

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА**

**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ:
ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 1 (25)

Київ – 2024

УДК 374.7
О 72

Збірник наукових праць включено до Переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки» (категорія «Б»), в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук, на підставі рішення Атестаційної колегії МОН України (наказ МОН України від 02 липня 2020 року № 886).

Реферативні та наукометричні бази даних, до яких включено наукове видання: **CrossRef, Google Академія, WorldCat, Наукова періодика України.**

Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» КВ № 24133-13973 ПР від 08.08.2019 р.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 6 від 30 травня 2024 року).

Засновник: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України

Адреса редакції: 04060, м. Київ, вул. Берлінського, 9

Наукова рада:

- Кремень В. Г.** доктор філософських наук, професор, дійсний член НАН України і НАПН України, *голова наукової ради (НАПН України)*
- Луговий В. І.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (*НАПН України*)
- Ничкало Н. Г.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (*НАПН України*)
- Філіпчук Г. Г.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (*НАПН України*)
- Щербак О. І.** доктор педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України (Київський професійно-педагогічний коледж імені Антона Макаренка, Україна)
- Дубасенюк О. А.** доктор педагогічних наук, професор (Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна)

Редакційна колегія:

- Лук'янова Л. Б.** доктор педагогічних наук, професор (*голова редакційної колегії (ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України)*)
- Аніщенко О. В.** доктор педагогічних наук, професор (*заступник голови ред. колегії (ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України)*)
- Бабушко С. Р.** доктор педагогічних наук, професор (Національний університет фізичного виховання і спорту України, Україна)
- Баніт О. В.** доктор педагогічних наук, старший дослідник (*ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*)
- Вєтошка Я.** доктор хабілітований, професор (*Карлов університет, Чеська Республіка*)
- Демешкант Н. А.** доктор хабілітований, професор (*Педагогічний університет Національної комісії з освіти у Кракові, Республіка Польща*)
- Коваленко О. Г.** доктор психологічних наук, професор (*ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*)
- Лавриш Ю. Е.** доктор педагогічних наук, професор (*КПІ ім. Ігоря Сікорського, Україна*)
- Прийма С. М.** доктор педагогічних наук, професор (*Таврійський державний аеротехнологічний університет імені Дмитра Моторного, Україна*)
- Василенко О. В.** кандидат педагогічних наук, доцент (*Національна академія внутрішніх справ, Україна*)
- Павлов І.** PhD, доцент (*Університет Матєя Бєла, Словцька Республіка*)
- Тринус О. В.** кандидат педагогічних наук, старший дослідник (*ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*)

О 72 Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова), Аніщенко О.В. (заступник голови) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2024. Вип. 1 (25). 192 с.

У збірнику наукових праць викладено результати наукових досліджень з теоретичних, методологічних і методичних проблем освіти дорослих, зокрема змісту, напрямів, історії її розвитку, порівняльного аналізу національного та зарубіжного досвіду.

Для науковців, педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти, слухачів інститутів післядипломної освіти, докторантів, аспірантів, студентів.

ISSN 2308-6386 (Print)
ISSN 2786-7366 (Online)

© ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.
© Київ, 2024

**NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE
IVAN ZIAZIUN INSTITUTE OF PEDAGOGICAL
AND ADULT EDUCATION**

**ADULT EDUCATION:
THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS**

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

VOLUME 1 (25)

Kyiv – 2024

UDC 374.7
O 72

The collection of scientific works is included to the List of scientific professional publications of Ukraine in the field of «Pedagogical Sciences» (category «B»), where the results of dissertations for the degree of Doctor and Candidate of Sciences/PhD may be published, based on the decision of the Attestation Commission of the MES of Ukraine (the order of the MES of Ukraine on July 2, 2020 №886).

Abstract and scientometric databases, which include a scientific publication:: **CrossRef, Google Академія, WorldCat, Наукова періодика України.**

Certificate of the State registration of a published mass medium «Adult Education: Theory, Experience, Prospects» KB № 24133-13973 PR dated 08.08.2019.

Recommended for print by the decision of the Scientific Board of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine (Protocol № 6, 30 May, 2024).

Founder: Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Address of the editorial office: 04060, Kyiv, St. M.Berlinskoho, 9.

Scientific Board:

Kremen V. Doctor of Philosophy, Professor, Full Member of NASc and NAES of Ukraine,
Lugovyi V. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the NAES of Ukraine
Nychkalo N. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the NAES of Ukraine
Filipchuk G. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the NAES of Ukraine
Shcherbak O. Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the NAES of Ukraine
Dubaseniuk O.A. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Zhytomyr Ivan Franko State University)

Editorial Board:

Lukyanova L. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*Editor-in-Chief, Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine*)
Anishchenko O. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*Deputy Editor-in-Chief, Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine*)
Babushko S. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*National University of Ukraine on Physical Education and Sport, Ukraine*)
Banit O. Doctor of Pedagogical Sciences (*Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine*)
Vetoshka J. Doctor Habilitated, Professor (*Karlov University, Czech Republic*)
Demeshkant N. Doctor Habilitated, Professor (*Pedagogical University of the Education National Commission in Krakow, Republic of Poland*)
Kovalenko O. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine*)
Lavrysh Yu. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, Ukraine*)
Pryima S. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*Dmitry Motornyi Tavria State Agrotechnological University, Ukraine*)
Vasylenko O. Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (*National Academy of Internal Affairs, Ukraine*)
Pavlov I. PhD, Associate Professor (*Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovak Republic*)
Trynus O. Candidate of Pedagogical Sciences (*Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine*)

O 72 Adult Education: Theory, Experience, Prospects: collection of scientific papers / [Ed. Board: Lukyanova L. (Chief ed.), Anishchenko O. (deputy Chief ed.) and others]; Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine. Kyiv, 2024. Volume 1 (25). 192 p.

The collection of scientific works presents the results of the scientific research on theoretical and methodological problems of adult education, in particular content, directions, history of its development, comparative analysis of inner and foreign experience.

For scientists, pedagogical staff of formal and non-formal education institutions, students of postgraduate education institutes, postdoctoral reseachers, Ph.D. students, students.

ISSN 2308-6386 (Print)
ISSN 2786-7366 (Online)

© Ivan Zyazun IPEAE of NAES of Ukraine
© Kyiv, 2024

ЗМІСТ

Розділ I

ТЕОРЕТИЧНІ, МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Башкір Ольга Іванівна

Інноваційні технології організації формальної і неформальної освіти дорослих 9

Кучерявий Олександр Георгійович

Модель підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства 19

Попова Олена Володимирівна

Підготовка викладачів закладів вищої освіти до застосування інноваційних технологій навчання: теоретико-концептуальний аспект..... 33

Розділ II

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

Білик Вікторія Миколаївна,

Цапко Алла Миколаївна,

Ялліна Вікторія Леонідівна

Викладання педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти: організація командної роботи 42

Галаманжук Леся Людвигівна,

Федорчук Вікторія Вікторівна

Стан готовності майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи у професійній діяльності..... 52

Герасимова Ірина Геннадіївна

До проблеми формування відповідальності майбутніх педагогів: андрагогічний вимір..... 63

Дубасенюк Олександра Антонівна,

Сидорчук Нінель Герандівна,

Вознюк Олександр Васильович

Науково-педагогічна співпраця Житомирського державного університету імені Івана Франка з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України як ресурс розвитку творчого потенціалу педагогічних працівників..... 74

Зелений Ігор Ігорович,

Боярська-Хоменко Анна Володимирівна

Професійний саморозвиток офіцерів розвідки у контексті реалізації принципу освіти впродовж військової кар'єри 86

Зеленська Людмила Дмитрівна, Коптєва Тетяна Сергіївна	
<i>Розвиток цифрової компетентності вчителів географії засобами штучного інтелекту.....</i>	97
Кін Олена Миколаївна	
<i>Професійна майстерність викладача вищої школи в умовах діджиталізації освітнього процесу</i>	107
Кошіль Оксана Петрівна	
<i>Теоретичні та практичні аспекти проектної діяльності педагогів закладів фахової передвищої освіти</i>	116
Кравцова Наталія Вікторівна	
<i>Сутність і структура самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей.....</i>	124
Шелудченко Леся Сергіївна, Мартінова Світлана Олександрівна, Комарницький Сергій Петрович, Фірман Юрій Петрович	
<i>Інклюзивне освітнє середовище у закладах вищої освіти</i>	138

Розділ III

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Васильєва Світлана Олександрівна, У Ді	
<i>Складові іміджу педагогічних працівників закладів вищої освіти КНР.....</i>	147
Котун Кирил Васильович	
<i>Особливості розвитку професійно-цифрової компетентності вчителя у Норвегії.....</i>	156
Рудан Святослава Іванівна	
<i>Передумови розвитку музично-педагогічної освіти на Буковині (до 50-х років ХХ ст.).....</i>	170
ПАМ'ЯТКА АВТОРУ	186

CONTENTS

Chapter I. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL GROUNDS OF ADULT EDUCATION DEVELOPMENT

Bashkir Olha INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF ORGANIZING FORMAL AND NON-FORMAL ADULT EDUCATION.....	9
Kucheryavy Oleksandr THE MODEL FOR PREPARING A FUTURE TEACHER OF A HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION INSTITUTION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY UNDER CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF SOCIETY.....	19
Popova Olena TRAINING OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS FOR APPLYING INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGIES: THEORETICAL AND CONCEPTUAL ASPECT.....	33

Chapter II. TRADITIONS AND INNOVATIONS IN EDUCATION OF DIFFERENT ADULT CATEGORIES

Bilyk Viktoria, Tsapko Alla, Yallina Viktoria TEACHING PEDAGOGICAL DISCIPLINES AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION: ORGANIZATION OF TEAMWORK.....	42
Halamanzhuk Lesia, Fedorchuk Viktoriia THE STATE OF FUTURE TEACHERS' READINESS FOR SCIENTIFIC-RESEARCH WORK IN PROFESSIONAL ACTIVITY.....	52
Gerasymova Iryna TO THE PROBLEM OF FORMING THE RESPONSIBILITY OF FUTURE TEACHERS: ANDRAGOGICAL DIMENSION.....	63
Dubasenyuk Olexandra, Sydorchuk Ninel, Voznyuk Olexander SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL COOPERATION OF THE ZHYTOMYR IVAN FRANKO STATE UNIVERSITY WITH THE IVAN ZIAZIUN INSTITUTE OF PEDAGOGICAL AND ADULT EDUCATION OF THE NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE AS A MEANS OF DEVELOPING PEDAGOGICAL WORKERS' CREATIVE POTENTIAL.....	74
Zelenyi Ihor, Boiarska-Khomenko Anna PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF INTELLIGENCE OFFICERS IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTING PRINCIPLE OF EDUCATION THROUGHOUT THE MILITARY CAREER.....	86

Zelenska Liudmyla, Koptieva Tetiana	DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE OF GEOGRAPHY TEACHERS BY MEANS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE.....	97
Kin Olena	PROFESSIONAL MASTERY OF A HIGH SCHOOL TEACHER UNDER THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL PROCESS DIGITALIZATION.....	107
Koshil Oksana	THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF PROJECT ACTIVITY OF TEACHERS OF PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS..	116
Kravtsova Nataliia	THE ESSENCE AND STRUCTURE OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF MECHANICAL ENGINEERING SPECIALITIES.....	124
Sheludchenko Lesia, Martynova Svitlana, Komarnitskyi Serhii, Firman Yuriy	INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	138

Chapter III.

ADULT EDUCATION WITHIN COMPARATIVE-PEDAGOGICAL AND HISTORICAL-PEDAGOGICAL RESEARCH

Vasylieva Svitlana, Wu Di	THE COMPONENTS OF PEDAGOGICAL WORKERS' IMAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE PRC.....	147
Kotun Kyril	PECULIARITIES OF TEACHER'S PROFESSIONAL DIGITAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN NORWAY.....	156
Rudan Sviatoslava	PRECONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF MUSIC PEDAGOGICAL EDUCATION IN BUKOVINA (UP TO THE 1950s).....	170
FOR AUTHORS	186

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

УДК 374.7.09:001.895

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.9-18](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.9-18)

Башкір Ольга Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Bashkir Olha – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Educology and Innovative Pedagogy of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

ORCID iD: <http://orcid.org/0009-0001-5237-9778>

E-mail: olga.bashkir@hnpu.edu.ua

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Анотація. Ступінь розробленості системи освіти дорослих, яка зосереджена на розвитку особистості, творчих здібностей, професійної та соціальної компетентностей, значною мірою визначає готовність суспільства до глобальних перетворень. У системі освіти дорослих відбулися якісні зміни через перехід до інформаційного суспільства, розширення видів діяльності людини та «кризу компетентності». Перехід від освіти на все життя до освіти впродовж життя призвів до пошуку нових методів та інноваційних технологій. Автором статті зазначено, що забезпечення відкритості формальної та неформальної освіти дорослих відбувається через упровадження інноваційних технологій. У контексті інноваційних технологій навчання автор акцентує увагу на віртуальних навчальних середовищах, електронних засобах навчального призначення, навчальних системах й електронних освітніх ресурсах, а також інформаційно-комунікаційних технологіях, технологіях змішаного навчання. З-поміж навчальних систем й електронних освітніх ресурсів виокремлено інтелектуальні інформаційні системи, експертні навчальні системи, інтелектуальні мультиагентні системи, інтелектуальні системи безперервного навчання, інтелектуальні адаптивні навчальні системи та інші види програмного забезпечення. З'ясовано, що сучасні навчальні системи та електронні освітні ресурси розвиваються за допомогою технологій штучного інтелекту, котрий займає провідне місце в освіті в усьому світі в цілому і є прогресивним для впровадження в освіту дорослих зокрема. З-поміж викликів упровадження штучного інтелекту в освіту дорослих

виокремлено такі: оволодіння дорослими учнями критичною точкою зору, розроблення відповідної комплексної державної політики в галузі штучного інтелекту, щоб гарантувати інклюзивність, стійкий розвиток і рівність в освіті; навчання та підвищення кваліфікації викладачів використовувати ШІ в процесі освіти дорослих та створювати якісні системи даних; створення політики, яка чітко визначає моральні стандарти для того, як штучний інтелект збиратиме, використовуватиме та розповсюджуватиме дані.

Ключові слова: технологія; освіта; освітній простір; дорослі; інтелектуальна система; штучний інтелект.

Bashkir Olha

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF ORGANIZING FORMAL AND NON-FORMAL ADULT EDUCATION

Abstract. *The level of working out the adult education system, focused on personality development, creative abilities, professional and social competence, largely determines society's readiness for global transformations. Qualitative changes have taken place in the adult education system due to the transition to the information society, the widening of human activities types and the «competence crisis». The transition from education for the whole life to the lifelong education has led to the search for new methods and innovative technologies. The author claims that ensuring the openness of formal and non-formal adult education is achieved through the implementation of innovative technologies. Among the innovative technologies the author focuses on virtual learning environments, electronic educational tools, educational systems and electronic educational resources, as well as information and communication technologies, and blended learning technologies. Among the educational systems and electronic educational resources, there have been distinguished intelligent information systems, expert educational systems, intelligent multi-agent systems, continuous learning intelligent systems, intelligent adaptive educational systems, and other types of software. It has been clarified that the modern educational systems and electronic educational resources are developed using artificial intelligence technologies, which play a leading role in education worldwide and are progressive for implementation in adult education in particular. Among the challenges of implementing artificial intelligence in adult education, the following ones are noted: adult learners' acquisition of a critical perspective, the development of comprehensive state policies in the field of artificial intelligence to ensure inclusivity, sustainable development, and equality in education; training and professional development of teachers to utilize AI in the adult education processes and to create quality data systems; establishing policies that clearly define ethical standards for how artificial intelligence will collect, use, and spread the data.*

Key words: *technology; education; educational space; adults; intelligent system; artificial intelligence.*

Постановка проблеми, її актуальність. Стрімкий розвиток цифрових інновацій є однією з найважливіших характеристик сучасного світу. Усі сфери суспільства та економіки значною мірою впливають на нові можливості та перспективи, які надає технологічний розвиток. Сучасні методи обміну інформацією, такі як месенджери, соціальні мережі та онлайн-платформи, давно стали традиційними. Це впливає на спосіб життя, діяльність і світогляд людей. Зокрема дорослим потрібен час для переосмислення та адаптації до нових реалій, тоді як молодь легко впроваджує нові технології в повсякденне життя та швидко пристосовується до цифрового середовища. Вони повинні мати не лише базові знання, але й сучасні навички, тому їм потрібна особлива увага. У такому контексті андрагогіка, наука про навчання дорослих, стає все більш важливою.

Стандарти освіти у цифровому суспільстві зазнають змін. Освіта перетворюється на процес, що триває все життя, включно з етапами підготовки людини до дорослого життя та професійної кар'єри, які мають обмеження у часі. У «доцифровому суспільстві» людям зазвичай вистачало знань, які вони отримували в дитинстві та молодості, для всього професійного життя упродовж кар'єрного зростання. У деяких професіях були запроваджені більш інституціоналізовані та обов'язкові освітні заходи з перепідготовки, додаткового «післядипломного» навчання та підвищення кваліфікації, щоб враховувати зміни та новації в технологіях, методах і прийомах до роботи. У сучасному цифровому суспільстві цього недостатньо. Потрібна повна інтенсивна освіта протягом усієї професійної кар'єри і після її завершення.

В епоху цифровізації перед науковцями і педагогами-практиками постає завдання визначення та розроблення інноваційних технологій організації формальної та неформальної освіти дорослих, що можуть зробити цю категорію здобувачів освіти більш конкурентоспроможними, впевненими на ринку праці та в повсякденному житті.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Провідна ідея андрагогіки стосується створення сприятливого середовища для навчання дорослих, в якому враховуються їхні потреби та інтереси. Німецький педагог А. Капп вперше використав цей термін (від грецького «андр» – людина і «агогос» – поведінка) в 1833 р., однак достеменно невідомо, хто першим ввів його в обіг. У своїх дослідженнях Ю. Матулчик зазначає, що хоча А. Капп не створив комплексної теорії освіти дорослих, він указував на можливість використання процесу їхнього навчання як ресурсу для розвитку сучасної андрагогіки як наукової дисципліни (Матулчик, 2022).

Проблеми андрагогіки досліджують українські й зарубіжні науковці у галузі гуманітарних наук, що відображено у результатах фундаментальних і прикладних досліджень. В Україні такі дослідження, зокрема, здійснюються О. Аніщенко, С. Архиповою, О. Баніт,

Л. Лук'яноюю, О. Огієнко, Н. Павлик, С. Приймою, О. Самоїленко, Т. Сорочан, Л. Тимчук та ін. Серед дослідників зарубіжжя виокремимо науковий доробок Р. Гросса, Р. Дейва, П. Джарвіса, М. Ноулза, Ф. Пеггелера та ін. В основу андрагогічних наукових пошуків покладено розуміння того, що навчання дітей відрізняється від навчання дорослих. Дорослі учні мають різний досвід і потреби, які впливають на їхні бажання продовжувати навчання. У результаті поєднання ідей теорії та практики освіти дорослих учені дійшли висновку, що навчання дорослих – це процес, який постійно змінюється та адаптується до потреб сьогодення.

Враховуючи напрями сучасних досліджень, а також з огляду на виклики сьогодення та стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, **метою статті** є висвітлення окремих особливостей упровадження інноваційних технологій організації формальної та неформальної освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження. Андрагогіка виходить на новий рівень розвитку, що пов'язано зі стрімким злетом інформаційного суспільства: дорослі учні повинні покращити своє критичне мислення, здатність оцінювати та аналізувати інформацію, а також здатність розрізняти правду, пропаганду та маніпуляції (Гарматій, 2020). Крім того, основною метою тут є створення умов, які спонукають до активного пізнання та самоорганізації. Традиційні методи навчання з появою цифрових технологій були замінені віртуальними навчальними середовищами, такими як вебінари, онлайн-курси, мультимедійні матеріали та інші інтерактивності (Башкір, 2020; Башкір, 2023). Такі практики покращують навчання та дозволяють йому бути індивідуальним, створюючи умови для отримання освіти незалежно від місця, часу та темпу.

Незважаючи на стрімкий розвиток технологій навчання дорослих, є ряд проблем, які потребують вирішення. По-перше, йдеться про недостатній доступ до технологій через відсутність необхідного обладнання та Інтернету або стійкого зв'язку. По-друге, відсутність навичок користування комп'ютером (недосвідченість у використанні Інтернет-ресурсів обмежує доступ). По-третє, відсутність «емоцій і відчуттів» у віртуальному спілкуванні. По-четверте, покращення цифрової грамотності передбачає адаптацію до швидких змін, які відбуваються у віртуальному світі (Сімокоп, 2023).

В епоху цифровізації осучаснилися електронні засоби навчального призначення, які уособлюють програмно-педагогічні засоби, електронні підручники, комп'ютерні курси та інші матеріали. Водночас стрімкий розвиток технологій, включаючи появу Інтернету та мобільного зв'язку, призвів до поширення багатокористувацьких навчальних систем і електронних освітніх ресурсів. Забезпечення відкритості освіти, незалежність від фізичного розташування мережевого програмного

забезпечення та можливість одночасного використання великої кількості користувачів є їхніми перевагами. Сучасні технології ІКТ розширили можливості освіти. Насамперед це стосується використання мережі Інтернет, особливо хмаро-орієнтованих середовищ, а також технологій змішаного та машинного навчання. Зазначені засоби та технології дозволяють враховувати індивідуальні режими засвоєння знань, масовість і відкритість.

Сучасні навчальні системи та електронні освітні ресурси розвиваються, зокрема, за допомогою штучного інтелекту. Штучний інтелект – одна з найважливіших технологій подвійного призначення, що має мультиплікаційний ефект, перетворює економіку та суспільство й сприяє глобальній цифровій трансформації (Андрощук, 2021, с. 15). Його упровадження в освітніх програмах, з *одного боку*, дозволяє перекласти частину завдань людини, тобто викладача, на комп'ютерну техніку. Мозок людини є основою для створення штучного інтелекту.

Застосування елементів штучного інтелекту в електронному навчанні дорослих має передбачати моделювання діяльності викладача в невизначених умовах. Як наслідок, для досягнення цієї мети розробляються різні інтелектуальні системи, кожна з яких зосереджена на основній меті – створити високоякісний освітній процес, у якому людина не бере участі безпосередньо. До особливостей інтелектуальних систем відносяться такі: *аналітичні здібності* (здатність вирішувати неформалізовані задачі), *комунікативні здібності* (здатність взаємодіяти з конкретним користувачем на природній мові), *адаптивність* (здатність розвиватися в залежності від змін системи) і *здатність до самонавчання* (здатність створювати нове знання на основі вже існуючих знань).

Д. Лубко та С. Шаров для забезпечення освітнього процесу виокремлюють «інтелектуальні інформаційні системи, експертні навчальні системи, інтелектуальні мультиагентні системи, інтелектуальні системи безперервного навчання, інтелектуальні адаптивні навчальні системи та інші види програмного забезпечення» (Лубко, Шаров, 2021).

З *іншого боку*, завдання та перспективи упровадження штучного інтелекту в освіту дорослих вимагає оволодіння технологіями ШІ як в освітньому процесі, так і в повсякденному житті дорослого населення, котре прагне бути в тренді та розвиватися відповідно до викликів сучасності. У цьому контексті дорослі учні мають навчатися користуватися застосунками штучного інтелекту, володіти відповідними технологіями на рівні споживачів.

Т. Лай, Х. Зенг і Б. Сюй виявили п'ять різних особливостей щодо використання ШІ: 1. Інтелектуальне середовище для навчання (створення такого освітнього середовища, яке адаптується за допомогою штучного інтелекту до потреб і здібностей дорослих учнів). 2. Інтелектуальна підтримка (під час навчання використання штучного інтелекту для надання

підтримки та зворотного зв'язку в процесі навчання). 3. Інтелектуальна оцінка навчання (використання штучного інтелекту для оцінки знань і навичок замовників освітніх послуг і надання рекомендацій щодо подальшого навчання). 4. Інтелектуальна допомога педагогам (використання штучного інтелекту для допомоги викладачам у плануванні занять, оцінці роботи здобувачів освіти та управлінні колективом). 5. Інтелектуальна освіта та послуги (використання штучного інтелекту для управління освітніми системами та надання послуг, включаючи поради щодо вибору курсів і програм) (Lai, Zeng, & Xu, 2023).

С. Толочко та А. Годунова стверджують, що «за допомогою технологій ШІ, які імітують людський інтелект, щоб робити висновки, судження або прогнози, комп'ютерні системи можуть надавати персоналізовані вказівки, підтримку або зворотний зв'язок здобувачам освіти, а також допомагати педагогам у прийнятті рішень» (Толочко, & Годунова, 2023).

Оскільки в освіті дорослих важливого значення набуває «педагогічно адаптований соціальний досвід», вважаємо за доцільне привернути увагу до *інтелектуальних адаптивних систем освіти дорослих* (Десятов, 2015). Адаптивне середовище навчання сприяє розвитку мобільності, творчості дорослих для ефективного реагування на динамічні життєві ситуації, вирішення проблем і досягнення певних результатів. Адаптивність є важливим складником інформаційної підтримки навчання. «Адаптивна освіта, – зазначає Т. Десятов, – це освіта, яка зорієнтована на того, хто навчається, на його потреби і можливості (Десятов, 2015, с. 17). Власне освіта допомагає «входженню в життя». Означене безпосередньо стосується освіти конкретних дорослих людей, оскільки йдеться про сприяння адаптації дорослої людини до нових умов її життя, роботи тощо.

Як відомо, освіта дорослих сприяє адаптації особистості в сучасному інформаційному суспільстві та відіграє важливу роль у підвищенні конкурентоспроможності країни. Адаптивність освіти дорослих пов'язана із сучасними інформаційними технологіями. Основними цілями адаптивного навчання дорослих в умовах використання інформаційних технологій є такі:

- психологічна мотивація адаптації, яка базується на «перебудові» стереотипів дій, мислення та поведінки людини, а також розуміння активної ролі у виборі стратегій і методів роботи, необхідних для досягнення прогнозованих результатів навчальної діяльності;
- організаційно-цільова адаптація, яка проявляється в узгодженні цілей здобувачів і системи організації освітнього процесу на основі врахування індивідуальних особливостей дорослих;
- адаптація змісту, яка включає можливість використання функціонально орієнтованих матеріалів, різноманітність навчальних планів

і програм і створення нових моделей інтегративного навчання;

- технологічна адаптація як здатність адаптувати навчальну програму до особливостей конкретного процесу навчання, оптимізувати її (включає дизайн технологій, методи, різнорівневе та диференційоване навчання з альтернативними формами занять, а також інструменти для особистісно орієнтованого управління навчально-пізнавальною діяльністю);

- управлінська адаптація, що характеризує зміни соціально-освітнього спрямування у функціонуванні адаптивної системи, що має на меті адаптуватися до індивідуальних особливостей учнів, а також до соціокультурних змін, що загалом дозволяє дорослим обирати та опановувати різні навчальні програми;

- контрольно-оцінна адаптація, яка пов'язана з тим, що дорослі учні сприймають і засвоюють навчальний матеріал по-різному, що актуалізує доцільність застосування різних видів контролю.

Зазначимо, що в роботі з дорослими важливо, щоб штучний інтелект передбачав можливість взаємодіяти з людьми за допомогою «натуральної мови» (natural language) та правильно інтерпретувати слова відповідно до контексту, а також виконувати функції репетитора або інтелектуального тьютора, який може адаптувати програму навчання до особливостей дорослих учнів, відповідати на їхні запитання, правильно розуміти та прогнозувати результати навчання (predictive analytics).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Забезпечення відкритості освіти для дорослих відбувається через упровадження інноваційних технологій в освітній процес закладів формальної і неформальної освіти. Серед них виділено *віртуальні навчальні середовища* (вебінари, онлайн-курси, мультимедійні матеріали, інтерактивні технології), *електронні засоби навчального призначення* (програмно-педагогічні засоби, електронні підручники, комп'ютерні курси тощо), *навчальні системи й електронні освітні ресурси* (хмарні технології, інтелектуальні системи, онлайнві застосунки організації навчання), а також *інформаційно-комунікаційні технології, технології змішаного навчання*. Сучасні навчальні системи та електронні освітні ресурси розвиваються за допомогою технологій штучного інтелекту, котрий посідає провідне місце в освіті в усьому світі в цілому та є перспективним для впровадження в освіту дорослих.

Цілком зрозуміло, що мета впровадження штучного інтелекту полягає у сприянні покращенню життя людей та прогресу. Тим не менш, слід також враховувати сучасні виклики, з якими стикається людство. Перш ніж максимально включити штучний інтелект в освітні процеси, необхідно критично проаналізувати його переваги і недоліки. У контексті зазначеного доцільно спочатку розробити комплексну державну політику в галузі штучного інтелекту, щоб гарантувати інклюзивність, стійкий розвиток і

рівність в освіті. По-друге, необхідно навчати викладачів використовувати ШІ та створювати якісні системи даних. По-третє, доцільно розробити політику, яка чітко визначатиме етичні стандарти щодо штучного інтелекту, який збиратиме, використовуватиме та поширюватиме дані. На нашу думку, наведені рекомендації разом із етичними, соціальними, технологічними та іншими аспектами використання штучного інтелекту в освітньому середовищі доцільно брати до уваги у сфері освіти і навчання дорослих.

Зарубіжний досвід упровадження інноваційних технологій організації формальної і неформальної освіти дорослих розглядаємо як *перспективний напрям подальших наукових досліджень*.

Список використаних джерел

- Андрощук, Г.О. (2021). Технології штучного інтелекту: аналіз патентних трендів. *Експерт: парадигми юридичних наук і державного управління*, 3(15), 12-25. DOI: [https://doi.org/10.32689/2617-9660-2021-3\(15\)-12-25](https://doi.org/10.32689/2617-9660-2021-3(15)-12-25)
- Башкір, О.І. (2020). Активні й інтерактивні методи навчання у вищій школі. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць*. Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 60. 33-45.
- Башкір, О.І. (2022). Формування Soft Skills засобами активних та інтерактивних методів рефлексії. *Перспективи та інновації науки. Серія: «Педагогіка»*, 1(6), 26-33. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-26-33](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-26-33)
- Башкір, О.І. (2023). Онлайнкові застосунки організації активного та інтерактивного навчання. *Перспективи та інновації науки*, 1(19), 33-45. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1\(19\)-33-44](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1(19)-33-44)
- Гарматій, О. (2020) Критичне мислення як ключова компетенція медіаграмотності. *Портал медіаосвіти і медіаграмотності*. URL: <https://tinyurl.com/mr3bzbwh>
- Десятов, Т.М. (2015). Інтелектуальні адаптивні навчальні системи дорослих. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 34, 34–40.
- Золотухіна, С.Т., Башкір, О.І., & Бі, Юнь. (2023). Роль емоційного інтелекту в спілкуванні учасників освітнього процесу закладу вищої освіти. *Педагогічні науки*, 104, 22-28. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-104-4>
- Кравцова, Н.В., Ходаківська, О.В., & Кравцов, Г.О. (2021). Роль штучного інтелекту як інтелектуального агента в інтерактивному навчанні студентів. *The III International Science Conference on E-Learning and Education* (February 2-5, 2021, Lisbon, Portugal), 255–258.
- Лубко, Д.В., & Шаров, С.В. (2021). Напрямки використання інтелектуальних систем в освітньому процесі. *Українські студії в європейському контексті*, 3, 305-310.

- Лук'янова, Л. (2019). Освіта впродовж життя в умовах інформаційно-технологічного суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(15), 10-20. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(15\).2019.10-20](https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.10-20)
- Матулчик, Ю. (2022). Питання розвитку андрагогіки у спадщині Александра Каппа. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(21), 135-145. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.135-145](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.135-145)
- Сімокоп, Л. (2023). Еволюція освіти дорослих: андрагогіка в епоху цифрових технологій. *4й і 5й Міжнародний науково-практичний WEB-форум «Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя»*. (23-26 травня 2023 року, Київ-Харків). 158-160.
- Толочко, С.В., & Годунова, А.В. (2023). Теоретико-методичний аналіз закордонних практик використання штучного інтелекту в освіті й науці. *Вісник науки та освіти*. 7(13). DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7\(13\)-832-848](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7(13)-832-848)
- Lai, T., Zeng, X., & Xu, B. et al. (2023). The application of artificial intelligence technology in education influences Chinese adolescent's emotional perception. *Current Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04727-6>

References (translated and transliterated)

- Androshchuk, H.O. (2021). Tekhnolohii shtuchnoho intelektu: analiz patentnykh trendiv [Artificial intelligence technologies: analysis of patent trends]. *Ekspert: paradyhmy yurydychnykh nauk i derzhavnoho upravlinnia*. 3(15). 12-25. DOI: [https://doi.org/10.32689/2617-9660-2021-3\(15\)-12-25](https://doi.org/10.32689/2617-9660-2021-3(15)-12-25) [in Ukrainian].
- Bashkir, O.I. (2020). Aktyvni y interaktyvni metody navchannia u vyshchii shkoli [Active and interactive teaching methods in higher education]. *Pedahohika ta psykholohiia* : zbirnyk naukovykh prats. Kharkiv : TOV «DISA PLIUS», 60. 33-45 [in Ukrainian].
- Bashkir, O.I. (2022). Formuvannia Soft Skills zasobamy aktyvnykh ta interaktyvnykh metodiv refleksii [Formation of Soft Skills by means of active and interactive methods of reflection]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. Seriya: «Pedahohika». 1(6). 26-33. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-26-33](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-26-33) [in Ukrainian].
- Bashkir, O.I. (2023). Onlainovi zastosunki orhanizatsii aktyvnoho ta interaktyvnoho navchannia [Online applications for organizing active and interactive learning]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. 1(19), 33-45. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1\(19\)-33-44](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1(19)-33-44) [in Ukrainian].
- Desiatov, T.M. (2015). Intelektualni adaptivni navchalni systemy doroslykh [Intelligent adaptive learning systems for adults]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu*. Seriya: Pedahohichni nauky, 34. 34–40 [in Ukrainian].
- Harmatii, O. (2020). Krytychne myslennia yak kliuchova kompetentsiia mediahramotnosti [Critical thinking as a key competence of media literacy]. *Portal mediaosvity i mediahramotnosti*. URL: <https://tinyurl.com/mr3bzbwh> [in Ukrainian].

- Kravtsova, N.V., Khodakivska, O.V., & Kravtsov, H.O. (2021). Rol shtuchnoho intelektu yak intelektualnogo ahenta v interaktyvnomu navchanni studentiv [The Role of Artificial Intelligence as an Intelligent Agent in Interactive Student Learning]. The III International Science Conference on E-Learning and Education (February 2-5, 2021, Lisbon, Portugal). 255–258 [in Ukrainian].
- Lai, T., Zeng, X., & Xu, B. et al. (2023). The application of artificial intelligence technology in education influences Chinese adolescent's emotional perception. *Current Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04727-6> [in China].
- Lubko, D.V., & Sharov, S.V. (2021). Napriamky vykorystannia intelektualnykh system v osvitnomu protsesi [Directions of using intelligent systems in the educational process]. *Ukrainski studii v yevropeiskomu konteksti*, 3. 305-310 [in Ukrainian].
- Lukianova, L. (2019). Osvita vprodovzh zhyttia v umovakh informatsiino-tehnolohichnoho suspilstva [Lifelong Learning in the Information Technology Society]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*. 1(15) URL: <http://surl.li/hdszy> [in Ukrainian].
- Matulchuk, Yu. (2022). Pytannia rozvytku andrahohiky u spadshchyni Aleksandra Kappa [The issues of androgogy development in the heritage of Alexander Kapp]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult education: theory, experience, prospects*, 1(21), 135-145. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.135-145](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.135-145) [in Ukrainian].
- Simokop, L. (2023). Evoliutsiia osvity doroslykh: andrahohika v epokhu tsyfrovoykh tehnolohii [Evolution of adult education: andragogy in the digital age]. 4i i 5i Mizhnarodnyi naukovopraktychnyi WEB-forum «Rozbudova yedynoho vidkrytoho informatsiinoho prostoru osvity vprodovzh zhyttia». (23-26 travnia 2023 roku, Kyiv-Kharkiv). 158-160 [in Ukrainian].
- Tolochko, S.V., & Hodunova, A.V. (2023). Teoretyko-metodychnyi analiz zakordonnykh praktyk vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti y nautsi [Theoretical and methodological analysis of foreign practices of using artificial intelligence in education and science]. *Visnyk nauky ta osvity*. 7(13). DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7\(13\)-832-848](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7(13)-832-848) [in Ukrainian].
- Zolotukhina, S.T., Bashkir, O.I., & Bi, Yun. (2023). Rol emotsiinoho intelektu v spilkuvani uchasnykiv osvitnoho protsesu zakladu vyshchoi osvity [The role of emotional intelligence in the communication of participants in the educational process of a higher education institution]. *Pedahohichni nauky*. 104. 22-28. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-104-4> [in Ukrainian].

УДК [378:378.091.12.011.3-051:0/9].011.2:004
[https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.19-32](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.19-32)

**Кучерявий Олександр
Георгійович** – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Kucheryavyi Oleksandr – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher of the Department of Theory and Practice of Pedagogical Education of the Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-5469-0949>
E-mail: oleksandr.kuch@ukr.net

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Анотація. У статті висвітлюється структура розробленої моделі: її концептуально-цільовий, змістовий, технологічно-методичний, організаційно-діяльнісний і результативний компоненти, ціннісно-змістова основа й функції кожного з них. Обґрунтовано склад концептуально-цільового компонента модельного конструкту. Розкрито такі його елементи: 1) загальну мету моделювання 2) методологічні підходи; 3) цілі підготовки: складники системи професійно-цифрових компетентностей викладача (реалізована ідея ізоморфної відповідності груп компетентностей певним професійним функціям); 4) дві групи принципів досягнення цих цільових орієнтирів. Акцентовано увагу на провідних функціях змістового компонента моделі. Схарактеризовано цілісні властивості і напрями оновлення змісту підготовки: культуропанівний, системно-цифровий, цілісно-розвивальний, гуманістично-психопедагогічний, валеологічно-захисний і євроінтеграційний. У технологічно-методичному компоненті моделі віддзеркалено складники двох авторських технологій: 1) організації цілісного саморозвитку майбутніх викладачів у модульно-розвивальній системі їх дистанційного і змішаного навчання; 2) психолого-педагогічного супроводу культивування майбутнім викладачем психічного оздоровлення і національно значущих дій у ситуації воєнного стану в країні. Їх функція – виступати провідними цінностями-засобами розкриття оновленого змісту і досягнення нових цілей. Розкрито системні умови досягнення якості організації педагогічних дій у вимірі оновлених цілей підготовки. Зроблено акцент на результативному компоненті моделі, який виконує функцію сукупного відтворення потенційно можливого нового знання про професійну підготовку у

педагогічному ЗВО.

Ключові слова: структура моделі; професійна підготовка; ЗВО; майбутній викладач; професійно-цифрові компетентності; принципи оновлення змісту; принципи побудови і реалізації технологій; цифровізація.

Kucheryavy Oleksandr

THE MODEL FOR PREPARING A FUTURE TEACHER OF A HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION INSTITUTION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY UNDER CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF SOCIETY

Abstract. *The article highlights the structure of the developed model: its conceptual and target, content, technological and methodological, organizational and activity, and result components, the value and content basis and functions of each of them. The composition of the conceptual and target component of the model construct is substantiated. The following elements are disclosed: 1) the general purpose of modelling; 2) methodological approaches; 3) training goals: components of the system of professional digital competencies of a teacher (the idea of isomorphic correspondence of competence groups to certain professional functions is realized); 4) two groups of principles for achieving these targets. The attention is focused on the leading functions of the content component of the model. The integral properties and directions of updating the content of training are characterized: culture-dominated, system-digital, holistic-developmental, humanistic-psycho pedagogical, valeological-protective and European integration. The technological and methodological component of the model reflects the components of two author's technologies: 1) organization of holistic self-development of future teachers in the modular developmental system of their distance and blended learning; 2) psychological and pedagogical support for the cultivation of mental health and nationally significant actions by future teachers in the situation of martial law in the country. Their function is to act as the leading values-means of revealing the updated content and achieving new goals. The systemic conditions for achieving the quality of the organization of pedagogical actions in terms of updated training goals are revealed. The emphasis is placed on the effective component of the model, which performs the function of cumulative reproduction of potentially possible new knowledge about professional training in a pedagogical university.*

Key words: *model structure; professional training; higher education institution; future teacher; professional digital competencies; principles of content updating; principles of building and implementing technologies; digitalization.*

Постановка проблеми, її актуальність. Деструктивний вплив розв'язаної російським агресором повномасштабної війни на процеси життєдіяльності українців загалом і освітян, зокрема, вимагає перегляду

ідеології й політики функціонування всіх освітніх ланок, але передусім організації системи неперервної педагогічної освіти. Чільне місце в ній займає професійна підготовка викладача вищої педагогічної школи в умовах її цифровізації, від якості конструктивної трансформації якої у вимірах максимально можливого сприяння реалізації екзистенційних потреб країни воєнного і повоєнного часу залежить ефективність виконання педагогічними ЗВО соціального замовлення на випускника. У цьому плані проблема розроблення теоретико-технологічного аналогу (еталону) оновлення відповідного процесу – моделі – є актуальною у теоретичному і практичному вимірах. У першому – її розв'язання працює на розвиток положень теорії й методики професійної освіти щодо перетворення професійної підготовки майбутніх викладачів у цілісно-розвивальну з урахуванням потреб в її цифровізації і перебудови в контексті сприяння розв'язанню національно-визвольних завдань і завдань оновлення країни в післявоєнний період. У другому – отримане модельне уявлення про процес, що досліджується, має достатній концептуальний, ціннісно-цільовий, ціннісно-змістовий і ціннісно-інструментальний потенціал для його використання на практиці в складних сучасних умовах функціонування ЗВО.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Теоретичною базою моделювання насамперед були результати наукового пошуку у вимірі національно-культурної парадигми розвитку освітньої системи (І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, Г. Філіпчук та ін.). Особливо значущими виявилися положення про націєтворчість освіти (Філіпчук, 2014), роль національної культури та наповнення змісту освіти цінностями, що творять національну ідентичність, у вихованні української нації й зміцненні соборної Державності (Філіпчук, 2016), національно-державну цінність «українськість» та її формування в освітньому і соціокультурному середовищах (Філіпчук, 2018).

