментом. Цей інструмент акторського (педагогічного) мистецтва необхідно привести у належний стан, зробити його податливим творчому імпульсу, тобто готовим у будь-який момент здійснити необхідну дію. Для цього необхідно удосконалити як його внутрішній (психічний), так і зовнішній (фізичний) бік. Основу психофізичної компоненти складають такі елементи:

- психічні процеси: уява, увага, афективна пам'ять, вольові прояви тощо;
- фізичні дані: голос, дикція, міміка, пантоміміка.

Важливу роль в діяльності викладача і прояві ним артистизму виконує уява. Уява стимулює творче самопочуття викладача і приводить його в доречний емоційний стан; допомагає в реальних обставинах педагогічної діяльності здійснювати інтуїтивний пошук необхідних засобів впливу на аудиторію. Продуктивність функціонування уяви у педагогічній діяльності багато в чому залежить від ступеня розвитку у викладача емпатії, тобто здатності до співпереживання, адекватного розуміння порухів душі особистості студента. Емпатія означає ототожнення особистості людини з особистістю іншого, коли у думках намагаються поставити себе на місце іншого. Дуже важливим психофізичним компонентом артистизму викладача є також педагогічна увага.

Професійна діяльність припускає наявність у педагога такої уваги, що подібна до уваги артиста і характеризується не лише вольовим, інтелектуальним, але й, перш за все, емоційним характером, який допомагає йому відчутти різноманіття педагогічного процесу, психологічні моменти спілкування. Увага викладача характеризується низкою ознак і властивостей (багатооб'єктністю, динамікою, оперативністю) і служить основою організації захоплюючого за формою і змістом педагогічного процесу [4].

Деякі автори особливу увагу приділяють обсягу уваги актора, виділяючи у ньому «мале», «середнє» та «велике» кола. Цей «обсяг уваги» має принципове значення для професійної спрямованості уваги, необхідної педагогу.

Розподіл уваги – важлива якість, що необхідна в житті при будь-якій роботі. Спрямованість на мету є першою умовою успіху. Увага швидко послаблюється, тому для її вироблення необхідне тривале тренування, оскільки вона залучає до роботи весь творчий апарат педагога.

Афективна пам'ять – ще один компонент, на якому базується педагогічний процес. За допомогою афективної пам'яті викладач зберігає в своєму досвіді пережиті чуттєво-емоційні стани. На її основі у педагога народжуються уявлення про особливості майбутньої діяльності, здійснюється пошук необхідного для неї

творчого самопочуття.

Ще одним важливим психофізичним компонентом педагога є вольові прояви. Мистецтво комунікативного впливу багато в чому визначається тим, наскільки цілеспрямовано педагог домагається вирішення поставлених завдань. Воля, як процес цілеспрямованого регулювання своєї поведінки, як готовність подолати виникаючі в діяльності ускладнення, впливає на якість професійної діяльності викладача.

Особливими складовими елементами психофізичного компонента артистизму викладача виступають міміка, пантоміміка, мовлення. Міміка визначається як мистецтво виражати свої думки, відчуття, настрої, стани руху м'язів обличчя. Як і в акторській професії, міміка в професійній діяльності викладача виконує особливу функцію – служить індикатором емоційних проявів, тонким регулятором «інструментом» спілкування. Для педагога цей інструмент особливо необхідний, оскільки більшість завдань припускають невербальні способи вирішення: нерідко на занятті погляд викладача, його міміка діють сильніше, ніж слово [5].

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
2. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача: навч. посіб. Харків : В-во НФаУ, 2009. 140 с.
3. Максименко С. Д., Заброцький М. М. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування). Київ : Главник, 2005. 112 с.
4. Педагогічна майстерність учителя: навч. посіб. / За ред. проф. В. М. Гриньової, С. Т. Золотухіної. Вид. 2-е, випр. і доп. Харків : «ОВС», 2006. 224 с.
5. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування: навч. посіб. Київ : ВД «Професіонал», 2004. 304 с.

Шарапова Ю.В.,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
начальник кафедри педагогіки та професійної етики,
Пенітенціарна академія України
м. Чернігів, Україна*

ЕТИЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Сучасні трансформації системи вищої освіти актуалізують вимоги до професійної діяльності викладача, зокрема до рівня його педагогічної майстерності, яка неможлива без належного розвитку етичних та психологічних компонентів. Викладач виступає не лише транслятором знань, а й суб'єктом міжособистісної взаємодії, носієм цінностей і норм професійної поведінки.

У науковій літературі підкреслюється, що професійно-педагогічна діяльність викладача вищої школи має інтегративний і багатфункціональний характер та спрямована не лише на передачу знань, а й на професійний і особистісний розвиток здобувачів освіти. Її центральною ланкою є особистісно орієнтована взаємодія викладача і здобувача, яка значною мірою визначається рівнем професійної компетентності педагога.

Специфіка професійної діяльності викладача зумовлюється її цілеспрямованістю, усвідомленістю, соціальною спрямованістю та продуктивністю. Важливою особливістю є те, що здобувач виступає не лише об'єктом, а й активним суб'єктом освітнього процесу, здатним до саморозвитку, самореалізації та саморегуляції. Це потребує від викладача гнучкості, психологічної чутливості та готовності до партнерської взаємодії.

Етичний компонент професійної діяльності викладача включає дотримання принципів академічної доброчесності, педагогічного такту, поваги до особистості здобувача освіти, справедливості та відповідальності. Важливим є формування гуманістичної позиції викладача, що передбачає визнання гідності кожного здобувача, толерантність та недопущення дискримінації. Етична

культура викладача проявляється у стилі спілкування, здатності до конструктивного вирішення конфліктів і підтримання позитивного психологічного клімату в академічному середовищі.

Психологічний компонент охоплює розвиток професійно значущих якостей особистості викладача: емпатії, рефлексивності, емоційної стійкості, комунікативної компетентності. Особливе значення має здатність викладача розуміти індивідуально-психологічні особливості здобувачів, враховувати їх у процесі навчання та виховання, а також створювати умови для розвитку особистісного потенціалу здобувачів освіти.

Ефективна педагогічна діяльність передбачає інтеграцію етичного та психологічного компонентів, що забезпечує довірливу взаємодію між викладачем і здобувачем. Така взаємодія сприяє підвищенню мотивації до навчання, формуванню професійних і загальнокультурних компетентностей, а також розвитку критичного мислення.

Подальше осмислення зазначеної проблематики знаходимо у працях вітчизняних дослідників О. Вішталенко, О. Кириченко, Н. Юнг, які деталізують структуру професійної компетентності викладача. Зокрема, у її складі виокремлюються мотиваційно-ціннісний, когнітивний, афективний і конативний компоненти, а також система професійно важливих якостей і здібностей. Такий підхід дає підстави розглядати професійну діяльність викладача як єдність етичних орієнтацій, психологічної готовності, знань, умінь і поведінкових проявів.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає систему професійних цінностей і установок викладача, тоді як афективний пов'язаний із його емоційно-оцінним ставленням до педагогічної діяльності та здатністю до емоційно-вольової регуляції.

Особливого значення набувають професійно важливі якості особистості викладача, серед яких толерантність, терплячість, доброзичливість, здатність до

ефективної комунікативної взаємодії, ініціативність і творчий підхід до розв'язання педагогічних завдань. Важливим проявом етичного компонента є педагогічний такт, що передбачає повагу до особистості студента, виваженість у поведінці, здатність поєднувати вимогливість із підтримкою та готовність допомагати у процесі навчання [2, с. 5].