У контексті розгляду відповідних публікацій під кутом врахування в них потреби в інтеграції педагогічних і цифрових засобів організації освітнього процесу роль вельми актуальних зіграла стаття щодо концептуальних засад підготовки майбутніх викладачів педагогічних закладів вищої освіти в умовах цифрової трансформації суспільства (Петренко, 2023).

При розробленні моделі аналізувалися наукові засади цифровізації освіти, що створені зарубіжними (М. Ампудж, Б. Андерсен, М. М. Бакбікер, Д. Белл, М. Кастельс, Ю. Койвисто, Р. Коллінз, Ф. Муніес, К. Хевіт та ін.) та вітчизняними (В. Биков, К. Власенко, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, Ю. Машбиць, О. Кузьмінська, Н. Морзе, Л. Панченко, С. Семеріков, О. Спін та ін.) науковцями. Бралися, зокрема, до уваги: 1) висвітлені Л. Панченко положення про сутність проєктування й розвитку інформаційно-освітнього середовища у сучасному університеті

(Панченко, 2011); 2) визначені О. Кузьмінською теоретико-методичні основи проектування і застосування цифрового освітнього середовища наукової комунікації магістрів-дослідників (Кузьмінська, 2020); 3) розкриті С. Семеріковим теоретико-методичні засади інформатизації навчання інформатичних дисциплін у вищих освітніх закладах (Семеріков, 2009); 4) віддзеркалені в монографії К. Колос теоретико-методичні засади проектування і використання комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти (Колос, 2016).
Констатовано: 1) наявність великої уваги з боку вчених цифровій компетентності фахівця; 2) відсутність цілісного підходу до виділення і формування різновидів професійної компетентності у майбутніх викладачів ЗВО в умовах магістратури: а) дослідницької (С. Архипова, Л. Бондаренко, О. Кисла та ін.); б) соціальної (О. Субіна та ін.); в) методичної (А. Борисова); г) моніторингової (К. Власенко та ін.); 3) факт не розробленості уявлень про категорії «професійно-цифрова компетентність» і «професійно-цифрова культура».

З'ясовано, що, по-перше, в науковому дискурсі приділена увага перетворенню професійної підготовки педагога в джерело його особистісно-професійного розвитку (І. Зязюн, В. Семиченко, В. Гриньова, Н. Гузій, О. Дубасенюк, В. Мойсієнко, Т. Федірчик та ін.), а по-друге, існують дослідження щодо моделювання цільових орієнтирів цього процесу – педагогічного професіоналізму і педагогічної культури. Йдеться насамперед про створену В. Гриньовою модель педагогічної культури майбутнього вчителя (Гриньова, 1998, с. 98), а також про структурно-змістову модель педагогічного професіоналізму, побудовану Н. Гузій (Гузій, 2004, с. 217), розроблену Т. Федірчик модель науково-методичної системи розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищого навчального закладу (Федірчик, 2015). Моделювання професійної підготовки майбутнього викладача педагогічного ЗВО в умовах цифровізації суспільства ще не було предметом наукового пошуку.

Мета статті – висвітлення ціннісно-змістової основи структурних компонентів моделі підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування цілісної сукупності уявлень про модель підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства спиралося на розроблені раніше методологічну платформу і систему професійно-цифрових компетентностей викладача вищої педагогічної школи як цільового орієнтиру організації відповідного процесу.

Нам імпонують думки тих науковців, які під моделюванням освітніх явищ і процесів розуміють створення теоретичних аналогів (еталонів) певних реальних фрагментів педагогічної дійсності. До прикладу,

О. Дубасенюк вважає, що «модель виступає як теоретичний взірць-еталон, водночас моделі є засобом існування знань, носієм знань, – це штучний елемент, який створюють для кращого пізнання системи» (Дубасенюк, 2015, с. 13).

Модель підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства у статусі її взірця-еталона є націленим на виконання соціального замовлення у воєнний і повоєнний час відкритим полісистемним утворенням цілісної сукупності взаємопов'язаних компонентів – концептуально-цільового, змістового, технологічно-методичного, організаційно-діяльнісного і результативного, – кожний з яких як особливе системне утворення в межах полісистемного виконує підпорядковані загальній цілісно-розвивальній спрямованості всього взірця-еталона специфічні функції.

Основними елементами *концептуально-цільового компонента* є: загальна мета моделювання: перетворення професійної підготовки майбутніх викладачів у джерело їх цілісного розвитку і саморозвитку; методологічна платформа – системний, синергетичний, цілісний, аксіологічний, акмеологічний, культурологічний, компетентнісний і особистісно-діяльнісний підходи (її ядро – акме-синергетична парадигма, в координатах якої моделювання підпорядковується головній *концептуальній ідеї* вітально-аксіологічної детермінації самоорганізації на синергетичних засадах цілісного акмеологічного розвитку майбутнього викладача педагогічними і цифровими засобами); докорінно змінені цілі відповідної підготовки в ситуації її цифровізації й глобальних викликів для України (ними передусім є компоненти системи професійно-цифрової компетентності викладача); принципи досягнення оновлених цільових орієнтирів.

Формулювання оновлених цілей – результат реалізації провідної *концептуальної ідеї*: професійно-цифрові компетентності викладача вищого педагогічного освітнього закладу знаходяться в ізоморфній залежності з його професійними функціями (духовно-патріотична, евристично-цифрова, управлінсько-цифрова, саморозвивально-цифрова, валеологічно-цифрова, виконавсько-цифрова, технічно-цифрова і функція забезпечення цифрової безпеки) і утворюють цілісну систему – еталонну модель цільового орієнтиру цифровізованого освітнього процесу в магістратурі й аспірантурі.

Професійно-цифрова компетентність викладача – це таке стрижневе новоутворення особистості й форма виявлення рівня вітально-аксіологічного потенціалу цього фахівця в освітньо-цифровому середовищі педагогічного університету, що як продукт його інтелектуальної, комунікативної й афективної активності певної професійно-функціональної приналежності якісно сприяє при дистанційній і змішаній формах

розвивального навчання усвідомленню і засвоєнню студентами соціально обумовленого ціннісного змісту випереджувальної час освіти, виконує роль платформи для власного подальшого акмеологічного розвитку та є насамперед основним елементом педагогічно-цифрового професіоналізму в когнітивному вимірі (його культура є складовою професійно-цифрової культури). Система професійно-цифрових компетентностей викладача вищого педагогічного освітнього закладу як суб'єкта забезпечення в умовах інформатизації суспільства особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку майбутніх педагогів – це еталонна модель цільового орієнтиру підвищення якості його професійної діяльності за пріоритетним напрямом її цифровізації, цілісна сукупність фахових здатностей різної функціональної приналежності у вимірах потреб національного культуротворення, випереджувального поступу української освіти, її інтеграції в європейський освітній простір (Кучерявий, 2022).

Принципи досягнення визначених цільових орієнтирів поділяються на дві групи: 1) принципи оновлення змісту підготовки майбутніх викладачів в умовах цифровізації суспільства; 2) принципи побудови і реалізації її технологій.

До першої групи входять такі основні принципи: *інтеграції у змісті освіти майбутніх викладачів знань гуманітарного соціокультурного, професійно-предметного і професійно-психопедагогічного, валеологічного (з пріоритетністю аспекту досягнення психічного здоров'я) і безпекового характеру; культивування стратегічних ліній оновлення змісту педагогічної освіти майбутніх викладачів у контексті його професійно-психопедагогічної й цифрової фундаменталізації в гармонійній єдності; домінантності культури-панівного україноцентристського напрямку оновлення змісту професійної підготовки майбутнього викладача з використанням цифрових технологій; закладання ціннісно-змістового фундаменту еталонного образу викладача-майстра педагогічного ЗВО майбутнього у вимірі його відповідності вимогам до сприяння культуротворчому європейському поступу України; інтеграції у змісті освіти майбутніх викладачів знань гуманітарного соціокультурного, професійно-предметного і професійно-психопедагогічного, валеологічного (з пріоритетністю аспекту досягнення психічного здоров'я) і безпекового характеру.*

Перша сукупність принципів другої («технологічної») групи стосується технології організації цілісного саморозвитку майбутніх викладачів у модульно-розвивальній системі їх дистанційного і змішаного навчання. Схарактеризовано такі основні принципи: культивування ключової спрямованості модульно-розвивальної системи дистанційного і змішаного навчання майбутніх викладачів на їх включення в процес цілісного саморозвитку впродовж життя; акцентуації задачної технології при проектуванні й організації модульно-розвивального навчання

майбутніх викладачів у дистанційному і змішаному форматах; вітально-аксіологічної детермінованості особистісно-професійного саморозвитку майбутніх викладачів в умовах цифровізації професійної підготовки модульно-розвивального типу.

Друга сукупність принципів цієї ж другої групи знаходиться у вимірі розробленої технології психолого-педагогічного супроводу культивування майбутнім викладачем психічного оздоровлення і національно значущої дії у ситуації воєнного стану в країні. До неї належать принципи: психооздоровчої та мобілізаційної спрямованості формул-настанов особистості майбутнього викладача на адекватне потребам у самозахисті й дії сприйняття стресу без дистресу; неперервності відкриття в собі нових життєтворчих сил для допомоги людям, опанування цінностями змісту професійно-педагогічної освіти й самовдосконалення; невідкладності оновлення «Я – концепції» професійного становлення і розвитку в умовах війни та відродження України; панування близьких цілей і щоденних дій у власній системі особистісно-професійної самотворчості й волонтерської допомоги людям.

Змістовий компонент моделі як системне утворення є «носієм» оновлених за певними стратегічними напрямками цінностей.

У фокусі перетину соціальних потреб у відродженні України після війни і потреб особистості майбутнього викладача у цілісному розвитку, безпеці й психічному здоров'ї зміст вищої фахової освіти визначено як цілісну сукупність таких взаємопов'язаних структурних компонентів: знання цінностей професійної, національної й загальнолюдської культури на особистісному рівні; самоцінні професійні уміння та навички різнобічної функціональної приналежності (способи фахової діяльності); досвід творчої, культуротворчої діяльності та науково-дослідної роботи; досвід емоційно-вольового ставлення до духовних, професійних, національних і загальнолюдських цінностей та світу в цілому; досвід саморегуляції фахового становлення, професійних самоосвіти і самовиховання, духовного і загального саморозвитку; досвід культурного міжособистісного спілкування та громадської активності.

Змістовий компонент моделі передбачає такі стрижневі напрями досягнення змістом професійно-педагогічної освіти майбутніх викладачів функціональної повноти: 1) активне збагачення компонентів змісту професійно-педагогічної освіти цінностями, цілісна сукупність яких максимально забезпечує якісне виконання цим феноменом в гармонійній єдності культуротрансляційної, культурозбережувальної, культуровідтворювальної й культуро-розвивальної функцій; 2) посилення аксіологічного складу змісту з метою позитивно-результативного виконання ним всіх своїх функцій інструментально-фундаментальною системою цінностей цифрової культури з аксіосферою цифрової компетентності педагогічного працівника ЗВО як її ядром; 3) суттєве збільшення у змісті

освіти аксіологічного потенціалу, що прямо пов'язаний з категорією «самості»: набуттям майбутнім викладачем досвіду самодіяльності, самоорганізації в освітньо-цифровому середовищі засобами самотворчості, педагогічної творчості й цифровими засобами професійного самостановлення і саморуку до вершин професійної зрілості; 4) надання особливої уваги оптимальній потенційній реалізації змістом педагогічної освіти функції носія цінностей акмеологічно-розвивальної майбутнього викладача спрямованості в особистісному, професійному і професійно-культурному планах; 5) розширення функціонального складу змісту освіти за рахунок валеологічно-психопедагогічної функції в її єдності з діяльнісно-активізуючою за напрямками: а) онлайн-сприяння психічному оздоровленню майбутнього педагога вищої школи як заручника жадливих руйнівних для психіки особистості наслідків війни, мотивації, змістовому наповненню, організації й стимулюванню викладачем активних національно й особистісно значущих дій студента; б) «озброєння» студентів цінностями гуманістичної педагогіки добра і педагогіки любові, значущими для роботи з психічно травмованими війною учнями «зі зраненим серцем»; в) введення в функціональну систему змісту освіти функції культивування безпеки життєдіяльності викладача і майбутнього викладача в екстремальних ситуаціях; 7) підвищення потужності ціннісного поля змісту його євроінтеграційною складовою, стрижнем якої є аксіо-культуросфера цілісної моделі викладача європейського рівня.

У моделі зафіксовані основні інтегральні характеристики змісту: ціннісна духовно-етнокультурна відповідність вимогам щодо максимального сприяння існуванню української державності в умовах російської агресії; здатність бути потужним інструментом сприяння відновленню країни і культуротворенню українців після війни.

Своєрідним системним, але локальним порівняно зі взірцем-еталоном, утворенням є *технологічно-методичний компонент* моделі. Якісне перетворення його традиційної структури – це наслідок проектування організації освітнього процесу у вищій педагогічній школі за двома авторськими технологіями, кожна з яких має концептуальну (концептуальні принципи технологій описано вище), змістову і процесуальну підсистеми.

Перша – *технологія організації цілісного саморозвитку майбутніх викладачів у модульно-розвивальній системі їх дистанційного і змішаного навчання* – має змістову підсистему, до якої насамперед належать: досвід евристичної навчально-професійної діяльності за модульним принципом з використанням цифрових засобів; досвід самоорганізації цифрового супроводу науково-дослідної роботи; досвід професійної самоосвіти і самовиховання з опертям на цифрові технології; досвід професійно-педагогічної творчості у цифровому форматі. Родзинка змістової підсистеми – зміст евристичних професійно-педагогічних задач

вищого рангу значущості для цілісного саморозвитку майбутнього викладача і система навчальних професійно-педагогічних задач різної функціональної приналежності.

У *процесуальній* підсистемі – п'ять етапів: мотиваційний, проектувальний, організаційно-діяльнісний, морально-стимулювальний і оцінно-контрольний. Чільне місце на мотиваційному етапі належить двом групам методів педагогічного впливу: 1) забезпечення емоційного переживання знань психолого-педагогічних основ цілісного саморозвитку майбутнього викладача; 2) самопізнання студентом власних можливостей у кар'єрному зростанні. Основними методами, що застосовуються на проектувальному етапі, є: вправлення у моделюванні власного професійного образу «Я» майбутнього; орієнтація на написання творів-есе щодо передбачення і прогнозування свого саморуку до вершин професійної зрілості; вправлення у розробленні кар'єрограм особистісного типу та ін. Організаційно-діяльнісний етап характеризується такими методами, як тренінг самоорганізації студентами особистісного саморозвитку, ігровий e-secondment, підгрупами способів особистісно-професійної самотворчості, професійно-педагогічної творчості, організації науково-дослідної діяльності. На стимулювальному етапі домінують методи: морального заохочення, пізнавальні ігри (аспекти цілісного саморозвитку фахівця-педагога), відеодемонстрації майстерного виконання викладачами своїх функцій, конкурси проєктів цілісного саморозвитку, дискусії майбутніх викладачів щодо них тощо. Провідними методами педагогічної оцінки досягнень майбутнього викладача як суб'єкта саморозвивальної діяльності є актуалізація неповторності й перспективності отриманих студентом результатів, переконання в їх винятковій значущості та красі, схвалення систематичного довільного самоконтролю саморозвивальних дій, демонстрація поваги до студента як творця власного професійного «Я».

Змістова підсистема другого технологічного утворення моделі – *технології психолого-педагогічного супроводу культивування майбутнім викладачем психічного оздоровлення і національно значущих дій у ситуації воєнного стану в країні* – містить психопедагогічні знання про сукупність принципів, методів й інструментів стимулювання успішного виходу з тривожного стану за рахунок активної діяльності самооздоровчого, пізнавального, саморозвивального, просвітницького і волонтерського характеру. Розгортання цієї технології у *процесуальній* підсистемі має вигляд: 1) діагностичний етап (група методів діагностики тривожності як психічного стану особистості і сукупність емпіричних методів діагностики тривожності студента); 2) мотиваційно-мобілізаційний етап (основні методи: ідентифікації з майбутнім викладачем; ототожнення зі студентом; рефлексивних роздумів за студента як заручника наслідків війни; актуалізації власного досвіду і досвіду інших людей щодо

збереження психічного здоров'я; група методів формування у студентів смислотвірних мотивів самооздоровлення; 3) навчально-психостабілізаційний етап (методи: зняття психічної напруги; відкриття в собі нових життєтворчих сил для активної діяльності; сприяння повороту власної – національної й професійної – свідомості на своє «Я»; створення умов для емоційного переживання ідеального і реального образів педагогічно-цифрового професіоналізму, їх порівняння; розроблення нової «Я – концепції» та ін.). Операційно-діяльнісний етап (методи: щоденних дій за напрямками – волонтерської допомоги людям, просвітницької роботи, розроблення і реалізації цілей і завдань-самозобов'язань у сфері особистісно-професійного становлення чи саморозвитку та ін.).

Актуалізовані у моделі підсистеми «концептуально-цільовий компонент», «змістовий компонент», підсистема сукупності технологій і методики є платформою для побудови і функціонування наступного складника – «організаційно-діяльнісний компонент», стрижнем якого є умови якісної організації особистісно зорієнтовано взаємодії професорсько-викладацького складу і студентів у вимірі сучасних нагальних і післявоєнних суспільних потреб. Вони розподіляються на зовнішні та внутрішні. До негативних зовнішніх насамперед відносяться: відсутність у держави під час війни можливостей для повноцінного фінансування програм розвитку педагогічних університетів; недостатня підтримка за об'єктивними причинами з боку державних інституцій інноваційного пошуку закладів вищої педагогічної освіти у сфері фундаменталізації й цифровізації професійної підготовки майбутніх викладачів. Основні необхідні внутрішні умови:

1) панування в університеті ідеології оновлення змісту й технологій підготовки майбутніх викладачів у вимірах досягнення якості її цифровізації й відповідності потребам країни під час воєнного стану і у період післявоєнного відновлення;

2) створення у закладі вищої педагогічної освіти професійно-цифрового середовища зі спрямованістю на особистісно-професійний і професійно-культурний розвиток і саморозвиток майбутніх викладачів;

3) підготовленість професорсько-викладацького складу університету до оновлення і реалізації в контексті нових соціальних потреб навчальних програм і технологій підготовки майбутніх викладачів на основі цифрових засобів.

Останній структурний компонент моделі – *результативний* – також має системне «обличчя»: результатом є інтегральна ефективність професійної підготовки майбутніх викладачів у вимірах її цифровізації та потреб відродження країни після війни. До основних складників результату, що запланований як системне утворення, належать достатньо високі рівні якісної трансформації всіх складових освітнього процесу у педагогічних вишах за напрямом сприяння реалізації екзистенційних та інших потреб

суспільства у военний і повоєнний періоди, сформованість у майбутніх викладачів системи професійно-цифрових компетентностей, досвіду особистісно-професійного саморозвитку з опертям на цифрові технології та, як мінімум, досвіду проєктування професійно-культурного саморозвитку впродовж життя. Уявлення про кінцевий результат є похідною від врахування всієї складності, різноспрямованості (на потреби соціуму і потреби особистості), багатовимірної специфіки і різнорівневого характеру цілей освітнього процесу, зовнішніх і внутрішніх чинників впливу на нього.

Визначена система функцій, які притаманні структурним компонентам моделі: концептуально-цільовий виконує функцію носія ціннісних уявлень про цільові орієнтири і принципи професійної підготовки студентів в умовах війни та цифровізації суспільства; змістовий виконує культуро-розвивальну, культуроактивізаційну, культуротрансляційну, валеологічно-захисну, цілісно-розвивальну і особистісно-розвивальну функції; основна функція технолого-методичного компонента – інструментальна (технології відносяться до цінностей-засобів); організаційно-діяльнісний компонент реалізує функції умов як спеціально створених у закладах освіти обставин, за яких потенційно можливо досягти якості організації педагогічної дії в ньому; уявне сукупне відтворення потенційно можливого нового знання про професійну підготовку майбутніх викладачів педагогічних ЗВО – функція результативного компонента взірця-еталона цього процесу.

Всі компоненти спроєктованої моделі є взаємопов'язаними блоками інформації про результати змін під дією сукупності факторів у цілях, змісті, технологіях і організації підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності в умовах її цифровізації й у вимірах потреб суспільства у военний час і повоєнний період.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Моделювання підготовки майбутнього викладача закладів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства – це створення теоретичного взірця-еталону оновлення цього процесу з урахуванням його суспільних функцій, потреб і спрямованості під час війни і у повоєнний період, чинників впливу на нього та специфіки і можливостей предмета викладацької праці. Основними факторами моделювання виступають такі: *національно-потребнісний* (віддзеркалення у стратегії і змісті взірця професійної підготовки, що цифровізується, потреб у збереженні, захисті й укріпленні української нації, її оновленні у повоєнний час); *парадигмально-методологічний* (розроблення теоретичного конструкта на основі оптимальної у соціальному й особистісному вимірах парадигмально-методологічної платформи); *теоретико-практичний* (опертя змісту моделі на практичний досвід педагогічних ЗВО у вирощуванні інновацій під час системних викликів суспільству і теоретичний фундамент насамперед перетворення професійної підготовки майбутнього викладача у вимірі її

цифровізації в джерело його цілісного розвитку і саморозвитку); *валеологічно-психопедагогічний* (відображення у змістовому і технологічно-методичному складниках моделі цінностей-знань і цінностей-засобів щодо мобілізації психологічних ресурсів життєстійкості людини під час війни, гуманної взаємодії з дитиною зі «зраненим серцем» на засадах педагогіки добра і любові).

Провідними сутнісними характеристиками моделі є: відповідність національно-культурній парадигмі розвитку вітчизняної освітньої системи; спрямованість на сприяння реалізації екзистанційних потреб суспільства у період дії в країні воєнного стану та потреб її відродження і культуротворення після війни; здатність виступати у ролі конструктивної цінності-еталону оновлення професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних ЗВО за модульно-розвивальним принципом з опертям на актуалізовані психопедагогічні й цифрові інструменти в їх єдності; підпорядкованість методологічним ідеям щодо аксіологічної детермінації акмеологічного цілісного розвитку майбутнього викладача засобами його розвивальної професійної підготовки на синергетичних засадах.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні статусу розробленої моделі як концептуальної й структурно-функціональної, пошуку способів і засобів її трансформації в парадигмальну.

Список використаних джерел

- Гриньова, В.М. (1998). *Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти)*. Харків: Основа.
- Гузій, Н.В. (2004). *Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти*. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова.
- Дубасенюк, О.А. (2006). Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: монографія / авт. кол.: О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька та ін.; за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Колос, К.Р. (2016). *Проектування і використання комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти: теоретико-методичні засади*: монографія. Житомир: Волинь.
- Кузьмінська, О.Г. (2020). *Теоретико-методичні засади проектування і застосування цифрового освітнього середовища наукової комунікації магістрів-дослідників*: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.10. Старобільськ.
- Панченко, Л.Ф. (2011). *Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету*: монографія. Луганськ: ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка.

- Петренко, Л.М. (2023). Концептуальні засади підготовки майбутніх викладачів педагогічного закладу вищої освіти в умовах цифрової трансформації суспільства. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття»*: Київ: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 1 (7), 140-151. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(7\).2023.140-151](https://doi.org/10.35387/ucj.1(7).2023.140-151).
- Семеріков, С.О. (2009). *Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі*: монографія. Кривий Ріг: Мінерал; К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова.
- Федірчик, Т.Д. (2015). *Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (теоретико-методичний аспект)*. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т.
- Філіпчук, Г.Г. (2014). *Націєтворчість освіти*. Чернівці: Зелена Буковина.
- Філіпчук, Г.Г. (2016). *Національна ідентичність: культурно-освітній вимір*: монографія. Чернівці: Друк Арт.
- Філіпчук, Г.Г. (2018). *Українськість: витоки, виклики, відповіді*: монографія. К.: Майстер книг.
- Kucheryavi, O. (2022). System of professional-digital competencies of a teacher of a higher pedagogical educational institution. *Science Rise: Pedagogical Education*, 2 (47), 44-49. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2022.255072>

References (translated and transliterated)

- Dubasenyuk, O.A. (2006). *Kontseptual'ni modeli pedahohichnoyi osvity: naukovi poshuky ta zdobutky. Profesiyno-pedahohichna osvita: suchasni kontseptual'ni modeli ta tendentsiyi rozvytku [Conceptual models of pedagogical education: scientific research and achievements. Professional and pedagogical education: modern conceptual models and development trends]*: monohrafiya / avt. kol.: O.A. Dubasenyuk, O.YE. Antonova, S.S. Vitvyts'ka ta in.; za zah. red. O.A. Dubasenyuk. Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Fedirchuk, T.D. (2015). Rozvytok pedahohichnoho profesionalizmu molodoho vykladacha vyshchoyi shkoly (teoretyko-metodychnyy aspekt) [Development of pedagogical professionalism of a young teacher of a higher school (theoretical and methodological aspect)]. Chernivtsi: Chernivets'kyy nats. un-t [in Ukrainian].
- Filipchuk, H.H. (2014). *Natsiyetvorchist' osvity [National creativity of education]*. Chernivtsi: Zelena Bukovyna [in Ukrainian].
- Filipchuk, H.H. (2016). *Natsional'na identychnist': kul'turno-osvitniy vymir [National identity: cultural and educational dimension]*: monohrafiya. Chernivtsi: Druk Art [in Ukrainian].
- Filipchuk, H.H. (2018). *Ukrayins'kist': vytoky, vyklyky, vidpovidi [Ukrainianness: origins, challenges, answers]*: monohrafiya. K.: Mayster knyh [in Ukrainian].
- Hryn'ova, V.M. (1998). *Formuvannya pedahohichnoyi kul'tury maybutn'oho vchytelya (teoretychnyy ta metodychnyy aspekty) [Formation of the pedagogical*

- culture of the future teacher (theoretical and methodical aspects)*]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
- Huziy, N.V. (2004). *Pedahohichnyy profesionalizm: istoryko-metodolohichni ta teoretychni aspekty* [Pedagogical professionalism: historical, methodological and theoretical aspects]. Kyiv: NPU im. M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Kolos, K.R. (2016). *Proyektuvannya i vykorystannya komp'yuterno-oriyetovanoho navchal'noho seredovyscha zakladu pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity: teoretyko-metodychni zasady* [Design and use of a computer-oriented educational environment of a postgraduate pedagogical education institution: theoretical and methodological principles]: monohrafiya. Zhytomyr: Volyn' [in Ukrainian].
- Kucheryavi, O. (2022). System of professional-digital competencies of a teacher of a higher pedagogical educational institution. Science Rise: Pedagogical Education, 2 (47), 44-49. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2022.255072> [in English].
- Kuz'mins'ka, O.H. (2020). *Teoretyko-metodychni zasady proyektuvannya i zastosuvannya tsyfrovoho osvith'noho seredovyscha naukovoyi komunikatsiyi mahistriv-doslidnykiv* [Theoretical and methodological principles of design and application of the digital educational environment of scientific communication of masters-researchers]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.10. Starobil's'k [in Ukrainian].
- Panchenko, L.F. (2011). *Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku informatsiyno-osvith'noho seredovyscha universytetu* [Theoretical and methodological foundations of the development of the information and educational environment of the university]: monohrafiya. Luhans'k: DZ LNU imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].
- Petrenko, L.M. (2023). *Kontseptual'ni zasady pidhotovky maybutnikh vykladachiv pedahohichnoho zakladu vyshchoyi osvity v umovakh tsyfrovoyi transformatsiy i suspil'stva* [Conceptual principles of training future teachers of a pedagogical institution of higher education in the conditions of digital transformation of society]. Visnyk kafedry YUNESKO «Neperervna profesiyina osvita XXI stolittya»: Kyiv: IPOOD imeni Ivana Zhyazyuna NAPN Ukrainy, 1 (7), 140-151. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(7\).2023.140-151](https://doi.org/10.35387/ucj.1(7).2023.140-151) [in Ukrainian].
- Semerikov, S.O. (2009). *Fundamentalizatsiya navchannya informatychnykh dystsyplin u vyshchey shkoli* [Fundamentalization of the teaching of informatics disciplines in higher education]: monohrafiya. Kryvyi Rih: Mineral; K.: NPU im. M.P. Drahomanova [in Ukrainian].

УДК 378.016:33

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.33-41](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.33-41)

Попова Олена Володимирівна
– доктор педагогічних наук,
професор, професор кафедри
освітології та інноваційної
педагогіки Харківського
національного педагогічного
університету імені
Г. С. Сковороди

Popova Olena – Doctor of
Pedagogical Sciences,
Professor, Professor of the
Department of Educology and
Innovative Pedagogy of the
H. S. Skovoroda Kharkiv
National Pedagogical University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1611-5956>
E-mail: tubaeva@gmail.com

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ: ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Анотація. Автором обґрунтовано актуальність проблеми підготовки викладачів закладів вищої освіти до застосування інноваційних технологій навчання, що зумовлено сучасними викликами, які постають перед вищою освітою, котрі наочно відображають стратегії підвищення якості освітнього процесу в закладах вищої освіти, найбільш перспективними з яких є інноваційні. Інноваційну технологію навчання розглянуто як системний феномен, який внаслідок упорядкованого їх здійснення педагогом за оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників педагогічного процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію прогнозованого результату, спрямованого на особистісний і професійний розвиток і саморозвиток здобувача освіти на основі сучасних методологічних підходів до організації процесу навчання з урахуванням теоретичних та емпіричних інновацій, що в змозі забезпечити високі результати професійного навчання. Доведено, що ефективність застосування інноваційних технологій навчання значною мірою залежить від рівня відповідної готовності викладачів, що вимагає організації їхньої цілеспрямованої і систематичної підготовки в означеному напрямі. Готовність викладача до застосування інноваційних технологій навчання визначено як динамічне інтегроване особистісне утворення, що включає професійні мотиви, цілі, спеціальні (інноваційні) знання й уміння, професійно-особистісні якості викладача, що забезпечують ефективне впровадження вказаних технологій у процес навчання здобувачів вищої освіти. У статті акцентовано увагу на необхідності переосмислення філософських засад підготовки викладачів до використання інноваційних технологій навчання, відповідно до вимог часу, а також урахування в процесі зазначеної підготовки положень таких концептуальних підходів, як-от: компетентісного, системного, особистісно-діяльнісного, інноваційного, акмеологічного, андрагогічного.

У статті обґрунтовано суть і значення цих підходів для розв'язання порушеної проблеми.

Ключові слова: інноваційна технологія навчання; професійна підготовка; готовність; викладач; заклад вищої освіти.

Ропова Олена

TRAINING OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS FOR APPLYING INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGIES: THEORETICAL AND CONCEPTUAL ASPECT

Abstract. *The author substantiates the relevance of the problem of training teachers of higher education institutions to use innovative teaching technologies, that is caused by modern challenges that higher education faces, which clearly reflect strategies for improving the quality of the educational process in higher education institutions, and the most promising of which are innovative ones. Innovative teaching technology is considered as a systemic phenomenon that, as a result of its orderly implementation by the teacher on the basis of optimality of resources and efforts of all participants in the pedagogical process, guarantees the effective implementation of the predicted result aimed at the student's personal and professional development and self-development on the basis of modern methodological approaches to the organization of the teaching process taking into account theoretical and empirical innovations that are able to ensure high results of professional training. It has been proven that the effectiveness of the application of innovative teaching technologies largely depends on the level of appropriate readiness of teachers, which requires the organization of their purposeful and systematic training in the specified direction. The teacher's readiness to use innovative teaching technologies is defined as a dynamic integrated personal education, that includes professional motives, goals, special (innovative) knowledge and skills, professional and personal qualities of the teacher, which ensure the effective implementation of the specified technologies in the learning process of higher education students. The article focuses on the need to rethink the philosophical foundations of the preparation of teachers for the use of innovative teaching technologies, in accordance with the requirements of the time, as well as taking into account the provisions of such conceptual approaches, such as: competence, system, personal-activity, innovative, acmeological, andragogical ones. The article substantiates the essence and significance of these approaches to solving the problem.*

Key words: *innovative teaching technology; professional training; readiness; teacher; higher education institution.*

Постановка проблеми, її актуальність. Сучасні виклики, що постають перед вищою освітою, яка виступає важливою рушійною силою розвитку суспільства, зумовлюють і наочно відображають стратегії

підвищення якості освітнього процесу в закладах вищої освіти, найбільш перспективними з яких є інноваційні, що своєю чергою актуалізує проблему впровадження та використання інноваційних технологій навчання.

Під інноваційними стратегіями розвитку закладу освіти розуміємо модернізації його освітнього середовища, процес упровадження та практичного використання в освітньому процесі інноваційних технологій навчання (*далі – ІТН*), у тому числі ІКТ та цифрових застосунків, сукупності новітніх методів, прийомів та засобів навчання. Саме в такому разі не лише забезпечується основа для створення конкурентоспроможності освітнього закладу на ринку освітніх послуг, а й визначаються напрями творчого пошуку викладачів, їхнього професійного вдосконалення й самовдосконалення, їхнього інноваційного розвитку, що своєю чергою позитивно позначається на якості навчання студентів.

Проте, як засвідчили дані проведеного нами пілотного дослідження, понад 60 % викладачів, які брали участь в опитуванні, зазначили, що вони відчують труднощі в застосуванні ІТН, що їм бракує методичних знань і вмінь у цьому напрямі (Шпак, 2020). Водночас було зафіксовано відсутність цілеспрямованої роботи щодо підвищення інноваційної компетентності педагогів щодо застосування ІТН. Такий стан актуалізує розв'язання проблеми підготовки викладачів ЗВО в означеному напрямі.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що різні аспекти проблеми підвищення якості професійної діяльності викладача ЗВО, становлення й розвитку його професіоналізму, педагогічної майстерності знайшли висвітлення у працях багатьох учених (А. Алексюк, Ю. Бойчук, В. Бондар, О. Гречаник, В. Гриньова, М. Згурська, О. Пехота, О. Романовський, І. Шпак та ін.).

Водночас попри значну кількість праць, присвячених різним аспектам застосування ІТН, дослідження вчених присвячені здебільше підготовці в означеному напрямі майбутніх педагогічних працівників. Проблематика підготовки викладачів до використання ІТН не отримала достатнього висвітлення.

Мета статті – розкрити суть підготовки викладачів до застосування ІТН як педагогічного феномену, обґрунтувати концептуальні підходи, що сприятимуть ефективності означеної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнюючи різні підходи вчених (Л. Петриченко, О. Пехота, І. Прокопенко, І. Шпак та ін.), *педагогічну технологію* розглядаємо як науково обґрунтовану систему педагогічних дій, операцій і процедур, яка внаслідок упорядкованого їх здійснення педагогом за оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію

прогнозованого результату, спрямованого на особистісний і професійний розвиток і саморозвиток здобувача освіти.

З огляду на вищезазначене, *технологію навчання* (або *дидактичну технологію*) визначаємо як систему науково обґрунтованих дій і взаємодій складників навчального процесу (мети, завдань, принципів, змісту, форми, методів, засобів, прогнозований результат), реалізація яких гарантує досягнення поставлених цілей навчання.

За рівнем новизни педагогічні технології поділяють на традиційні та інноваційні. ІТН, на нашу думку, передбачають цілеспрямоване систематичне та послідовне впровадження в освітню практику дидактичних способів, прийомів, педагогічних дій та засобів, що ґрунтуються на новій сукупності концептуальних підходів, мають об'єктивну (а не суб'єктивну) новизну (Попова, 2010). Головною метою запровадження ІТН у процес навчання здобувачів вищої освіти є формування компетентного, конкурентоспроможного фахівця, здатного до інноваційної діяльності.

Поділяємо позицію вчених, які стверджують, що технології навчання (навіть найсучасніші) не забезпечують механічно високого рівня навчальних досягнень здобувачів освіти, адже на результат впливає багато факторів, серед яких найбільшу (якщо не вирішальну) роль відіграє відповідна компетентність викладача, його педагогічна майстерність, умотивованість на постійне професійне вдосконалення тощо.

Професійну підготовку викладача до застосування ІТН розглядаємо як системну діяльність, спрямовану на розширення його інноваційної компетентності шляхом оволодіння відповідними знаннями, набуття й удосконалення вмій, навичок та вдосконалення досвіду в означеному напрямі педагогічної діяльності. Результатом такої підготовки є готовність до застосування ІТН.

Готовність викладача до застосування ІТН визначаємо як динамічне інтегроване особистісне утворення, що включає професійні мотиви, цілі, спеціальні (інноваційні) знання й уміння, професійно-особистісні якості викладача, що забезпечують ефективне впровадження вказаних технологій у процес навчання здобувачів вищої освіти.

Підготовка викладачів до використання ІТН, на нашу думку, вимагає переосмислення філософських засад освіти, які відповідають вимогам часу, та застосування сукупності таких концептуальних підходів, як-от: компетентного, системного, особистісно-діяльнісного, інноваційного, акмеологічного, андрагогічного.

У процесі підготовки викладачів до застосування ІТН провідне місце відводимо *компетентнісному підходу*, адже він є провідним у сучасній професійно-освітній парадигмі. Саме компетентність є важливішим показником готовності викладача до здійснення різних видів професійної діяльності, у тому числі застосування ІТН, адже саме наявність сформованих компетентностей дає змогу викладачеві ефективно

оперувати здобутими знанням, навичками, досвідом (у нашому випадку стосовно використання ІТН) (Шпак, 2020).

Погоджуємося з І. Шпак, яка слушно зазначає, що компетентнісний підхід дає змогу визначити сукупність найбільш значущих психолого-педагогічних, методичних, «технологічних» знань, умінь, особистісних якостей, що складають зміст структури готовності викладача до застосування ІТН, а також визначити провідні орієнтири в моделюванні, конструюванні та реалізації змісту відповідної підготовки педагога (Попова, 2024; Шпак, 2020).

Значущість дотримання положень *особистісно-діяльнісного підходу* в процесі підготовки викладачів до застосування ІТН обґрунтовуємо тим, що особистісний і діяльнісний аспекти утворюють нерозривну цілісність, спрямовану на саморух, самовдосконалення, і забезпечує в підсумковому результаті можливість професійної самореалізації особистості педагога на високому рівні. Особистісно-діяльнісний підхід дає можливість урахувати індивідуальні й професійні особливості викладача для розроблення його індивідуальної освітньої траєкторії інноваційного розвитку в цілому та оволодіння готовністю до застосування ІТН зокрема. Цей підхід забезпечує активність викладача в процесі професійного підготовки в досліджуваному напрямі (Попова, & Губа, 2012).

Поділяємо думку вчених (Згурська, 2013; Шпак, 2020; Попова, 2010), що професійно-педагогічна підготовка викладачів до застосування ІТН у межах ЗВО не розв'язується на системному рівні, що знижує її ефективність. Проте врахування *системного підходу* в процесі вказаної підготовки є вельми важливим, оскільки він дає можливість розглянути досліджуваний феномен як складну динамічну систему в єдності його структурних і функціональних елементів (суб'єкти системи: викладач, студент, керівники ЗВО та його підрозділів; працівники методичних центрів, бібліотеки та ін.), визначити особливості її складників, з'ясувати характер й механізми зв'язків між ними і на цьому підґрунті розробити модель науково-методичного системного забезпечення підготовки викладачів до застосування ІТН. Усе це сприяє оптимальному досягненню запланованого результату.

Оскільки застосування освітніх технологій вимагає технологізації навчального процесу, правомірним і необхідним вважаємо звернення в підготовці викладачів до застосування ІТН до *технологічного підходу*, який розглядаємо як конструйований процес із жорстко запланованими, фіксованими результатами. За образним висловом М. Кларіна, технологічний підхід є «соціально-інженерною ідеологією» у педагогіці (Шпак, 2020).

На підставі результатів досліджень сучасних учених, дійшли висновку, що важливими ознаками технологічного підходу до підготовки

викладачів до застосування ІТН є такі: 1) наявність чіткого уявлення щодо запланованих результатів зазначеної підготовки; 2) відбір комплексу методів науково-педагогічного дослідження та діагностичних методик для моніторингу досліджуваного процесу; 3) розроблення різних стратегій підготовки викладачів в означеному напрямі з урахуванням індивідуальних особливостей педагогів.

Вагомою вимогою до забезпечення вказаної підготовки є використання ІТН, у тому числі сучасних ІКТ.

Інноваційний підхід передбачає спрямування підготовки викладачів до застосування ІТН на інноваційний розвиток педагогів, формування в них інноваційної компетентності, а також використання інноваційних застосунків для забезпечення вказаних процесів. Зазначений підхід спрямований на забезпечення розвитку інноваційного педагогічного мислення викладачів, оволодіння ними спеціальними «інноваційними» знаннями і вміннями щодо запровадження в освітній процес інновацій, у тому числі ІТН, дотримання сучасних вимог до відбору та подачі навчального матеріалу, а також особливої організації процесу навчання від етапу генерування нових ідей, прогнозування результатів до етапу їх упровадження та поширення (Артюшина, 2009). Змісту підготовки викладачів до застосування ІТН із позиції інноваційного підходу мають бути притаманні варіативність, креативність, гнучкість.

Акмеологічний підхід спонукає викладачів досягти вищого рівня в його підготовці до застосування ІТН. Саме такий підхід, на думку багатьох науковців, є одним з найбільш ефективних сучасних концептуальних підходів, який дає змогу цілеспрямовано й комплексно вирішувати актуальні завдання професійної підготовки фахівців у контексті сучасних викликів (Гречаник, 2012; Рибалко, 2007). Із позиції вказаного підходу ефективність підготовки викладача до застосування ІТН забезпечується розвитком процесів самості, стимулюванням досягнення акме, формуванням інноваційної компетентності, які акумулюються в понятті «готовність до застосування ІТН».

Звернення до андрагогічного підходу до підготовки викладачів до ІТН передбачає врахування набутих ними професійних цінностей і професійного досвіду, вимагає надання педагогам як зрілим фахівцям можливості вибору індивідуальної освітньої траєкторії, самоконтролю професійного розвитку й самореалізації, що максимально відповідає індивідуальним можливостям особистості, виробленню викладачем власної професійно-педагогічної позиції з повною відповідальністю за свій вибір (Біда, Орос, & Чичук, 2022).

У процесі підготовки викладачів до застосування ІТН вважаємо доцільним дотримуватися таких андрагогічних принципів.

1. Принцип усвідомленості необхідності підготовки до застосування ІТН.

2. Пріоритет самостійного й ініціативного навчання.
3. Принцип опори на професійно-педагогічний досвід викадачів.
4. Принцип індивідуалізації та персоналізації, що вимагає розроблення індивідуальних програм підготовки, орієнтованих на конкретні професійно-освітні потреби викладачів з урахуванням їхнього досвіду, рівня професійно-педагогічної підготовки, психофізіологічних та когнітивних особливостей.
5. Принцип системності, систематичності та неперервності підготовки.
6. Принцип актуалізації результатів підготовки, що передбачає невідкладне застосування на практиці набутих компетенцій, якостей, нового досвіду.
7. Принцип елективності підготовки, що означає надання викладачеві певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, коштів, термінів, часу, місця підвищення кваліфікації, форм оцінювання результатів підготовки.

Андрагогічний підхід дає можливість виокремити ті форми, методи, засоби, які найбільшою мірою підвищують мотивацію викладача, сприяють розвитку теоретичних і практичних компетенцій, рефлексивності професійної поведінки тощо, що характеризує готовність педагогів до застосування ІТН.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Інноваційна технологія навчання є системним феноменом, який внаслідок упорядкованого її здійснення педагогом за оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників педагогічного процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію прогнозованого результату, спрямованого на особистісний і професійний розвиток і саморозвиток здобувача освіти на основі сучасних методологічних підходів до організації процесу навчання з урахуванням теоретичних та емпіричних інновацій, що в змозі забезпечити високі результати професійного навчання. Ефективність використання ІТН значною мірою залежить від рівня відповідної готовності викладачів, що вимагає організації їхньої цілеспрямованої і систематичної підготовки в означеному напрямі. Забезпечення підготовки викладачів до використання ІТН вимагає застосування сукупності таких концептуальних підходів, як-от: компетентісного, системного, особистісно-діяльнісного, інноваційного, акмеологічного, андрагогічного.

Перспективними для подальших наукових розвідок є питання вдосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки викладачів до застосування ІТН з урахуванням профілю ЗВО.

Список використаних джерел

Артюшина, М. В. (2009). Інноваційний підхід у викладанні психолого-педагогічних дисциплін у вищих закладах освіти України. *Вісник*

- НТУУ–КПІ. *Філософія. Психологія. Педагогіка*, 3, 70–75.
- Біда, О. А., Орос, І. І., & Чичук, А. П. (2022). Застосування андрагогічного підходу при підготовці фахівців у ЗВО. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 205, 12–17. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-12-17>
- Гречаник, О. Є. (2012). *Формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти*: дис. ... канд. пед. наук. Харків.
- Згурська, М. П. (2013). *Розвиток педагогічної культури молодих викладачів електротехнічних дисциплін в умовах технічного університету*: дис. ... канд. пед. наук. Харків.
- Іонова, О. М. (2012). Системний та синергетичний підходи. *Наукові підходи до педагогічних досліджень*: колективна монографія. 22–80.
- Попова, О. В. (2010). Інновації в системі освіти. *Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посібник*. Харків: ОВС. 276–302.
- Попова, О. В. (2024). Формування інноваційного мислення учнів базової школи в процесі евристичного навчання. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*: журнал, 4(38), 559–570. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4\(38\)-559-570](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38)-559-570)
- Попова, О. В., & Губа, А. В. (2012). Особистісно-діяльнісний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень*: колективна монографія. Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф». 216–245.
- Рибалко, Л. С. (2007). *Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект)*: монографія. Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. 442 с.
- Шпак, І. О. (2020). *Педагогічні умови підготовки викладачів економічних дисциплін університетів до використання сучасних педагогічних технологій*: дис. ... канд. пед. наук. Харків.

References (translated and transliterated)

- Artiushyna, M. V. (2009). Innovatsiyni pidkhid u vykladanni psykhologo-pedahohichnykh dystsyplin u vyshchyykh zakladakh osvity Ukrainy [Innovative approach in teaching psychological and pedagogical disciplines in higher education institutions of Ukraine]. *Visnyk NTUU–KPI. Filozofia. Psykholohiia. Pedahohika*. 3. 70–75 [in Ukrainian].
- Bida, O. A., Oros, I. I. & Chychuk, A. P. (2022). Zastosuvannia andrahohichnoho pidkhodu pry pidhotovtsi fakhivtsiv u ZVO [Application of the andragogic approach in the training of specialists in higher education]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*, 205, 12–17. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-12-17> [in Ukrainian].
- Hrechanyk, O. Ye. (2012). *Formuvannia akmeolohichnoi kompetentnosti vchytelia v systemi pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity [Formation of acmeological competence of the teacher in the system of postgraduate pedagogical education]*: dys. ... kand. ped. nauk. Kharkiv [in Ukrainian].

- Ionova, O. M. (2012). Systemnyi ta synerhetychnyi pidkhody [Systemic and synergistic approaches. Scientific approaches to pedagogical research]. *Naukovi pidkhody do pedahohichnykh doslidzhen* : kolektyvna monohrafiia. 22–80 [in Ukrainian].
- Popova, O. V. & Huba, A. V. (2012). Osobystisno-diialnisnyi pidkhid [Personal and activity approach]. *Naukovi pidkhody do pedahohichnykh doslidzhen* : kolektyvna monohrafiia. Kharkiv : Vyd-vo Virovets A. P. «Apostrof». 216–245 [in Ukrainian].
- Popova, O. V. (2010). Innovatsii v systemi osvity [Innovations in the education system]. *Lektsii z pedahohiky vyshchoi shkoly* : navch. posibnyk. Kharkiv: «OVS». 276–302 [in Ukrainian].
- Popova, O. V. (2024). Formuvannia innovatsiinoho myslennia uchniv bazovoi shkoly v protsesi evrystychnoho navchannia [Formation of innovative thinking of elementary school students in the process of heuristic learning]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriya «Pedahohika»*: zhurnal. 4(38). 559–570. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4\(38\)-559-570](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38)-559-570) [in Ukrainian].
- Rybalko, L. S. (2007). Metodoloho-teoretychni zasady profesiino-pedahohichnoi samorealizatsii maibutnoho vchytelia (akmeolohichni aspekt) [Methodological and theoretical principles of professional and pedagogical self-realization of the future teacher (acmeological aspect)]: monohrafiia. Zaporizhzhia: ZDMU, 2007. 442 [in Ukrainian].
- Shpak, I. O. (2020). Pedahohichni umovy pidhotovky vykladachiv ekonomichnykh dystsyplin universytetiv do vykorystannia suchasnykh pedahohichnykh tekhnolohii [Pedagogical conditions for training teachers of economic disciplines at universities to use modern pedagogical technologies]: dys. ... kand. ped. nauk. Kharkiv [in Ukrainian].
- Zghurska, M. P. (2013). Rozvytok pedahohichnoi kultury molodykh vykladachiv elektrotekhnichnykh dystsyplin v umovakh tekhnichnoho universytetu [Development of the pedagogical culture of young teachers of electrical engineering disciplines in the conditions of a technical university]: dys. ... kand. ped. nauk. Kharkiv [in Ukrainian].

РОЗДІЛ II

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

УДК 378.091.2

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.42-51](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.42-51)

Білик Вікторія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Bilyk Viktoriia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educology and Innovative Pedagogy of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9823-6956>

E-mail: bilykvita@ukr.net

Цапко Алла Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Tsapko Alla – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educology and Innovative Pedagogy of the H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5629-4448>

E-mail: alla.tsapko@hnpu.edu.ua

Ялліна Вікторія Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Yallina Viktoriia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educology and Innovative Pedagogy of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9987-8021>

E-mail: yallinavika@hnpu.edu.ua

ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ОРГАНІЗАЦІЯ КОМАНДНОЇ РОБОТИ

Анотація. Однією з компетенцій випускника, необхідність якої диктують сучасні освітні стандарти та вимоги ринку праці, є здатність

виконувати свою роль у колективі. При організації командної роботи студентів в умовах дистанційного навчання виникають проблеми управління діяльністю членів команди, відстеження результатів їх роботи, оцінки внеску кожного учасника в загальний результат. У статті розглядається поняття «команди», командні ролі, фактори, що впливають на організацію командної роботи, командотворення в освітніх закладах. Обґрунтовано необхідність спеціального навчання навичкам командної роботи в процесі групових завдань. Представлено авторський досвід взаємодії зі студентськими колективами в рамках аудиторної та позааудиторної роботи через командну роботу. Командна робота розуміється як ефективна спільна діяльність для досягнення цілей. Як професійна компетентність включає певні вміння та навички, які формуються поступово. Проаналізовано досвід використання активних методів навчання для розвитку командної роботи. Методи навчання, модерації та ігрова діяльність описані як пріоритетні для підготовки студентів до роботи в команді. Охарактеризовано та досліджено такі методи організації командної роботи, як метод проєктів та «мозковий штурм». Ігрові методи є як діагностичним, так і корекційним засобом, дозволяють виявити вже наявні вміння, активізувати поведінку учнів у потрібному напрямку та закріпити результат. Зазначено, що тренінгові заняття проводяться в декілька етапів, на кожному з яких вирішуються певні завдання: оцінюється поточний рівень розвитку компетентності, спільне виконання завдань, обговорюються результати роботи, рефлексія. Після виконання завдань було виявлено зміну ставлення учасників до командної роботи та підвищення рівня згуртованості та довіри.

Ключові слова: команда; командотворення; майбутні вчителі; методи навчання; педагогічні дисципліни.

**Bilyk Viktoriia,
Tsapko Alla,
Yallina Viktoriia**

TEACHING PEDAGOGICAL DISCIPLINES AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION: ORGANIZATION OF TEAMWORK

Abstract. Reforms taking place in the educational process of higher school impose new requirements on the quality of training students. One of the competencies of a graduate, the need for which is dictated by modern educational standards and labor market requirements, is the ability to fulfill his role in a team. During organization of the students' teamwork in a distance learning environment, the problems of managing the activities of team members, tracking work results, assessing the contribution of each participant to the overall result arise. The article deals with the concept of the team, the team roles, the factors that influence teambuilding, teambuilding in educational institutions. The necessity of special training in teamwork skills in the process of

group tasks is substantiated. The author's experience of interaction with student teams in the framework of classroom and extracurricular activities on team building is presented. Teamwork is understood as an effective joint activity to achieve goals. Teamwork as a professional competence includes certain skills and abilities that are being formed gradually. The article analyses the experience of using active training methods for the development of the competence «teamwork». The methods of training, moderation, and play are described as priorities for preparing students for teamwork. Such methods of teamwork organization as the method of project and «brainstorming» are characterized and studied. Game-based methods are both a diagnostic and corrective tool, they allow to identify already existing skills, activate the behaviour of students in the desired direction and consolidate the result. It is noted that training classes are conducted in several stages, on each of them certain tasks are being solved: the current level of competence development is evaluated, tasks are performed together, results are discussed, and an exercise is given to reinforce the skills. After completing assignments, the changes in the participants' attitude to teamwork and increase in the level of cohesion, trust, and involvement were revealed.

Key words: *team; team building; future teacher; teaching methods; pedagogical disciplines.*

Постановка проблеми, її актуальність. Сучасні умови розвитку суспільства висувають перед системою вищої освіти нові вимоги до компетенцій випускників, розробки й надання якісного освітнього продукту, який забезпечив би новому поколінню здатність до успішної професійної діяльності на ринку праці як в Україні, так і за її межами. Найбільш затребувані на ринку праці молоді спеціалісти, які володіють навичками командної роботи. Це також є актуальним і у підготовці майбутніх педагогів, яка вимагає не тільки забезпечення високого рівня їх професійної компетентності, розвитку необхідних знань, умінь, навичок, а й формування комунікативних, організаційних, творчих якостей, вміння будувати взаємини з оточенням.

У сучасному освітньому процесі необхідна реалізація педагогічної взаємодії з урахуванням принципу фасилітації, що формує творчу особистість, здатну до співпраці, до розв'язання проблем. Реалізація принципу фасилітації у професійній підготовці дозволить майбутнім вчителям брати активну участь в освітньому процесі, виступати рівноправними учасниками, здатними приймати спільні рішення (Попова, & Цапко, 2020).

Це зумовлено тим, що команда виступає одним із головних елементів стратегії формування успішних ЗВО, що орієнтуються на різнобічний розвиток особистості, її здібностей і талантів, формування загальнолюдських цінностей, створення умов для якомога повнішої самореалізації педагога у професійній діяльності.

З огляду на це, важливим є розвиток у викладачів ЗВО знань, умінь і навичок командотворення, що сприятиме формуванню гармонійних стосунків між учасниками освітнього процесу, позитивної емоційної атмосфери в педагогічному колективі ЗВО, підвищенню рівня педагогічної майстерності й культури викладачів, їх успішній професійній діяльності та самореалізації.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Слід відзначити, що проблема командотворення стала предметом дослідження багатьох вчених. Сьогодні в педагогічній науці активно використовуються такі словосполучення, як «групова динаміка», «педагогічна команда», «командний дух колективу», «командний стиль», «робота в команді», «партнерська взаємодія».

Як свідчить проведений аналіз наукових праць, проблема командотворення, управління командою, навчання співпраці тощо, активно розроблялася дослідниками вже з другої половини ХХ ст. Зарубіжні автори (А. Брюс, Р. Вільсон, К. Конвей, Дж. Пепітоун, Е. Сканнел, Дж. Ньюстром, К. Чарні, Д. Харрінгтон-Макін та ін.) розглядають командну роботу як умову ефективного функціонування високопродуктивної організації. Зокрема, А. Брюс та Дж. Пепітоун визнають, що головне у командній роботі – мотивація членів команди.

У працях українських вчених описано теоретичний і практичний досвід формування команд у сучасних організаціях (В. Гайда, Л. Карамушка, М. Коваленко, О. Долженков, О. Сакалюк та ін.) та в умовах організації освітнього процесу (О. Аніщенко, О. Баніт, О. Башкір, А. Боярська-Хоменко, А. Денисенко, Т. Сергєєва та ін). Чинники командотворення у студентському середовищі, роль лідера в організації діяльності команди досліджували такі науковці, як Т. Зінкевич-Євстігнеєва, В. Горбунова, І. Драч, В. Кондратьєва, Л. Сергєєва, М. Хромей та ін.

Мета статті – проаналізувати досвід організації командної роботи у процесі викладання педагогічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «командотворення» (англ. «teambuilding») витоками сягає 20-30-х рр. ХХ ст. та пояснюється, по-перше, як побудова ефективної команди, створення групи людей, які націлені на досягнення єдиного результату, працюють злагоджено, як єдиний організм; по-друге, як процес цілеспрямованого формування особливого способу взаємодії людей в організації, що дозволяє ефективно реалізувати її енергетичний, інтелектуальний і творчий потенціал (Прищак, 2016).

Погоджуємося з думкою сучасних дослідників, що команда – це група людей, які взаємодіють між собою, координуючи свою роботу для досягнення спільних цілей, доповнюючи і розвиваючи одне одного (Нестуля, Нестуля, & Кононець, 2018). Багато досліджень доводять, що зібрати групу висококваліфікованих людей разом недостатньо для того,

щоб зробити їхню командну роботу ефективною. Люди мають бути спроможні злагоджено працювати разом для того, щоб команда успішно могла досягти своєї мети. При цьому вся команда має бути достатньо гнучкою у спільній роботі, бути в змозі виконувати завдання через співпрацю та взаємозалежність, залишити за межами прагнення досягнення індивідуальних цілей (Сван, & Райсен, 2018).

Командна робота (*Teamwork*) уособлює цілеспрямовану спільну діяльність однодумців, які за правилами, виробленими спільно, вирішують спільну проблему на основі інтеграції знань із різних сфер (Аніщенко, 2016). Командотворення – одна з перспективних сучасних технологій, яка набула значного поширення у бізнес-сфері, але високі показники результативності дозволяють застосовувати технологію командотворення і в освітній практиці.

На основі аналізу педагогічної літератури (Аніщенко, 2016; Баніт, 2019; Башкір, 2022; Нестуля, 2018) зазначимо, що дослідники пропонують «командотворення» розглядати як організацію окремим викладачем чи освітнім закладом в цілому відповідних умов для формування у здобувачів вищої освіти навичок ефективної роботи в команді; можливості проявити індивідуальні особливості кожному члену команди та її лідеру; створення середовища, яке сприяє відкритості і довірі між всіма учасниками освітнього партнерства.

Для сучасного навчального процесу ЗВО характерною є групова взаємодія, яка науковцями (Аніщенко, 2016) розглядається як навчальна діяльність дорослих на основі їх єдності, що зокрема впливає на формування їх ціннісних орієнтацій на тлі посилення мотивації навчання та навчально-пізнавальної активності студентів, налагодження міжособистісних стосунків; підвищення персонального статусу кожного з членів групи тощо. Особливістю групової взаємодії визначають спільну цілеспрямовану діяльність членів групи, що полягає у виконанні певних функцій, як от: обмін інформацією, узгодження своїх дій з логікою процесу, дотримання визначених вимог. У процесі навчання, де перед кожним студентом стоїть завдання засвоїти знання, розподіл на невеликі, добре взаємодіючі в собі групи (команди), допомагає налагодити взаємовідносини.

Готуючись до проведення занять, викладач ЗВО має ретельно обмірковувати форми організації роботи, завдяки яким студенти можуть краще і легше засвоїти основний зміст теми, що вивчається, удосконалити свої вміння і навички, опанувати різноманітні види діяльності, завдяки чому підвищується їхня професійна компетентність, майстерність, відбувається формування професійної культури й професійно значущих якостей майбутнього фахівця та громадянина України. Викладачу також важливо розуміти, що при формуванні груп слід врахувати умови ефективності взаємодії студентів і результативності навчального процесу.

Критерієм ефективності такої співпраці має бути здатність групи успішно діяти для досягнення поставлених цілей. У свою чергу, підтримка стану взаємодії у груповій роботі забезпечує якісне засвоєння нових знань, активне формування професійних, соціальних умінь та навичок.

Зазначимо, що у середовищі ЗВО мають бути створені умови для формування особистісних якостей членів команди. Беззаперечно, що освітні технології у закладі вищої освіти переважно розраховані саме на групову взаємодію. До прикладу, під час практичних занять зі студентами Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди викладачами кафедри освітології та інноваційної педагогіки використовуються різноманітні активні та інтерактивні форми навчання: конференції, круглий стіл, мозковий штурм, «світове кафе», дебати, ділові та рольові ігри, case-study, елементи тренінгів. Враховуючи умови тривалого дистанційного навчання найбільш ефективно застосовуються онлайн-сервіси і цифрові платформи, що мають додаткові функції для організації середовища кооперативної взаємодії і спілкування водночас, візуалізації завдань і результатів творчо-пошукових робіт (Білик, Цапко, & Яллїна, 2023).

Вагому роль у здійсненні командотворення відіграють педагогічні дисципліни, під час вивчення яких увага звертається на розвиток навичок комунікативності, вміння виступати публічно, працювати в команді та ін. Так, у практиці проведення лекційних занять за моделлю «Перевернутого класу» теоретичний матеріал вивчається самостійно з використанням мережевих спільнот, що дозволяє звільнити аудиторний час на спільне вирішення проблем, співробітництво, взаємодію у групі. У якості прикладу можна навести теми з курсів «Загальної педагогіки» та «Провайдингу освітніх технологій»: «Безперервна освіта», «Основні інститути дозвіллевої сфери», «Виховна робота в школі». Студентами готуються фрагменти презентацій, виконуються практичні завдання, розбір конкретних ситуацій, ділові та рольові ігри (наприклад, проведення фрагментів уроків, виховних заходів із подальшим їх аналізом) тощо. У позааудиторну роботу пропонується створення закінченого елементу навчально-методичного комплексу, аналіз електронних освітніх ресурсів. Особливе місце в межах занять відводиться рефлексії за допомогою вправ «Незакінчені речення», «Карти вражень: групова робота», де образи та вправи спрямовані на згуртування учасників, командну взаємодію, групове генерування ідей.

Здобувачі освіти у межах вивчення модулю «Формування особистості в мультикультурному середовищі» за допомогою кейс-методики та квізів розглядають протилежні точки зору щодо ідеалу виховання, типів шкіл, альтернативних навчальних закладів, підходів до дисциплінуючого виховання в різні історичні періоди, визначають поняття моралі, патріотизму. За допомогою використання методу «мозкового штурму» під час командної роботи, студенти обґрунтовують власні позиції,

виконуючи завдання, наприклад, «Показати дитинство очима Середньовіччя», «Як вирішувалася проблема індивідуального підходу до дітей у педагогічній думці XVII ст.», «Як підтримували дисципліну на уроках в різні історичні періоди» тощо. У своїх підгрупах, студенти цитуючи першоджерела, мали змогу вислухати аргументи один одного та прийти до спільного рішення поставленої проблеми, враховуючи актуальність для сьогодення (Білик, Кабанська, & Яллїна, 2023).

Під час проведення семінарських занять з елементами тренінгу за темами «Педагогічна майстерність» та «Педагогічне спілкування» у студентів відпрацьовуються певні вміння, такі як: встановлення та підтриманка контакту; оцінка емоційного стану партнерів; вироблення алгоритму дій виходу із конфліктних ситуацій; толерантного спілкування тощо. Крім того, вирішуються і загальні завдання, такі як згуртування колективу, вироблення умінь командної взаємодії. Дані методи найбільше максимально сприяють усвідомленню студентами своїх особистих здібностей, самопізнання, відпрацювання навичок ефективної командної роботи (Дзевницька, Цапко, & Солтис, 2023).

Під час підготовки проєктів (наприклад, «Успішний учитель – успішна держава», «Стресостійкість педагога», «Профілактика булінгу (цькування)»), створення програми саморозвитку майбутнього вчителя на основі педагогічної спадщини педагогів минулого тощо) дуже корисною виявляється технологія співробітництва, яка дозволяє всім учасникам проєкту повноцінно опрацювати та засвоїти навчальний матеріал, додаткову інформацію, а головне – навчитися працювати в команді. При цьому успіх команди залежить від внеску кожного, а також у спільному вирішенні поставленої перед групою проблеми.

У період введення військового стану зростає роль соціальної взаємодії у віртуальній групі. Виникає необхідність у створенні такої моделі командотворення, яку можна реалізувати в електронному освітньому середовищі. Проблему спільної мети ми вирішуємо за допомогою групових дискусій, кейсів і вправ. Якщо раніше вони використовувалися як окремі елементи на заняттях, то наразі ці методи стали ключовими в організації занять.

Під час вивчення теми «Спільне навчання учнів на уроці» студентам було запропоновано відповісти на питання «У чому переваги роботи в команді?», обравши та розподіливши запропоновані варіанти відповідей за принципом пріоритетні та другорядні. Переважна більшість опитаних студентів вважають, що є багато причин працювати в команді, зокрема: «працювати в команді – означає підтримувати один одного»; «команда може виконати більше роботи, ніж одна людина»; «команда дисциплінує», «формує почуття відповідальності» тощо.

Окрім того, у темах про спільне навчання та педагогіку партнерства студенти мали змогу ознайомитися з особливостями

організації кооперативного та колаборативного навчання, навести приклади, спробувати окремі технології спільного навчання, розробити груповий проект, обговорити питання тимбілдингу, опрацювати діагностики згуртованості колективу, пропрацювати шляхи запобігання та профілактику булінгу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, командна робота є формою організації спільної діяльності її членів і виражається прагненням досягти високої результативності й ефективності взаємозалежної та взаємопов'язаної спільної діяльності на основі високого професіоналізму учасників команди, які поділяють командні цілі, цінності, власну відповідальність і взаємовідповідальність, мають установлені ролі, у межах яких вони виявляють особисті здібності.

Сьогодні ЗВО орієнтовані не тільки на передачу, розвиток професійних умінь та навичок, а також на формування універсальних компетенцій у здобувачів освіти. Тому у межах навчально-виховної роботи організують заходи, які спрямовані на командотворення. Це різні квести, квізи, хакатони, дебати, наукові конференції, зустрічі зі значущими особистостями, культурні заходи (походи до музеїв, скверів тощо) та багато інших видів активності, робота в рамках яких допомагає перетворити групу студентів у справжню команду, зі своїми внутрішніми цінностями та орієнтирами. Людина з таким умінням забезпечує собі успіх у діяльності, краще спілкується з колегами, і таким чином будує свою професійну кар'єру з найвищою результативністю.

Як *перспективний напрям подальших наукових досліджень* виокремлюємо вивчення методології Agile та можливості застосування в освітньому процесі ЗВО різних технологій (Kanban, Scrum, & Lean et al.), які можуть бути використані як окремо, так і в комплексі.

Список використаних джерел

- Аніщенко, О. (2016). Особистісний і професійний розвиток дорослих: використання потенціалу групи. *Особистісний розвиток дорослих у неперервній професійній освіті* [посібник] / авт. кол.: Аніщенко О.В., Баніт О.В., Василенко О.В. та ін. К.: ІПООД НАПН України, 5-67. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/709978/>
- Баніт, О.В. (2019). Командотворення як продуктивна педагогічна технологія. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії: збірник матеріалів Першого Всеукраїнського відкритого науково-практичного форуму (Київ–Одеса, 10-13 жовтня 2019 року)*. Одеса, 1, 62–64.
- Башкір, О.І., & Денисенко, А.О. (2022). Особливості командотворення в хореографічних колективах. *Теорія та методика навчання та виховання*, 52, 9-20.
- Білик, В.М., Кабанська, О.С., & Ялліна, В.Л. (2023). Технологічні аспекти викладання модуля «Освіта і виховання в мультикультурному

- середовищі» для розвитку у студентів лідерських якостей. *Теорія та методика навчання та виховання*, 54, 7-17. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2023.54.01>
- Білик, В.М., Цапко, А.М., & Ялліна, В.Л. (2023). Лідерство як складова soft skills у формуванні конкурентноспроможності здобувачів вищої педагогічної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 91, 70-74. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.91.12>
- Дзевницька, Л.С., Цапко, А.М., & Солтис, Н.В. (2023). Забезпечення розвитку soft skills у студентів вищих навчальних закладів: інноваційні стратегії та ролі освіти. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія, Серія «Медицина», 14 (32), 149–160. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-149-160](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-149-160)
- Нестуля, О.О., Нестуля, С.І., & Кононець, Н.В. (2018). Основи лідерства: електронний посібник для самостійної роботи студентів. Полтава: ПУЕТ, 241.
- Попова, О.В., & Цапко, А.М. (2020). Обґрунтування змісту етапів технології підготовки майбутніх учителів до педагогічної фасилітації у професійній діяльності. *Педагогічні науки*. 93. 117–122. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-93-17>
- Прищак, М.Д., & Лесько, О.Й. (2016). Психологія управління в організації : навчальний посібник. Вінниця, 150.
- Marasi, S. (2019). Team-building: Developing Teamwork Skills in College Students Using Experiential Activities in a Classroom Setting. *Organization Management Journal*, 16, 4, 324-337. DOI: <https://doi.org/10.1080/15416518.2019.1662761>
- McEwan, D., Ruissen, G., Eys, M., Zumbo, B., & Beauchamp, M. (2017). The Effectiveness of Teamwork Training on Teamwork Behaviors and Team Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis of Controlled Interventions. *PLoS ONE*. 12(1): e0169604. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169604>

References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O. (2016). Osobystisnyi i profesiyni rozvytok doroslykh: vykorystannia potentsialu hrupy [Personal and professional development of adults: using the potential of the group]. *Osobystisnyi rozvytok doroslykh u neperervnii profesiinii osviti – Personal development of adults in continuing professional education: posibnyk / avt. kol.: Anishchenko O.V., Banit O.V., Vasylenko O.V. ta in. K.: IPOOD NAPN Ukrainy*, 5-67 [in Ukrainian].
- Banit, O.V. (2019). Komandoutvorennia yak produktyvna pedahohichna tekhnolohiia [Team building as a productive pedagogical technology]. *Innovatsiini transformatsii v suchasni osviti: vyklyky, realii, stratehii*: zbirnyk materialiv Pershoho Vseukrainskoho vidkrytoho naukovopraktychnoho forumu (Kyiv–Odesa, 10-13 zhovtnia 2019 roku); [uporiad.-ukl. M.L. Rostoka; za zah. red. O.Ie. Stryzhaka, M.L. Rostoky, H.K. Barvitskoi, O.A. Blazhka, V.M. Kosyk]. Odesa: Instytut kompiuternykh system Odeskoho natsionalnoho politekhnichnoho universytetu, 1. 62–64 [in Ukrainian].

- Bashkir, O.I., & Denysenko, A.O. (2022). Osoblyvosti komandoutvorennia v khoreohrafichnykh kolektyvakh [Features of team building in choreographic team]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, 52, 9-20 [in Ukrainian].
- Bilyk, V.M., Kabans'ka, O.S., & Yallina, V.L. (2023) Tekhnolohichni aspekty vykladannia modulia «Osvita i vykhovannia v mul'tykul'turnomu seredovyschi» dia rozvytku u studentiv liders'kykh iakostej [Technological aspects of teaching «General pedagogics» (Module «Formation of personality in multicultural environment»)]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, 54, 7-17 [in Ukrainian].
- Bilyk, V.M., Tsapko, A.M., & Yallina, V.L. (2023). Liderstvo iak skladova soft skills u formuvanni konkurentnospromozhnosti zdobuvachiv vyschoi pedahohichnoi osvity [Leadership as a component of soft skills in forming the competitiveness of higher pedagogical education students]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyschij i zahal'noosvitnij shkolakh*, 91, 70-74 [in Ukrainian].
- Dzevyts'ka, L.S., Tsapko, A.M., & Soltys, N.V. (2023). Zabezpechennia rozvytku soft skills u studentiv vyschykh navchal'nykh zakladiv: innovatsijni stratehii ta roli osvity [Ensuring the development of soft skills in students of higher educational institutions: innovative strategies and the role of education]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriya «Pedahohika», Seriya «Psykhohiia, Seriya «Medytsyna»*, 14 (32), 149–160 [in Ukrainian].
- Marasi, S. (2019). Team-building: Developing Teamwork Skills in College Students Using Experiential Activities in a Classroom Setting. *Organization Management Journal*, 16, 4, 324-337. DOI: <https://doi.org/10.1080/15416518.2019.1662761> [in English].
- McEwan, D., Ruissen, G., Eys, M., Zumbo, B., & Beauchamp, M. (2017). The Effectiveness of Teamwork Training on Teamwork Behaviors and Team Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis of Controlled Interventions. *PLoS ONE* 12(1): e0169604. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169604> [in English].
- Nestulia, O.O., Nestulia, S.I., & Kononets, N.V. (2018). Osnovy liderstva: elektronnyj posibnyk dia samostijnoi roboty studentiv [Fundamentals of leadership: an electronic manual for independent work of students]. Poltava: PUET, 241 [in Ukrainian].
- Popova, O.V., & Tsapko, A.M. (2020). Obgruntuvannia zmistu etapiv tekhnolohii pidhotovky majbutnikh uchyteliv do pedahohichnoi fasylytatsii u profesijnij diial'nosti [Justifying the technology stage content of preparing future teachers for pedagogical facilitation in their professional activity]. *Pedahohichni nauky*. 93. 117–122 [in Ukrainian].
- Pryschak, M.D., & Les'ko, O.J. (2016). *Psykhohiia upravlinnia v orhanizatsii* [Psychology of management in the organization]: navchal'nyj posibnyk. Vinnytsia, 150 [in Ukrainian].

УДК 378.147:37.011.3-051]:001
[https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.52-62](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.52-62)

Галаманжук Леся Людвигівна
– доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри
теорії та методик дошкільної
освіти, Кам'янець-Подільський
національний університет імені
Івана Огієнка

Halamanzhuk Lesia – Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Pre-school Education
Theory and Methods Department
of the Ivan Ohienko Kamianets-
Podilskyi National University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-9359-7261>
E-mail: halamanzhuk@kpnpu.edu.ua

Федорчук Вікторія Вікторівна
– кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри
педагогіки та менеджменту
освіти, Кам'янець-Подільський
національний університет імені
Івана Огієнка

Fedorchuk Viktoriia – Candidate
of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Associate
Professor at the Department of
Pedagogics and Education
Management of the Ivan Ohienko
Kamianets-Podilskyi National
University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0560-3471>
E-mail: vicfed@kpnpu.edu.ua

СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Стаття присвячена проблемі готовності майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи у професійній діяльності. Зазначено, що важливим елементом підготовки майбутніх педагогів є готовність до науково-дослідної роботи у професійній діяльності, що визначено актуальною проблемою сучасної педагогічної науки і практики. Проаналізовано різні погляди на поняття «готовність», «готовність до певного виду діяльності», «готовність до педагогічної діяльності», а також «готовність майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи». Визначено різні аспекти професійної готовності майбутнього педагога до професійної діяльності. Запропоновано різні підходи до структури готовності майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи. Охарактеризовано визначені авторами компоненти і критерії стану такої готовності майбутніх педагогів, а саме: мотиваційний, когнітивний та операційно-діяльнісний. Описано проведене емпіричне дослідження стану готовності майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи у професійній діяльності, відповідно до визначених критеріїв.

Зроблено висновок, що готовність до науково-дослідної діяльності зумовлюється різноманітними факторами, найважливішим серед яких відповідно до проведеного дослідження є свідоме, вмотивоване ставлення до науково-дослідної роботи та можливостей її організації; крім цього, важливе значення має наявність практичних навичок проведення науково-дослідної роботи в закладі освіти, а також володіння відповідними теоретичними знаннями щодо організації науково-дослідної роботи у професійній діяльності педагога. Зауважено, що хоча більшість здобувачів оцінюють власний рівень готовності до науково-дослідної роботи як високий та вище середнього, все ж залишається необхідність покращувати стан готовності майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи у професійній діяльності. Тому перспективами подальших досліджень запропоновано розробку та впровадження різних способів мотивації здобувачів освіти до науково-дослідної діяльності, створення умов для успішної практичної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти до науково-дослідної роботи в закладі освіти.

Ключові слова: готовність; майбутні педагоги; науково-дослідна діяльність; критерії; професійна діяльність.

*Halamanzhuk Lesia,
Fedorchuk Viktoriia*

THE STATE OF FUTURE TEACHERS' READINESS FOR SCIENTIFIC-RESEARCH WORK IN PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract. *The article is devoted to the problem of the readiness of future teachers for scientific-research work in their professional activity. It is noted that an important element of the future teachers training is their readiness for scientific-research work in professional activity, which is defined as an urgent problem of modern pedagogical science and practice.*

Different views on the concept of «readiness», «readiness for a certain type of activity», «readiness for pedagogical activity», as well as «readiness of future teachers for scientific-research work» were analyzed. Different aspects of the future teacher's professional readiness for professional activity have been determined. Various approaches to the structure of the future teachers' readiness for their scientific-research work are proposed. The author defined the components and criteria of the state of future teachers' readiness, namely: motivational, cognitive and operational. The conducted empirical study of the state of readiness of future teachers for scientific-research work in professional activity, in accordance with the defined criteria, is described. It was concluded that the readiness for scientific-research activity is determined by various factors, the most important of which, according to the conducted research, is a conscious, motivated attitude towards scientific-research work and the possibilities of its organization; in addition, it is important to have practical skills for conducting scientific-research work in educational institutions, as well as

possessing relevant theoretical knowledge about the organization of scientific-research work in the professional activity of a teacher. It was noted that although the majority of students assess their own level of readiness for the scientific-research work as high and above average, there is still a need to improve the state of readiness of future teachers for the scientific-research work in the professional activity. Therefore, the prospects for further research suggest the development and implementation of various ways of motivating students to be engaged in scientific research, creating conditions for successful practical training of students of the second (master's) level of higher education for research work in an educational institutions.

Key words: *readiness; future teachers; scientific-research activity; criteria; professional activity.*

Постановка проблеми, її актуальність. В сучасних умовах невизначеності та новітніх викликів освіта має сприяти забезпеченню можливостей для всебічного розвитку, саморозвитку, зокрема й власного творчого потенціалу кожного здобувача освіти, в тому числі й майбутніх педагогів. Одним із значущих засобів на цьому шляху є залучення здобувачів освіти до науково-дослідної роботи.

Освітні програми підготовки майбутніх педагогів (вчителів, вихователів) передбачають оволодіння як теоретичними знаннями, так і практичними засобами наукового пізнання. Такий підхід дає можливість запобігати догматичному накопиченню теоретичної інформації у процесі навчання та сприяє всебічному розвитку й саморозвитку здобувачів освіти.

Дієвими формами науково-дослідної роботи майбутніх педагогів в освітньому процесі вважають:

- «читання лекцій для студентів молодших курсів (II-IV семестри) з методики і організації наукових досліджень, з наукової організації самостійної роботи, з методики роботи з науковою літературою і користуванням бібліотекою;

- залучення студентів до реферативної роботи на практичних, семінарських, лабораторних заняттях. Виконані студентами реферативні роботи повинні включати елементи наукового пошуку, підбір та вивчення відповідних розділів монографій і наукових статей;

- включення елементів наукових досліджень при підготовці до лабораторних робіт, семінарів, практикумів;

- включення елементів наукового пошуку в домашнє завдання, що пропонуються для виконання студентам з тих чи інших дисциплін навчального плану. Такі завдання є одним з ефективних засобів інтенсифікації самостійної роботи студентів;

- включення елементів наукового пошуку у виконання індивідуальних завдань;

включення елементів наукової творчості в курсові та дипломні роботи» (Сидорчук, 2002).

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на чинниках, що зумовлюють необхідність підготовки майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи:

«1. Макрорівень: соціальне середовище, яке виступає як «умова життєдіяльності людей і як продукт їхньої сукупної діяльності. Це соціально-історичний процес життя суспільства, який бере участь в становленні, розвитку і вдосконаленні особистості, визначає об'єктивні вимоги до освітньої системи та особистості фахівців, а також надає можливості для реалізації цих вимог. Соціальне середовище в своєму конкретно-історичному змісті формує цілі, завдання, форми і методи виховання – всі ці сторони цілісного процесу впливу на розвиток особистості, що в сукупності визначаються рівнем і потребами суспільства». Сучасні зовнішні умови макрорівня обумовлюють необхідність підготовки фахівців, готових до здійснення професійної науково-дослідної діяльності, і пред'являють відповідні вимоги до освітнього середовища, в якому здійснюється цілеспрямоване формування готовності майбутніх фахівців до наукової роботи.

2. Мікрорівень: освітнє середовище, в якому безпосередньо здійснюється професійна підготовка. Факторами освітнього середовища є педагогічні технології, зміст освіти, характер розв'язуваних педагогічних завдань, педагогічний колектив і т. д.» (Повідайчик, 2016).

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Державні документи з питань освіти і навчання – Закон України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Національна доктрина розвитку освіти, Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (2002), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018), Концепція Нової української школи та ін. – засвідчують, що найбільш успішними на ринку праці найближчим часом будуть такі фахівці, які готові й здатні вчитися впродовж життя, набувати нових умінь і навичок, визначати освітні цілі та способи їх досягнення, критично мислити, що сприятиме їх здатності в тому числі й до науково-дослідної діяльності.

На даному етапі багато науковців приділяють увагу дослідженню різних аспектів науково-дослідної діяльності, зокрема й системи науково-дослідної діяльності здобувачів освіти, педагогічних умов забезпечення науково-дослідницької підготовки майбутніх педагогів тощо. Варто згадати дослідження О. Єгорової, М. Князян, В. Кулешової, Є. Кулика, Г. Кловак, С. Лауна, О. Мілаш, Н. Москалюк, О. Рогозіної, М. Самойлової, Л. Султанової, Л. Сущенко, В. Тушевої, А. Яновського, присвячені науково-дослідній підготовці майбутніх педагогів.

Окремі питання готовності фахівців до виконання своїх професійних обов'язків досліджували В. Бондар, М. Дяченко, Л. Мороз.

Вивченням професійної готовності до педагогічної праці займалися Н. Клокар, Л. Кондрашова, Р. Мойсеєнко, В. Сластьонін. Зокрема умови успішного формування готовності майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи висвітлювалися у працях В. Борисова, Г. Кловак, Є. Макагон, М. Севастюк, Г. Шишкіна та ін.

Впливом науково-дослідної діяльності на якість підготовки здобувачів освіти займалися такі науковці як В. Бабак, В. Буряк, О. Микитюк, П. Підкасистий, М. Піскунов, В. Шейко, І. Штокман.

Але варто зазначити, що такі наукові дослідження, які спрямовані на оптимізацію професійної підготовки майбутнього педагога, здебільшого стосуються проблеми саме функціонування науково-дослідницької діяльності. Разом з тим, поза увагою вчених часто залишається актуальне питання стану та формування у майбутніх педагогів готовності до науково-дослідної роботи як важливої складової у системі організації освітнього процесу в закладах вищої освіти.

Мета дослідження полягає у виокремленні основних чинників, які впливають на готовність майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи, та емпірично дослідити стан готовності майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах перманентних змін в освіті значну увагу варто приділяти підготовці кваліфікованого фахівця, сучасного, конкурентоспроможного педагога. Відтак, спостерігаємо активний пошук ефективних способів та засобів, які сприяли б цьому процесу. Адже перед сучасними закладами вищої освіти стоїть важливе завдання з підготовки фахівців, які були б здатні до науково-дослідної роботи у професійній діяльності.

Важливо, щоб майбутні педагоги навчилися «знаходити нове в педагогічних явищах, виявляти в них приховані зв'язки та закономірності; оволодівати існуючими науковими поняттями та уявленнями; точно описувати факти та явища з використанням загальноприйнятої термінології; підбирати споріднені факти за їх суттєвими ознаками, групувати їх у відповідності із загальнонауковими правилами; проводити аналіз фактів і явищ, виділяти з них загальне й одиничне, суттєве та другорядне; передбачати тенденції розвитку, можливі зміни досліджуваних явищ та процесів. Високий теоретичний і методичний рівень наукової роботи студентів педагогічних навчальних закладів забезпечується використанням багатого арсеналу методично розроблених форм, методів та засобів її організації (Сидорчук, 2002).