Разом із тим у сучасній педагогічній науці професійна компетентність викладача вищого навчального закладу розглядається як складне інтегративне утворення особистості, що поєднує знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які забезпечують здатність ефективно здійснювати професійну діяльність. Зокрема, М. С. Головань підкреслює, що викладач вищої школи має виступати не лише носієм знань, а й активним суб'єктом їх створення, поєднуючи навчальну, виховну та науково-дослідницьку діяльність, спрямовану на розвиток особистості здобувача [3, с. 79].

Структура професійної компетентності викладача включає низку взаємопов'язаних компонентів, серед яких виокремлюються мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний та емоційно-вольовий.

Мотиваційний компонент відображає професійну спрямованість, інтерес до педагогічної діяльності та прагнення до самореалізації, тоді як когнітивний пов'язаний із системою наукових і педагогічних знань. Діяльнісний компонент охоплює практичні вміння та досвід реалізації професійних функцій, а ціннісно-рефлексивний – систему професійних цінностей і здатність до самоаналізу та самовдосконалення.

Емоційно-вольовий компонент забезпечує здатність викладача до саморегуляції, емоційної стійкості, наполегливості у досягненні професійних цілей і подоланні труднощів. У поєднанні з ціннісно-рефлексивним компонентом він формує основу психологічної зрілості педагога та його готовності до ефективної взаємодії зі здобувачами [3, с. 83].

Подальшого розвитку проблема структури професійної компетентності викладача набуває в межах компетентнісного підходу, який дозволяє більш цілісно розкрити її зміст і функції. У цьому контексті професійна діяльність викладача вищої школи розглядається через призму педагогічної компетентності. О. Черепехіна визначає педагогічну компетентність викладача як систему наукових знань, інтелектуальних і практичних умінь, особистісних якостей і психолого-педагогічних утворень, які забезпечують ефективність професійної діяльності, самореалізацію та самовдосконалення педагога [5, с. 23].

Важливим аспектом розгляду професійної компетентності викладача є роль його особистості як визначального чинника ефективності освітнього процесу. У сучасних дослідженнях особлива увага приділяється саме цьому аспекту. Зокрема, Ж. Богдан, Т. Солодовник та Н. Серeda підкреслюють, що особистість викладача виступає ключовим фактором успішної підготовки здобувачів, оскільки він є не лише джерелом знань, а й фасилітатором навчальної діяльності, здатним активізувати внутрішній потенціал кожного здобувача освіти [1, с. 138].

Дослідники наголошують, що педагогічна діяльність є психологічно складною та пов'язана з високим рівнем емоційної й інтелектуальної напруги, постійною взаємодією з великою кількістю людей та необхідністю здійснення особистісного впливу на здобувачів. Це зумовлює важливість морально-етичних якостей викладача, оскільки у процесі навчання відбувається інтенсивне перенесення його особистісних характеристик на студентське середовище. Особистість викладача виступає ключовим чинником ефективності освітнього процесу, а його етичні установки, психологічні якості та професійна спрямованість визначають рівень педагогічної майстерності та якість підготовки майбутніх фахівців [1, с. 140].

Важливим аспектом професійної діяльності викладача, тісно пов'язаним із його особистісними характеристиками, є етичні засади педагогічної взаємодії. У

сучасних дослідженнях педагогічної діяльності значна увага приділяється саме цим аспектам, оскільки вони визначають характер взаємодії викладача зі здобувачами та ефективність освітнього процесу. Зокрема, Т. Сухорукова та О. Шраменко розглядають педагогічну етику як систему моральних норм і вимог, що регулюють професійну діяльність викладача та його ставлення до здобувачів, колег і суспільства загалом. Автори підкреслюють, що основними принципами педагогічної етики є неупередженість і об'єктивність, конфіденційність, точне виконання професійних обов'язків та уникнення конфліктів [4, с. 210].