В сучасній літературі можна знайти різні погляди на поняття «готовність». До прикладу, йдеться про готовність до діяльності як певний комплекс різноманітних здатностей, а здатність виявляється «як більш загальна категорія стосовно цих властивостей і рис» (Білостоцька, 2009).

Психологічний стан готовності науковці розглядають як «внутрішню налаштованість, пристосованість можливостей особистості для успішних дій у певний момент. Готовність певного виду діяльності характеризується насамперед психологічним станом особистості, що виявляється безпосередньо перед початком діяльності, коли необхідно остаточно прийняти рішення про свою готовність до виконання поставленого завдання. Готовність визначають як умову успішного виконання діяльності; як вибірккову активність, що налаштовує особистість на майбутню діяльність; як регулятор діяльності; як придатність до діяльності; наявність певних здібностей; як психологічний стан, який виникає у суб'єкта для задоволення певної потреби» (Білостоцька, 2009). Окремі науковці соціально-психологічну готовність до діяльності визначають як «рівень розвитку особистості, який передбачає сформованість цілісної системи ціннісно-орієнтаційних, когнітивних, емоційно-вольових рис особистості, які забезпечують її оптимальне функціонування в колективі» (Білостоцька, 2009).

Значна кількість вчених аналізують різні аспекти професійної готовності майбутнього педагога до професійної діяльності. Так, готовність розглядають як своєрідні професійно важливі якості; як стан особистості тощо. Досліджуючи професійну готовність до педагогічної діяльності, Л. Мельник називає її «особистісним утворенням, яке забезпечує внутрішні мотиви для успішного виконання цієї діяльності, педагогічну самосвідомість, педагогічні здібності, знання, вміння та навички їх практичного втілення, професійно значущі риси особистості» (Білостоцька, 2009).

Зазначимо, що у дослідженні А. Линенко готовність описується в контексті якісної підготовки суб'єкта до реалізації педагогічної діяльності. «З одного боку, вона є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна), що охоплює інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, впевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізацію сил, подолання невпевненості, побоювання тощо); з іншого, операційно-технічною, що охоплює інструментарій педагога (його професійні знання, вміння, навички, способи і засоби педагогічного впливу)» (Линенко, 2006).

У багатьох дослідженнях також можна знайти поділ на два блоки професійної готовності, а саме: теоретична готовність, що передбачає наявність узагальнених прогностичних, аналітичних, проєктивних та рефлексивних умінь, та практична готовність, яка виявляється в зовнішніх уміннях (комунікативних, організаторських, управлінських тощо).

Зазначимо, що нас цікавить зокрема готовність майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи, яку теж різні дослідники визначають відповідно до власного бачення. Так, О. Білостоцька її називає «складне

особистісне утворення, яке забезпечує ефективне функціонування наукової роботи й охоплює знання, вміння, досвід, риси та ставлення до науково-дослідної роботи» (Білостоцька, 2009). За Ю. Барановою, готовність до науково-дослідної роботи уособлює «сукупність особистісних, психологічних, професійних особливостей майбутніх вчителів, що охоплюють ціннісно-мотиваційну, когнітивну та операційно-процесуальну сфери професійної діяльності, яка дає змогу організовувати та проводити науково-дослідну роботу» (Баранова, 2019).

Окремі науковці визначають готовність особистості до професійно орієнтованої науково-дослідницької діяльності також як «результат трьох взаємодіючих процесів: 1) зовнішнього впливу, джерелом якого є соціально-економічні умови і вимоги, що пред'являються суспільством до фахівців; 2) цілеспрямованого навчання і виховання, в яких відбувається формування особистості фахівця; 3) діяльності особистості як об'єкт-суб'єкта формуючого впливу (Білостоцька, 2009).

Л. Коржова готовність здобувачів освіти до проведення наукових досліджень трактує як «інтегральне особистісне новоутворення, яке охоплює стійке прагнення до творчого наукового пошуку у галузі освіти, наявність спеціальних знань і умінь, а також комплексу індивідуально-психологічних і характерологічних особливостей, які забезпечують високу ефективність професійного функціонування» (Коржова, 2002). А у структурі готовності майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи дослідниця виокремлює такі складові: «мотиваційний, змістово-процесуальний і виконавчий; когнітивний, мотиваційний, орієнтувальний та технологічний; мотиваційний, змістовий, діяльнісний та рефлексивний (Коржова, 2002).

На думку Л. Коржової, з-поміж показників готовності до науково-дослідної діяльності доцільно виокремлювати «мотиваційну спрямованість, дослідницькі знання, дослідницькі вміння, творчу активність, продуктивність дослідження, рефлексію. В. Борисов виділяє такі критерії: мотиви, знання, дослідницькі вміння (Сидорчук, 2002).

Загалом готовність майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи – це складне особистісне утворення, яке передбачає наявність відповідних знань, вмінь, досвіду, властивостей та ставлення до науково-дослідної роботи, що в сукупності забезпечуватимуть ефективне функціонування наукової діяльності суб'єкта. Тому, на нашу думку, компонентами такої готовності майбутніх педагогів є мотиваційний, змістовий та операційно-діяльнісний.

У літературі мотиваційний компонент описано як такий, що створює підґрунтя для інших компонентів. Пріоритетними є особистісні мотиви. Цей компонент охоплює «духовні, морально-етичні матеріальні, пізнавальні потреби та інтереси, систему переконань і ціннісних орієнтацій особистості щодо сутності й мети майбутньої професійної діяльності як запоруки власної самореалізації та саморозвитку; зацікавленість науково-

дослідною роботою як важливим джерелом фахових потреб та зростання творчого потенціалу, формування стійкого інтересу до пізнання педагогічного процесу; сформованість мотивів дослідної діяльності; прагнення до самовдосконалення через науково-дослідну роботу, розуміння ціннісної ролі досліджень в удосконаленні педагогічного процесу» (Білостоцька, 2009).

Когнітивний компонент передбачає оволодіння знаннями з методології та організації науково-дослідної роботи, особливостями змісту наукової роботи в закладах освіти, основними підходами до керівництва науково-дослідною роботою учнів; вимогами до оформлення результатів наукової роботи тощо.

Операційно-діяльнісний компонент, на наш погляд, передбачає такі вміння: організувати та проводити наукове дослідження (здійснювати пошук, нагромадження, опрацювання наукової інформації; аналізувати стан досліджуваного явища; застосовувати систему методів дослідної роботи, оформлювати результати наукового дослідження); впроваджувати результати науково-дослідної роботи в освітній процес закладу освіти.

Відповідно до зазначених компонентів, вважаємо за можливе в даному дослідженні зупинитись на таких трьох основних критеріях визначення стану готовності майбутніх вчителів до науково-дослідної роботи у професійній діяльності, а саме: мотиваційному, когнітивному та операційно-діяльнісному. Характеризуючи їх, можна зазначити, що *мотиваційним критерієм* визначається: зацікавлення майбутніх педагогів науковими дослідженнями, усвідомлене розуміння ролі наукових досліджень в роботі сучасного педагога і необхідності практичного використання науково-дослідної роботи у професійній діяльності. *Когнітивний критерій* передбачає володіння майбутніми педагогами знаннями щодо організації наукового дослідження в умовах закладу освіти. *Операційно-діяльнісний критерій* відображає уміння та навички, необхідні майбутнім педагогам для ефективної організації науково-дослідної роботи у професійній діяльності.

Емпіричне дослідження стану готовності майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи у професійній діяльності було проведено відповідно до визначених критеріїв. Це було зроблено завдяки проведеному опитуванню здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня (ОП «Дошкільна освіта» та «Управління навчальним закладом» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка), які вивчали освітній компонент «Методика наукових досліджень».

Результати дослідження за мотиваційним критерієм готовності до науково-дослідної роботи засвідчили, що майже 97,9% респондентів вважають за необхідне займатись науковою роботою у професійній діяльності. Деталізуючи, що саме їх мотивуватиме до науково-дослідної

роботи, відзначимо, що на першому місці – прагнення підвищувати ефективність освітнього процесу (87,2%), бажання підвищувати власну професійну компетентність (78,7%). Незважаючи на виявлений значний відсоток умотивованих до науково-дослідної діяльності здобувачів, респонденти зазначили, що їм бракує власного свідомого ставлення до оволодіння науково-дослідною роботою (38,3%), а також практичного досвіду щодо організації наукових досліджень (34,3%).

Досліджуючи наступний, когнітивний критерій, було з'ясовано, наскільки майбутні педагоги володіють інформацією, що стосується організації науково-дослідної роботи. Опитування засвідчило: 75% респондентів володіють належним рівнем знань для проведення наукового дослідження в закладі освіти, а 25% опитаних зазначили про недостатню теоретичну підготовку до науково-дослідної роботи у професійній діяльності.

Діагностика третього, операційно-діяльнісного критерію визначення стану готовності майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи у професійній діяльності засвідчила, що не всі випускники другого (магістерського) рівня вищої освіти мають належний практичний досвід в організації науково-дослідної роботи, зокрема, дослідження виявило, що 34% респондентів мають недостатню практичну підготовку для ефективної науково-дослідної роботи в закладі освіти.

Звичайно, визначення стану готовності майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи у професійній діяльності лише за описаними показниками було б неповним. Зважаючи на це, здобувачам освіти також було запропоновано взяти участь в самооцінюванні власного рівня готовності до науково-дослідної роботи у професійній діяльності. Для цього була використана шкала від 1 до 10, де 1 – найнижчий рівень, а 10 – найвищий рівень готовності до науково-дослідної роботи. Результати дослідження продемонстрували, що більшість (66%) респондентів визначили свій рівень готовності як високий і вищий середнього, а 34% – як середній.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Готовність до науково-дослідної діяльності зумовлюється різноманітними факторами, найважливішим серед яких, відповідно до проведеного дослідження, є свідоме, вмотивоване ставлення до науково-дослідної роботи та можливостей її організації; крім цього, важливе значення має наявність практичних навичок проведення науково-дослідної роботи в закладі освіти, а також володіння відповідними теоретичними знаннями щодо організації науково-дослідної роботи у професійній діяльності педагога. Вважаємо, що хоча більшість здобувачів оцінюють власний рівень готовності до науково-дослідної роботи як високий та вище середнього, все ж залишається необхідність покращувати стан готовності майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи у професійній діяльності.

Тому *перспективи подальших досліджень* вбачаємо у розробці та впровадженні різних способів мотивації здобувачів освіти до науково-дослідної діяльності, визначенні та створенні умов для успішної практичної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти до науково-дослідної роботи в закладі освіти та визначенні рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до використання освітніх технологій у професійній діяльності.

Список використаних джерел

- Баранова, Ю.В. (2019). *Формування у майбутніх вчителів іноземних мов готовності до науково-дослідної роботи*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2019. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32004/100355535?sequence=1&isAllowed=y>
- Білостоцька, О. (2009). Готовність майбутніх учителів до науково-дослідної роботи. *Вісник Львівського університету*. 25, 96–102.
- Жижко, Т.А. (2013). Педагогічна система як один із чинників впровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. 3, 144-151.
- Коржова, Л.С. (2002). *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кривий Ріг, 2002, 22.
- Линенко, А.Ф. (2006). *Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 44.
- Повідайчик, О.С. (2016). Умови формування готовності майбутніх фахівців до науково-дослідницької діяльності в професійній сфері. *Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи*. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/15646>
- Сидорчук, Н.Г. (2002). До питання про організацію науково-дослідної роботи студентів педагогічних навчальних закладів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. у 2-х част. Ч.-2./ редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 408-413.

References (translated and transliterated)

- Baranova, Yu.V. (2019). *Formuvannia u maibutnixh vchyteliv inozemnykh mov hotovnosti do naukovo-doslidnoi roboty* [Formation of future foreign language teachers' readiness for research work]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kyiv, 22 [in Ukrainian].
- Bilostotska, O. (2009). Hotovnist maibutnixh uchyteliv do naukovo-doslidnoi roboty [The readiness of future teachers for research work]. *Visnyk Lvivskoho universytetu – Bulletin of Lviv University*. 25. 96–102 [in Ukrainian].

- Korzhova, L.S. (2002). *Formuvannia hotovnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv do provedennia pedahohichnykh doslidzen* [Formation of the readiness of future primary school teachers to conduct pedagogical research]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00 04. Kryvyi Rih, 22 [in Ukrainian].
- Lynenko, A.F. (2006). *Teoriia i praktyka formuvannia hotovnosti studentiv pedahohichnykh vuziv do profesiinoi diialnosti* [Theory and practice of forming the readiness of students of pedagogical universities for professional activity]: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Kyiv. 20 [in Ukrainian].
- Povidajchuk, O.S. (2016). Umovy formuvannia hotovnosti maibutnykh fakhivtsiv do naukovo-doslidnytskoi diialnosti v profesiinii sferi [Conditions for the formation of readiness of future specialists for scientific and research activities in the professional sphere]. *Aktualni problemy sotsialnoi pedahohiky ta sotsialnoi roboty – Actual problems of social pedagogy and social work*. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/15646> [in Ukrainian].
- Sidorchuk, N.G. (2002). Do pytannia pro orhanizatsiiu naukovo-doslidnoi roboty studentiv pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [To the question of organization of research work of students of pedagogical educational institutions]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*: zb. nauk. pr. u 2-kh chast. Ch.-2 / I.A. Zyazyun and others. Kyiv-Vinnytsia: DOV Vinnytsia, 408-413 [in Ukrainian].
- Zhizhko, T.A. (2013). Pedahohichna systema yak odyn iz chynnykiv vprovadzhennia idei intensyfikatsii u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh fakhivtsiv [Pedagogical system as one of the factors of implementation of the idea of intensification in professional training of future specialists]. *Naukovyi chasopys NPU im. M.P. Drahomanova. Serii 11. Sotsiologhiia. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika. Upravlinnia – Scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomanova. Series 11. Sociology. Social work. Social pedagogy. Management*, 3, 144-151 [in Ukrainian].

УДК 378.018.3.015.31:159.947.23

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.63-74](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.63-74)

Герасимова Ірина Геннадіївна
– доктор педагогічних наук,
професор, професор кафедри
педагогіки, професійної освіти
та управління освітніми
зкладами Вінницького
державного педагогічного
університету імені Михайла
Коцюбинського

Gerasymova Iryna – Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of
Pedagogy, Vocational Education
and Management of Educational
Institutions at the Vinnytsia State
Pedagogical University named
after Mykhailo Kotsyubynskyi

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-9122-3116>

E-mail: gerasimovair@gmail.com

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: АНДРАГОГІЧНИЙ ВИМІР

Анотація. Стаття присвячена проблемі професійної підготовки майбутніх педагогів на андрагогічних засадах. Визначена актуальність розвитку андрагогіки, яка пов'язана з низкою особливостей соціально-економічного розвитку сучасного суспільства, зокрема науково-технічною революцією, переходом до постіндустріального суспільства, стрімким розвитком комп'ютерних та інформаційних технологій. До числа причин, що визначають важливість розвитку освіти дорослих в Україні віднесено перехід до ринкової економіки, масові міграційні процеси, пов'язані з переміщенням значної частини мешканців України з тимчасово окупованих територій та територій, що знаходяться в безпосередній близькості від лінії бойового зіткнення, а також процеси, що пов'язані з демографічною ситуацією, які обумовлюють потребу в заходах освітнього характеру для осіб старшого віку. Підкреслено актуальність андрагогічної підготовки майбутніх педагогів у контексті адаптації до колективу співробітників дорослого віку. Зазначено зростання важливості андрагогічної підготовки для майбутніх педагогів, у зв'язку з необхідністю налагоджувати взаємодію з батьками учнів. Визначено доцільність здійснювати професійну підготовку майбутніх педагогів на андрагогічних засадах поетапно, що пов'язано з недостатньою розвиненістю у студентів особистісних рис дорослої людини, зокрема відповідальності. Означене підтверджується результатами проведеного опитування, з якого слідує недостатність у майбутніх педагогів відповідального ставлення до себе, свого майбутнього. На підставі аналізу наукових праць вчених встановлено, що відповідальність потребує формування та систематичного розвитку інтелектуальної, моральної, вольової сфери особистості, соціальної спрямованості, вирішенню філософського питання

співвідношення свободи і відповідальності. Встановлено, що педагогічні умови, що сприятимуть формуванню особистісної відповідальності майбутніх педагогів мають ґрунтуватися на гуманістичній основі.

Ключові слова: відповідальність; формування відповідальності; андрагогіка; підготовка на андрагогічних засадах.

Gerasyмова Iryna

TO THE PROBLEM OF FORMING THE RESPONSIBILITY OF FUTURE TEACHERS: ANDRAGOGICAL DIMENSION

Abstract. *The article is devoted to the problem of professional training of future teachers on an andragogic basis. The relevance of the development of andragogy is determined, which is connected with a number of features of the socio-economic development of modern society, in particular, the scientific and technical revolution, the transition to a post-industrial society, the rapid development of computer and information technologies. Among the reasons that determine the importance of the adult education development in Ukraine are the transition to a market economy, the mass migration processes associated with the displacement of a large part of the inhabitants of Ukraine from both temporarily occupied territories and territories located in the immediate vicinity of the battle line, as well as the processes related to the demographic situation, which determine the need for educational activities for older people. The relevance of andragogic training of future teachers in the context of adaptation to the collective of adult employees is emphasized. The growing importance of andragogical training for future teachers is noted, due to the need to establish interaction with students' parents. The expediency of conducting professional training of future teachers on an andragogic basis gradually in stages is indicated, which is connected with insufficient development of adult personality traits in students, in particular, responsibility. This is confirmed by the results of the conducted survey, from which it follows that future professionals lack a responsible attitude towards themselves and their future. Based on the analysis of the scientific works of researches, it was established that responsibility requires the formation and systematic development of the intellectual, moral, volitional sphere of the individual, social orientation, and the solution of the philosophical question of the relationship between freedom and responsibility. It was established that pedagogical conditions that will contribute to the formation of personal responsibility of future teachers should be based on a humanistic basis.*

Key words: *responsibility; formation of responsibility; andragogy; training on andragogical basis.*

Постановка проблеми, її актуальність. Починаючи з початку ХХ ст. все більшого значення набуває потреба в розвитку освіти дорослих, в андрагогії. Цьому сприяє низка особливостей соціально-економічного розвитку сучасного суспільства, до числа яких відносяться, насамперед,

наслідки науково-технічної революції. Як результат, – бурхлива індустріалізація, розроблення нових зразків техніки, поява інноваційних технологій в усіх галузях виробництва, виникнення нових, раніше не існуючих видів діяльності, що супроводжується швидким застаріванням існуючих знань і появою нових. Означене вимагає як постійного вдосконалення знань, так і діяльності, зокрема в галузі освіти, що перетворюється на процес «безперервного» підвищення кваліфікації. У період переходу до постіндустріального суспільства інтелектуальний капітал набуває економічного статусу, стає підґрунтям розвитку економіки, що ґрунтується на знаннях.

Фактором, який зумовлює потребу розвитку освіти дорослих, є також стрімкий розвиток комп'ютерних та інформаційних технологій. Для людини XXI ст. з'явилися небачені раніше освітні можливості, які можна реалізувати в умовах як формальної, неформальної, так й інформальної освіти. Обізнаність на сучасних технологіях дає можливість людям різних вікових категорій долучитися до світової культури, значно розширити свій кругозір, набути тих знань, доступ до яких був раніше обмеженим.

Маємо усвідомлювати й сучасні українські реалії, які визначають важливість розвитку андрагогіки. Вони пов'язані з війною росії проти України, досить складним переходом до ринкової економіки, що супроводжується реструктуризацією ринку праці, вивільненням значної кількості осіб працездатного віку. Відтак, виникає необхідність як суттєвого перенавчання, так і зміни напрямів професійної діяльності, безперервного підвищення кваліфікації. Здатність навчатися впродовж життя стає запорукою життєвого успіху сучасної людини.

Розвиток освіти дорослих набуває особливої актуальності саме для нашої країни й у зв'язку з масовими міграційними процесами, які пов'язані з військовою агресією сусідньої держави. За даними ЗМІ, за межі країни вже виїхало близько 9 млн осіб. Соціальної підтримки потребують і ті, хто був вимушений залишити свої домівки через проживання на території, що знаходиться у зоні бойових дій. Як наслідок, виникає необхідність адаптуватися до нових соціально-економічних умов життєдіяльності, зокрема і до ринку праці. Відтак, все більшої актуальності набуває потреба організації підготовки та перепідготовки дорослих, яку доцільно здійснювати на андрагогічних засадах.

До числа факторів, які зумовлюють нашу увагу до освіти дорослих, є демографічна ситуація як у світі в цілому, так і в нашій країні, що пов'язана зі збільшення тривалості життя сучасної людини. Не торкаючись економічного аспекту цієї теми, підкреслимо поступове зростання пенсійного віку громадян України. На тлі міграційних процесів, виїзду за межі країни суттєвої частини працездатного населення, виникає необхідність перепідготовки фахівців цієї вікової групи, що також зумовлює залучення осіб старшого віку до економічної активності. У цьому контексті

очевидною стає потреба підготовки андрагогів, фахівців з освіти дорослих. Свідченням її актуальності є поява професії «андрагог» у класифікаторі професій України (2019 р.). Враховуючи означене, передбачаємо потребу у створенні мережі з надання освітніх послуг дорослим, які надаватимуться андрагогами.

Відтак, виникли об'єктивні передумови розвитку освіти дорослих, з одного боку, а з іншого – потреба у підготовці майбутніх фахівців до діяльності в існуючих реаліях. На систему освіти покладається важливе завдання підготовки майбутніх фахівців, зокрема педагогів не тільки до професійної діяльності, але й до життєдіяльності в цілому. Дипломовані педагоги мають увійти у «дорослий світ», долучитися до середовища дорослих людей, що значно відрізняється від студентського життя. Підготовка до «входження» в дорослий світ, значною мірою зумовлює як успішність протікання адаптаційного періоду для молодих майбутніх педагогів, так і їх подальший кар'єрний шлях. Отже, актуалізується андрагогічна підготовка майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей.

Акцентуємо увагу на особливій важливості андрагогічної підготовки майбутніх педагогів, оскільки важливою складовою їхньої діяльності є взаємодія не тільки з педагогічним колективом, але й з батьками учнів. Маємо передбачити необхідність просвітницької діяльності молодих педагогів, оскільки чималою проблемою сьогодення є, переважно, вкрай низький рівень психолого-педагогічної культури батьків школярів. Її формування стає важливою передумовою партнерських відносин між батьками учнів та педагогічним колективом закладу освіти.

Останнє підтверджує не тільки важливість втілення андрагогічних засад у професійну підготовку майбутніх фахівців, педагогів зокрема, а й підготовку до професійної діяльності на цій основі.

Отже, підготовка майбутніх педагогів з оперттям на освіту дорослих вже набула актуальності та зумовлює необхідність розроблення цієї складної і багатоаспектної проблеми як в теоретичному, так і практичному аспектах.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У контексті зазначеного вище закономірною є й увага українських науковців як до становлення андрагогіки, як галузі науково-гуманітарної сфери знань, освітнього напрямку, теоретичної дисципліни (Лук'янова, 2014), так і до розроблення теоретико-методологічних, методичних засад андрагогічного підходу до освітньої підготовки майбутніх фахівців різного спрямування. До числа тих, хто досліджує означену проблему, належать: О. Аніщенко, О. Баніт, О. Волярська, І. Герасимова, М. Дернова, О. Дубасенюк, І. Зель, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, М. Приходько, О. Самодумська, О. Самойленко, О. Семенова та ін.

Попри значну увагу науковців до андрагогічної проблематики, наявність численних публікацій, не повною мірою вирішено питання

підготовки студентів ЗВО педагогічного спрямування на андрагогічних засадах. Таке питання постає у зв'язку з необхідністю поступового переведення майбутніх педагогів зі статусу дитина у статус дорослий. Початковою сходинкою до цього має слугувати їхня підготовка як до особистісної, так і професійної відповідальності.

Мета статті – здійснити аналіз проблеми формування відповідальності майбутніх педагогів як однієї з особистісних якостей дорослої людини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вважаємо за доцільне привернути увагу до думки одного з засновників андрагогіки М. Ноулза (Knowles, 1980), який вказує на те, що молодь теж є до певної міри дорослою. Ми акцентуємо увагу саме на тому, що процес становлення дорослості ще не є завершеним. Науковець наголошує на тому, що саме ступінь відповідальності за власне життя відрізняє зрілу людину від дитини. Відповідальність визначається науковцем однією з характерних проявів дорослості (Knowles, 1950).

Нас зацікавило питання: чи усвідомлюють це студенти? На початку навчальних занять студентам пропонується відповісти на низку запитань, серед яких є і таке: «Що спонукало Вас до вступу в ЗВО?». До числа відповідей, які зустрічаються, найчастіше на першому місці – «Це було рішення батьків»; на другому – «Був шанс вступити на бюджетну форму навчання»; на третьому – «Порадили друзі, які тут навчаються»; на четвертому – «Недалеко від дому, все однодесь потрібно навчатися». І лише незначна частина, приблизно 12-15% опитаних у відповідях згадують про мрію дитинства, про любов до справи, яка у майбутньому стане основою професійної діяльності і буде визначати задоволеність життям.

Як бачимо, рішення, яке, значною мірою визначатиме майбутнє, приймається без усвідомлення особистої відповідальності за нього.

Про певні проблеми з відповідальним ставленням до інших можуть слугувати відповіді на питання: «Що мають для вас зробити батьки?». Попри те, що значна частина сучасних студентів працюють, досить розповсюдженою є відповідь: «Батьки повинні нас утримувати, поки ми навчаємось», «Батьки повинні допомогти знайти нам місце роботи», «Батьки мають підтримувати нас, поки ми не станемо самостійними». Наявність таких відповідей, на наше переконання, свідчить про прагнення певної частини молодих людей перенести відповідальність за себе на батьків. А це підтверджує розуміння того, що студентів ЗВО необхідно готувати до професійної діяльності готувати і до дорослого життя, до відповідального ставлення до себе.

Актуальність досліджень особистісної відповідальності для життєдіяльності особистості підтверджується численними дослідженнями науковців. В публікаціях останніх років філософський аспект проблеми відповідальності досліджують Н. Гураленко, І. Улиська та ін. Значну увагу

проблемі особистісної відповідальності приділяють такі вчені, як: І. Андрієвський, О. Олексієнко, Є. Сап'ян, О. Милославська, Т. Чепульченко, В. Кириченко та ін. Проблеми формування професійної відповідальності присвячують свої наукові розвідки такі науковці, як Н. Хромченкова, О. Патинок та ін. Соціальний аспект відповідальності досліджують такі вчені, як С. Руденко, О. Герасимів та ін.

У контексті формування відповідальності студентів для нас важливою є виділена Р. Соичук (Соичук, 2018) особливість відповідальності, якою є: «...постійність, що перетворює її на усвідомлене настановлення до готовності діяти належним чином». Означене дозволяє нам вважати, що наявність особистісної відповідальності стає передумовою прояву інших аспектів відповідальності, як от професійної, соціальної, громадянської тощо. Тому ми у нашому дослідженні, перш за все, будемо акцентувати на проблемі формування особистісної відповідальності, але при цьому розуміти її взаємозв'язок з іншими аспектами прояву.

Така наша позиція підтверджується висновком, який робиться В. Кириченко (Кириченко, 2011), який ми вважаємо можливим перенести і на особистісну цінність відповідальності для майбутнього фахівця, студента: «...існуючи на початкових етапах як культурна вимога, у процесі професійного розвитку проходить через внутрішній досвід людини, стає невід'ємною частиною її професійної ідентичності».

В. Фриз, С. Максимець (2018) виділяють чинники, які впливають на формування особистісної відповідальності, сприятимуть становленню особистого зростання і самоактуалізації, ефективному керуванню власним життям, підкреслюючи те, що: «Відповідальність не дана людині від народження, вона формується в ситуаціях, які вимагають її прояву».

Узагальнення наукових праць учених дозволяє визначитися з підходами до виховання відповідальності майбутніх педагогів. Так О. Олексієнко (2023) вважає, що: «...почуття відповідальності фахівця визначається якісною вищою освітою, що обумовлює, як рівень розвитку особистості та її інтелекту, так і ступінь сформованості відповідальної громадянської позиції». Вчена підкреслює, що відповідальність, як особистісно значуща якість особистості, не з'являється раптово, потребує формування та систематичного розвитку. Саме період навчання у закладі вищої освіти відіграє особливу роль у процесі становлення особистісних якостей майбутнього педагога, під час якого формування відповідальності набуває вираженого якісного змісту.

Для нас важливою думка О. Патинок (2004) про те, що: «Відповідальності не можна навчити, нею не можна оволодіти лише шляхом засвоєння тих чи тих правил і значень. Людина стає відповідальною в реальних життєвих ситуаціях та обставинах, які несуть у собі моральний конфлікт – сутичку різних смислових рівнів. Це передбачає

включення механізмів смислотворення у процесі прийняття обов'язку». Вчена вказує на тісний зв'язок відповідальності зі свободою прийняття рішень, свободою вибору цілей та способів, методів і стилів їх досягнення. Підкреслюється зв'язок відповідальності з фокусом контролю, з самосвідомістю особистості, з неусвідомлюваними елементами, якими є моральні норми, принципи і правила поведінки, які є засвоєними в дитинстві в умовах сім'ї.

Як відомо, студентський вік є сенситивним для формування особистісної відповідальності. Так, І. Андрієвський (2019) наголошує на важливості посилення свідомої мотивації поведінки, підвищення інтересу до моральних проблем та пошуку ефективних шляхів їх розв'язання, здатність до самоспостереження і рефлексії, усвідомлення своїх морально-психологічних і вольових якостей, становлення соціально-моральної самооцінки. Дослідник визначає суперечності, що супроводжують вік студентства, а саме – між прагнення до істини і невміння зрозуміти її моральну сутність, орієнтацією на позитивний ідеал, самостійність та відсутність здатності його досягнення, небажання бути «виховуваним» та недостатнім розвитком умінь самовиховання, в тому числі й щодо особистісної відповідальності.

У контексті проблеми формування відповідальності студентів, яка є однією з ознак дорослої людини, для нас важливою є думка Н. Гураленко (2020) стосовно взаємозв'язку свободи і відповідальності. Вчена акцентує увагу на соціальному і суб'єктивному його вимірі та вважає, що вибір моделі поведінки залежить не тільки від об'єктивної соціальної дійсності, а й від сумління, переконань, потреб, інтересів, розумових здібностей окремого суб'єкта. Така позиція має дещо спільне з поглядами попередніх авторів.

Розглядаючи співвідношення свободи і відповідальності, М. Савчин (2007) приходять до висновку, що вони онтологічно передбачають одна одну тому, що свобода може реалізуватися лише через відповідальність, а остання через свободу. Відтак: «Чим більше особистість прагне бути вільною, тим більше відповідальності вона повинна покладати на себе».

І. Фриз, С. Максимець (2018) наводять поняття «нав'язана відповідальність» та «особистісна відповідальність». Під першою розуміється закріплена за людиною зовні суспільними структурами відповідальність. Під другою, яку людина бере на себе сама, в результаті усвідомлення здійсненого вибору, розуміється особиста відповідальність.

Акцентуючи увагу на широті змісту поняття «відповідальність» І. Улиська (2013) зазначає, що: «Вона містить у собі усвідомлення особистістю необхідності власних дій і рішень, врахування інтересів інших людей, соціальних груп (спільнот), суспільства в цілому, прагнення жити в гармонії з прийнятою системою вищих моральних цінностей».

Відповідальність визначає неконформістську життєву позицію індивіда». На нашу думку такий зміст, що вкладається у поняття «відповідальність» попередніми авторами включає саме те, що розуміється під особистісною відповідальністю.

У науковій праці Є. Сап'ян (2019) робиться висновок про те, що: «... відповідальність є результатом суб'єктивного відбиття в свідомості соціальних норм і вимог», виділяється низка якостей, які охоплює відповідальність, до їх числа належать: самостійність, незалежність, упевненість, рішучість, наполегливість. Як бачимо, розвиток вольової сфери особистості стає передумовою формування особистісної відповідальності.

Досліджуючи проблему формування професійної відповідальності, підкреслюючи її складність, багатогранність і невизначеність Н. Хромченкова (2018) наполягає на необхідності її поетапності за: «певних норм поведінки, які діють у вільному суспільстві та побудовані на терпимості, справедливості, правдивості його членів, і тільки тоді вони в змозі професійно донести справедливу думку до оточуючих плекаючи та захищаючи людські цінності в повсякденному житті демократичного суспільства». Означене підкреслює моральний аспект формування відповідальності. Для нас інтерес становлять і педагогічні умови формування соціальної відповідальності, які обґрунтовуються дослідницею. Ми наводимо ті з них, які, на нашу думку, можна використати при формуванні особистісної відповідальності студентів, а саме: створення сприятливих умов для самоактуалізації, самозростання, самооцінки, навчання в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка передбачає вільний вибір способу одержання освіти; готовності студентів до розв'язання проблемних завдань; використання інтерактивних методів навчання, активізації пізнавальної діяльності суб'єктів.

С. Руденко (2013) також підкреслює моральний аспект відповідальності студента, що проявляється у його відповідальності перед самим собою, як власного творця і творця власного життя, та виходить із вищих загальнолюдських ідеалів, цінностей, інтересів, вказує на можливість позитивної і негативної її спрямованості. Тобто відповідальність може бути «внутрішньою» і «зовнішньою». Автор описує внутрішню відповідальність як обов'язок перед собою, перед власною совістю за пошук здійснення смислів свого життя. Зазначаючи зв'язок внутрішньої відповідальності з категорією «свободи», учений вказує на те, що: «За суб'єктом відповідальності визначається творче ставлення до своєї діяльності, здатність передбачити результати своїх діянь та відповідати за їх наслідки, усвідомлена необхідність погоджувати й творчо направляти свою поведінку в інтересах суспільства».

У науковій праці О. Герасимів (2011) робиться висновок про те, що відповідальність, яка є складним в структурному відношенні явищем, включає: «а) усвідомлення необхідності діяти згідно з суспільними

вимогами та нормами як соціальними цінностями; б) усвідомлення своєї соціальної цінності і суспільної ролі; в) передбачення наслідків вибору рішення, дій; г) критичність і постійний контроль за своїми діями, нагляд за їх наслідками для інших; г) реалізацію в об'єктивному світі; д) самооцінку; е) готовність відповідати за свої вчинки; ж) соціально-відповідальну діяльність».

Висновки і перспективи подальших досліджень. У процесі наукового пошуку доведено, що формування особистісної відповідальності є важливою складовою поетапного впровадження андрагогічних засад у професійну підготовку майбутніх педагогів. Особистісна відповідальність є підґрунтям проявів відповідальності в інших сферах суспільного буття, стає передумовою професійної, соціальної відповідальності тощо. Виявлено, що формування відповідальності взаємопов'язано з вирішенням філософського питання особистісної свободи, наявністю розвиненої інтелектуальної та вольової сфери, наявністю широкого кола моральних якостей особистості тощо. До числа перспективних педагогічних умов формування відповідальності належать ті, які ґрунтуються на гуманістичній основі.

Подальших досліджень потребує питання розроблення методики діагностики стану сформованості особистісної відповідальності майбутніх педагогів, розроблення теоретико-методологічного та методичного забезпечення впровадження андрагогічного підходу у професійну підготовку майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

- Андрієвський, І.І. (2019). Особистісна відповідальність як рушійна сила розвитку психологічної готовності майбутніх фахівців медичної сфери до професійної діяльності. *Psychological journal*, 5, 11, 34–48.
- Герасимів, О.І. (2011). *Філософсько-правовий аспект соціальної відповідальності в діяльності органів внутрішніх справ*: автореф. дис. ... канд. юр. наук: 12.00.12. Львів, 21.
- Гураленко, Н. (2020). Свобода як аксіоматична основа відповідальності. *Підприємництво, господарство і право*, 5, 362–365.
- Кириченко, В.В. (2011). Відповідальність як особистісна цінність у структурі професійної ідентичності творчо обдарованого працівника. К.: *Інформаційні системи*, 142–147.
- Лук'янова, Л.Б. (2014). Андрагогіка. *Освіта дорослих: енциклопедичний словник* / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка; [упоряд.: Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова, Т.В. Куренна]. К.: Основа, 496.
- Олексієнко, О.Г. (2023). Особливості формування відповідальності як складової професійної компетентності майбутніх викладачів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 1, 113–121. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-113-121>
- Патинок, О.П. (2004). Відповідальність як компонент професійно-етичної

- поведінки практичного психолога. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова: До 170-річного ювілею*, К.: НПУ, Серія 11, 1 (23), 139-145.
- Руденко, С. (2013). Соціальна відповідальність як особистісно-професійна якість майбутнього вчителя. *Наукові записки*, 120, 279-286.
- Савчин, М. (2007). Свобода і відповідальність особистості. *Психологія і суспільство*, 4, 73-80.
- Сапаян, Є.О., & Милославська, О.В. (2019). Відповідальність як особистісна якість. *Особистість, суспільство, закон: тези доп. учасників міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. пам'яті проф. С.П. Бочарової (25 квітня 2019 р., Харків, Україна) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. Харків*, 133-136.
- Сойчук, Р.Л. (2018). Відповідальність як найважливіша характеристика зростаючої особистості. *Іноватика у вихованні*, 8, 96-106. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2018_8_10.
- Улиська, І. (2013). Відповідальність як філософське та психолого-педагогічне поняття. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 6(2), 155-163. URL: https://dspu.edu.ua/sites/youngsc/AQGS/2013_6-2/pedagogy/155-163.pdf
- Фриз, І.В., & Максимець, С.М. (2018). Відповідальність: чинники та шляхи формування. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки, 1, 2, 134-139.
- Хромченкова, Н. (2018). Педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх журналістів. *Молодий вчений*, 12, 119-123.
- Knowles, M.S. (1950). *Informal adult education: A guide for administrators, leaders and teachers*. New York: Association Press, XVI, 272.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: Associated Press Follett Publishing Company, 400.

References (translated and transliterated)

- Andriievskiy, I.I. (2019). Osobystisna vidpovidalnist yak rushiina syla rozvytku psykhologichnoi hotovnosti maibutnix fakhivtsiv medychnoi sfery do profesiinoi diialnosti [Personal responsibility as a driving force for the development of psychological readiness of future specialists in the medical field for professional activity]. *Psychological journal*, 5, 11, 34–48 [in Ukrainian].
- Fryz, I.V., & Maksymets, S.M. (2018). Vidpovidalnist: chynnyky ta shliakhy formuvannia [Responsibility: factors and ways of formation]. *Naukovyi visnyk KhDU Serii Psykhologichni nauky*, Tom 1, 2, 134-139 [in Ukrainian].
- Herasymiv, O.I. (2011). Filosofsko-pravovyi aspekt sotsialnoi vidpovidalnosti v diialnosti orhaniv vnutrishnikh sprav [Philosophical and legal aspect of social responsibility in the activities of internal affairs bodies]: avtoref. dys. ... kand. yur. nauk: 12.00.12. L'viv, 21 [in Ukrainian].

- Huralenko, N. (2020). Svoboda yak aksiomatychna osnova vidpovidalnosti [Freedom as an axiomatic basis of responsibility]. *Pidpryiemnytstvo, hospodarstvo i pravo*, 5, 362-365 [in Ukrainian].
- Khromchenkova, N. (2018). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi vidpovidalnosti maibutnikh zhurnalistiv [Pedagogical conditions for the formation of professional responsibility of future journalists]. *Molodyi vchenyi*, 12, 119-123 [in Ukrainian].
- Knowles, M.S. (1950). *Informal adult education: A guide for administrators, leaders and teachers* / Malcolm Shepherd Knowles. New York : Association Press, xvi, 272 [in English].
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* Chicago: Associated Press Follett Publishing Company. 400 [in English].
- Kyrychenko, V.V. (2011). Vidpovidalnist yak osobystisna tsinnist u strukturi profesiinoi identychnosti tvorcho obdarovanoho pratsivnyka [Responsibility as a personal value in the structure of the professional identity of a creatively gifted employee]. K.: «Informatsiini systemy», 142-147 [in Ukrainian].
- Lukianova, L.B. (2014). Andrahohika [Andragogy]. *Osvita doroslykh: entsyklopedychnyi slovnyk/ za red. V.H. Kremenia, Yu.V. Kovbasiuka; [uporiad.: N.H. Protasova, Yu.O. Molchanova, T.V. Kurena. K.: Osnova, 2014. 496 [in Ukrainian].*
- Oleksiienko, O.H. (2023). Osoblyvosti formuvannia vidpovidalnosti yak skladovoi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv [Features of the formation of responsibility as a component of the professional competence of future teachers]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, 1, 113-121. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-113-121> [in Ukrainian].
- Patynok, O.P. (2004). Vidpovidalnist yak komponent profesiino-etychnoi povedinky praktychnoho psykholoha [Responsibility as a personal value in the structure of the professional identity of a creatively gifted employee]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova: Do 170-richnoho yuvileiu*, K.: NPU, Serii 11, 1 (23), 139-145 [in Ukrainian].
- Rudenko, S. (2013). Sotsialna vidpovidalnist yak osobystisno-profesiina yakist maibutnoho vchytelia [Social responsibility as a personal and professional quality of the future teacher]. *Naukovi zapysky*, 120, 279-286 [in Ukrainian].
- Sapian, Ye.O., & Myloslavska, O.V. (2019). Vidpovidalnist yak osobystisna yakist [Responsibility as a personal quality]. *Osobystist, suspilstvo, zakon: tezy dop. uchasnykiv mizhnar. nauk.-prakt. konf., prysviach. pamiaty prof. S.P. Bocharovoi* (25 kvit. 2019 r., Kharkiv, Ukraina) / MVS Ukrainy, Kharkiv. nats. un-t vnutr. sprav. Kharkiv, 133-136 [in Ukrainian].
- Savchyn, M. (2007). Svoboda i vidpovidalnist osobystosti [Freedom and responsibility of the individual]. *Psykholohiia i suspilstvo*, 4, 73-80 [in Ukrainian].
- Soichuk, R.L. (2018). Vidpovidalnist yak naivazhlyvisha kharakterystyka zrostaiuchoi osobystosti [Responsibility as the most important characteristic of a growing personality]. *Innovatyka u vykhovanni*, 8, 96-106. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2018_8_10 [in Ukrainian].

Uliśka, I. (2013). Vidpovidalnist yak filofsfske ta psykholoho-pedahohichne poniattia [Responsibility as a philosophical and psychological-pedagogical concept]. *Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk - Current issues of humanitarian sciences*, 155-163. URL: https://dspu.edu.ua/sites/youngsc/AQGS/2013_6-2/pedagogy/155-163.pdf [in Ukrainian].

УДК 374.7

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.74-86](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.74-86)

Дубасенюк Олександра Антонівна – доктор педагогічних наук, професор Житомирського державного університету імені Івана Франка

Dubasenyuk Olexandra – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Zhytomyr Ivan Franko State University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9447-4527>

E-mail: dubasenyuk@ukr.net

Сидорчук Нінель Герандівна – доктор педагогічних наук, професор Житомирського державного університету імені Івана Франка

Sydorchuk Ninel – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Zhytomyr Ivan Franko State University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2824-1562>

E-mail: sydorchukng@ukr.net

Вознюк Олександр Васильович – доктор педагогічних наук, професор Житомирського державного університету імені Івана Франка

Voznyuk Olexandr – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Zhytomyr Ivan Franko State University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4458-2386>

E-mail: alexvoz@ukr.net

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА СПІВПРАЦЯ ЖИТОМИРСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА З ІНСТИТУТОМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА НАПН УКРАЇНИ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Анотація. У статті представлено результати науково-педагогічної співпраці Житомирського державного університету імені Івана Франка з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України як засіб розвитку творчого потенціалу

педагогічних працівників (до 30 річчя заснування Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України). Проаналізовано такі актуальні напрями співпраці, як підготовка наукових кадрів, діяльність науково-педагогічних шкіл, спільні українсько-польські наукові розвідки, проблеми сталого розвитку, міжнародні форуми, які базуються на важливих ключових соціально-педагогічних розвідках у сфері освіти для миру, загальнолюдських цінностях, миротворчості, креативній діяльності освітян. Відбувається постійне упровадження наукових ідей в освітній процес університету, зростає видання науково-методичної літератури Житомирського державного університету імені Івана Франка. Показано, що сучасні трансформації в світі, розповсюдження ідей гуманізації суспільства сприяють реалізації ідей сталого розвитку, зокрема в Україні та Польщі як незалежних європейських держав. Україна прагне забезпечити перехід до сталого розвитку шляхом ефективного використання всіх видів ресурсів, таких як модернізація виробництва, розвиток науково-творчого потенціалу суспільства для розбудови і процвітання держави, активізації євроінтеграційних процесів, що сприяють динамічному соціально-економічному зростанню країн, збереженню навколишнього середовища, раціональному використанню природно-ресурсного потенціалу, що має задовольнити потреби сучасних і майбутніх поколінь шляхом побудови високоефективної економічної системи, стимулювати екологічну сталість, продуктивну працю, науково-технічний прогрес. Окреслено перспективні напрями освітньо-наукової співпраці установ.

Ключові слова: науково-педагогічна співпраця; науково-педагогічна школа; цифровізація освітнього простору; природно-ресурсний потенціал; науково-методична лабораторія.

**Dubasenyuk Olexandra,
Sydorчук Ninei,
Voznyuk Olexandr**

SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL COOPERATION OF THE ZHYTOMYR IVAN FRANKO STATE UNIVERSITY WITH THE IVAN ZIAZIUN INSTITUTE OF PEDAGOGICAL AND ADULT EDUCATION OF THE NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE AS A MEANS OF DEVELOPING PEDAGOGICAL WORKERS' CREATIVE POTENTIAL

Abstract. The article presents the results of the scientific-pedagogical cooperation of the Zhytomyr Ivan Franko State University with the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine as a means of developing the creative potential of pedagogical workers (to the 30th anniversary of the founding of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine). Such relevant directions of the cooperation have been analyzed: the training of scientific personnel, the

activities of scientific and pedagogical schools, joint Ukrainian-Polish scientific research, problems of sustainable development, international forums based on important key socio-pedagogical research in the field of education for peace, universal human values, peacemaking, creative activity of educators. There is a constant introduction of scientific ideas into the educational process of the university, the publication of scientific and methodical literature of the Zhytomyr Ivan Franko State University is growing. It is shown that modern transformations in the world, the spread of ideas of humanization of society contribute to the realization of ideas of sustainable development, in particular, in Ukraine and Poland as independent European states. Ukraine strives to ensure the transition to sustainable development through the effective use of all types of resources, such as the modernization of production, the development of scientific and creative potential of society for the development and prosperity of the state, the activation of European integration processes that contribute to the dynamic socio-economic growth of the countries, the preservation of the environment, the rational use of natural resource potential, which should meet the needs of current and future generations by building a highly efficient economic system, stimulate environmental sustainability, productive work, and scientific and technological progress. It is characterized the prospective directions for the creative collaboration of the institutions.

Key words: *scientific and pedagogical cooperation; scientific and pedagogical school; digitization of educational space; natural resource potential; scientific-methodical laboratory.*

Постановка проблеми, її актуальність. Глобалізаційні та євроінтеграційні перетворення в Україні, поширення ідей демократизації суспільства передбачають упровадження принципів сталого розвитку у світі. Модернізація освіти в умовах воєнного стану узагальнює в собі процес виживання і відтворення генофонду нації, активізації ролі кожної окремої людини в суспільстві, забезпечення її прав і свобод, збереження навколишнього природного середовища, її локальних екосистем.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. В Україні, попри сучасні виклики та суспільні зміни, продовжують розвиватися наукові дослідження. До фундаторів педагогічної науки в Україні з повним правом можна віднести таких видатних учених, як академіки В. Кремень, І. Зязюн, С. Гончаренко, Н. Ничкало, які стояли у витоків створення Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих. Академік В. Кремень розробляє філософські засади професійно-педагогічної освіти. Академік І. Зязюн заснував такі важливі напрями, як філософія педагогіки, основи педагогічної майстерності, обґрунтував важливість розвитку психопедагогіки. Академік С. Гончаренко обґрунтував методологію і методи педагогічних досліджень. Академік Н. Ничкало розробила основи професійно-педагогічної науки (Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна; Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український, українсько-польський щорічник; Сталий розвиток: проблеми і перспективи).

Діяльність Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України) певним чином пов'язана з науково-педагогічними дослідженнями, які проводилися і проводяться науковцями Житомирського державного університету імені Івана Франка (ЖДУ ім. І. Франка).

Мета статті – проаналізувати основні напрями науково-педагогічної співпраці Житомирського державного університету імені Івана Франка з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Багаторічна науково-педагогічна співпраця ЖДУ ім. І. Франка з ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України проводилася та проводиться за такими важливими напрямами.

Підготовка наукових кадрів. Велику роль відіграло створення в ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України спеціалізованої вченої ради, завдяки її роботі в Україні поступово розвивався потужний науково-педагогічний потенціал. Саме у цій спеціалізованій вченій раді було захищено перші 3 докторські та 4 кандидатські дисертації, що створило передумови для подальшого розвитку наукового потенціалу в ЖДУ ім. І. Франка. Це дало можливість у 2004 році створити в нашому університеті свою спецраду із захисту докторських і кандидатських дисертацій. Упродовж 2004 – 2021 рр. на засіданнях ради захищено 283 дисертації здобувачами з різних регіонів України. Також було створено передумови для появи разових спеціалізованих вчених рад, в яких з 2021 року захищено 9 дисертацій доктора філософії.

Поступово в університеті зростає науковий потенціал, зокрема кафедра професійно-педагогічної та спеціальної освіти, андрагогіки та управління характеризується в університеті як кафедра-лідер, з найбільшим науковим потенціалом. Нині тут працює 7 докторів наук, у 2023 р. успішно захищено 2 докторські дисертації.

Діяльність науково-педагогічних шкіл. Спільна наукова співпраця сприяла розвитку низки наукових шкіл. За 35 років існування науково-педагогічної школи «Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів» (науковий керівник – професор О. Дубасенюк) склалися передумови до виокремлення двох дочірніх наукових шкіл «Підготовка магістрів до педагогічної діяльності» (науковий керівник – професор С. Вітвицька) та «Педагогічні аспекти обдарованості» (науковий керівник – професор О. Антонова). Наукові школи постійно поповнюються молодими науковцями, які зосередили свої пошуки на розробці сучасних педагогічних технологій підготовки фахівців у закладах вищої освіти, на обґрунтуванні історико-педагогічних засад підготовки вчителя, викладача ЗВО, а також підготовки майбутніх здобувачів освіти до науково-педагогічної діяльності; узагальненні та аналізі зарубіжного і вітчизняного досвіду професійної

підготовки магістрів в умовах інтеграційних процесів; на дослідженні процесів цифровізації вищої освіти тощо (Дубасенюк, 2012, с. 114-148).

Житомирська науково-педагогічна школа об'єднує 9 науково-методичних осередків: науково-методична лабораторія «Педагогічна підготовка студентів магістратури» (керівник – проф. С. Вітвицька); науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю (керівник – проф. О. Антонова); науково-дослідна лабораторія «Акмеологія освіти» (керівник – проф. Н. Сидорчук); науково-методична лабораторія «Освітньо-виховна система Полісся» (керівник – проф. О. Березюк); Поліський інноваційний центр освіти та розвитку (керівник – доц. Ю. Костюшко), який діяв до 2022 р.; науково-методична лабораторія «Поліська школа андрагогіки» (керівник – доц. Т. Шанкова), Центр розвитку креативної особистості (керівник – доц. В. Павленко).

Продуктивно функціонують дві міжвідомчі лабораторії на базі ІПООД ім. І. Зязюна НАПН України та ЖДУ ім. І. Франка (з 2010 р.): а) лабораторія «Громадянський розвиток особистості професіонала» (координатори – проф. О. Аніщенко (ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України), проф. О. Вознюк (ЖДУ ім. І. Франка); б) лабораторія «Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії» (координатори – проф. Л. Петренко (ІПООД ім. І. Зязюна НАПН України) і проф. І. Коновальчук (ЖДУ ім. І. Франка).

Наукові проекти. Також у межах наукових шкіл діють такі наукові проекти: «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції» (РН 0110U002110), керівник роботи – доктор педагогічних наук, проф. О. Дубасенюк; «Теоретичні та методичні засади розробки науково-педагогічного супроводу обдарованої особистості» (РН 0110U002112), керівник робіт – проф. О. Антонова; «Професійна підготовка фахівців в умовах ступеневої освіти» (РН 0110U002274), керівник робіт – проф. С. Вітвицька; «Становлення та розвиток освіти та виховання в різні історичні періоди» (Державний РН 0110U002112), керівник робіт – проф. Н. Сидорчук; «Морально-етичні засади формування зростаючої особистості» (РН 0110U002109), керівник робіт – проф. О. Березюк; «Впровадження освітніх інновацій у систему підготовки майбутніх педагогів ДНЗ і початкової школи» (РН 0112 U 00225, УкрІНТЕІ), керівник робіт – проф. І. Коновальчук).

Спільні українсько-польські наукові розвідки. Житомирська науково-педагогічна школа також розвивалася під впливом ідей співпраці України та Польщі (Т. Левовицький, І. Вільш, І. Зязюн, Н. Ничкало), зокрема, вивчалися проблеми ролі наукової школи у підготовці викладача-дослідника (Ченстохова-Київ, 2008 р.), а також формування методологічної культури молодого дослідника у процесі його наукового становлення у сфері педагогіки (Ченстохова-Київ, 2009 р.). Водночас у польсько-українському, українсько-польському щорічнику була проаналізована

діяльність Центру полоністики в ЖДУ ім. І. Франка, його історія, здобутки та перспективи розвитку (2008 р.) (Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український, українсько-польський щорічник, 9, с. 379-388; 10, с. 195-203).

Результатом творчої співпраці стало проведення міжнародної українсько-польської міжнародної конференції «Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи» (2012 р.), на якій представлено різні напрями діяльності наукових шкіл, зокрема дослідження проблем педагогічної акмеології у діяльності Житомирської науково-педагогічної школи та підготовка відповідного збірника за участю відомих науковців – В. Кременя, Т. Левовицького, І. Зязюна, П. Сауха, Н. Ничкало, О. Дубасенюк. Також представлено спільні українсько-польські наукові розвідки проблем сталого розвитку як чинник євроінтеграційних трансформацій у збірнику матеріалів круглого столу «Незалежність Республіки Польща, незалежність України – шлях до євроінтеграції» (Хмельницький, 2014 р.) (Незалежність Республіки Польща, незалежність України – шлях до євроінтеграції).

Загалом, в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів особливого значення набувають загальні українсько-польські наукові розвідки, що веде до посилення міжнародної наукової співпраці науковців Польщі і України. При цьому докорінні парадигмальні трансформації, які відбуваються на теренах сучасного наукового середовища, спричиняють певну зміну основ теоретико-методологічної бази системи психолого-педагогічних наук, які починають орієнтуватися на комплексні дослідження. Було з'ясовано, що окреслені аспекти цих досліджень потребують глибокої теоретико-методологічної рефлексії:

- інноваційні тенденції розвитку суспільства та їх вплив на сучасну освіту як суспільний інститут;
- нові перспективи розвитку освіти в контексті ідей сталого розвитку світового співтовариства;
- культурологічні і ціннісні виміри розвитку педагогічної освіти;
- аксіологічні засади створення національної та європейської єдності, що постають пріоритетною проблемою освіти в Польщі і Україні;
- фундаменталізація як дидактичний принцип сучасної освіти;
- інноваційні засади педагогічного менеджменту;
- формування нового образу освіти в умовах неоліберальної глобалізації;
- педагогічна майстерність, творчість і технології у неперервній педагогічній освіті;
- подальша підготовка нової генерації педагогічних кадрів, розвиток наукових педагогічних шкіл;
- реалізація міждисциплінарного полікультурного підходу до розробки та створення програм, підручників, навчальних посібників з

урахуванням нових умов розвитку українського суспільства та світового співтовариства;

– дослідження проблем формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців для успішної роботи у багатоетнічному та багатокультурному суспільстві;

– застосування освітньо-етнографічних методів навчання для забезпечення повноцінного розкриття та розуміння цінності інших культур, засвоєння загальнолюдських цінностей та формування полікультурної освіти на національних ідеях українського суспільства;

– розвиток наукової співпраці між громадськими організаціями, широка участь науково-педагогічної громадськості у спільних заходах.

У ЖДУ ім. І. Франка тривалий час видається журнал «Українська полоністика», в якому дослідниками наукової школи висвітлено низку актуальних аспектів, серед них: проблема співпраці українських і польських учених, проблема становлення і розвитку науково-педагогічних шкіл (2012 р.); наукові розвідки: самоосвіта учнівської молоді у працях польських учених (Житомир, 2012 р.), роль книги, самоосвіти у професійному становленні майбутнього педагога (2013 р.), модернізація системи освіти у контексті ідей відомого польського дидакта Ч. Купісевича (2014 р.).

Міжнародні форуми. Відповідно до плану співпраці Національної академії педагогічних наук України, Польської академії наук та Комітету педагогічних наук ПАН у вересні 2013 року відбувся V Науковий форум «Польща-Україна» в місті Кракові, в якому брали участь науковці ЖДУ ім. І. Франка. Тема форуму: «Інтердисциплінарність педагогіки та її субдисципліни». У 2014 році у ЖДУ ім. І. Франка відбулася міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих закладах освіти», в якій брали участь провідні українські науковці – І. Зяюн, Н. Ничкало, П. Саух; з польської сторони брали участь – доктори наук хабілітовані С. Мешальський, Я. Гайда. На конференції розглядалися такі напрями: самовизначення вчителя у контексті педагогічної дії; теоретико-методологічні основи виховання студентської молоді в сучасних умовах; вітчизняний та зарубіжний досвід виховання студентської молоді в історії педагогічної науки та практики: традиції, інновації, полікультурний контекст; всебічний розвиток особистості студента в процесі навчання і виховання; інноваційні підходи до розвитку обдарованості студентів у системі вищої освіти; професійно-педагогічна підготовка викладачів ВНЗ до виховної роботи зі студентською молоддю та інші. За результатами конференції підготовлено відповідний збірник «Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих закладах освіти» (Житомир, 2014 р.) (Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих закладах освіти).

Проблеми сталого розвитку. Сучасні трансформації в світі,

розповсюдження ідей гуманізації суспільства сприяють реалізації ідей сталого розвитку, зокрема в Україні та Польщі як незалежних європейських держав. Україна може забезпечити перехід до сталого розвитку виключно шляхом ефективного використання всіх видів ресурсів – таких, як модернізація виробництва, розвиток науково-творчого потенціалу суспільства для розбудови і процвітання держави.

У межах українсько-польської співпраці реалізовано міжнародний польсько-український проект «Науковий дебют 2011–2015 – сталий розвиток», організований Бюро професора, доктора хабілітованого Єжі Бузика, посла Європарламенту у Раціборі спільно з НАПН України, Вищою школою менеджersькою у Варшаві та Вищою професійною школою у Раціборі. До цієї важливої діяльності підключилися молоді науковці ЖДУ ім. І. Франка та їх наукові керівники. Студентами виборено призові місця. Заключний тур відбувся у м. Варшаві. Кращі праці публіковано у науковому збірнику ЖДУ ім. І. Франка (Сталий розвиток: проблеми і перспективи).

Євроінтеграційні процеси сприяють динамічному соціально-економічному зростанню країн, збереженню навколишнього середовища і раціональному використанню природно-ресурсного потенціалу. Такий підхід задовольняє потреби сучасних і майбутніх поколінь шляхом побудови високоефективної економічної системи, стимулює екологічну сталість, продуктивну працю, науково-технічний прогрес, а також характеризується соціальною спрямованістю. Відтак, проблема сталого розвитку України і Польщі ґрунтується на притаманних державам геополітичних, географічних, демографічних, соціально-економічних та екологічних особливостях, з урахуванням яких основними завданнями сталого розвитку є: економічне зростання – формування соціально-орієнтованої ринкової економіки, забезпечення гарантій праці громадян, якості життя, матеріальних ресурсів; охорона навколишнього природного середовища – створення громадянам умов для життя в якісному навколишньому природному середовищі; добробут – запровадження єдиних соціальних стандартів на основі науково обґрунтованих суспільних нормативів з урахуванням регіональних особливостей; справедливість – встановлення гарантій рівних можливостей громадян перед законом; ефективне використання природних ресурсів на основі дотримання національних інтересів країни та їх збереження для майбутніх поколінь; стабілізація чисельності населення; освіта – забезпечення гарантій доступності для одержання освіти всіх громадян, збереження інтелектуального потенціалу країни; міжнародне співробітництво – активна співпраця з усіма країнами і міжнародними організаціями як гарантія безпечної і сприятливого майбутнього (Сталий розвиток: проблеми і перспективи, с. 7-14).

Миротворчі ідеї, представлені на форумах. У напрямку посилення миротворчості в країнах відбулися міжнародні форуми. Відповідно до

плану співпраці Національної академії педагогічних наук України, Польської академії наук та Комітету педагогічних наук ПАН у 2015 році пройшов VI Форум українських і польських науковців «Україна-Польща» в м. Києві на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, в якому брали участь науковці ЖДУ ім. І. Франка. Тема форуму: «Освіта для сучасності». На форумі обговорювалися актуальні питання, серед них: філософські засади сучасної педагогіки, проблеми гуманістичної педагогіки, державна освітня політика, актуальні напрями педагогічних досліджень, психопедагогічні засади професійного розвитку вчителя, тенденції розвитку систем неперервної освіти, напрями розвитку порівняльної педагогіки.

У 2017 р. відбувся VII міжнародний польсько-український / українсько-польський форум «Освіта для майбутнього» (Варшава, Бидгощ, республіка Польща). Науковцями ЖДУ ім. І. Франка було представлено ряд доповідей, зокрема «Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: сучасний вимір» (Освіта для майбутнього у перспективі орієнтації на ринок праці. Дебати, нариси, польсько-українські рефлексії, с. 298-309).

У 2019 р., відповідно до плану українсько-польської співпраці, в Україні відбувся VIII українсько-польський / польсько-український форум українських і польських науковців в Україні у місті Переяслав-Хмельницький (Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди) Тема форуму: «Освіта для миру» («Edukacja dla pokoju»). Враховуючи функції освіти та її роль як для суспільства загалом, так і для окремої особистості, зокрема, на форумі були розглянуті проблеми за такими напрями: філософські засади освіти для миру, інтердисциплінарність освіти для миру, розвиток освіти для миру на засадах гуманістичної педагогіки, вплив освіти для миру на становлення громадянського суспільства, національно-патріотичне виховання дітей і дорослих, професійний розвиток педагогів у контексті освіти для миру, освіта для миру в умовах інформаційно-технологічного суспільства, освіта як важливий чинник виховання поваги до культурних цінностей українського і польського народів, їх історико-культурних надбань і традицій, формальні й неформальні виміри освіти дорослих для миру.

Плідна співпраця науковців ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України з дослідниками і викладачами ЖДУ ім. І. Франка. Науковці ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України є постійними учасниками різних наукових заходів в нашому університеті. Вони неодноразово виступали у ЖДУ імені Івана Франка з різними доповідями, що активізувало науково-дослідну роботу в університеті. Велику роботу здійснює і нинішній директор ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України Л.Б. Лук'янова, яка постійно проводить в університеті семінари з молодими науковцями, аспірантами з актуальних проблем педагогіки та освіти дорослих, а також постійно бере участь у

програмі «Запрошені професори», у роботі Навчально-науково-виробничого комплексу «Полісся». До прикладу, у грудні 2023 р. професор Л.Б. Лук'янова виступила з лекцією на тему «Організація он-лайн дослідження в сучасних умовах у закладах освіти різного типу». У науковій діяльності університету активну участь також беруть академік Н. Ничкало, професори Л. Хомич, В. Рибалка, О. Лавриненко та інші. Здійснюється видання наукової літератури, публікація спільних праць, проводяться спільні конференції, семінари тощо.

Донині продовжує розвиватися українсько-польська співпраця. Так, у 2023 р. у м. Ломжі відбулася міжнародна польсько-українська конференція «Цифрова трансформація та диджитал технології для сталого розвитку всіх галузей сучасної освіти, науки і практики», вийшов відповідний збірник, в якому науковцями ЖДУ імені Івана Франка висвітлювалися проблеми цифровізації вищої освіти: сучасні виклики, ризики, досвід, а також перспективні напрями розвитку медіаосвіти майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти України (Дубасенюк, Вознюк, & Марченко, 2023).

Упровадження наукових ідей в освітній процес університету. Як результат творчої співпраці і зростання наукового потенціалу педагогічної кафедри ЖДУ ім. І. Франка поряд з традиційними педагогічними дисциплінами (педагогіка, історія педагогіки, основи педагогічної творчості) введено нові навчальні дисципліни, серед них: «Теорія і методика педагогічної діяльності з основами педагогічної творчості», «Методологія педагогічних дисциплін та академічна доброчесність в освітній галузі», «Технологія навчання дорослих», «Дидактичні системи у вищій школі», «Основи самоорганізації у вищій школі», «Моделювання варіативних освітніх систем», «Технологія розвитку обдарованості», «Актуальні проблеми теорії і практики професійної освіти», «Педагогічні інновації у вищій школі», «Основи акмеології», «Основи андрагогіки» та ін.

Випуск науково-методичної літератури. Результати наукової та навчальної діяльності також упроваджуються у діяльність навчально-науково-виробничого комплексу «Полісся» ЖДУ ім. І. Франка, який охоплює 24 навчальні заклади різного типу Житомирської області. Щорічно здійснюється випуск одноосібних і колективних монографій. Зокрема, у 2023 р. вийшла друком колективна монографія «Соціально-педагогічні засади підготовки фахівців в умовах освітніх трансформацій», розробляється методичне забезпечення викладання педагогічних дисциплін, зокрема, навчально-методичні посібники, рекомендації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, проаналізовано основні напрями науково-педагогічної співпраці Житомирського державного університету імені Івана Франка з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за такими напрямиами, як підготовка наукових кадрів, діяльність науково-

педагогічних шкіл, спільні українсько-польські наукові розвідки, проблеми сталого розвитку, міжнародні форуми. Відзначено плідну співпрацю науковців ІПООД ім. І. Зязюна НАПН України з дослідниками та викладачами ЖДУ ім. І. Франка. Відбувається постійне упровадження наукових ідей в освітній процес університету, зростає видавництво науково-методичної літератури.

До *перспектив* творчої співпраці віднесено: подальші наукові дослідження з актуальних проблем вищої освіти, організація міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій в умовах сучасних цивілізаційних викликів, розробка технологій змішаного навчання, цифровізація освітнього простору в умовах воєнного стану, подальша розробка сучасного науково-методичного забезпечення освітнього процесу.

Список використаних джерел

- Дубасенюк, О.А. (2012). Житомирська науково-педагогічна школа: історія, здобутки, перспективи. *Становлення і розвитку науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, ред. кол.: В.Г. Кремень, Т. Левовицький, І.А. Зязюн, П.Ю. Саух, Н.Г. Ничкало, О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 114-148.*
- Дубасенюк, О.А., Вознюк, О.В., & Марченко, Г.В. (2023). Перспективні напрями розвитку медіаосвіти майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти України. *Цифрова трансформація та диджитал технології для сталого розвитку всіх галузей сучасної освіти, науки і практики : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 26 січ. Харків ; Ломжа, 1, 312-316.*
- Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих закладах освіти: матеріали міжнарод. наук.-практ. конференції / за ред. О.А. Дубасенюк, В.А. Ковальчук. Житомир Вид-во ЖДУ імені І. Франка. (2014), 412.*
- Незалежність Республіки Польща, незалежність України – шлях до євроінтеграції: матер. Круглого столу. Хмельницький: Наук. видавничий відділ (2014).*
- Освіта для майбутнього у перспективі орієнтації на ринок праці. Дебати, зариси, польсько-українські рефлексії / наукова ред. Р. Герлаха, Р. Томашевської-Ліпіц. Wydoszcz – Бидгощ: Вид-во Ун-ту Казіміра Великого. (2017).*
- Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. пр. / редкол.: Н.Г. Ничкало (голова), та ін.; упоряд.: Н.Г. Ничкало, О.М. Боровик; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. К.: Богданова А.М. (2013), 456.*
- Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український, українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Вип. X. Ченстохова-Київ (2008), 10.*

- Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український, українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова-Київ (2008), 9.*
- Сталий розвиток: проблеми і перспективи / за ред. О. А. Дубасенюк : зб. наук. праць. Житомир : Вид-во «Полісся» (2015).*
- Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, діяльності перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І Франка (2012).*

References (translated and transliterated)

- Dubaseniuk, O.A. (2012). Zhytomyrska naukovo-pedahohichna shkola: istoriia, zdobutky, perspektyvy [Zhytomyr Scientific and Pedagogical School: history, achievements, prospects]. *Stanovlennia i rozvytok naukovo-pedahohichnykh shkyl: problemy, dosvid, perspektyvy*. zb. nauk. prats / za red. V. Kremenia, T. Levovytskoho, red. kol.: V.H. Kremenia, T. Levovytskoho, I.A. Ziazun, P.Iu. Saukh, N.H. Nychkalo, O.A. Dubaseniuk. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I Franka, 114-148 [in Ukrainian].
- Dubaseniuk, O.A., Vozniuk, O.V., & Marchenko, H.V. (2023). Perspektivni napriamy rozvytku mediaosvity maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly u zakladakh vyshchoї osvity Ukrainy [Prospective directions for the development of media education of future primary school teachers in higher education institutions of Ukraine]. *Tsyfrova transformatsiia ta dydzhytal tekhnologii dlia staloho rozvytku vsikh haluzei suchasnoї osvity, nauky i praktyky* : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 26 sich. Kharkiv; Lomzha, 1, 312-316 [in Ukrainian].
- Innovatsiini pidkhody do vykhovannia studentskoi molodi u vyshchykh zakladakh osvity [Innovative approaches to education of student youth in higher education institutions]: materialy mizhnarod. nauk.-prakt. konferentsii / za red. O.A. Dubaseniuk, V.A. Kovalchuk. Zhytomyr Vyd-vo ZhDU imeni I. Franka. (2014), 412 [in Ukrainian].
- Nezalezhnist Respubliky Polshcha, nezalezhnist Ukrainy – shliakh do yevrointehratsii [Independence of the Republic of Poland, independence of Ukraine - the way to European integration]: mater. Kruhloho stolu. Khmelnytskyi: Nauk. vydavnychi viddil (2014) [in Ukrainian].
- Osvita dlia maibutnoho u perspektyvi oriiantatsii na rynek pratsi. Debaty, zarysy, polsko-ukrainski refleksii [Education for the future in the perspective of orientation to the labor market. Debates, outlines, Polish-Ukrainian reflections] / naukova red. R. Herlakha, R. Tomashevskoi-Lipits. Bydoszcz, Bydoshch: Vyd-vo Un-tu Kazimyra Velykoho (2017) [in Ukrainian].
- Pedahohichna maisternist akademika Ivana Ziaziona [Pedagogical mastery of Academician Ivan Zyazyun] : zb. nauk. pr. redkol.: N.H. Nychkalo (holova), ta in.; uporiad.: N.H. Nychkalo, O.M. Borovyk ; In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy. K. : Bohdanova A.M. (2013), 456 [in Ukrainian].
- Profesiina osvita: pedahohika i psykhohohiia [Professional education: pedagogy and psychology]: Polsko-ukrainskyi, ukrainsko-polskyi shchorichnyk / za red. T. Levovytskoho, I. Vilsh, I. Ziaziona, N. Nychkalo. Vyp. X. Chienstokhova-Kyiv (2008), 10 [in Ukrainian].

- Profesiina osvita: pedahohika i psykhohohiia [Professional education: pedagogy and psychology]: polsko-ukrainskyi, ukrainsko-polskyi shchorichnyk / za red. T. Levovytskoho, I. Vilsh, I. Ziazuiuna, N. Nychkalo. Chentstokhova-Kyiv (2008), 9 [in Ukrainian].
- Stalyi rozvytok: problemy i perspektyvy [Sustainable development: problems and prospects]: zb. nauk. prats /za red. O.A. Dubaseniuk. Zhytomyr : Vyd-vo «Polissia» (2015) [in Ukrainian].
- Stanovlennia i rozvytok naukovy-pedahohichnykh shkyl: problemy, dosvid, diialnosti perspektyvy [Formation and development of scientific and pedagogical schools: problems, experience, perspectives of activity]: zb. nauk. prats / za red. V. Kremeniia, T. Levovytskoho. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I Franka (2012) [in Ukrainian].

УДК 355.40:355.237

[https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.86-97](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.86-97)

Зелений Ігор Ігорович – заступник начальника факультету підготовки спеціалістів військової розвідки та Сил спеціальних операцій з навчальної та наукової роботи, начальник навчальної частини Військової академії (м. Одеса)

Zelenyi Ihor – Deputy Chief of the Educational and Scientific Work of the Faculty of Training Specialists for Military Intelligence and Special Operations Forces of the Odesa Military Academy

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-2115-5696>

E-mail: zeleniy.880218@ukr.net

Боярська-Хоменко Анна Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, учений секретар Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Boiarska-Khomenko Anna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Academic Secretary of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1818-3074>

E-mail: anna.boiarskahomenko@hnpu.edu.ua

ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ОФІЦЕРІВ РОЗВІДКИ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ВІЙСЬКОВОЇ КАР'ЄРИ

Анотація. У статті визначено поняття військової освіти, професійного саморозвитку офіцерів розвідки і її складників, системи військової освіти в Україні та її компонентів, принципу освіти впродовж військової кар'єри. Проаналізовано систему неперервного професійного саморозвитку офіцерів розвідки в Україні, яка поєднує формальну та

неформальну військову освіту. Формальна освіта охоплює здобуття ступенів бакалавра, магістра, доктора філософії та доктора наук, що забезпечує структуроване та академічне навчання. Неформальна освіта включає курси підвищення кваліфікації та професійну військову освіту, що спрямовані на неперервне професійне вдосконалення без присудження академічних кваліфікацій. У статті деталізовано варіативні шляхи професійного саморозвитку офіцерів розвідки, які включають послідовне здобуття освітніх ступенів та проходження курсів професійної військової освіти на тактичному, оперативному та стратегічному рівнях. Зазначено, що майбутні офіцери мають можливість будувати індивідуальні освітні траєкторії, поєднуючи формальну та неформальну освіту для досягнення високого рівня професійної підготовки. Особлива увага приділено концепції неперервного навчання, що дозволяє офіцерам розвідки поступово вдосконалювати свою військову майстерність протягом усієї кар'єри. Це досягається шляхом систематичного проходження курсів підвищення кваліфікації, що сприяють набуттю нових та вдосконаленню набутих професійних компетентностей. У ході дослідження з'ясовано, що поряд із здобуттям формальної освіти, офіцери розвідки систематично проходять підвищення кваліфікації за спеціальними програмами, які охоплюють різні рівні військової освіти. Це забезпечує неперервний професійний саморозвиток офіцерів на тактичному, оперативному та стратегічному рівнях. Робота підкреслює важливість інтеграції професійної військової освіти з системою управління кар'єрою, що сприяє ефективному впровадженню нових стратегій, технологій у військовій сфері.

Ключові слова: неперервна освіта; військова освіта; професійна військова підготовка; професійний саморозвиток; принцип освіти впродовж військової кар'єри; офіцери розвідки.

**Ihor Zelenyi,
Anna Boiarska-Khomenko**

PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF INTELLIGENCE OFFICERS IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTING PRINCIPLE OF EDUCATION THROUGHOUT THE MILITARY CAREER

Abstract. The article defines the concept of military education, professional self-development of intelligence officers and its components, the system of military education in Ukraine and its components, and the principle of education throughout the military career. The author analyses the system of continuous professional self-development of intelligence officers in Ukraine, which combines formal and non-formal military education. Formal education includes bachelor's, master's, PhD and Doctor of Science degrees, which provide structured and academic training. Non-formal education includes refresher courses and professional military education aimed at continuous

professional development without the award of academic qualifications. The article describes in detail the variable ways of professional self-development of intelligence officers, which include the sequential acquisition of educational degrees and professional military education courses at the tactical, operational and strategic levels. It is noted that future officers have the opportunity to build individual educational trajectories, combining formal and non-formal education to achieve a high level of professional training. Particular attention is paid to the concept of continuous learning, which allows intelligence officers to gradually improve their military skills throughout their careers. This is achieved through the systematic completion of advanced training courses that facilitate the acquisition of new and improvement of acquired professional competences. The study found that along with formal education, intelligence officers systematically undergo advanced training under special programmes covering different levels of military education. This ensures continuous professional self-development of officers at the tactical, operational and strategic levels. The paper emphasises the importance of integrating professional military education with the career management system, which contributes to the effective implementation of new strategies and technologies in the military sphere.

Key words: *lifelong learning; military education; professional military training; professional self-development; the principle of education throughout the military career; intelligence officers.*

Постановка проблеми, її актуальність. Реалізація стратегічного курсу України щодо набуття повноправного членства в Європейському Союзі та НАТО вимагає трансформації багатьох сфер діяльності, активізації реформ, необхідних для відповідності визначеним критеріям членства в ЄС і НАТО. Особливої уваги потребує реформування і удосконалення системи освіти загалом, та вищої військової освіти зокрема.

Для забезпечення високого рівня операційної сумісності, міжвідомчої взаємодії та координації дій сил оборони необхідно застосовувати нові підходи до формування структури і змісту системи військової освіти. Це передбачає комплектування сил оборони вмотивованим, професійним та освіченим особовим складом і поступовий перехід до засад професійної армії (Верховна Рада України, 2023).

Вибудовуючи сучасну модель військової освіти, необхідно дотримуватись вимог щодо забезпечення її якості, професіоналізації Збройних Сил України (ЗСУ) та організації централізованої підготовки фахівців у системі неперервної професійної військової освіти (Урядовий портал, 2023). Саме такий підхід дозволить забезпечити неперервний професійний та особистісний розвиток фахівців військової сфери протягом їхньої кар'єри.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що В. Мірненко, Д. Вітер і В. Оліферук визначили ключові тенденції і перспективи розвитку системи військової освіти в Україні у контексті завдань, закріплених нормативно-правовими

актами, що спрямовані на її трансформацію. Автори висвітлили взаємозв'язок між основними структурними компонентами системи військової освіти на різних рівнях, а також підкреслили необхідність створення нового інструменту державного регулювання у цій сфері. Такий інструмент дослідники розглядали як систему патронажу держав-членів НАТО над військовими навчальними закладами системи Міністерства оборони України (Мірненко, 2023). В. Артамощенко обґрунтував найменування, структуру та зміст програмного документа Кабінету Міністрів України щодо розвитку системи військової освіти та підготовки військових кадрів сил оборони на основі принципів і стандартів НАТО. Автор підкреслив, що основою концепції є метод оцінювання спільних можливостей за складовими DOTMLPFI, критерії SMART і SWOT-аналіз (Артамощенко, 2022). О. Зіборєва визначила особливості правового забезпечення освіти протягом військової кар'єри, акцентувала увагу на тому, що реалізація принципу «освіта протягом військової кар'єри» у національній системі військової освіти дозволяє нівелювати розрив між умовами та потребами військової служби і змістом освіти кадрів на користь ЗСУ. Виділила та охарактеризувала основні функції неперервного навчання у системі військової освіти: адаптаційна, рефлексивна, аксіологічна, когнітивна, контрольна, гуманістична (Зіборєва, 2021). І. Зелений виявив чинники, які обмежують ефективне функціонування системи військової освіти, а також проаналізував основні причини виникнення цих труднощів. На переконання автора, основними завданнями трансформації системи військової освіти сьогодні є створення багаторівневої професійної військової освіти, організація централізованої підготовки офіцерів на тактичному, оперативному і стратегічному рівнях, оновлення змісту освіти, розробка та впровадження нових освітніх програм неперервного професійного саморозвитку, а також забезпечення реалізації принципу освіти протягом усієї військової кар'єри (Зелений, 2023). Разом з тим у науковій літературі залишаються не достатньо розкритими етапи і рівні професійного саморозвитку офіцерів розвідки.

Мета статті – аналіз основних етапів і рівнів професійного саморозвитку офіцерів розвідки у контексті реалізації принципу освіти впродовж військової кар'єри.

Виклад основного матеріалу дослідження. Військова освіта є видом освіти, спрямованим на набуття компетентностей у сфері професійної військової діяльності через неперервний інтегрований освітній процес, що забезпечує досягнення відповідних рівнів і ступенів освіти та/або рівнів військової освіти (Верховна Рада України, 2023). У цьому контексті ми будемо розглядати професійний саморозвиток офіцерів розвідки як процес постійного вдосконалення загальних і фахових компетентностей, необхідних для ефективного виконання службових обов'язків. Основними складниками професійного саморозвитку офіцерів розвідки є такі: вища освіта,

професійна військова освіта, підвищення кваліфікації, неформальна та інформальна освіта, практична підготовка, набуття професійного і бойового досвіду, фізична підготовка, розвиток м'яких навичок, психологічна підготовка, технологічна підготовка. Отже, професійний саморозвиток офіцерів розвідки є ключовим елементом їхньої успішної служби, оскільки дозволяє їм залишатися конкурентоспроможними та ефективними в умовах постійно змінних загроз і викликів (Зелений, 2023).

У ході наукового дослідження встановлено, що система військової освіти в Україні включає такі компоненти: ступені та рівні, галузі знань і спеціальності, освітні стандарти, професійні стандарти, освітні програми, кваліфікації, ліцензійні умови, заклади спеціалізованої військової освіти та інші суб'єкти освітньої діяльності, учасники освітнього процесу, органи управління у сфері військової освіти, а також нормативно-правові акти, що регулюють їхні взаємовідносини (Верховна Рада України, 2023).

Принцип освіти впродовж військової кар'єри передбачає сформовану багаторівневу систему професійної військової освіти, що акумулює актуальні бази знань, досвід ведення операцій, процедури планування та прийняття рішень, інноваційні форми і методи викладання, технології імітаційного моделювання та практику застосування видів, родів військ (сил), технології розвитку загальних і фахових компетентностей, м'яких навичок (Міністерство оборони України, 2022).

Варто зазначити, що сьогодні структура неперервної військової освіти передбачає допризовну підготовку, підготовку за військово-медициними, військово-технічними спеціальностями, підготовку осіб на строковій службі та службі за контрактом, набуття фахової передвищої освіти, вищої освіти, підготовку офіцерського складу, професійну військову освіту, підготовку офіцерів запасу, курси перепідготовки, підвищення кваліфікації (Верховна Рада України, 2023). Зважаючи на мету статті, ми акцентуємо увагу саме на підготовці офіцерів, професійній військовій освіті та підвищенні кваліфікації.

Підготовка майбутніх офіцерів розвідки здійснюється в межах поєднання формальної і неформальної військової освіти, що відображається в освітніх програмах відповідно до стандартів вищої освіти, галузі знань і спеціальності за відповідними ступенями та рівнями військової освіти. Формальна освіта передбачає здобуття таких ступенів вищої освіти як бакалавр, магістр, доктор філософії і доктор наук. До неформального виду освіти відносяться курси підвищення кваліфікації і професійна військова освіта, оскільки її здобуття не передбачає присудження освітніх кваліфікацій, а завершується присвоєнням професійних або часткових освітніх кваліфікацій (Boichuk, 2022). Варто наголосити на тому, що саме на курсах професійної військової освіти офіцери розвідки у різний час власної військової кар'єри можуть здобувати рівні військової освіти, а саме тактичний, оперативний та стратегічний.