Отже, ефективність професійної діяльності викладача значною мірою визначається його особистісними якостями, зокрема рівнем гуманізму, відповідальності, толерантності, емоційної стійкості та комунікативної культури. Саме особистість викладача виступає ключовим чинником формування освітнього середовища, впливаючи на мотивацію, цінності та професійне становлення здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Богдан Ж. Б., Солодовник Т. О., Серeda Н. В. Особистість викладача як чинник ефективної підготовки студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2017. № 1 (13). С. 138–143.
2. Вішталенко О., Кириленко О., Юнг Н. Психологічні чинники педагогічної компетенції викладачів вищої школи. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2019. Випуск 4. С. 3–8.
3. Головань М. С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Збірник статей*. 2014. Вип. 44. Ч. 3. С.79–88.
4. Сухорукова Т. Г., Шраменко О. В. Принципи етики педагога вищої школи: класика і сучасність. *Вісник економіки транспорту і промисловості*. 2020. № 69, С. 207–216.
5. Черепехіна О. Педагогічна компетентність викладача психології вищої школи: структура та критерії сформованості. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки)*. 2019. Вип. № 3, (60), С. 22–28.

Шишкарьова О. Г.,

*старший викладач кафедри адміністративно-правових дисциплін
факультету підготовки фахівців для підрозділів превентивної діяльності
НПУ Донецького державного університету внутрішніх справ,
м. Кропивницький, Україна*

ЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА В СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ

Педагогічна майстерність у сучасній вищій школі розглядається не лише як сукупність методичних прийомів, а передусім як складна система етико-психологічних взаємодій, що визначають ефективність освітнього процесу в умовах постійної трансформації суспільства. Етична складова майстерності викладача базується на фундаментальних принципах гуманізму, академічної доброчесності та безумовної поваги до гідності особистості, що є критично важливим для формування довіри у площині «викладач - здобувач» [1].

Психологічний аспект педагогічної майстерності тісно пов'язаний із концепцією емоційного інтелекту, оскільки здатність викладача розуміти власні емоційні стани та емпатично реагувати на стан студентів стає ключовим фактором запобігання міжособистісним конфліктам та професійному вигоранню. В умовах підвищеної стресогенності середовища викладач має володіти навичками психологічної саморегуляції та вміти проектувати етично безпечний освітній простір.

Важливим етико-психологічним викликом сучасності є цифрова етика та культура мережевої взаємодії. Перехід значної частини комунікації у віртуальну площину вимагає від викладача збереження професійної дистанції при одночасному забезпеченні відкритості та доступності для діалогу. Педагогічний такт трансформується у здатність коректно взаємодіяти з аудиторією в умовах дистанційного навчання, де обмеженість невербальних сигналів підвищує ризики неправильного тлумачення інформації [4]. Крім того, етичний вимір

педагогічної майстерності включає відповідальне ставлення до новітніх технологій: викладач має не лише контролювати чесність виконання навчальних завдань, а й сам демонструвати приклад прозорого та критичного використання інноваційних інструментів, що є основою академічної етики [5].

Психологічна готовність викладача до роботи з різномірними групами здобувачів, зокрема з особами, які мають особливі освітні потреби, вимагає глибоких знань з психології спілкування та безбар'єрної комунікації. Педагогічна майстерність у цьому контексті виявляється в умінні гнучко адаптувати навчальний матеріал, поєднуючи високі академічні стандарти з етичною чутливістю до індивідуальних запитів кожного студента [2].

Отже, сучасна модель педагогічної майстерності - це органічне поєднання моральної відповідальності, психологічної стійкості та здатності до постійної етичної рефлексії. Саме етико-психологічна зрілість науково-педагогічного працівника стає тим фундаментом, на якому будується якісна вища освіта, здатна готувати не лише кваліфікованих фахівців, а й свідомих громадян з міцними ціннісними орієнтирами [10].

Список використаних джерел:

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 19.03.2026).
2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 19.03.2026).
3. Етичний кодекс українського вченого : схвалено Загальними зборами НАН України від 15.04.2009. URL: <https://www.nas.gov.ua/UA/Messages/Pages/View.aspx?MessageID=2415> (дата звернення: 19.03.2026).