Отже, узагальнюючи зазначене вище, можна стверджувати, що сьогодні в умовах трансформації системи військової освіти, підготовка майбутніх офіцерів розвідки передбачає їхній неперервний професійний саморозвиток впродовж усієї кар'єри і гармонійно поєднує формальну та неформальну освіту. Формальна освіта реалізовується через здобуття вищої освіти, а неформальна – через професійну військову освіту і підвищення кваліфікації.

Розглянемо більш докладно процес здобуття вищої освіти майбутніми офіцерами розвідки, що здійснюється за освітніми програмами в закладах вищої військової освіти одночасно з вивченням відповідного курсу професійної військової освіти. Зауважимо на тому, що проходження курсів професійної військової освіти можливе і на основі раніше здобутого ступеня бакалавра та магістра. Завдяки впровадженню у підготовку майбутніх офіцерів розвідки курсів професійної військової освіти, освітній процес є безперервним, що дозволяє кожному курсанту, а потім і офіцеру, поетапно вдосконалювати свою військову майстерність протягом усієї кар'єри. Зазначимо, що згідно з Концепцією трансформації системи військової освіти, перед присвоєнням чергового військового звання і призначенням на відповідну посаду офіцери розвідки будуть проходити навчання на відповідних професійних курсах і курсах підвищення кваліфікації.

Установлено, що для отримання освітнього ступеня і досягнення тактичного, оперативного, стратегічного рівнів майбутні офіцери можуть обрати кілька варіативних шляхів професійного саморозвитку. Так, здобуття ступеня бакалавра передбачає одночасне опанування відповідної освітньої програми у закладі вищої військової освіти і оволодіння програмами базового (L-1A) та фахового (L-1B) курсів професійної освіти тактичного рівня.

Щодо ступеня магістра, то можна виокремити три рівні:

- на тактичному рівні;
- на оперативному рівні – магістр за спеціальністю «Військове управління (за видами збройних сил)», «Забезпеченні військ (сил)»;
- на стратегічному рівні – магістр за спеціальністю «Національна безпека (за окремими сферами забезпечення та видами діяльності)».

Здобувачі, що мають ступінь бакалавра можуть вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію і здобувати ступені магістра за різними спеціальностями послідовно один за одним, або ж оволодівати програмами професійної військової освіти. Розглянемо ці варіанти окремо.

Перший шлях – це послідовне здобуття ступенів магістра різних рівнів військової освіти через формальне навчання в закладах вищої військової освіти за освітніми програмами. Так, спочатку здобувається ступінь бакалавра та за бажанням магістра тактичного рівня, що передбачає одночасне опанування освітньої програми і програми професійної військової освіти командного курсу тактичного рівня (L-1C). Після чого, офіцер розвідки

може оволодіти освітніми програмами професійної військової освіти командно-штабного курсу тактичного рівня (L-2) та курсу офіцерів об'єднаних штабів оперативного рівня (L-3). Після чого вступати на навчання до магістратури оперативного рівня за спеціальністю «Військове управління (за видами збройних сил)» або «Забезпечення військ (сил)». По її завершенню офіцер може переходити на стратегічний рівень, оволодівши курсом професійної військової освіти вищого керівного складу стратегічного рівня (L-4) і вступивши на навчання до магістратури стратегічного рівня за спеціальністю «Національна безпека (за окремими сферами забезпечення та видами діяльності)». У подальшому офіцер може здобувати наукові ступені доктора філософії і доктора наук або ж оволодівати курсом професійної військової освіти стратегічного управління вищого рівня та державної політики (L-5).

Другий шлях – варіативний, що передбачає досягнення вищого стратегічного рівня кількома траекторіями (рис. 1).

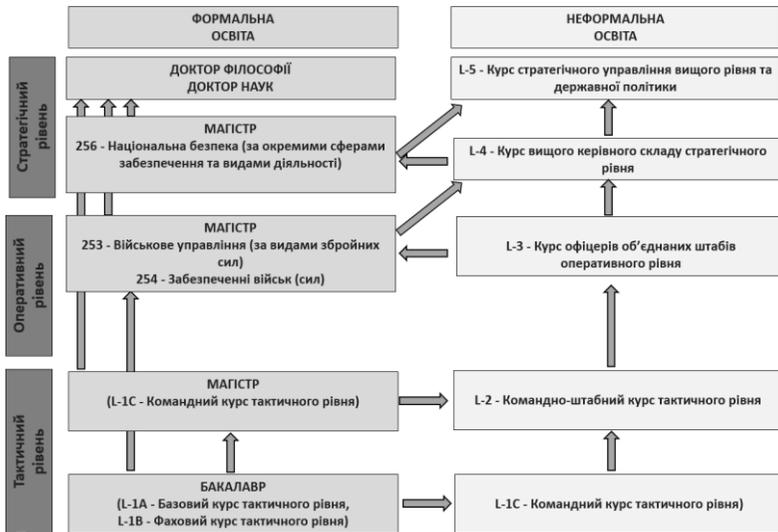


Рисунок 1. Модель професійного саморозвитку офіцерів впродовж військової кар'єри (Міністерство оборони України, 2022)

Так, після здобуття рівня бакалавра, офіцери розвідки можуть оволодівати курсами професійної військової освіти рівнів L-1C, L-2, L-3, L-4 без навчання в магістратурі тактичного чи оперативного рівня. Разом з тим, за офіцерами зберігається право побудови індивідуальної освітньої траекторії і можливість вступити до магістратури у будь який час кар'єрного зростання. Після закінчення курсу L-3 офіцер розвідки має право вступати до

магістратури за спеціальністю «Військове управління (за видами збройних сил)», «Забезпеченні військ (сил)» або після закінчення курсу L-4 за спеціальністю «Національна безпека (за окремими сферами забезпечення та видами діяльності)» і надалі здобувати кваліфікацію «офіцер стратегічного рівня». Зазначимо, що для досягнення кваліфікації «офіцера стратегічного рівня», які присвоюються за результатами проходження курсів L-4 та L-5, а також обіймання посад на цьому рівні неможливе без наявності магістерського рівня вищої освіти. Унаочнену модель професійного саморозвитку офіцерів впродовж військової кар'єри представлено на схемі (рис. 1).

Розглянемо більш докладно професійну військову освіту та її рівні. Установлено, що професійна військова освіта є спеціалізованою освітою військового спрямування, яка здобувається за освітніми програмами на відповідних рівнях військової освіти з метою вдосконалення рівня підготовки військового фахівця та набуття фахових компетентностей, що забезпечують виконання службових (бойових) функцій (Верховна Рада України, 2023).

Здобуття професійної військової освіти здійснюється на курсах професійної військової освіти таких рівнів:

1. Тактичний рівень:

- базовий курс тактичного рівня (L-1A);
- фаховий курс тактичного рівня (L-1B);
- командний курс тактичного рівня (L-1C);
- командно-штабний курс тактичного рівня (L-2);

2. Оперативний рівень:

- курс офіцерів об'єднаних штабів оперативного рівня (L-3);

3. Стратегічний рівень військової освіти, що передбачає:

- курс вищого керівного складу стратегічного рівня (L-4);
- курс стратегічного управління вищого рівня та державної політики (L-5) (Верховна Рада України, 2023).

Зазначимо, що на курсах професійної військової освіти здійснюється підготовка мотивованих і відповідальних офіцерів-лідерів, які виявляють готовність навчатися і кар'єрно зростати, обізнані у процедурах планування і прийняття рішень, мають власне бачення щодо вирішення контраверсійних завдань, володіють фундаментальними і професійно-спеціальними знаннями (Міністерство оборони України, 2022).

На базовому (L-1A) і фаховому курсах (L-1B) тактичного рівня здійснюється підготовка на посади молодшого офіцерського складу. На курсі L-1A здійснюється загальновійськова підготовка, на курсі L-1B – підготовка осіб на первинні посади офіцерського складу (командир розвідувального взводу, командир взводу технічних засобів розвідки; командир взводу глибинної розвідки; командир взводу технічних засобів розвідки, командир взводу спостереження та ін.).

Для набуття нових фахових і загальних компетентностей,

професійного саморозвитку і подальшого кар'єрного зростання на посадах офіцерського складу тактичного рівня, здійснюється підготовка на командному курсі тактичного рівня (L-1С) та командно-штабному курсі тактичного рівня (L-2) професійної військової освіти (Верховна рада України, 2023). Установлено, що на курсах L-1С здійснюється підготовка офіцерського складу для призначення на посади категорії «капітан», а саме командир розвідувальної роти бригади, командир окремої розвідувальної роти та ін. Підготовка офіцерів для призначення на посади категорії «майор» реалізовується на курсах професійної військової освіти L-2.

Для здобуття оперативного рівня військової освіти потрібно оволодіти програмою курсу офіцерів об'єднаних штабів оперативного рівня професійної військової освіти (L-3). Цей курс призначений для офіцерів штатно-посадової категорії «підполковник/полковник». Зазначимо, що на відміну від рівнів L1 та L2, що реалізуються у різних закладах вищої військової освіти за розробленими у цих закладах програмами, рівень L3 визначається єдиною освітньою програмою для всіх складових сил оборони в Національному університеті оборони України. Реалізація програм професійної військової освіти є можливою також у іноземних вищих військових навчальних закладах за умови виконання вимог Міноборони України.

Здобуття стратегічного рівня військової освіти здійснюється на курсі вищого керівного складу стратегічного рівня (L-4), що реалізовується за єдиною освітньою програмою професійної військової освіти в Національному університеті оборони України і розраховано для офіцерів штатно-посадової категорії «полковник/генерал».

Подальше просування кар'єрними сходами, що передбачає призначення на посади керівників самостійних структурних підрозділів Міноборони, Генерального штабу Збройних Сил, можливе лише за умови навчання на курсі стратегічного управління вищого рівня та державної політики (L-5) в Національному університеті оборони України.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що поряд із здобуттям вищої освіти і професійної військової освіти, офіцери розвідки систематично проходять підвищення кваліфікації, що здійснюється за спеціальними програмами з метою набуття нових і вдосконалення раніше набутих військово-професійних, військово-спеціальних і загальних компетентностей. Зазначимо, що курси підвищення кваліфікації передбачено впродовж усієї військової кар'єри, а це забезпечує неперервний професійний саморозвиток офіцерів на тактичному, оперативному, стратегічному рівнях.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підготовка майбутніх офіцерів розвідки в Україні реалізується через інтеграцію формальної та неформальної військової освіти, що забезпечує здобуття необхідних компетентностей за відповідними ступенями та рівнями. Безперервність освітнього процесу дозволяє офіцерам розвідки поступово

вдосконалювати свої навички протягом кар'єри, проходячи відповідні професійні курси перед присвоєнням чергових військових звань і призначенням на посади.

Система військової освіти в Україні надає офіцерам розвідки декілька варіативних шляхів професійного саморозвитку, включаючи формальне навчання і професійні курси. Це дозволяє їм досягати різних рівнів військової освіти – тактичного, оперативного та стратегічного. Крім того, офіцери можуть індивідуально вибудовувати свої освітні траєкторії, поєднуючи здобуття вищої освіти з курсами професійної військової освіти. Успішне проходження курсів професійної військової освіти є обов'язковою умовою для призначення на посади вищого керівного складу та отримання кваліфікації офіцера стратегічного рівня. Професійна військова освіта включає навчання на курсах різних рівнів: тактичного (L-1A, L-1B, L-1C, L-2), оперативного (L-3) та стратегічного (L-4, L-5). Окрім того, офіцери систематично проходять підвищення кваліфікації, що забезпечує їх безперервний професійний саморозвиток і відповідність сучасним вимогам військового середовища.

Отже, інтеграція формальної та неформальної військової освіти, забезпечення безперервного навчання та професійного саморозвитку сприяють підготовці висококваліфікованих офіцерів розвідки, здатних ефективно виконувати службові та бойові завдання на різних рівнях управління.

Як перспективу подальших досліджень ми вбачаємо вивчення питань формування готовності офіцерів до реалізації неперервного навчання, його методичне забезпечення.

Список використаних джерел

- Артамощенко, В.С. (2022). Розвиток системи військової освіти. Розроблення програмного документу Кабінету Міністрів України. *Актуальні питання національної безпеки та оборони*, 4, 26-33. DOI <https://doi.org/10.33099/2618-1614-2021-17-4-26-33>
- Верховна Рада України. (2023). Про трансформацію системи військової освіти. Концепція трансформації системи військової освіти. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-%D0%BF#Text>
- Зелений, І.І. (2023). Реалізація принципу неперервності у контексті трансформації системи військової освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 61, 19-29. DOI: <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2023.61.02>
- Зіборєва, О.Б. (2021). Освіта упродовж військової кар'єри як принцип підготовки кадрів для збройних сил України: правові аспекти. *Юридичний науковий електронний журнал*, 7, 162-164. DOI <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2021-7/39>
- Міністерство оборони України. (2022). Професійна військова освіта. URL : <https://www.mil.gov.ua/diyalnist/vijskova-osvita-na-tauka/shho-take->

profesijna-vijskova-osvita.html

- Мірненко, В., Вітер, Д., & Оліферук, В. (2023). Трансформація системи військової освіти: основні тенденції та перспективи. *Військова освіта*, 2 (48), 9-17. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1775/2023-02/9-17>
- Урядовий портал. (2023). Уряд ухвалив Концепцію трансформації системи військової освіти за стандартами НАТО. URL : <https://www.kmu.gov.ua/news/uriad-ukhvalyv-kontseptsiuu-transformatsii-systemy-viiskovoi-osvity-za-standartamy-nato>
- Boichuk, Yu.D., Boiarska-Khomenko, A.V., & Shtefan, L.A. (2022). Adult vocational education system in Ukraine and Central Europe. *Theory and methods of teaching and education*, 52, 21–33 DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2022.52.02>

References (translated and transliterated)

- Artamoshchenko, V.S. (2022). Rozvytok systemy viiskovoi osvity. Rozroblennia prohramnoho dokumentu Kabinetu Ministriv Ukrainy [Development of the military education system. Development of a programme document of the Cabinet of Ministers of Ukraine]. *Aktualni pytannia natsionalnoi bezpeky ta oborony*, 4, 26-33. DOI <https://doi.org/10.33099/2618-1614-2021-17-4-26-33> [in Ukrainian].
- Boichuk, Yu.D., Boiarska-Khomenko, A.V., & Shtefan, L.A. (2022). Adult vocational education system in Ukraine and Central Europe. *Theory and methods of teaching and education*, 52, 21–33 DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2022.52.02> [in English].
- Ministerstvo oborony Ukrainy. (2022). Profesiina viiskova osvita [Professional military education]. URL : <https://www.mil.gov.ua/diyalnist/vijskova-osvita-na-tauka/shho-take-profesijna-vijskova-osvita.html> [in Ukrainian].
- Mirnenko, V., Viter, D., & Oliferuk, V. (2023). Transformatsiia systemy viiskovoi osvity: osnovni tendentsii ta perspektyvy [Transformation of the military education system: main trends and prospects]. *Viiskova osvita*, 2 (48), 9-17. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1775/2023-02/9-17> [in Ukrainian].
- Uriadovi portal. (2023). Uriad ukhvalyv Kontseptsiuu transformatsii systemy viiskovoi osvity za standartamy NATO [The Government has adopted the Concept of Transformation of the Military Education System in line with NATO standards]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/uriad-ukhvalyv-kontseptsiuu-transformatsii-systemy-viiskovoi-osvity-za-standartamy-nato> [in Ukrainian].
- Verkhovna rada Ukrainy. (2023). Pro transformatsiiu systemy viiskovoi osvity. Kontseptsiia transformatsii systemy viiskovoi osvity [On the transformation of the military education system. The concept of transformation of the military education system]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
- Zelenyi, I.I. (2023). Realizatsiia pryntsyphu neperernosti u konteksti transformatsii systemy viiskovoi osvity [Implementation of the principle of continuity in the context of transformation of the military education system]. *Zasoby*

- navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty*, 61, 19-29. DOI: <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2023.61.02> [in Ukrainian].
- Ziborieva, O.B. (2021). *Osvita uprodovzh viiskovoi kariery yak pryntsyv pidhotovky kadriv dlia zbroinykh syl Ukrainy: pravovi aspekty* [Education during military career as a principle of training for the Armed Forces of Ukraine: legal aspects]. *Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal*, 7, 162-164. DOI <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2021-7/39> [in Ukrainian].

УДК 37.011.3-051:911:[374.7:004.8]
[https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.97-106](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.97-106)

Зеленська Людмила Дмитрівна – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету історії і права Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Zelenska Liudmyla – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of History and Law of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-3324-5173>
E-mail: lyudmyla.zelenska@hnpu.edu.ua

Коптсева Тетяна Сергіївна – доктор філософії з галузі знань 10 Природничі науки спеціальності 103 Науки про Землю, доцент кафедри суспільно-економічних дисциплін і географії Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Koptieva Tetiana – Ph. D. in the field of study 10 Natural sciences, speciality 103 Earth sciences, Associate Professor of the Socio-Economic Studies and Geography Department of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-9405-1674>
E-mail: koptevatania36@hnpu.edu.ua

РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ЗАСОБАМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Анотація. В оглядовій статті проаналізовано проблему розвитку цифрової компетентності вчителів географії засобами штучного інтелекту (ШІ). Акцентовано увагу на недостатньому розвитку в учителів-предметників, зокрема вчителів географії, цифрових навичок роботи з ШІ. Визначено шляхи підвищення рівня цифрової компетентності вчителів географії засобами ШІ в системі освіти дорослих, як-от: розроблення програм підвищення кваліфікації вчителів географії в умовах неформальної освіти, які передбачають

набуття практичних умінь і навичок використання ШІ у процесі навчання географії. Акцентовано увагу на тому, що опанування вчителями географії інструментів ШІ дозволить підвищити рівень сформованості їх цифрової і методичної компетентностей. Розроблено дидактичний інструментарій і методичні рекомендації для вчителів щодо використання технології ШІ на уроках географії в закладах загальної середньої освіти. Запропоновано нейромережі та інструменти ШІ, які дозволяють створювати картинки до будь-якої теми уроку географії, асоціативні карти, малюнки до програмового матеріалу, 2d- та 3d-зображення, анімацію зображень, додавання звукового супроводу до фотографій, відео на основі текстових запитів, відеоуроки, презентації, навчальні мультфільми тощо. Охарактеризовано переваги і недоліки, пов'язані з впровадженням штучного інтелекту (ШІ) в шкільну практику. Наведено конкретні приклади використання ШІ у процесі навчання учнів географії та визначено алгоритм дій вчителя щодо роботи з цими інструментами. Рекомендовано включати пропонований дидактичний інструментарій і методичні рекомендації у процесі розроблення та впровадження програм підвищення кваліфікації вчителів географії в умовах неформальної освіти.

Ключові слова: штучний інтелект; учитель географії; цифрова компетентність; інструменти; нейромережі.

**Zelenska Liudmyla,
Koptieva Tetiana**

DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE OF GEOGRAPHY TEACHERS BY MEANS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract. *The review article analyzes the problem of developing the digital competence of Geography teachers using artificial intelligence (AI). Attention is focused on the insufficient development of digital skills of subject teachers, in particular, Geography teachers working with AI. Ways to improve the level of digital competence of Geography teachers using AI in the adult education system are identified, such as: development of advanced training programs for Geography teachers in non-formal education, which provide for the acquisition of practical skills and abilities to use AI in the process of teaching Geography. It is substantiated that mastering AI tools by Geography teachers will increase the level of their digital and methodical competencies. Didactic tools and methodological recommendations for teachers on the use of AI technology in Geography lessons in general secondary education have been developed. Neural networks and AI tools are proposed that allow creating images for any topic of the Geography lesson, associative maps, drawings for program material, 2D and 3D images, image animation, adding sound to photos, video based on text queries, video lessons, presentations, educational cartoons, etc. It is characterized the advantages and disadvantages related to implementation of artificial intelligence in school practice. Specific examples of*

the use of AI in the process of teaching Geography to students are given and the algorithm of teacher's actions to work with these tools is defined. It is recommended to include the proposed didactic tools and methodological recommendations in the process of developing and implementing advanced training programs for Geography teachers in non-formal education.

Key words: *artificial intelligence; teacher of Geograpgy; digital competence; tools; neural networks.*

Постановка проблеми, її актуальність. В умовах розвитку цифрового суспільства поширення набуває штучний інтелект (ШІ), який створює нові можливості для підвищення якості і доступності навчання. Так, використання ШІ в освітній практиці дозволяє укладати індивідуалізовані навчальні програми з урахуванням потреб і здібностей кожного здобувача; забезпечує доступ до різних джерел інформації; полегшує створення освітнього контенту і захоплюючого віртуального середовища для навчання; полегшує ведення обліку прогресу здобувача й здійснення оцінювання результатів його навчання; урізноманітнює способи активного навчання тощо.

Наголосимо, що інструменти ШІ набули значного поширення серед здобувачів і вчителів. Про це свідчать, зокрема, результати всеукраїнського дослідження Малої Академії Наук спільно з Projector Creative & Tech Institute та Factum Group Ukraine за інформаційної підтримки МОН України. Опитування проводилося онлайн і тривало протягом вересня-жовтня 2023 року. У ньому взяли участь понад три тисячі українців. Серед них 1747 учителів та 1443 учні 8-11 кл. Результати опитування свідчать, що 91% учнів знають про ШІ-сервіси, а 85% – використовували хоча б один раз (Мала академія наук України, 2023). Усі вчителі, котрі взяли участь в опитуванні, були вже ознайомлені з ШІ. 76% із них щонайменше один раз використовували ШІ в професійній діяльності (для підготовки до занять, проведення уроків, розроблення домашніх завдань, складання тестів, у позакласній роботі) і залишилися задоволеними результатом. Лише 14% вчителів вважають таку практику неуспішною. 37% вчителів уже залучали учнів до використання ШІ, а 49% – планують це зробити в найближчому майбутньому.

Водночас 39% вчителів вказали на те, що не готові рекомендувати учням використовувати ШІ у навчанні (Мала академія наук України, 2023). Це пояснюється потенційними ризиками використання ШІ в освітньому процесі (знижує розвиток когнітивних здібностей та соціальних навичок, нівелює принцип трудності і самостійності в навчанні, зводить нанівець значення емпіричних практик, обмежує спілкування й обмін суб'єктивним досвідом, порушує норму рівності здобуття освіти), відсутністю у вчителів необхідних цифрових навичок роботи з ШІ, не обґрунтованістю етичних і дидактичних аспектів використання ШІ в освітньому процесі, не розробленістю комплексного бачення ШІ в межах викладання окремих

освітніх галузей і навчальних предметів.

Досягнення педагогічного ефекту ШІ в освітньому процесі можливе за умови розроблення психолого-педагогічних, дидактичних, методичних, етичних рекомендацій щодо його використання з урахуванням можливостей і обмежень в освіті, підвищення рівня цифрової компетентності учителів-предметників в системі освіти дорослих.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Вивчення потенціалу ШІ для освіти розпочалося порівняно недавно. Окреслене питання стало предметом наукових дискусій як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, як-от: Д. Аббадія (Аббадія, 2023), І. Візнюк (Візнюк, 2021), М. Мар'єнко (Мар'єнко & Коваленко, 2023), S. Awasthi (Awasthi & Soni, 2023) та ін. Утім, в українському науково-педагогічному дискурсі недостатньо уваги приділяється питанням, пов'язаним із розробленням дидактичного інструментарію ШІ для викладання навчальних предметів, зокрема географії. Обмеженням є й коло наукових праць, в яких обґрунтовано механізми підвищення кваліфікації вчителів географії щодо використання ШІ в освітньому процесі. Підґрунтя для нашої наукової розвідки становлять переважно праці зарубіжних учених: T. Zhou (2023), G. Pang (2022), J. Gong (2018), H. Rakuasa (2023).

Мета статті – проаналізувати проблему розвитку цифрової компетентності вчителів географії засобами штучного інтелекту, розробити дидактичний інструментарій ШІ і методичні рекомендації для вчителів географії задля підвищення рівня їх цифрової компетентності в умовах неформальної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підвищення цифрової компетентності вчителів-предметників, зокрема щодо оволодіння ШІ, становить актуальний вектор розвитку освіта дорослих. Освіта і навчання дорослих вирізняється гнучкістю, доступністю, можливістю персоналізації освітніх траєкторій. Наразі набувають поширення вебінари та онлайн-курси; тренінги з підвищення кваліфікації; самостійне навчання з використанням онлайн-ресурсів; участь у майстер-класах, мережах професійної спілкування тощо. Отже, йдеться про актуальність професіоналізації вчителів в умовах неформальної освіти. Задля підвищення рівня цифрової компетентності вчителів географії засобами ШІ в умовах неформальної освіти нами розроблено дидактичний інструментарій і методичні рекомендації щодо використання технології ШІ на уроках географії в закладах загальної середньої освіти. Вважаємо за доцільне навести їх та схарактеризувати більш детально.

1. Використання інструментів ШІ, які дозволяють створювати картини до будь-якої теми уроку з географії, асоціативні карти, малюнки для власних навчальних матеріалів, 2d-зображення на 3d-зображення. До прикладу, нейромережа *Craiyon* (Craiyon, 2024). Реєстрація у цій нейромережі непотрібна, дозволено вільний вхід до системи, що

передбачає безпекові умови щодо використання персональних даних. Нейромережа пропонує створити фото, картинку, різні інтерпретаційні елементи. Зокрема, на уроці географії за темою: «Води суходолу Африки» (7 кл.), було б доцільно використати нейромережу Craiyon. Надаємо покрокову інструкцію:

- Відкрийте нейромережу Craiyon.
- Логічно і коротко сформулюйте запитання або запит у пошукачеві нейромережі, бажано англійською мовою. У нашому випадку: «Відтворити річку Ніл». Нейромережа може висловити рекомендацію щодо формулювання більш точного запиту.

Отримайте зображення для використання на уроці (рис. 1.), а також перелік питань до здобувачів, як-от: Які форми рельєфу відтворено на рис. 1? Яка рослинність притаманна для даної місцевості? На вашу думку, чому на рис. 1 домінує жовтий колір, з чим це пов'язано?



Рис. 1. Зображення річки Ніл, створене за допомогою нейромережі Craiyon.

Отже, за допомогою зображення, яке створила нейромережа, можна цікаво і креативно подати новий матеріал для вивчення здобувачами, узагальнити і сформулювати висновки.

2. Використання інструментів ШІ, які можуть «оживлювати» фотографії і озвучувати їх текстом, створювати відео за текстовим запитом, відеоурок/відеопрезентацію, навчальний мультфільм (анімацію) тощо. До прикладу, за допомогою нейромережі Neugen (Neugen, 2024). під час вивчення розділу «Великі географічні відкриття» (6 кл.) можна «оживити» фото видатного мореплавця і додати текст, який стосується його маршруту, років подорожі, а також іншої інформації, що викликає зацікавленість у здобувачів.

Для цього пропонуємо таку покрокову інструкцію:

- Відкрийте нейромережу Neugen і авторизуйтеся;

- На вкладці Home натисніть Generate Talking Photo, неймережа згенерує аватар. Оберіть потрібний аватар, додайте текст, мову і швидкість читання. До тексту доберіть питання, які актуалізують діалог між віртуальним першовідкривачем і здобувачами.
- Отримайте відео, яке завантажте на свій персональний комп'ютер. Ви матимете відео з вашим авторським тестом, що неодмінно запам'ятається здобувачам (рис. 2).



Рис. 2. «Оживлений» портрет Х. Колумба за допомогою неймережі Neugen.

3. Використання інструментів ШІ, які допомагають створювати флеш-картки, інтелект-карти, концептуальні дошки досліджень, конспекти уроків, навчальні ігри, вікторини, тести, анкетування, таблиці різних типів, електронні презентації, математичні завдання, природничі експерименти, STEAM-проекти, здійснювати пошук і систематизацію інформації.

До прикладу, інтелект карти як технологія зображення інформації у графічному вигляді використовується для мозкового штурму, розв'язання проблем, організації та фіксації ідей, упорядкування інформації тощо. Інтелект-карти можуть містити як текстові описи, так і малюнки, схеми, символи або інші візуальні елементи, що допомагають краще зрозуміти зв'язки між ідеями. Щоб побудувати інтелект-карту, рекомендуємо використовувати неймережу *Chatmind* (Chatmind, 2024).

Аби працювати з неймережею, необхідно зареєструватися і відразу у стрічці «пошук» створити запит про майбутню інтелект-карту. Наведемо приклад. Так, неймережа отримала запит на побудову інтелект-карти «Відтворити етнос України» для використання на уроці на тему «Етноси. Найпоширеніші мовні сім'ї. Однонаціональні та багатонаціональні країни» (8 кл.). Інструмент ШІ миттєво представив результат на запит. Інтелект-карта зберігається упродовж уроку, що дозволяє працювати з нею за такими питаннями:

- Чи правильно побудована інтелект-карта?

- Щоб Ви видозмінили на інтелект-карті?
- Чи є карта актуальною?
- Яку б Ви запропонували інтелект-карту?

У такий спосіб використання інструменту ШІ дає можливість розвивати критичне мислення здобувачів, опрацьовувати значний за обсягом матеріал і узагальнювати його, аналізувати та знаходити відповіді на поставлені питання.

4. Використання *інструментів ШІ для створення тестів та інших навчальних матеріалів*. Так, персональний помічник вчителя «На урок» AI – складається з набору інноваційних інструментів на основі штучного інтелекту, який допомагає оптимізувати щоденну роботу вчителя: укласти тестові завдання, чеклист, створити презентацію, таблиці, флешкарти, розробити ідею проєкту тощо (Персональний помічник вчителя «На урок» AI, 2024). Він є зручним у використанні, не потребує реєстрації.

5. Використання *інструментів ШІ, які допомагають створювати різноманітні тестові завдання*. Наприклад, можна скористатися Conker (Conker, 2024), Revisely (Revisely, 2024), AI Quiz Maker (AI Quiz Maker, 2024).

6. Використання *інструментів ШІ для створення презентацій*. До прикладу, *Gamma.app* (Gamma.app, 2024) є сучасною платформою для створення презентацій, що використовує можливості ШІ для автоматизації структури, контенту та візуалізації ідей. Платформа надає можливості учителям і здобувачам створювати креативні, цікаві та змістовні презентації за допомогою простого та інтуїтивного інтерфейсу, а також дозволяє користувачам ділитися своїми презентаціями онлайн або експортувати їх у різних форматах.

7. Використання *ігрових технологій, створених на основі ШІ*. Наприклад, можна скористатися *Promethean AI* (Promethean AI, 2024). Характерною особливістю цього інструменту є його здатність створювати різноманітні середовища на основі простих описів. Здобувачі набувають можливості створювати цікаві географічні проєкти, робити власний їх опис, будувати ландшафти на власний розсуд.

Зазначені вище інструменти ШІ дозволяють учителю географії створювати навчальний контент, забезпечувати оцінювання навчальних досягнень здобувачів, організовувати різні форми групової взаємодії, унаочнювати процес навчання, надавати йому персоналізованого характеру. Означені інструменти мають як низку переваг, так і недоліків. До *переваг* використання інструментів ШІ на уроках географії належать такі: візуалізація даних, що робить процес навчання більш зрозумілим і захоплюючим для здобувачів (інструменти ШІ можуть допомогти візуалізувати складні географічні дані); доступ до актуальної інформації (інструменти ШІ можуть забезпечити доступ до оновленої та актуальної інформації про географічні події та явища по всьому світу); інтерактивність

(інтерактивні програми та нейромережі на базі ШІ допомагають створити мотивуюче середовище для навчання, де здобувачі мають миттєвий доступ до матеріалів і отримують швидкий зворотний зв'язок; адаптація до індивідуальних потреб (інструменти ШІ можуть персоналізувати навчальний матеріал з урахуванням індивідуальних потреб кожного здобувача, що допомагає оптимізувати процес навчання).

З-поміж *недоліків* використання інструментів ШІ у процесі навчання географії виокремимо такі: швидку залежність від технологій: використання інструментів ШІ може викликати у здобувачів залежність від них, гальмувати розвиток навичок критичного аналізу поза межами комп'ютерних програм; неправдивість інформації: іноді інформація, пропонована ШІ, може містити галюцинації (викривлення, спотворення) (невміння їх розпізнавати призводить до навчальних помилок або непорозумінь, тому у разі виникнення сумнівів, необхідно перевіряти інформацію); віддаленість від реального світу: використання великої кількості технологій ШІ може відволікати увагу здобувачів від реального світу та природи, позбавляти їх можливості вивчати географію безпосередньо на місці; необхідність освоєння нових навичок: використання інструментів ШІ вимагає від учителя та здобувачів додаткового часу та зусиль для їх освоєння, що може спати викликом як для здобувачів, так і для вчителів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розвиток цифрової компетентності вчителів географії засобами штучного інтелекту є перспективним і затребуваним напрямом професіоналізації педагогів в умовах цифровізації суспільства, поширення змішаного та дистанційного форматів навчання в умовах війни росії проти України. Інструменти ШІ створюють нові можливості для вчителя щодо організації освітнього процесу: дозволяють розробляти інтерактивні навчальні матеріали, персоналізувати навчання, забезпечувати доступ до актуальної інформації. Вони сприяють підвищенню зацікавленості здобувачів у вивченні географії, розвитку навичок критичного аналізу та аналітичного мислення. На наше переконання, опанування вчителями географії інструментів ШІ дозволить підвищити рівень сформованості їх цифрової і методичної компетентностей, сприятиме посиленню конкурентоздатності на ринку освітніх послуг.

Перспективним напрямом подальших практико орієнтованих дослідницьких пошуків вважаємо розроблення програм підвищення кваліфікації вчителів географії для навчання в умовах неформальної освіти, які спрямовані на оволодіння інструментами ШІ, знайомлять з дидактичним інструментарієм і методичними рекомендаціями щодо використання технології ШІ на уроках географії в закладах загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

- Аббадія, Д. (2023) Вивчення ролі штучного інтелекту в академічних дослідженнях. *Mind the Graph*. URL: <https://mindthegraph.com/blog/uk/ai-in-academic-research/>
- Візнюк, І. (2021) Використання штучного інтелекту в освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 59, 14–22. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22>
- Мала академія наук України. (2023). Як українські школи використовують штучний інтелект. Результати всеукраїнського дослідження. URL: <http://surl.li/supqu>
- Мар'єнко, М., & Коваленко, В. (2023). Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*. 1 (38), 48–53. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-007>
- Персональний помічник вчителя AI. На урок. (2024). URL: <https://naurok.com.ua/assistant/index>
- AI Quiz Maker. (2024). URL: <https://www.fillout.com/ai-quiz-maker>
- Awasthi, S., & Soni, Y. (2023) Empowering education system with artificial intelligence: opportunities and challenges. *Shodh samagam*. 1 (6) 1–4. URL: <http://surl.li/supqe>
- Cao, S., Wang, Z., & Zhang, X. (2019) Application of the concept of Internet of Things/Big Data/Artificial Intelligence in the daily maintenance and management of subway trains. *China Standardization*, 2, 7-8.
- Chatmind. (2024). URL: <https://chatmind.tech/editor>
- Conker. (2024). URL: <https://www.conker.ai>
- Crayon. (2024). URL: <https://www.crayon.com>
- Gamma.app. (2024). URL: <https://gamma.app>
- Gong, J. (2018) Development opportunities and challenges of surveying and mapping remote sensing technology in the era of artificial intelligence. *Journal of Wuhan University Information Science Edition*, 12 (43), 1788-1788.
- Heygen. (2024). URL: <https://www.heygen.com>
- Pang, G. (2022) Artificial intelligence for natural disaster management. *IEEE Intelligent Systems*, 6 (37), 3-6. DOI: <https://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/MIS.2022.3220061>
- Promethean AI. (2024). URL: <https://deepgram.com/ai-apps/prometheanai>
- Rakuasa, H. (2023) Integration of Artificial Intelligence in Geography Learning: Challenges and Opportunities. *Sinergi International Journal of Education*. 1 (2), 75-83. DOI: <https://doi.org/10.61194/education.v1i2.71>
- Revisely. (2024). URL: <https://www.revisely.com>
- Zhou, T. (2023) Application of artificial intelligence in geography. International Conference on Software Engineering and Machine Learning. *Journal of Physics*. 2646, 012006. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2646/1/012006>

References (translated and transliterated)

- Abbadiya, D. (2023). Vyvchennya roli shtuchnoho intelektu v akademichnykh doslidzhennyakh [Studying the Role of Artificial Intelligence in Academic Research]. *Mind the Graph* [in Ukraine].
- AI Quiz Maker. (2024) [in English].
- Awasthi, S., & Soni, Y. (2023). Empowering education system with artificial intelligence: opportunities and challenges. *Shodh samagam*. 1 (6) 1–4 [in English].
- Cao, S., Wang, Z., & Zhang, X. (2019). Application of the concept of Internet of Things/Big Data/Artificial Intelligence in the daily maintenance and management of subway trains. *China Standardization*, 2, 7-8 [in English].
- Chatmind. (2024) [in English].
- Conker. (2024) [in English].
- Crayon. (2024) [in English].
- Gamma.app. (2024) [in English].
- Gong, J. (2018). Development opportunities and challenges of surveying and mapping remote sensing technology in the era of artificial intelligence. *Journal of Wuhan University Information Science Edition*, 12 (43), 1788-1788 [in English].
- Heygen. (2024) [in English].
- Mala akademiya nauk Ukrayiny. (2023). Yak ukrayinski shkoly vykorystovuyut shtuchnyy intelekt. Rezultaty vseukrayinskoho doslidzhennya [How Ukrainian schools use artificial intelligence. Results of the all-Ukrainian study] [in Ukrainian].
- Maryenko, M., & Kovalenko, V. (2023). Shtuchnyy intelekt ta vidkryta nauka v osviti [Artificial intelligence and open science in education]. *Fizyko-matematychna osvita*. 1 (38), 48–53 [in Ukrainian].
- Pang, G. (2022). Artificial intelligence for natural disaster management. *IEEE Intelligent Systems*, 6 (37), 3-6 [in English].
- Personalnyi pomichnyk vchytelia AI. Na urok. (2024) [Personal teacher assistant]. URL: <https://naurok.com.ua/assistant/index> [in Ukrainian].
- Promethean AI. (2024) [in English].
- Rakuasa, H. (2023). Integration of Artificial Intelligence in Geography Learning: Challenges and Opportunities. *Sinergi International Journal of Education*. 1 (2), 75-83 [in English].
- Revisely. (2024) [in English].
- Viznyuk, I. (2021). Vykorystannya shtuchnoho intelektu v osviti [The use of artificial intelligence in education]. *Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy*. 59, 14–22 [in Ukrainian].
- Zhou, T. (2023). Application of artificial intelligence in geography. International Conference on Software Engineering and Machine Learning. *Journal of Physics*. 2646, 012006 [in English].

УДК 378.091.12:316.444.5

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.107-115](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.107-115)

Кін Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Kin Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Educology and Innovative Pedagogy of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1935-6483>

E-mail: kin_f@ukr.net

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДІДЖІТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. У статті проаналізовано та висвітлено особливості процесу цифровізації вищої освіти: неузгодженість та розбалансованість діджиталізації організаційної та дидактичної складової освітнього процесу; довготривалість та послідовність процесу діджиталізації освіти; системність реалізації цифрової стратегії в академічному середовищі; орієнтація на підвищення ефективності освітнього процесу. розбудова інфраструктури вишів у відповідності до вимог цифровізації. Визначені вимоги до педагогів для ефективного та результативного використання потенціалу цифрових засобів, яке б сприяло підвищенню якості навчання: створення закладами освіти цілісного цифрового освітнього простору, який би гармонійно поєднував організаційну, комунікаційну, дидактичну складові; підвищення цифрової грамотності викладачів; модернізація процесу навчання; здатність гармонійно інтегрувати ІКТ, цифрові ресурси до освітнього середовища вишів. Доведено, що особлива увага приділяється ролі викладачу, його професійній майстерності, здатності ефективно застосовувати цифрові сервіси та ІКТ в організації та реалізації освітнього процесу. Професійна майстерність безпосередньо пов'язана й реалізується у професійній діяльності викладача й виявляється у високому рівні мистецтва організації та реалізації процесів навчання та виховання. Виходячи зі змісту і структури професійної діяльності можна виділити основні напрями реалізації професійної майстерності викладача вищої школи, зумовлені вимогами розвитку цифрової стратегії вищої освіти: стимулювання пізнавальної активності та самостійності здобувачів (використовувати сервіси й платформи для онлайн-скраїбінгу, інтелект карт, відео та аудіо ресурси); організація ефективної комунікації із здобувачами (ігрові вправи, вправа «Асоціативний куц» які реалізуються за допомогою цифрових

застосунків); організація зворотного зв'язку, отримання об'єктивної інформації про рівень засвоєння знань, вмінь та навичок (вікторини, квести, конструктори яких розташовані на платформах Всеосвіта, Learning Apps).

Ключові слова: професійна майстерність; викладач вищої школи; цифрові сервіси; діджиталізація освітнього процесу.

Kin Olena

PROFESSIONAL MASTERY OF A HIGH SCHOOL TEACHER UNDER THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL PROCESS DIGITALIZATION

Abstract. *The article analyzes the peculiarities of the process of digitalization of higher education: inconsistency and imbalance of digitalization of the organizational and didactic component of the educational process; the sequence of the digitalization process of education; systematic implementation of the digital strategy in the academic environment; it focus on increasing the efficiency of the educational process, development of the infrastructure of higher education institutions in accordance with the requirements of digitalization. It is defined the requirements to teachers for the effective use of the potential of digital tools, which would contribute to the improvement of the quality of education: the creation by educational institutions of a complete digital educational space that would harmoniously combine organizational, communication, and didactic components; improving the digital literacy of teachers; modernization of the learning process; the ability to harmoniously integrate digital resources into the educational environment of higher education institutions. It is proven that special attention is paid to the role of the teacher, his professional skill, ability to effectively use digital services and ICT in the organization and implementation of the educational process. Professional skills are realized in professional activity and are manifested in a high level of the art of organization and implementation of learning and educational processes. Based on the structure of professional activity, it is possible to single out the main areas of implementation of the professional skills of a higher school teacher, determined by the requirements for the development of digital strategies of higher education: stimulation of cognitive activity of students (use of services and platforms for online scribing, intellectual cards, video and audio resources); organization of effective communication (game exercises, «Associative bush» exercise, which are implemented using digital applications); obtaining objective information about the level of assimilation of knowledge, abilities and skills (quizzes, quests, the constructors of which are posted on the Vseosvita, LearningApps platforms).*

Key words: professional skills; higher school teacher; digital services; digitalization of educational process.