Ющук О.,
*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Пенітенціарна академія України,
м. Чернігів, Україна*

Науковий керівник – Гончаренко О. Г.,
*доктор економічних наук, професор,
професор кафедри гуманітарних дисциплін,
Пенітенціарна академія України,
м. Чернігів, Україна*

ДО ПИТАННЯ ФІНАНСУВАННЯ ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ СИСТЕМИ

В умовах євроінтеграції і в контексті реформування кримінально-виконавчої системи України актуальності набувають питання бюджетних витрат на утримання осіб, позбавлених волі. Варто відмітити, що вони пов'язані не лише із забезпеченням належних умов тримання, а й з оцінкою ефективності використання ресурсів з огляду на результати діяльності пенітенціарної системи.

На практиці, видатки на утримання правоохоронних органів, не завжди супроводжуються зниженням рівня злочинності (чи рецидивної злочинності) чи підвищенням ефективності ресоціалізації засуджених. Виходячи з цього, бюджетні витрати доцільно розглядати не лише як фінансовий показник, а як критерій результативності діяльності кримінально-виконавчої системи.

У сучасній науковій літературі ефективність бюджетних витрат дедалі частіше оцінюється через співвідношення використаних ресурсів і досягнутих результатів у межах концепції «value for money». Такий підхід дозволяє розглядати пенітенціарну систему не лише як об'єкт фінансування, а як інструмент впливу на рівень злочинності, соціальну стабільність та економічний розвиток, акцентуючи увагу на практичних наслідках витрат [1].

Показовим є приклад Норвегії, де витрати на одного ув'язненого становлять близько 300-330 євро на добу (понад 90–100 тис. євро на рік), тоді як в Україні у 2023–2024 роках – близько 150–300 грн (4–8 євро) на добу [2]. Така різниця відображає не лише економічні можливості держави, а й відмінності у

підходах до виконання покарань. У країнах Північної Європи позбавлення волі орієнтоване на ресоціалізацію, тоді як в Україні, система зберігає переважно карально-ізоляційний характер, що зумовлює пріоритет витрат на охорону та інфраструктуру, а не інвестиції у реінтеграцію засуджених.

Ключова відмінність між двома моделями полягає у цільовому спрямуванні ресурсів. Норвезька система базується на принципі нормалізації, передбачаючи максимальне наближення умов відбування покарання до звичайного життя. Відповідно, фінансування орієнтоване на освіту, професійне навчання, психологічну допомогу та підготовку до звільнення, що зумовлює нижчий рівень рецидиву (20–25 %) [3].

В Україні цей показник перевищує 60 %, що свідчить про меншу результативність діяльності пенітенціарної системи. Отже, головним є не обсяг фінансування, а його структура, оскільки фінансові ресурси переважно, спрямовуються на утримання інфраструктури в установах виконання покарань, без належних інвестицій у ресоціалізацію засуджених, що забезпечує лише короткостроковий ефект. Натомість орієнтація на реінтеграцію сприяє зниженню повторної злочинності та підвищенню загальної ефективності системи, оскільки у випадку рецидиву держава несе подвійні витрати на кримінальне провадження та виконання кримінального покарання [4]. Відтак інвестиції у ресоціалізацію слід розглядати як економічно доцільну стратегію скорочення майбутніх витрат державних коштів.

Нормативно-правова база України загалом відповідає європейським стандартам: положення Кримінально-виконавчого кодексу України та Європейські пенітенціарні правила орієнтують систему на виправлення і ресоціалізацію засуджених. Водночас їх формальне закріплення не забезпечує належної реалізації, а тому бюджетна політика й надалі тяжіє до «моделі утримання», що знижує ефективність пенітенціарної системи.

Імплементація європейських підходів без належного фінансового та інституційного забезпечення має декларативний характер. Практика

Європейського суду з прав людини свідчить про наявність системних проблем умов тримання, що вказує на розрив між нормативними приписами та їх фактичним виконанням [5]. Відтак реформа потребує не лише законодавчих змін, а й перегляду бюджетних пріоритетів. Водночас ефективність діяльності пенітенціарної системи залежить не лише від обсягів фінансування. Важливими є інституційна спроможність, професійність та компетентність персоналу, і послідовність державної політики у сфері реформування кримінальної юстиції. Європейський досвід підтверджує, що ключовим є здатність держави перетворити ресурси на реальний результат. В цьому аспекті, показовим є досвід Німеччини, де витрати на одного ув'язненого становлять близько 130–180 євро на добу, а рівень рецидиву – 30–40 % [6]. Ця модель поєднує безпековий і реабілітаційний підходи, демонструючи, що ефективність забезпечується збалансованим використанням фінансових та організаційних ресурсів. Пенітенціарна система Німеччини функціонує у взаємозв'язку з кримінальною політикою держави, а ефективність витрат значною мірою залежить від застосування альтернатив позбавленню волі - пробації, електронного контролю, штрафів та інших заходів.

Отже, ефективність пенітенціарної системи визначається не стільки обсягом фінансування, скільки структурою витрат і здатністю забезпечити ресоціалізацію засуджених. Проблема має комплексний характер, охоплюючи економічні, правові та соціальні аспекти. В Україні ж переважає фінансування інфраструктури та ізоляції, тоді як інвестиції в людський капітал залишаються недостатніми, що у довгостроковій перспективі сприяє зростанню рецидиву та додатковому навантаженню на бюджет.

Список використаної літератури

1. Aebi M. F., Cocco E. SPACE I – 2023 – Council of Europe Annual Penal Statistics: Prison populations. Strasbourg, 2024. URL: https://wp.unil.ch/space/files/2025/04/space_i_2023_report.pdf
2. Council of Europe. Recommendation Recrev of the Committee of Ministers to member states on the European Prison Rules. Strasbourg, 2006. URL: <https://rm.coe.int/09000016809ee581>

3. European Commission. The 2023 EU Justice Scoreboard. Brussels, 2023.
URL: https://commission.europa.eu/system/files/2023-06/Justice%20Scoreboard%202023_0.pdf
4. European Parliament. Prisons and detention conditions in the EU. Brussels, 2023. URL: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2023/741374/IPOL_STU%282023%29741374_EN.pdf
5. Council of Europe. SPACE I 2023 – Key Findings. Strasbourg, 2024.
URL: https://www.cpt-echr.com/wp-content/uploads/2024/06/SPACE_I_2023_Key_Findings.pdf
6. Norwegian Ministry of Justice and Public Security. Meld. St. 39 (2020–2021) – Kriminalomsorgsmeldingen – fremtidens kriminalomsorg og straffegjennomføring. Oslo, 2021. URL : <https://www.regjeringen.no/contentassets/86e5b47b2b1a4c91a4f68be3153177b6/no/pdfs/stm202020210039000dddpdfs.pdf>

Наукове видання

**МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ПІДХОДИ ТА ПЕДАГОГІЧНА
МАЙСТЕРНІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ПІДВИЩЕННІ КВАЛІФІКАЦІЇ
ПЕРСОНАЛУ**

**Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції
(м. Чернігів, 29 квітня 2026 року)**

Відповідальні за випуск	Аніщенко В. О.
Редактори літературні	Аніщенко В. О.
	Шарапова Ю. В.
Комп'ютерна верстка і макетування	Аніщенко В. О.

За достовірність інформації у тезах доповідей
відповідальність несуть автори публікацій

Підписано до друку 25.05.2026 р. Формат 60×90/8.
Друк ~~різографія~~ Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 93,12.
Тираж 100 пр. Зам. № 136/25.

Редакційно-видавничий відділ Пенітенціарної академії України
14000, м. Чернігів, вул. Гонча, 34.
Свідцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного
реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції.
Серія ДК № 8016 від 23.11.2023 р.