Постановка проблеми, її актуальність. Розвиток ІКТ, процеси цифровізації, які в сучасних умовах набувають статусу пріоритетних та

визначають істотні зміни в усіх ланках соціо-культурного життя, промисловості, виробництва, технологічній сфері, економічного сектору. Як відомо, істотний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій обумовив широкий поступ цифрової епохи, яка увійшла під назвою «Індустрія 4.0». Науковці визначили це явище як Четверту промислову революцію, яка характеризується особливою роллю діджиталізації та інформаційно-комунікаційних технологій. Означені процеси сприяють формуванню нової парадигми освіти, кардинальному оновленню освітнього простору у відповідності до сучасних потреб й адаптації до нових реалій (Díaz-García, Montero-Navarro, Rodríguez-Sánchez, & Gallego-Losada, 2022).

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблема професійної майстерності викладача вищої школи зазнала значної розробки в сучасному науково-педагогічному просторі, окремі її аспекти стали предметом спеціальної уваги дослідників. Суть і зміст професійної майстерності як наукової категорії вивчали А. Колесник, О. Малнацька, Н. Мирончук. Питання значення професійної майстерності для підвищення якості освітнього процесу розглядалися в роботах Р. Кравець, І. Періг. Особливу увагу привертають роботи, присвячені аналізу проблеми професійної майстерності викладача вищої школи в умовах сучасних викликів (Я. Лашівська).

Мета статті – проаналізувати зміст і структуру професійної майстерності викладача вищої школи з огляду на розвиток процесів діджиталізації вищої освіти, висвітлити шляхи реалізації професійної майстерності в умовах цифровізації освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як було з'ясовано, процес цифровізації вищої освіти відбувався поступово й мав свої особливості. З-поміж них виокремимо п'ять і схарактеризуємо їх більш детально.

Неузгодженість і розбалансованість діджиталізації організаційної та дидактичної складової освітнього процесу. Починаючи з 2000 р. у роботі закладів вищої освіти стали використовуватися освітні платформи, веб-сайти, бібліотечні та корпоративні комунікаційні системи. У той же час, розробка дидактичного цифрового інструментарію, новітніх методів та технологій навчання із використання цифрових ресурсів була предметом спеціальної уваги окремих педагогів, викладачів й впровадження відбувалося в межах певних дисциплін, тем, мало несистемний характер. У наслідок цього здобувачі сприймали означені зміни як окремі, поодинокі явища, а не як узгоджений, систематичний процес цифровізації освітнього середовища в цілому (Bygstad, Ovrelid, Ludvigsen, & Daehlen, 2022).

Довготривалість та послідовність процесу діджиталізації освіти. Цифровізація – це не окреме явище, не поодинокі проекти

кардинальних змін, це нова реальність, яка виходить за проєкцію використання здобувачами новітніх гаджетів, застосування програмного забезпечення в конкретних педагогічних ситуаціях. Нові технології й сервіси кардинально змінюють академічний дискурс, спричинюють радикальну трансформацію освітнього середовища, унеможливають повернення до традиційних форматів (Broekhuizen, 2023).

Системність реалізації цифрової стратегії в академічному середовищі. Процеси цифровізації мають органічно охоплювати всі напрями діяльності вишів, усі його структури, що забезпечують корпоративну комунікацію, навчальну, наукову, виховну роботу (Broekhuizen, 2023).

Орієнтація на підвищення ефективності освітнього процесу. Використання цифрових технологій не є самоціллю, це засоби, які мають вивести організацію освітнього процесу на якісно новий рівень, забезпечити високі результати навчання, наукової діяльності, організаційно-комунікаційної сфери (Díaz-García, Montero-Navarro, Rodríguez-Sánchez, & Gallego-Losada, 2022).

Розбудова інфраструктури закладів вищої освіти у відповідності до вимог цифровізації (Broekhuizen, 2023).

Учені, педагоги зазначають, що ефективно та результативно використання потенціалу цифрових засобів, яке б сприяло підвищенню якості навчання, потребує відповідності педагогічного корпусу певним вимогам:

- підвищення цифрової грамотності викладачів. Педагоги мають впевнено володіти системою цифрових та соціальних навичок, виступати агентами змін, застосовувати цифрові ресурси для підвищення якості навчання здобувачів відповідно до освітніх цілей (Broekhuizen, 2023);
- модернізація процесу навчання: ретельний аналіз структури кожної навчальної дисципліни, її змісту, вдосконалення методів, прийомів, форм, що використовуються при викладанні. Викладач має чітко усвідомлювати на якому етапі процесу навчання, для реалізації яких дидактичних завдань краще використовувати цифрові сервіси та ІКТ технології. У той же час, він має добре орієнтуватися в арсеналі їх можливостей, обирати саме такі засоби, які зможуть бути оптимально ефективними при формуванні та вдосконаленні необхідного комплексу знань та практичних способів діяльності (Naparrí-Egger, 2022);
- здатність гармонійно інтегрувати ІКТ, цифрові ресурси до освітнього середовища вишів. Слід максимально враховувати потенціал цифрових сервісів та ІКТ для побудови навчального процесу з метою його оптимізації. Безумовно, легкість і доступність цифрових застосунків, приваблює викладачів і студентів, проте, є ризик змінити акцент у роботі в площину розважального, ігрового контексту, залишити за преєкцією глибоке опанування змісту навчального матеріалу, кропітку роботу з його вивчення

(Broekhuizen, 2023).

Отже, особлива увага приділяється ролі викладача, його професійній майстерності, здатності ефективно застосовувати цифрові сервіси та ІКТ в організації та реалізації освітнього процесу. Як зазначається в науково-педагогічних джерелах, саме рівень педагогічної майстерності викладача вищої школи визначає якість і результативність освітнього процесу в цілому.

У процесі дослідження було з'ясовано, що при визначенні поняття «професійна майстерність викладача вищої школи» вчені розглядають її як: соціально-професійну якість особистості, яка демонструє високий рівень знань, соціального досвіду, впевнено орієнтується в сучасних досягненнях науки та техніки й визначається соціально-економічними факторами, вектором розвитку суспільства, ієрархією його цінностей (Лашівська, 2019, с. 98-99); творчу якість особистості, яка створює новий, оригінальний продукт в процесі своєї діяльності (Малнацька, & Мирончук, 2014, с. 61); характеристику високої фахової підготовки особистості, що інтегрує певні індивідуально-особистісні риси і здібності (Кравець, 2023); прояв здатності виконувати професійну діяльність на високому рівні (Колесник, 2018); динамічну категорію, що має розвиватися систематично й послідовно в процесі всієї діяльності педагога, пріоритетною ознакою виступає здатність до самовдосконалення й постійного саморозвитку, вміння проводити самомоніторинг, що дозволить виявити дефіцит професійно значущих якостей, знань, умінь та навичок, розробити програму професійного зростання та послідовно її реалізувати (Кравець, 2023).

Підсумовуючи вище зазначене, можна виділити спільну якість, яка простежується у всіх трактуваннях поняття «професійна майстерність» – вона проєктується на площину професійної діяльності викладача й виявляється у високому рівні мистецтва організації та реалізації освітнього процесу, у отриманні оптимальних і високих результатів роботи, спрямуванні на постійне вдосконалення, професійне зростання, у відкритості до інноваційних перетворень, здатності до творчості.

Професійна діяльність викладача вищої школи в науково-педагогічній літературі розглядається як діяльність, що реалізується в освітньому процесі й спрямована на підготовку грамотного, конкурентоспроможного фахівця, здатного успішно та ефективно працювати в обраній галузі (Колесник, 2018; Кузьмінський, 2005). Професійна діяльність педагога гармонійно поєднує три взаємопов'язані складники: систему наукових, предметних знань; здатність організовувати ефективну комунікацію із усіма суб'єктами освітнього процесу; спрямованість на саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіту. Як зазначає в своєму науковому доробку І. Періг, професійна майстерність – це професіоналізм знань, спілкування та самовдосконалення (Періг, 2011).

Структура педагогічної діяльності визначає основні напрями роботи викладача вищої школи: розробка навчальних курсів; підготовка навчально-методичного забезпечення для дисциплін, що викладаються; проведення аудиторних занять із здобувачами; вибір оптимальних методів, прийомів, засобів навчальної роботи; використання інноваційних педагогічних технологій, оновлення дидактичного інструментарію, вдосконалення комплексу способів організації навчальної роботи із здобувачами з метою підвищення її ефективності; проведення, науково-дослідницької роботи; організація ефективної взаємодії із здобувачами в межах аудиторної та позааудиторної роботи; підвищення рівня професійної майстерності (Кузьмінський, 2005).

Виходячи із змісту і структури професійної діяльності можна виділити основні напрями реалізації професійної майстерності викладача вищої школи, зумовлені вимогами розвитку цифрової стратегії вищої освіти:

1. Стимулювання пізнавальної активності та самостійності здобувачів. Високий рівень пізнавальної активності здобувачів виступає важливою умовою ефективного опанування ними змісту навчального матеріалу, визначає високий рівень академічної успішності. Як відомо, основною формою організації навчального процесу у вищій формі є лекція, яка передбачає, переважно, репродуктивний характер пізнавальної діяльності. За результатами досліджень, у результаті прослуховування лекції здобувачі запам'ятовують 10-15 % запропонованої інформації. Для якісного покращення ситуації доцільно використовувати потенціал цифрових сервісів та ІКТ, що допоможе перевести пізнавальну діяльність здобувачів на істотно інший рівень. З цією метою рекомендовано використовувати онлайн-скрайбінг, за допомогою спеціальних сервісів викладач поєднає викладання змісту навчальної інформації із відображенням у наочному форматі малюнків, схем, графіків, таблиць, ключових слів. Відео контекст з'являється у динаміці, корелюється із сенсом та логікою розповіді, що робить виклад матеріалу більш цікавим, яскравим й сприяє його кращому розумінню й усвідомленню. Ефективним є виконання здобувачами самостійної роботи із створення відео скрайбінгу за запропонованою темою. Для цього необхідно чітко визначити змістове наповнення, яке буде транслюватися. Творча реалізація, сценарій, дизайн, звуковий супровід – стануть повністю самостійною роботою здобувачів.

Також доволі ефективним при проведенні лекційних занять є використання відео та аудіо ресурсів. На сьогодні освітянською спільнотою розроблено широкий арсенал відео роликів, мультфільмів, подкастів за різною тематикою. У той же час означені засоби можна використовувати не лише, як джерело інформації, хоча, безумовно, вони прикрашають й урізноманітнюють виклад навчального матеріалу, але й як засіб стимулювання самостійної роботи здобувачів. Можна запропонувати їм

підібрати відео, аудіо контент за певною темою, розробити сценарій та створити власний відео продукт.

Для більш якісного запам'ятовування й усвідомлення змісту навчального матеріалу, вироблення власних ідей та рішень, глибокого аналізу інформації, усвідомлення представлених фактів, як певної логічної системи доцільно використовувати інтелект карти. В умовах дистанційного\змішаного навчання створення інтелект карт можливо за допомогою спеціальних безкоштовних платформ, здобувачі мають можливість побудувати у вигляді обраного ними дизайну структурну схему запропонованої проблеми, визначити смислові зв'язки між окремими поняттями тощо.

2. Організація ефективної комунікації із здобувачами. Успішність навчального процесу залежить від наявності налагодженої взаємодії з кожним із учасників. З цією метою доцільно використовувати на початку заняття ігрові вправи для налагодження контакту з аудиторією. Наприклад вправа «Мій настрій сьогодні», на слайді презентації відображену кольорову палітру від червоного до фіолетового, з позначками: «Червоний колір – я енергійний, активний, налаштований на цікаве заняття»; «Жовтий колір – емоційний стан стабільний, можу й попрацювати й т. ін. Здобувачам пропонується обрати той колір, який відображає його настрій і стан і прописати цю інформацію в чаті. Обов'язково слід прокоментувати отриману інформацію, зацентувати увагу на тому, що заняття буде цікавим й навіть ті студенти, які не відчувають особливого натхнення, наприкінці заняття змінять своє ставлення.

Також досить результативно є вправа «Асоціативний куш», яка також проводиться на початку заняття. На слайді відображається слово, ключове поняття з теми лекційного, семінарського заняття. Студентам пропонується назвати на кожну літеру цього поняття слово, яке у нього асоціюється із запропонованим. Відповіді пояснюються й аргументуються. Вправа має виконуватися динамічно, охоплювати всю студентську аудиторію.

3. Організація зворотного зв'язку, отримання об'єктивної інформації про рівень засвоєння знань, вмінь та навичок. Особливе місце в організації навчального процесу займає діагностика рівня засвоєння здобувачами знань. З цією метою доцільно використовувати вікторини, квести. На платформах Всеосвіта, LearningApps передбачено конструювання власних, авторських вікторин та квестів. Варіанти використання цих ресурсів: розробка здобувачами за запропонованою тематикою власного продукту, обмін розробленими вікторинами-квестами із іншими здобувачами для проходження і отримання оцінок. Для виконання завдання необхідно надати детальний інструктаж, чітко визначити тематики, зміст навчального матеріалу, ступінь складності завдань, кількість питань й завдань, критерії нарахування балів за кожне

завдання, критерії оцінювання виконаного завдання в цілому.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, професійна майстерність викладача вищої школи є динамічним, складним поняттям, яке інтегрує індивідуально-особистісні риси, професійно значущі здібності, здатність до систематичного саморозвитку, креативне та інноваційне мислення й реалізується в професійній діяльності. Виходячи із змісту і структури професійної діяльності основними напрямками реалізації професійної майстерності викладача вищої школи, зумовлені вимогами розвитку цифрової стратегії вищої освіти є: стимулювання пізнавальної активності та самостійності здобувачів, організація ефективної комунікації між усіма суб'єктами освітнього процесу, отримання об'єктивної інформації про рівень засвоєння знань, вмінь та навичок. Предметом *подальших досліджень* можуть стати питання підвищення професійної кваліфікації викладачів вищої школи в умовах діджиталізації освітнього процесу.

Список використаних джерел

- Колесник, А.Г. (2018). Професійна майстерність педагога-фахівця. *Інноваційна педагогіка*, 7, Т. 1, 144-147.
- Кравець, Р. (2023). Професійна майстерність викладача іноземної мови як запорука всебічного розвитку особистості здобувача вищої освіти. *Молодь і ринок*, 2 (210), 13-19.
- Кузьмінський, А.І. (2005). Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. К.: Знання.
- Лашівська, Я. (2019). Професійна майстерність як основний компонент педагогічної культури. *Освітній простір України*, 16, 97-102.
- Малнацька, О., & Мирончук, Н. (2014). Педагогічна майстерність викладача ВНЗ. Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном: збірник наукових праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Періг, І.М. (2011). Професійна майстерність викладача як умова ефективного дидактичного процесу в університеті. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*, 27, 230-235.
- Broekhuizen, T. (2023). Moving Beyond the Hype: Digitalization at Universities. *Higher education digest*, 12. URL: <https://www.highereducationdigest.com/moving-beyond-the-hype-digitalization-at-universities/>
- Bygstad, B., Ovrelid, E. & Daehlen, M. (2022). From dual digitalization to digital learning space: Exploring the digital transformation of higher education. *Computers & Education*, 182. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104463>
- Díaz-García, V., Montero-Navarro, A. & Gallego-Losada, R. (2022). Digitalization and digital transformation in higher education: A bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, 13. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1081595/full>

Hanappi-Egger, E. (2020). What digitalisation means for universities. *Global Focu*, 2. URL: <https://www.globalfocusmagazine.com/what-digitalisation-means-for-universities/>

References (translated and transliterated)

- Broekhuizen, T. (2023). Moving Beyond the Hype: Digitalization at Universities. *Higher education digest*, 12. URL: <https://www.highereducationdigest.com/moving-beyond-the-hype-digitalization-at-universities/> [in English].
- Bygstad, B., Ovrelid, E. & Daehlen, M. (2022). From dual digitalization to digital learning space: Exploring the digital transformation of higher education. *Computers & Education*, 182. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104463> [in English].
- Díaz-García, V., Montero-Navarro, A. & Gallego-Losada, R. (2022). Digitalization and digital transformation in higher education: A bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, 13. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1081595/full> [in English].
- Hanappi-Egger, E. (2020). What digitalisation means for universities. *Global Focu*, 2. URL: <https://www.globalfocusmagazine.com/what-digitalisation-means-for-universities/> [in English].
- Kolesnyk, A H. (2018). Profesiina maisternist pedahoha-fakhivtsia [Professional skill of a teacher-specialist]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 7, T. 1, 144-147 [in Ukrainian].
- Kravets, R. (2023). Profesiina maisternist vykladacha inozemnoi movy yak zaporuka vsebichnoho rozvytku osobystosti zdozvuvacha vyshchoi osvity [The professional skill of a foreign language teacher as a guarantee of comprehensive development of the personality of a student of higher education]. *Molod i rynek – Youth and the market*, 2 (210), 13-19 [in Ukrainian].
- Kuzminskyi, A.I. (2005). Pedahohika vyshchoi shkoly [Higher school pedagogy]: navchalnyi posibnyk. K.: Znannia [in Ukrainian].
- Lashchivska, Ya. (2019). Profesiina maisternist yak osnovnyi komponent pedahohichnoi kultury [Professional skill as the main component of pedagogical culture]. *Osvitnii prostir Ukrainy – Educational space of Ukraine*, 16, 97-102 [in Ukrainian].
- Malnatska, O., & Myronchuk, N. (2014). Pedahohichna maisternist vykladacha VNZ. Modernizatsiia vyshchoi osvity v Ukraini ta za kordonom [Pedagogical skill of a university teacher. Modernization of higher education in Ukraine and abroad]: zbirnyk naukovykh prats. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Perih, I.M. (2011). Profesiina maisternist vykladacha yak umova efektyvnoho dydaktychnoho protsesu v universyteti [The professional skill of the teacher as a condition for an effective didactic process at the university]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova*, 27, 230-235 [in Ukrainian].

УДК 377.091.12.091.313:005.336.5
DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.116-124](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.116-124)

Кошіль Оксана Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної і вищої освіти Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України

Koshil Oksana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Vocational and Higher Education of the Central Institute of Postgraduate Education of the State Higher Educational Institution «University of Education Management» of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9121-1297>
E-mail: koshil.o.p@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті проаналізовано проблему проєктної діяльності педагогів закладів фахової передвищої освіти як чинника професійного розвитку та підвищення якості освіти. Зважаючи на теоретичний аналіз наукових публікацій, уточнено поняття «педагогічне проєктування». Здійснено теоретичний аналіз поняття «проєктна діяльність», наведено основні підходи до її тлумачення у наукових публікаціях та відображено власне визначення окресленої проблеми. Зазначено, що проєктування в освітній галузі – це створення як широкомасштабних проєктів, спрямованих на вирішення актуальних проблем в галузі освіти, так і проєктів модернізації освітнього процесу конкретного закладу освіти. Обґрунтовано доцільність впровадження проєктного навчання в закладі освіти. Доведено, що проєктна діяльність зумовлює становлення та розвиток особистості в умовах освітнього закладу. Обґрунтовано необхідність формування проєктної компетентності педагога закладу фахової передвищої освіти, яку визначено через комплекс специфічних навичок і умінь. Окреслено шляхи формування проєктної компетентності у викладачів закладів фахової передвищої освіти. Виокремлено закономірності проєктної діяльності педагога закладу фахової передвищої освіти, визначено її ключові аспекти, розглянуто умови, які забезпечують успішність такої діяльності. Охарактеризовано структурні компоненти проєктної діяльності педагога закладу фахової передвищої освіти в контексті його професійної діяльності.

Ключові слова: проєктування; педагогічне проєктування; проєктне навчання; проєктна діяльність; професійний розвиток;

проектна компетентність.

Koshil Oksana

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF PROJECT ACTIVITY OF TEACHERS OF PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. *The article analyzes the problem of the project activity of teachers of professional pre-higher education institutions as a factor of professional development and improving the quality of education. Taking into account the theoretical analysis of scientific publications, the concept of «pedagogical design» has been clarified. A theoretical analysis of the concept of «project activity» is carried out, the main approaches to its interpretation in scientific publications are given, and the actual definition of the outlined problem is reflected. It is noted that design in the field of education is the creation of both large-scale projects aimed at solving current problems in the field of education, as well as projects of modernization of the educational process of a specific educational institution. The expediency of implementing project-based learning in an educational institution is substantiated. It has been proven that project activity determines the formation and development of personality in the conditions of an educational institution. The necessity of forming the project competence of a teacher of a professional pre-higher education institution, which is defined through a set of specific skills and abilities, is substantiated. The ways of forming project competence among teachers of institutions of professional pre-higher education are outlined. The regularities of the project activity of a teacher of a professional pre-higher education institution are singled out, its key aspects are defined, and the conditions that ensure the success of such activity are considered. The structural components of the project activity of the teacher of the professional pre-higher education institution in the context of his professional activity are characterized.*

Key words: *designing; pedagogical design; project training; project activity; professional development; project competence.*

Постановка проблеми, її актуальність. Війна, процеси вимушеної міграції, глобалізації, євроінтеграції, зумовлюють впровадження змін у підходах до освіти і науки. Всупереч викликам сьогодення освіта має стати ключем до мобілізації ресурсів і можливостей для майбутнього, допомогти особистості знайти своє місце в нових реаліях. Функціонування системи освіти, у тому числі й фахової передвищої, в умовах воєнного часу характеризується інтенсивним пошуком нових підходів до навчання, інноваційних форм організації освітнього процесу, ефективних педагогічних та інформаційних технологій. Сьогодні проектні технології набувають широкого впровадження в освіті, оскільки активізують навчальну діяльність здобувачів освіти, забезпечують баланс між теоретичними та прикладними знаннями, дослідницький, пошуковий характер освітнього процесу,

формування ключових, загально професійних та професійних компетентностей.

Проектна діяльність педагогів закладів фахової передвищої освіти пов'язана з реалізацією запланованих змін у педагогічній дійсності. Її об'єктами стають різноманітні явища і процеси, що відбуваються в цій дійсності. До них відносяться освітні системи різного масштабу та їхні окремі компоненти; педагогічні процеси всіх видів та їхні окремі компоненти; зміст освіти на всіх рівнях її здійснення; освітній, виховний та інформаційно-комунікативний простір; соціально-педагогічне середовище; система педагогічних відносин; усі види педагогічної діяльності; професійні та соціально-особистісні компетенції, професійна позиція, педагогічні (освітні) ситуації, якість педагогічних об'єктів (процесів).

У широкому розумінні універсальним критерієм якості розроблення та застосування проектних технологій є покращення життя, що виявляється у створенні суспільно корисних продуктів діяльності. Сучасні викладачі, реалізуючи своє право на авторські підходи, власний вибір, проектування технологій навчання, мають усвідомлювати, що проектне навчання стає важливою складовою сучасної освітньої парадигми, готуючи здобувачів освіти до активної участі в суспільстві та успішної реалізації у різних сферах життя. Актуальність задекларованої проблеми полягає у тому, що розвиток проектної діяльності викладача закладу фахової передвищої освіти сприятиме оптимізації ресурсів, забезпеченню високої якості навчання та досягненню стратегічних цілей у сфері освіти. Впровадження проектного навчання в закладі освіти забезпечить позитивні зміни як для здобувачів освіти, так і для педагогів, а також самого закладу освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблема проектної діяльності педагога та її вплив на ефективність освіти займає одне з пріоритетних місць у педагогічній науці й практиці. Різні аспекти проектної діяльності розглядаються у працях вітчизняних вчених: П. Андруховця, Л. Василевської, Г. Іванюк, О. Коберника, Л. Лук'янової, І. Петрової, О. Прашко, С. Сисоевої, Л. Хоружої, А. Цимбалару, О. Ярошинської та ін. Методи, стратегії та інструменти педагогічного проектування вивчають зарубіжні вчені: С. Белл (S. Bell), П. Ортіс-Вільчіс (P. Ortiz-Vilchis), А. Рамірес-Арельяно (A. Ramirez-Arellano), Д. Бенерозо (D. Beneroso), Дж. Робінсон (J. Robinson), К Сантос (C. Santos), Е. Рибська (E. Rybska), К. Марневік (C. Marnewick), Л. Алвес (L. Alves), П. Рібейро (P. Ribeiro), Р-Дж. Мачадо (R-J. Machado), чії праці спрямовані на розвиток кращих практик у сфері освіти та підвищення якості освіти.

Мета статті – проаналізувати теоретичні та практичні аспекти проектної діяльності педагогів закладів фахової передвищої освіти як чинника професійного розвитку та підвищення якості освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасною тенденцією розвитку освітнього процесу в коледжах є пошук нових шляхів

використання технологій у навчанні, застосування розмаїть онлайн-ресурсів, інтеграція віртуальної реальності, штучного інтелекту та інших новітніх технологій, спрямованих на ефективність та інтерактивність освітнього процесу. Відтак, для педагогів закладів фахової передвищої освіти стає особливо важливим проектування педагогічної діяльності, передбачення наслідків її перетворення.

Однією з основних ідей, що відображає сутність поняття «педагогічне проектування», є його прагматична спрямованість на результат, який буде отримано в процесі вирішення проблеми та можливість застосування цього результату в освітній діяльності. Завдяки своїм феноменальним особливостям педагогічне проектування як цілісна освітня технологія забезпечує: набуття нових знань та досвіду; вдосконалення комунікативної компетенції; створення умов для залучення до активного пошуку та усвідомленого вибору шляхів самореалізації; формування професійної компетентності. Проектне навчання спонукає студентів ставити запитання, розвиває допитливість, схильність до мислення, уміння формулювати та вирішувати проблем, а також заохочує студентів до навчальної та дослідницької діяльності (Bell, 2010).

Розглядаємо педагогічне проектування як результативну освітню діяльність, спрямовану на вирішення проблем розвитку особистості під час освітнього процесу. Зважаючи на теоретичний аналіз наукових публікацій, уточнюємо поняття «педагогічне проектування» як прогностичну освітню діяльність педагога, що покликана забезпечити реалізацію ідей гуманістичної особистісно-зорієнтованої системи освіти; створення проектів, спрямованих на вирішення актуальних проблем в освіті; модернізацію освітнього процесу на різних рівнях, в тому числі конкретного закладу освіти. Отже, можемо стверджувати, що саме проектна діяльність зумовлює становлення та розвиток особистості в умовах освітнього закладу.

І. Єрмаков, аналізуючи значення проектної діяльності в освітньому процесі, стверджує, що «проектна діяльність сприяє вихованню конкурентоспроможності, життєво компетентної, соціально мобільної особистості, яка вмє вирішувати проблеми, ефективно виконувати життєві та соціальні ролі» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 717).

Призначення педагогічного проекту полягає у зміні педагогічної практики. У цьому контексті проектна діяльність в освіті – це свідоме конструювання та впровадження в життя педагогічних інновацій. Погоджуємось з думкою Г. Іванюк, що проектна діяльність це – «прогностична освітня діяльність педагога, яка ґрунтується на розробленні дидактичної системи й відповідних дидактичних процесів, які мають характер інноваційної освітньої практики для педагога» (Іванюк, 2016, с. 525).

Проектна діяльність належить до унікальних способів людської практики, пов'язаної із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації задумів. Проектування виступає як творча, інноваційна діяльність, оскільки завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 717).

Л. Хоружа визначає проектну діяльність як «спосіб розвитку творчості, самостійності, прагнення до ідеально-перспективного перетворення світу за допомогою креативних дій і операцій у процесі створення конкретного продукту – проекту ідеального та реального» (Хоружа, 2006, с. 13).

До цінних ознак проектної діяльності в освіті, Л. Лук'янова відносить спрямованість її на розвиток в особистості пізнавальних навичок, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, узагальнювати та інтегрувати знання, отримані з різних джерел у процесі теоретичного і практичного навчання (Лук'янова, 2009).

В Енциклопедії освіти розкрито феномен проектної діяльності, яка дозволяє формувати й розвивати специфічні навички проектування, а саме вчити: проблематизації (розгляду проблемного поля та виділенню підпроблем, формулюванню головної проблеми та задачі, яка випливає з цієї проблеми); цілепокладанню та плануванню діяльності; самоаналізу та рефлексії (самоаналізу успішності та результативності вирішення проблеми проекту); презентації своєї діяльності та результатів; вмінню готувати матеріал для проведення презентації в наочній формі, використовуючи для цього спеціально підготовлений продукт проектування; пошуку потрібної інформації, виокремленню та засвоєнню необхідного знання з інформаційного поля; практичному застосуванню знань, умінь, навичок у різноманітних, у т. ч. й нетипових, ситуаціях; вибору, освоєнню та використанню адекватної технології створення продукту проектування; проведенню дослідження (аналізу, синтезу, висуванню гіпотези, деталізації та узагальненню)» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 717).

Базуючись на наукових положеннях щодо сутності проектної діяльності, можемо зробити висновок, що така діяльність будується від результату, тобто і структура проекту, і послідовність етапів вибудовуються стосовно до конкретного завдання. Теоретично проектна діяльність завжди спрямована на розвиток та якісні зміни ситуації (системи).

Таким чином, проектну діяльність педагогів можна розглядати як: практико-зорієнтовану діяльність особистості, спрямовану на розв'язання життєво значущої проблеми; процес створення конкретних проектів, що спрямовують практичну навчальну діяльність та прогнозують її результати;

прогностичну освітню діяльність педагога, що покликана забезпечити реалізацію ідей гуманістичної особистісно-зорієнтованої системи освіти.

Педагог закладу фахової передвищої освіти здійснює проектну діяльність у різних варіаціях: організовує освітні проекти; є розробником або виконавцем освітнього проекту в закладі освіти; проектує авторські освітні програми і курси; є експертом проекту в колег.

Відповідно до Оперативного плану міністерства освіти і науки України на 2024 рік, однією із стратегічних цілей є: сприяти впровадженню в програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти тем із менторства, фасилітації, тренерства, проектного менеджменту (Оперативний план міністерства освіти і науки України на 2024 рік, 2024).

Проектний менеджмент в освіті визначаємо як підхід до організації освітнього процесу, який базується на методах та принципах управління проектами, який дозволяє ефективно планувати, виконувати та контролювати різноманітні освітні проекти, забезпечуючи їхнє успішне завершення. Проектний менеджмент застосовують у різних аспектах освіти, від організації навчальних курсів та програм до впровадження нових методик навчання, розвитку освітніх платформ, що сприяє збільшенню ефективності та якості освітніх послуг, а також стимулює креативність та інновації в галузі освіти. Відтак, виникає необхідність формування проектної компетентності педагога закладу фахової передвищої освіти, як у контексті моделювання авторських інноваційних освітніх програм, так і в контексті необхідності самоузагальнення власного професійного досвіду.

Проектну компетентність педагога закладу фахової передвищої освіти визначаємо через комплекс навичок і умінь: аналізувати дані, конкретизувати освітні цілі; подавати навчальний матеріал у вигляді моделей діяльності та співвідносити моделі з досвідом студентів; конструювати варіанти освітньо-пізнавальної діяльності студентів, забезпечуючи ефективність та результативність їхнього навчання; моделювати мотиваційні та особистісно-розвивальні ситуації в освітньому процесі; оцінювати та використовувати ресурси освітнього середовища закладу освіти; здійснювати кореляцію структури освітнього процесу відповідно до викликів; планувати власну професійну діяльність відповідно до освітніх цілей.

Забезпечення розвитку проектної компетентності у викладачів закладів фахової передвищої освіти включає різноманітні підходи та стратегії. Пропонуємо наступні шляхи формування проектної компетентності у викладачів закладів фахової передвищої освіти: професійні тренінги та семінари (організація тренінгів, семінарів, курсів, створення спеціалізованих курсів та програм з проектної діяльності для викладачів); менторство та коучинг (створення системи менторства, де досвідчені викладачі, які вже успішно використовують проектну діяльність,

допомагають «новачкам» у впровадженні цього підходу); підтримка досліджень та інновацій (стимулювання викладачів до проведення досліджень у галузі проєктного навчання, а також впровадження новаторських методик та технологій в освітній процес); інтеграція в навчальні програми та плани елементів проєктної діяльності; оцінка та відстеження прогресу проєктної діяльності викладача. На нашу думку, впровадження охарактеризованих шляхів формування проєктної компетентності у викладачів закладів фахової передвищої освіти, в результаті забезпечить професійний розвиток педагогів та сприятиме підвищенню якості освіти майбутніх фахівців.

Вважаємо за доцільне зазначити, що успішній проєктній діяльності педагога закладу фахової передвищої освіти сприяють наступні умови: наявність позитивної мотивації у педагога; наявність проєктної компетентності; створення середовища для впровадження проєктної діяльності; врахування особливостей проєктного задуму і конкретика шляхів його реалізації; моніторинг проєктної діяльності.

На основі аналізу наукової літератури виокремлюємо закономірності проєктної діяльності педагога закладу фахової передвищої освіти: вибір стратегії проєктування визначається індивідуальним стилем педагога; проєктування освітнього процесу залежить від індивідуальних особливостей студентів; якість та ефективність проєкту залежить від гармонійного поєднання всіх компонентів освітнього процесу: психологічного, інформаційного, інструментального, технологічного, управлінського.

Розглядаючи проєктну діяльність як компонент професійної діяльності педагога закладу фахової передвищої освіти, визначаємо її ключові аспекти: цільове спрямування (проєктна діяльність має бути спрямована на досягнення конкретних цілей і завдань, які визначені в рамках професійної діяльності); результативність (успішне виконання проєктів вимагає досягнення певних результатів, що сприяють визнанню професійних цілей); компетентність (учасники проєктної діяльності повинні мати необхідні знання, навички і вміння для ефективного виконання завдань проєкту); колективна співпраця (багато проєктів вимагають спільної роботи різних фахівців, що забезпечує успішне виконання завдань проєкту); інноваційність (проєктна діяльність сприяє розвитку та впровадженню нових ідей, методів та технологій у професійній сфері); оцінювання і вдосконалення (після завершення проєкту важливо провести оцінювання результатів і визначити можливості для подальшого вдосконалення професійної діяльності).

Досліджуючи проєктну діяльність педагога закладу фахової передвищої освіти в контексті його професійної діяльності, вирізняємо структурні компоненти такої діяльності: мотиваційний компонент (комплекс мотивів, що спонукають до проєктної діяльності: професійні мотиви,

мотиви самореалізації, прагнення до професійного саморозвитку); праксеологічний компонент (методична майстерність; уміння моделювати освітні ситуації, які максимально наближені до реальних життєвих ситуацій; уміння діагностувати освітні потреби та можливості студентів, здійснювати корекцію освітнього процесу; створення безпечного освітнього середовища); рефлексивний компонент (здатність критично оцінювати свою власну педагогічну діяльність, виявляти сильні та слабкі сторони у своїй роботі, визначати області для подальшого вдосконалення; аналіз власних думок, почуттів та дій у процесі взаємодії зі студентами та колегами; постійне самовдосконалення; розвиток особистісно-професійних якостей: емпатія, комунікативність, толерантність, творчість, вміння працювати в команді).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, здійснивши аналіз теоретичних та практичних аспектів проектної діяльності педагогів закладів фахової передвищої освіти, зазначимо, що в цілому проектну діяльність педагогів коледжу можна вважати ключовою складовою професійної діяльності, що проявляється у творчості педагога, у безперервному вдосконаленні мистецтва навчання, розвитку і виховання особистості. Реалізація конкретних проектів у закладі освіти, які спрямовані на вирішення актуальних проблем, забезпечить не тільки досягнення позитивних змін на локальному рівні, але й задовольнить запити споживачів освітніх послуг, а на глобальному рівні забезпечить високу якість навчання та досягнення стратегічних цілей у сфері освіти.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у впровадженні інноваційних освітніх технологій формування і розвитку проектної компетентності педагогів закладів фахової передвищої освіти у процесі підвищення кваліфікації та самоосвіти.

Список використаних джерел

- Іванюк, Г. (2016). Підготовка майбутніх вихователів до проектування розвивального середовища засобами SMART-технологій. *Молодий вчений*, 4(31), 524-528.
- Кремень, В.Г. (Ред.). (2008). Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер.
- Лук'янова, Л. (2009). Технологія організації проектної діяльності. *Імідж сучасного педагога*, (10), 16-21.
- Оперативний план міністерства освіти і науки України на 2024 рік (2024). Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/Plany.roboty/2024/29.03.2024/Operativn.plan.MON.2024.1.pdf>
- Хоружа, Л. (2006). Проектна культура вчителя: етичний компонент. *Шлях освіти*, (4), 11-15.
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*, 83, 39-43. DOI: 10.1080/00098650903505415.

References (translated and transliterated)

- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*, 83, 39-43. DOI: 10.1080/00098650903505415 [in English].
- Ivaniuk, H. (2016). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do proiektuvannya rozvyvalnoho seredovyshcha zasobamy SMART-tekhnologii [Preparation of future educators to design a developmental environment using SMART technologies]. *Molodyi vchenyi*, 4 (31), 524-528 [in Ukrainian].
- Khoruzha, L. (2006). Proektna kultura vchytelia: etychnyi komponent [Project culture of the teacher: ethical component]. *Shliakh osvity*, 4, 11-15 [in Ukrainian].
- Kremen, V.H. (Eds.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
- Lukianova, L. (2009). Tekhnolohiia orhanizatsii proektnoi diialnosti [Technology of project activity organization]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 10, 16-21 [in Ukrainian].
- Operatyvnyi plan ministerstva osvity i nauky Ukrainy na 2024 rik [Operational plan of the Ministry of Education and Science of Ukraine for 2024]. (n.d.). *mon.gov.ua*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/Plany.roboty/2024/29.03.2024/Operativn.plan.MON.2024.1.pdf> [in Ukrainian].

УДК 37.041

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.124-137](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.124-137)

Кравцова Наталія Вікторівна
– аспірантка кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами ім. академіка І.А. Зязюна, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»

Kravtsova Nataliia – PhD Student of the Department of Pedagogy and Psychology of Social Systems Management named after Academician I. Ziaziun of the National Technical University «Kharkiv Polytechnical Institute»

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-5406-9025>

E-mail: kravtnat@gmail.com

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МАШИНОБУДІВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей. Проаналізовано визначення дефініції «самоосвітня компетентність», особливості професійної діяльності майбутніх інженерів-машинобудівників. Підкреслено сучасні тенденції науково-технічного прогресу в машинобудівній галузі, які вимагають від фахівців сформованої самоосвітньої компетентності та їх готовності до

безперервного навчання. Акцентовано увагу на ролі самоосвітньої діяльності студентів за умов онлайн навчання. Підкреслено, що під час онлайн навчання збільшується навантаження для самостійної діяльності здобувачів освіти, що потребує формування навичок самоосвітньої діяльності. Презентовано авторський варіант визначення самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей. Висвітлено результат аналізу наукових підходів щодо структурних складових самоосвітньої діяльності. Наголошено, що самоосвітня компетентність реалізується саме в самоосвітній діяльності. На підставі детального аналізу наукових концепцій щодо структури діяльності та компонентів навчальної діяльності запропоновано власну структуру самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей, яка містить такі компоненти: мотиваційний, організаційно-цільовий, операційно-діяльсний, контрольньо-рефлексивний. Охарактеризовано їх основні функції та завдання. Доведено, що усі запропоновані компоненти самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей взаємообумовлені, утворюють цілісну структуру і потребують цілеспрямованого формування в їх єдності та послідовності. Наголошено, що у сучасному світі тільки сформовані навички самоосвітньої компетентності можуть забезпечити професіоналізм та конкурентоспроможність майбутніх фахівців на ринку праці.

Ключові слова: самоосвітня діяльність; самоосвітня компетентність; компонент; майбутні бакалаври машинобудівних спеціальностей; освіта впродовж життя.

Kravtsova Nataliia

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF MECHANICAL ENGINEERING SPECIALITIES

Abstract. The article justifies the importance of self-educational competence of the future bachelors of mechanical engineering specialties. The developments in defining «self-educational competence» and the features of professional activity of future mechanical engineers are considered. The current trends in scientific and technological progress in the mechanical engineering industry, which require specialists to have formed self-educational competence and their readiness for lifelong learning are emphasized. Attention is focused on the role of students' self-educational activities in online education. It is emphasized that during online learning the volume of students' independent activities increases that requires the formation of their self-education skills. The article provides the author's own variant of the definition of self-educational competence of future bachelors of mechanical engineering specialties. It highlights the results of the analysis of scientific approaches to the structural components of self-education. Self-educational competence is realized in self-educational activities. Based on a detailed analysis of scientific concepts on the

structure of activities and components of learning activities, the author proposes own structure of self-educational competence for future bachelors of mechanical engineering specialties, which includes the following components: motivational, target-organizational, action-operational, and control-reflective ones. Their main functions and tasks are described in details. It is proved that all the suggested components of the self-educational competence of future bachelors of mechanical engineering specialties are interconnected, form a holistic structure, and require intentional formation in their unity and consistency. It is emphasized that in the modern world, only the formed skills of self-educational competence can ensure the professionalism and competitiveness of future specialists in the labor market.

Key words: *self-education; activity; self-educational competence; component; future bachelors of mechanical engineering specialties; lifelong learning.*

Постановка проблеми, її актуальність. Машинобудування є тією важливою складовою промисловості нашої держави, від стану якої залежать інші галузі економіки та народного господарства, «машинобудівна галузь відображає рівень науково-технічного стану держави, забезпечує технічну озброєність, механізацію, автоматизацію виробництва, таким чином, впливає на прогрес в інших сферах господарської діяльності та конкурентоспроможність країни на зовнішніх ринках» (Черненко, 2018, с. 129).

Сучасні тенденції науково-технічного прогресу у машинобудівній промисловості, такі як інформатизація, цифровізація, автоматизація, створення штучного інтелекту, полегшення виробничих процесів з одного боку, з іншого їх ускладнення через інтелектуальне навантаження, потребують відповідних працівників, що характеризуються високим інтелектуальним потенціалом, здатністю до інноваційного мислення, технічної творчості, професійного навчання й розвитку для збереження конкурентоспроможності цілого підприємства, так і окремого фахівця.

Всі названі тренди вимагають інноваційних інформаційних, цифрових, електронних технологій, нанотехнологій, а отже, одним із провідних трендів виступає навчання персоналу, оскільки інженери-машинобудівники повинні відповідати своєю кваліфікацією і компетентностями сучасному обладнанню, і бути творцями нових технологій, програмних засобів, устаткування на основі штучного інтелекту з метою оптимізації та удосконалення виробничих процесів, «у світі зростає попит на інженерів, які не лише володіють сучасними поширеними технологіями, але й готові навчатися і розвиватися впродовж усього періоду роботи, відповідно до принципів Четвертої промислової революції (Іщук, 2022).

Отже, для того, щоб сучасний фахівець машинобудівної галузі був професійно компетентним, затребуваним на ринку праці, у нього має бути

сформована самоосвітня компетентність. На сучасному етапі розвитку техніки і технологій самоосвіта може забезпечити актуальні професійні знання й конкурентоспроможність фахівця з технічною освітою.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Сучасний стан і проблеми професійної підготовки майбутніх інженерів розкрито у дослідженнях Р. Горбатюка, Р. Гуревича, В. Кабака, Н. Ничкало, О. Романовського, Н. Романчук, Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, А. ШОСТАЧУКА та ін.

Питанням самоосвіти, самовиховання, саморозвитку і самовдосконалення особистості приділено увагу в роботах І. Бежа, С. Грищенко, О. Заверухи, С. Кузікової, В. Лозового, С. Максименка, Л. Сідак та ін.; у майбутніх інженерів ці проблеми розглядаються у дослідженнях І. Галушак, Т. Гури, Є. Іванченко, О. Ігнатюк, Т. Максимової, В. Михайличенко, Ю. Пірко та ін.

Аналізу питань самоосвіти у зарубіжних дослідженнях присвячені роботи J. Atkinson, A. Maslow, L. Morris, M. Rokeach.

Проблемам формування самоосвітньої компетентності присвячені роботи В. Бобрицької, Н. Бухлової, І. Вікторенко, Н. Вовк, Н. Воролай, С. Касянц, Н. Кравець, К. Кучерявої, О. Підгірного, Т. Потапчук, Ю. Пришупи, Н. Ротової, М. Солдатенка, І. Федь та ін.

Водночас незважаючи на значну кількість наукових розробок щодо професійної компетентності, самоосвіти й самоосвітньої діяльності фахівців технічного профілю, недостатньо дослідженим залишається питання щодо сутності самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей.

Мета статті полягає у визначенні сутності поняття самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей, а також виділення й теоретичне обґрунтування її компонентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Через швидкість старіння знань, технологізацію різних видів діяльності, зникнення одних професій та появу інших, необхідність здобувати протягом життя не одну, а декілька професій, виникає нагальна потреба у самоосвітній компетентності, що здатна забезпечити сучасному фахівцю впевнено почуватися на ринку праці та бути конкурентоспроможним серед широкого різноманіття професіоналів. Ще одним чинником, який обумовлює актуальність формування поряд із загальноосвітніми та фаховими компетентностями і самоосвітньої компетентності, є перехід до компетентнісної парадигми освіти, зокрема вищої.

Дослідники, розглядаючи феномен «самоосвітньої компетентності», по-різному трактують це поняття.

Зокрема, І. Федь, І. Вікторенко, Н. Вовк у структурі професійної компетентності фахівця виділяють самоосвітню компетентність, яка виявляється в уміннях і навичках самовдосконалення, навичках самостійної пізнавальної діяльності, метою якої є оновлення

інтелектуального потенціалу відповідно до загальнокультурних і професійних запитів суспільства, тобто в самоосвіті (Федь, Вікторенко, & Вовк, 2021, с. 109). На думку авторів, самоосвітня компетентність є складовою професійної компетентності й здатна підвищувати професіоналізм фахівця, орієнтуватися у швидкозмінних умовах сучасного суспільства, розвивати свій інтелектуальний рівень і реалізується у самоосвіті.

Такої ж думки дотримуються В. Петрук та О. Сабадош, виокремлюючи самоосвітню компетентність як основну складову професійної компетентності, яка завдяки психологічним, особистісним, професійним, суспільним особливостям формується в процесі самостійного навчання та розвивається і удосконалюється протягом усього життя завдяки набутому особистісному досвіду (Петрук, & Сабадош, 2018). Науковці розглядають самоосвітню компетентність як навчання, що здійснює особистість самостійно, і цей процес повинен бути безперервним, спиратися на досвід людини й удосконалюватися впродовж життя, набуваючи особистісних смислів.

Складовою професійної підготовки вважають самоосвітню компетентність Т. Потапчук, Н. Кравець. На їхнє переконання, компонентом самоосвітньої компетентності є мотивація, тому що будь-яка діяльність містить у собі мотиваційний компонент, без якого будь-які дії людини неможливі навіть при наявності високого інтелекту, здібностей і розвинених навичок. Крім того, мотивація є саме тим поштовхом, що спонукає людину до самореалізації й саморозвитку (Потапчук, & Кравець, 2021, с. 180).

М. Солдатенко вважає самоосвітню компетентність найбільш актуальною, яка сприяє розвитку усіх інших компетентностей особистості, і визначає її як один із критеріїв оцінки якості випускника закладу вищої освіти (ЗВО), яка є невід'ємною і природною складовою частиною його способу життя в будь-якому віці, виступає показником професійної готовності і фактором соціальної конкурентоспроможності випускника (Солдатенко, 2019, с. 67). Тому, за відсутності сформованої самоосвітньої компетентності у сучасного фахівця незалежно від професії в сучасних умовах (швидке старіння знань, великі обсяги навчальної та професійної інформації, дистанційне навчання, економічні і соціальні трансформації, нестабільний ринок праці) майже неможливі професійне становлення і професійна реалізація особистості, створення життєвих цілей, побудова власного життєвого шляху.

На думку науковців (Солдатенко, 2019), самоосвітня компетентність виконує не тільки освітню, а й суспільну значущу функцію, забезпечуючи особистості її ефективний розвиток, готовність до професійної діяльності, адаптацію до нових професійних вимог, і що є дуже важливим, сприяє підвищенню якості сучасної освіти.

Привертає увагу дослідження Н. Ротової, в якому підкреслено, що, з одного боку, самоосвітня компетентність є ключовою й системоутворюючою, яка детермінує формування інших ключових компетентностей, а з іншого, – є складовою професійної компетентності фахівця (Ротова, 2021, с. 58-59).

С. Касіянець доводить, що самоосвітня компетентність – це комплексне поняття, що включає в собі мотиваційні вміння, навички самостійної роботи, професійні знання та вміння, здатність до аналізу інформаційних джерел фахового спрямування з метою постійного особистісно-професійного саморозвитку (Касіянець, 2017, с. 22).

На думку Ю. Пришупи, самоосвітня компетентність – це здатність і готовність особи як суб'єкта діяльності здійснювати ефективну самостійно-пізнавальну творчу діяльність у межах певної професійно-ділової сфери, що досягається завдяки сформованості знань самонавчання та вмінь самоосвітньої діяльності (Пришупа, 2016, с. 50). Отже, науковець наголошує на тому, що самоосвітня компетентність передусім уособлює готовність здійснювати діяльність, яка забезпечується такими чинниками як знання і вміння до самонавчання й самоосвіти.

У контексті нашого дослідження важливим є визначення самоосвітньої компетентності, на якому акцентує увагу Н. Воропай, це – здатність та готовність особистості до безперервної самоосвіти, що є актуальним для сьогодення в умовах військового стану і онлайн-навчання, важливим є використання можливостей інформаційно-комунікаційного середовища для забезпечення ефективності діяльності (Воропай, 2011). Використання інформаційно-комунікаційних технологій, на думку дослідниці, полегшує сприйняття навчального матеріалу і дозволяє студентам планувати та контролювати самоосвітню діяльність щодо опанування даного курсу, а викладачу забезпечує дистанційне управління самостійною роботою здобувачів.

Під час онлайн навчання змінюється діяльність як студентів, так і викладачів, і роль педагога, на відміну від традиційного навчання, полягає в управлінні, консультуванні та контролі за навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Також збільшується частка самостійного опрацювання матеріалу, відбувається пошук та критичне осмислення інформації, відпрацювання навичок самоосвітньої діяльності. Наразі пошук будь-якої інформації вже не є складним процесом. Існує безліч баз знань і баз даних, електронних бібліотек, різноманітних платформ, сервісів тощо, що дозволяють знайти ту або іншу інформацію за лічені хвилини, не виходячи з дому. Водночас не вся інформація є корисною й істинною, і щоб вміти орієнтуватися у великих потоках інформації, вміти класифікувати, порівнювати, аналізувати, систематизувати й узагальнювати отримані знання, здобувач має володіти самоосвітньою компетентністю з метою

реалізації освітніх і професійних функцій.

Вважаємо за доцільне уточнити сутність самоосвітньої компетентності фахівців у контексті проблематики нашого дослідження. Отже, самоосвітня компетентність майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей — це інтегративна властивість особистості, яка базується на прагненні до саморозвитку й самовдосконалення у сфері машинобудування й інформаційних технологій, особистісної самореалізації, що забезпечується стійкою мотивацією, розвиненими уміннями й навичками самоосвітньої діяльності, здатністю до саморегуляції й самоорганізації, готовністю вчитися упродовж життя.

Відповідно до визначеного поняття самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей, розглянемо її структурні компоненти. Самоосвітня компетентність реалізується саме у самоосвітній діяльності, тому проаналізуємо її з точки зору теорії діяльності, ключової компетентності «уміння вчитися» і структури навчальної діяльності.

В. Моргун пропонує визначати складові психологічної структури діяльності, а саме: потреба (нужденність), первинна установка; мотив; сенс; мета; вторинна установка. Так, автор зазначає, що потреба обумовлена або соціальним оточенням, або навколишнім середовищем і викликає мотив, спрямований на конкретний предмет діяльності, далі у особистості з'являється сенс у виконанні того або іншого виду діяльності, тобто формується завдання. Наступним етапом є конкретизація мети, яка реалізується в продукті, і врешті, виникає вторинна, соціальна установка, яка, за висловом науковця, за своєю потужністю перевершує первинні установки і виявляється в результаті діяльності (за стандартних умов) (Моргун, 2015, с. 150-151).

Відповідно до психологічної структури діяльності, ми акцентуємо увагу на самоосвітній діяльності, яка починається з неусвідомленої потреби (потреба як у пізнанні й розвитку, так і в досягненні успіху в певному соціальному оточенні), що спонукає людину до конкретних дій. Такі дії виявляються в якісних змінах та новоутвореннях особистості, «на рівні пізнання самоосвітня діяльність спонукається, перш за все, пізнавальною потребою й пізнавальним інтересом, причому це вже не ситуативний інтерес, який викликаний цікавістю предмета, використанням ігрових і наочних прийомів, а пізнавальний інтерес як особистісне утворення» (Солдатенко, 2019, с. 68).

О. Савченко, аналізуючи структуру ключової компетентності, виділяє «уміння вчитися», що уособлює «метауміння, яке охоплює структуровані знання про способи діяльності, досвід їх застосування, надбання особистого пізнавального досвіду, ціннісне ставлення до самостійного учіння» (Савченко, 2014, с. 4). При цьому науковець

виокремлює такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, контрольно-оцінний і рефлексивно-корекційний (Савченко, 2014, с. 36).

Н. Токарева і А. Шамне, обґрунтовуючи структуру навчальної діяльності як складову самоосвітньої діяльності, виділяють такі складові:

- потребово-мотиваційний компонент, який передбачає сукупність спонукань, що включає комунікативно-пізнавальну потребу суб'єкта на фоні його загальної потреби досягнень;
- програмно-цільовий компонент, що містить завдання та рекомендації для знаходження загальних способів дій та їх застосування до розв'язання задач певного типу;
- операційно-дійовий компонент, який складається з дій та операцій, спрямованих на засвоєння наукових понять і способів дій, їх відтворення і застосування до рішення конкретних задач;
- контрольно-оціночний компонент, що полягає у діях контролю, спрямованих на порівняння результатів своїх навчальних дій із зовнішнім зразком. Дії оцінки фіксують кінцеву якість засвоєних наукових знань і загальних способів рішення задач (Токарева, & Шамне, 2017, с. 342).

Запропоновані компоненти навчальної діяльності містять етапи діяльності щодо процесу опанування знань, умінь, навичок і контролю за результатами їх засвоєння.

Отже, проведений аналіз дав нам змогу запропонувати власну структуру самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей.

Перший компонент, який ми виділили, — мотиваційний. Він увиразнює спрямованість на мотивацію і самомотивацію до навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності. Мотивація є тією рушійною силою особистості, що спонукає її задовольняти потреби, зокрема у знаннях, розвитку особистості, освіті, самовдосконаленні, у досягненні успіху в професійній сфері. Під мотивацією у психології розуміють сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності людини, її поведінку (Побірченко, 2007). Наявність стійкої мотивації сприяє активності особистості у діяльності, що викликана різними джерелами, це може бути їжа, одяг, знання, повага, визнання, авторитет тощо. Відповідно до ієрархії потреб А. Маслоу (A. Maslow), особистість прагне до задоволення різних потреб, починаючи з фізіологічних і закінчуючи потребою у саморозвитку та самоактуалізації (Maslow, 1970b). Як слушно зазначає С. Максименко, «сам процес задоволення потреби сприяє її розвитку та відтворенню нових потреб, які неминуче породжуються різними сферами суспільного буття людей та їхньою діяльністю. Що вищий рівень цивілізованості суспільства, економічного та духовного розвитку, то багатшими й різноманітнішими є його потреби» (Максименко, 2004, с. 51). Таким чином, як наголошує науковець, якщо

людина має потреби і задовольняє їх, то обов'язково з'являються інші потреби, більш складні, досягнення яких стимулює людину до постійного розвитку, тобто розвивається особистість, і зростають її потреби духовного, пізнавального характеру, самоосвітня діяльність також виступає стимулом до самовдосконалення особистості й фахівця.

Зважаючи на активний розвиток машинобудівної галузі, впровадження інформаційних технологій, цифровізацію та автоматизацію виробничих процесів, зростає потреба у постійному навчанні працівників, вдосконаленні їхніх професійних і загальних компетентностей. Отже, самоосвіта стає однією з умов ефективної професійної діяльності. А для здійснення самоосвітньої діяльності особистість повинна мати сформовану мотиваційну сферу, яка дозволяє ставити цілі та досягати їх, постійно підвищувати професійний рівень відповідно до соціальних вимог і умов, визначати пріоритети (спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, інтереси) тощо.

Наступний компонент, який ми виділили у структурі самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей – організаційно-цільовий. Цей компонент передбачає формування організаційних умінь і навичок самоосвітньої діяльності. Уміння поставити мету не забезпечує її здійснення, тільки організація власного життя, навчальної і професійної діяльності виступає тим базисом, за допомогою якого мета може бути досягнута. Якщо освітня система є зовні організованою, то самоосвіта є досить складним видом діяльності, що вимагає від особистості самоорганізації: вольових зусиль, планування цілей, постановки завдань самоосвітньої діяльності, раціонального розподілу часу, вибору оптимальних форм, методів і засобів самоосвіти, «сформоване вміння самоорганізації діяльності значно підвищує ефективність та успішність навчальної діяльності студента, сприяє його активності у процесі навчання, правильному розподілу часу та інших ресурсів, систематичності виконання навчальних завдань та контролю за їх виконанням» (Олефір, Кряж, & Бару та ін., 2023, с. 40).

Зазначимо, що правильна організація власного життя вирішує декілька завдань особистості студента, а саме: допомагає раціонально розподіляти внутрішні ресурси, керувати емоційно-вольовою сферою, досягати успіхів у різних сферах життя, бути ефективним в діяльності, постійно розвиватися. Сформованість організаційно-цільового компоненту забезпечить майбутнім бакалаврам цілепокладання власної діяльності, зокрема, самоосвітньої, пошук і реалізацію власного шляху, вміння вдосконалювати свої здібності, виявлення недоліків та їх усунення, формування відповідальності за власну поведінку й дії, самовизначення й саморозвиток особистості.

Операційно-діяльнісний компонент самоосвітньої діяльності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей наповнений

практичними вміннями й навичками здійснення самоосвітньої діяльності, це вміння пошуку, збору, опрацюванні актуальної навчально-професійної та наукової інформації, орієнтації у сучасних тенденціях розвитку машинобудівної галузі, розвинутому критичному мисленні, творчому підході до розв'язання науково-виробничих завдань у машинобудуванні, виконанні навчальних проєктів, розвитку навичок самостійної роботи і навичок самостійних наукових досліджень, використанні інформаційних технологій та Інтернет-ресурсів у навчанні, готовності здобувача до самоосвіти.

Спираючись на ідеї діяльнісного підходу в освіті, який «ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості» (Мойсеюк, 2007) та умовиводи науковців щодо його ролі (І. Бех, В. Кизенко, Д. Трубачова, Б. Сусь, М. Шмир, М. Шут та ін.) наголосимо, що особистість розвивається і навчається за умови виконання певних практичних дій, які вона виконує самостійно. І тільки в такому випадку вона стає суб'єктом діяльності й досягає запланованого результату. Самостійний вибір оптимальних методів і прийомів самоосвітньої діяльності, їх постійне вдосконалення й розширення, побудова індивідуального шляху саморозвитку забезпечує продуктивність і самореалізацію у професії.

Володіння практичними вміннями й навичками самоосвітньої діяльності у поєднанні з попередніми компонентами (мотиваційним і організаційно-цільовим) дає той результат, при якому особистість стає компетентною для здійснення безперервної освіти або освіти протягом життя.

Контрольно-рефлексивний компонент самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей ми виділили на підставі структури навчальної діяльності, оскільки будь-яка діяльність потребує контролю, аналізу, та, у разі потреби, – корекції. Мета цього компоненту полягає в контролі студентом своїх досягнень, успіхів самоосвітньої діяльності, у здатності оцінити себе, порівняти свої результати із запланованими, у саморефлексії. Уміння систематизувати, аналізувати, критично осмислювати, порівнювати себе сучасного із собою минулим й усувати прогалини у знаннях забезпечує оволодіння самоосвітньою компетентністю і реалізацію професійних, особистісних і соціальних функцій.

Здійснення самоконтролю й самоаналізу власної діяльності, зокрема самоосвітньої, відповідальність за її якість сприяє усвідомленню рівня знань, умінь, навичок, уможливорює відповідність співвіднесення з очікуваними результатами, дозволяє обрати індивідуальний стиль навчальної діяльності, побудувати власну траєкторію самоосвіти відповідно до індивідуальних психологічних особливостей, і, як результат,

сформувати самоосвітню компетентність, яка також потребує постійного самовдосконалення.

Під самоконтролем у психології розуміють «дію, що потребує одержання суб'єктом інформації про адекватність процедури, яку він виконує, і відповідність кінцевого результату ідеальному зразкові» (Власова, 2005, с. 151), а під самооцінкою процес оцінювання особистістю власної діяльності на різних етапах її здійснення (Токарева, & Шамне, 2017, с. 353). Таким чином, здійснюючи самоконтроль і самооцінку навчальних дій, у студента з'являються зразки виконавських операцій, які закріплюються, відпрацьовуються і згодом вдосконалюються. Якщо ж у процесі самоконтролю й самооцінки виникає відхилення, то відбувається корекція прийомів й інструментів навчальних дій, що врешті дає позитивний продукт та інформацію щодо сформованості самоосвітньої компетентності у майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, здійснений аналіз наукових досліджень щодо визначення поняття «самоосвітня компетентність» та особливостей професійної діяльності у галузі машинобудування уможливив формулювання таких висновків:

1. Самоосвітня компетентність майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей уособлює інтегративну властивість особистості, яка базується на прагненні до саморозвитку й самовдосконалення у сфері машинобудування й інформаційних технологій, особистісною самореалізації, що забезпечується стійкою мотивацією, розвиненими уміннями й навичками самоосвітньої діяльності, здатністю до саморегуляції й самоорганізації, готовністю вчитися упродовж життя.

2. Структура самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей містить такі компоненти: мотиваційний, організаційно-цільовий, операційно-діяльнісний, контрольно-рефлексивний.

3. Мотиваційний компонент самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей дозволяє здобувачам освіти ставити цілі та досягати їх; мета організаційно-цільового компоненту — формування організаційних умінь і навичок самоосвітньої діяльності; операційно-діяльнісний компонент наповнений практичними уміннями й навичками здійснення самоосвітньої діяльності; метою контрольно-рефлексивного компоненту є контроль студентом своїх досягнень, успіхів самоосвітньої діяльності.

Перспективами подальших досліджень є обґрунтування педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей у процесі професійної підготовки.

Список використаних джерел

- Власова, О.І. (2005). Педагогічна психологія. Київ: Либідь.
- Воропай, Н.А. (2011). *Формування самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно–комунікаційних технологій*: дис. ... канд. пед. наук. Херсонський державний університет. Херсон.
- Іщук, С.О. (Ред.). (2022). Розвиток машинобудування в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. Львів.
- Касіянц, С.Е. (2017). *Формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки*: дис. ... канд. пед. наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Максименко, С.Д. (2004). Загальна психологія. Київ: Центр навчальної літератури.
- Мойсеюк, Н. Є. (2007). Педагогіка. Київ. URL: <https://westudents.com.ua/glavy/49312-8-zagalno-konkretno-naukova-metodologiya-pedagogki.html>
- Моргун, В.Ф. (2015). Багатовимірна концепція особистості та інтеграція психологічних теорій діяльності, установки і вчинку. С. Д. Максименко, В.Л. Зливков, С.Б. Кузікова (Ред.), *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика* (143-164). Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка.
- Олефір, В.О., Кряж, І.В., Бару, І.О., Боснюк, В.Ф., Гімаєва, Ю.А., Гранкіна-Сазонова, Н.В. & ... Крейдун, Н.П. (2023). Психологія студента. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна.
- Петрук, В.А., & Сабадош, Ю.Г. (2018). Розвиток самоосвітньої компетентності студентів технічних ВНЗ під час навчання іноземної мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 51, 338–341.
- Побірченко, Н.А. (Ред.). (2007). Психологічний словник. Київ: Науковий світ.
- Потапчук, Т., & Кравець, Н. (2021). Формування самоосвітньої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Освітологічний дискурс*, 32(1), 180–193. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.1.12>
- Пришупа, Ю.Ю. (2016). *Формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі професійної підготовки*: дис. ... канд. пед. наук. Національний авіаційний університет, Київ.
- Ротова, Н.В. (2021). Розвиток самоосвітньої компетенції студентів–іноземців у ході навчання українській мові. *Проблеми інженерно–педагогічної освіти*, 70, 56–64.
- Савченко, О.Я. (2014). Уміння вчитися — ключова компетентність молодшого школяра. Київ: Педагогічна думка.
- Солдатенко, М.М. (2019). Самоосвітня компетентність майбутніх фахівців як критерій якості професійної підготовки у ЗВО. *Фізико–*

математична освіта, 2(20), ч. 2, 66–70.

- Токарева, Н.М., & Шамне, А.В. (2017). Вікова та педагогічна психологія. Київ.
- Федь, І.Є., Вікторенко, І.Л., & Вовк, Н.В. (2021). Формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 75, (3), 106–110.
- Черненко, О.В. (2018). Інформаційне забезпечення машинобудівних підприємств України в умовах переорієнтації експорту на європейський ринок. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство*, 18(3), 129–133.
- Maslow, A. (1970b). *Motivation and personality*. N.Y.: Harper & Row.

References (translated and transliterated)

- Chernenko, O.V. (2018). Informatsiine zabezpechennia mashynobudivnykh pidpriemstv Ukrainy v umovakh pereorientatsii eksportu na yevropeyskyi rynek [Information support for Ukrainian machine-building companies in the context of their export refocusing to the European market]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Mizhnarodni ekonomichni vidnosyny ta svitove hospodarstvo*, 18(3), 129–133 [in Ukrainian].
- Fed, I.Ye., Viktorenko, I.L., & Vovk, N.V. (2021). Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv u suchasnomu osvitnomu prostori [Development of self-educational competence of future specialists in the modern educational environment]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 75, (3), 106–110 [in Ukrainian].
- Ishchuk, S.O. (Red.). (2022). Rozvytok mashynobuduvannia v Ukraini: problemy ta shliakhy yikh vyrishennia [Machine building development in Ukraine: problems and solutions]. Lviv [in Ukrainian].
- Kasiants, S.E. (2017). *Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnykh ekonomistiv u protsesi profesiinoi pidhotovky* [Development of self-educational competence of future economists in the process of professional training]: dys. ... kand. ped. nauk. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova, Kyiv [in Ukrainian].
- Maksymenko, S.D. (2004). *Zahalna psykholohiia* [General psychology]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
- Maslow, A. (1970b). *Motivation and personality*. N.Y.: Harper & Row [in English].
- Moiseiuk, N.Ye. (2007). *Pedahohika* [Pedagogics]. Kyiv. URL: <https://westudents.com.ua/glavy/49312-8-zagalno-konkretno-naukova-metodologiya-pedagogki.html> [in Ukrainian].
- Morhun, V.F. (2015). Bahatovymirna kontseptsiiia osobystosti ta intehratsiia psykholohichnykh teorii diialnosti, ustanovky i vchynku [The multidimensional concept of personality and integration of psychological theories of activity, attitude, and action]. S.D. Maksymenko, V.L. Zlyvkov, S.B. Kuzikova (Red.), *Osobystist u rozvytku: psykholohichna teoriia i*

- praktyka* (143-164). Sumy: Vyd-vo SumDPU im. A.S. Makarenka, [in Ukrainian].
- Olefir, V.O., Kriazh, I.V., Baru, I.O., Bosniuk, V.F., Himaieva, Yu.A., Hrankina-Sazonova, N.V. & ... Kreidun, N.P. (2023). *Psykhohohiia studenta [Psychology of the student]*. Kharkiv: KhNU imeni V.N. Karazina [in Ukrainian].
- Petruk, V.A., & Sabadosh, Yu.H. (2018). Rozvytok samoosvitnoi kompetentnosti studentiv tekhnichnykh vnz pid chas navchannia inozemnoi movy [The development of self-educational competence of technical university students in learning a foreign language]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 51, 338–341 [in Ukrainian].
- Pobirchenko, N.A. (Red.). (2007). *Psykhohohichnyi slovnyk [The Psychological Dictionary]*. Kyiv: Naukovyi svit [in Ukrainian].
- Potapchuk, T., & Kravets, N. (2021). Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Development of self-educational competence of future teachers of pre-school education institutions]. *Osvitohohichnyi dyskurs*, 32(1), 180–193. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.1.12> [in Ukrainian].
- Pryshupa, Yu.Yu. (2016). *Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-budivelnikiv u protsesi profesiinoy pidhotovky [Development of self-educational competence of future civil engineers in the context of professional training]*: dys. ... kand. ped. nauk. Natsionalnyi aviatsiinyi universytet, Kyiv [in Ukrainian].
- Rotova, N.V. (2021). Rozvytok samoosvitnoi kompetentsii studentiv–inozemtsiv u khodi navchannia ukrainskii movy [Development of self-educational competence of foreign students in the context of learning Ukrainian]. *Problemy inzhenerno–pedagogichnoi osvity*, 70, 56–64 [in Ukrainian].
- Savchenko, O.Ya. (2014). Uminnia vchytysia — kliuchova kompetentnist molodshoho shkoliara [The skill of learning is a key competence of a junior schoolchild]. Kyiv: Pedagogichna dumka [in Ukrainian].
- Soldatenko, M.M. (2019). Samoosvitnia kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv yak kryterii yakosti profesiinoy pidhotovky u ZVO [Self-educational competence of future specialists as a criteria for the quality of professional training in higher educational institutions]. *Fyzyko–matematychna osvita*, 2(20), ch. 2, 66–70 [in Ukrainian].
- Tokareva, N.M., & Shamne, A.V. (2017). *Vikova ta pedagogichna psykhohohiia [Educational and age-related psychology]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Vlasova, O.I. (2005). *Pedagogichna psykhohohiia [Pedagogical psychology]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Voropai, N.A. (2011). *Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy informatsiino–komunikatsiynykh tekhnolohii [Developing the self-educational competence of future primary school teachers using information and communication technologies]*: dys. ... kand. ped. nauk. Khersonskiy derzhavnyi universytet. Kherson [in Ukrainian].

УДК 378:376

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.138-146](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.138-146)

Шелудченко Леся Сергіївна – доктор технічних наук, професор, професор кафедри транспортних технологій та засобів АПК Закладу вищої освіти «Подільський державний університет»

Sheludchenko Lesia – Doctor of Technical Sciences, Professor, Professor of the Department of Transport Technologies and Means of the Agro-Industrial Complex of the Higher educational institution «Podillia State University», Kamianets-Podilskyi

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0409-4641>
E-mail: seludcenkolesa@gmail.com

Мартинова Олександрівна – фахівець (вчитель-логопед) Березнівського інклюзивно-ресурсного центру Березнівської міської ради Рівненського району Рівненської області

Martynova Svitlana – specialist (teacher-speech therapist) of the Berezne inclusive resource center of the Berezne city council of the Rivne district of the Rivne region

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7654-3373>
E-mail: mso84@ukr.net

Комарницький Сергій Петрович – кандидат технічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри транспортних технологій та засобів АПК Закладу вищої освіти «Подільський державний університет»

Komarntskyi Serhii – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Transport Technologies and Means of the Agro-Industrial Complex of the Higher educational institution «Podillia State University», Kamianets-Podilskyi

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7654-3373>
E-mail: sergiypetrov2207@gmail.com

Фірман Юрій Петрович – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри транспортних технологій та засобів АПК Закладу вищої освіти «Подільський державний університет»

Firman Yuriy – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Transport Technologies and Means of the Agro-Industrial Complex of the Higher Educational Institution «Podillia State University», Kamianets-Podilskyi

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5584-0216>
E-mail: yuriy.firman@gmail.com

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглядається питання становлення інклюзивного освітнього середовища в закладах вищої освіти. Особливу

увагу приділено таким поняттям, як: особливі освітні потреби здобувачів освіти, інклюзивна освіта та її основні принципи, інклюзивний підхід, інклюзивне освітнє середовище. Зазначено, що в Україні інклюзивна освіта набула широкого впровадження переважно у закладах дошкільної та загальної середньої освіти. Проте не менш важливим є впровадження інклюзивної освіти та організація інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти. Оскільки освіта в Україні гарантована державою, тому має бути доступною для кожного громадянина в усіх формах і видах освітніх послуг, в тому числі, для здобувачів з особливими освітніми потребами та їх ефективного залучення до освітнього процесу. Наголошено на важливості створення освітнього середовища загалом та інклюзивного зокрема, що має здійснюватися на основі особистісно орієнтованого підходу, який уможливорює розвиток особистості із урахуванням її індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей тощо. Визначено, що інклюзивне освітнє середовище в закладах вищої освіти передбачає організацію універсального фізичного, освітнього та соціального просторів, які сприятимуть формуванню професійних компетентностей усіх здобувачів вищої освіти, в тому числі, з особливими освітніми потребами, а також тих, що необхідні для життя, розвитку здібностей та обдарувань. Впровадження та розвиток інклюзії у закладах вищої освіти сприятиме розширенню доступності вищої освіти, забезпеченню поваги до прав людини, гармонійному розвитку здобувачів вищої освіти, їх повному та ефективному залученні та включенні до суспільства. Перспективним напрямом становлення інклюзивного освітнього середовища, на думку авторів, є активна взаємодія з інклюзивно-ресурсними центрами. Обґрунтовано, що така співпраця спрямовується на забезпечення консультативної допомоги, підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, створення методичного забезпечення для організації якісного освітнього простору для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти; особливі освітні потреби; інклюзія; інклюзивна освіта; інклюзивне освітнє середовище.

**Sheludchenko Lesia,
Martynova Svitlana,
Komarnitskyi Serhii,
Firman Yurii**

INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article deals with the issue of creating an inclusive educational environment in higher education institutions. The authors pay special attention to such concepts as follows: special educational needs of applicants for education, inclusive education and its main principles, inclusive

approach, inclusive educational environment. In particular, the authors note that in Ukraine, the inclusive education has been widely implemented, generally, in pre-school and general secondary education institutions. However, the implementation of inclusive education and the organization of an inclusive educational environment in higher education institutions are equally important. Since education in Ukraine is guaranteed by the state, it should be available to every citizen in all forms and types of educational services, including for applicants with special educational needs and their being effectively involved in the educational process. The authors put a special emphasis on creating an educational environment in general and an inclusive one in particular, which should be implemented on the basis of the principle of a person-oriented approach. In the educational environment, this approach is aimed at the development of the personality, where their individual characteristics, interests, abilities and educational needs are taken into account as much as possible. It was determined that the inclusive educational environment in institutions of higher education provided for the organization of universal physical, educational and social spaces that will contribute to the formation of professional competencies of all applicants for higher education, including the applicants with special educational needs, as well as the needs necessary for life, development of abilities and gifts. The implementation and development of inclusion in the institutions of higher education will contribute to the expansion of access to higher education, ensuring respect for human rights, harmonious development of students, their full and effective involvement and inclusion in society. According to the authors' opinion, a promising direction for the creation of an inclusive educational environment is active interaction and cooperation with inclusive resource centers. The purpose of this cooperation is to receive advisory assistance, improve the qualifications of scientific and pedagogical staff of higher education institutions, and create methodical support for the organization of a high-quality educational space for applicants for higher education with special educational needs.

Key words: *applicants for higher education; special educational needs; inclusion; inclusive education; inclusive educational environment.*

Постановка проблеми, її актуальність. Поняття «інклюзія» є досить поширеним у сучасному суспільстві. Даний термін походить від англійського *inclusion*, що означає включення, тобто це процес, який передбачає можливість активної діяльності усіх осіб у різноманітних соціальних програмах, незважаючи на наявність фізичних, психічних або сенсорних порушень.

Великого обговорення інклюзивне навчання набирає в системі освіти, що закріплюється досить широкою нормативно-правовою базою. Зокрема, це Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 року № 635, Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на

період до 2030 року (розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.04.2021 №366), Плану заходів на 2023-2024 роки з реалізації Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (розпорядження Кабінету Міністрів України від 25.04.2023 №372) та інші, які здійснюють регулювання відносин у сфері освіти соціального захисту та соціальної реабілітації здобувачів з особливими потребами, в тому числі освітніми.

Зокрема, на законодавчому рівні (Закон України «Про освіту», 2017), визначено, що «освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави». За цим же Законом освіта в Україні базується на засадах гуманізму, національної свідомості та взаємоповаги між націями і народами. Зокрема, Стаття 3 «Право громадян на освіту» свідчить про те, що громадяни України мають право на освіту в усіх навчальних закладах незалежно від статі, раси, національності, стану здоров'я, наявності особливих освітніх потреб тощо. В свою чергу, в Статті 6 визначаються основні принципи освіти в Україні, де, в першу чергу, говориться про доступність освіти для кожного громадянина усіх її форм і типів, які надаються державою, в тому числі для осіб з особливими освітніми потребами, а зокрема інклюзивного навчання. Таким чином, мова йде про створення освітнього середовища із застосуванням принципів особистісно орієнтованого підходу, який спрямований на розвиток особистості з максимальним урахуванням його індивідуальних особливостей, інтересів та здібностей.

Окрім того, слід відмітити, що Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права людей із інвалідністю. Це свідчить про зобов'язання на міжнародному рівні. Метою Конвенції є заохочення, захист та забезпечення повного здійснення всіма людьми з інвалідністю всіх прав людини й основоположних свобод. Основні її принципи базуються на повазі та гідності, недискримінації, залученні та включенні, поваги до особливостей, рівності можливостей, доступності тощо. Водночас держави, які ратифікували Конвенцію, повинні вживати ряд заходів, шляхом активного залучання людей з інвалідністю, щоб забезпечити та заохотити повну реалізацію всіх прав людини й основоположних свобод всіма людьми з інвалідністю без будь-якої дискримінації, в тому числі і доступ до якісної інклюзивної освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У сучасних умовах розвиток інклюзивного освітнього середовища у закладах освіти є надзвичайно важливим та актуальним питанням, над яким працюють ряд дослідників. Зокрема, серед українських науковців слід відмітити праці О. Запорожця, Б. Корсунської, В. Тарасун та ін., які досліджують питання становлення системи саме спеціалізованих навчальних закладів та шляхи їх удосконалення. Безпосередньо методичні, організаційні та педагогічні складові становлення інклюзивної освіти досліджені О. Акімовою,

І. Івановою, Л. Марченко тощо. Розвиток та становлення інклюзивної освіти у закладах вищої освіти, дослідження проблем, які виникають під час інклюзивного навчання, шляхи покращення ефективності організації інклюзивної освіти вивчали та висвітлювали у своїх наукових працях А. Аріщенко, В. Бондар, І. Гевко, Л. Лопатюк, Л. Сердюк, П. Таланчук, Г. Шевчук, та ін.

Г. Шевчук (2021) акцентує увагу на тому, що вища освіта, незважаючи на досить широку нормативно-правову базу, стикається з рядом проблем, які стосуються розуміння суті та необхідності інклюзії усіма учасниками освітнього процесу та суспільства. У статті (Аріщенко, 2018) автор досліджує проблеми, які пов'язані з навчання здобувачів з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти України, визначає основні напрямки, які можуть вдосконалювати інклюзивне навчання на досвіді зарубіжних країн. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи, враховуючи вимоги сучасного суспільства, розглянуті автором в роботі (Продіус, 2019). Отже, зацікавленість науковців даним питанням свідчить про актуальність досліджень, щодо формування відповідного інклюзивного освітнього простору, а особливо у закладах вищої освіти.

Мета статті – обґрунтування необхідності створення якісного інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти для здобувачів з особливими освітніми потребами з метою забезпечення реалізації рівних прав на освіту відповідно до вимог сучасного суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розроблення доступної, якісної моделі інклюзивної освіти необхідно більш детально зосередитися на розумінні необхідності та суті інклюзії усіма учасниками освітнього процесу для того, щоб люди з інвалідністю чи особливими освітніми потребами мали змогу соціалізуватися та в повній мірі реалізуватися, як повноцінні та повноправні громадяни країни.

Слід відмітити, що інклюзивна освіта в Україні більш за все набула широкого впровадження саме у закладах дошкільної та загальної середньої освіти, де основна увага зосереджується на активізації пізнавальної діяльності, розвитку, соціалізацію, індивідуальну психокорекційну, консультативну роботу тощо (Інклюзивне навчання, 2024). Проте саме перед закладами вищої освіти постають головні виклики під час здійснення інклюзивного навчання, оскільки більшість з них в повній мірі не адаптовані до індивідуальних особливостей здобувачів з особливими освітніми потребами (ООП). Для того, щоб реалізувати права здобувачів з особливими освітніми потребами на здобуття ними якісної вищої освіти з максимальним урахуванням їх потреб та можливостей, необхідно більш детально визначитися з такими термінами як здобувачі з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта та її основні принципи, інклюзивний підхід, інклюзивне освітнє середовище (безбар'єрність)

(Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, 2021).

Здобувачі з особливими освітніми потребами – це особи, які здобувають освіту та, в свою чергу, потребують підтримки (додаткової чи тимчасової) в освітньому процесі, відповідно до Закону України «Про освіту» з метою забезпечення прав на освіту.

Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, яка надає всі необхідні умови для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, цим самим реалізуючи їх право на здобуття освіти, в тому числі, і в закладах вищої освіти (Закон України «Про вищу освіту», 2014). Основна ідеологія інклюзивного навчання полягає у повному виключенні будь-якої дискримінації при отриманні освітніх послуг, рівне ставлення, але одночасне створення особливих умов для здобувачів з ООП.

Таким чином, до основних принципів інклюзивного підходу слід віднести:

- визнання і врахування закладами освіти, в тому числі і вищої, різноманітні потреби своїх здобувачів, узгоджуючи різні види навчання;
- забезпечення надання якісних освітніх послуг для всіх здобувачів, в тому числі з особливими освітніми потребами, шляхом прийняття актуальних організаційних заходів, розроблення відповідних стратегій та методів викладання тощо;
- сприяння отримання здобувачами з ООП додаткової допомоги для забезпечення успішності отримання нових знань, вмінь та навичок у майбутній професії;
- створення сприятливого мікроклімату у інклюзивній групі, тобто в такій, де навчається одна особа або більше з ООП, між усіма здобувачами вищої освіти, який гарантуватиме взаємоповагу, співучасть, солідарність та розуміння.

Таким чином усі заклади освіти, в тому числі і вищої, мають створювати якісне інклюзивне освітнє середовище з метою надання якісних освітніх послуг для осіб з ООП, яке передбачає наявність усіх умов, способів і засобів реалізації для спільного навчання з обов'язковим врахуванням їхніх потреб та можливостей (постанова Кабінету Міністрів України «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти», 2019).

В свою чергу, створення інклюзивного освітнього середовища має базуватися на таких основних принципах:

- повага до людини, її гідності, самостійності та права вибору;
- взаєморозуміння та толерантність;
- рівність можливостей як чоловіків, так і жінок (гендерна рівність);
- забезпечення доступності освітнього середовища: архітектурної, соціальної, освітньої (безбар'єрність);

- узгодженість дій усіх учасників освітнього процесу;
- можливість інклюзивної освіти на усіх її рівнях;
- сприяння гармонійного розвитку особистості, активна соціалізація, залучення до суспільного життя;
- надання якісних освітніх послуг;
- підготовка до професійної діяльності.

Створення інклюзивного освітнього середовища в закладах вищої освіти передбачає організацію фізичного та освітнього просторів на основі так званого універсального дизайну. Відповідно до конвенції ООН про права осіб з інвалідністю найважливішою особливістю універсального дизайну є безбар'єрність або доступність. При чому, під доступністю слід розуміти не лише дотримання архітектурних вимог, а й можливість вільно отримувати інформацію, забезпечення навчально-методичними матеріалами, застосування інформаційно-комунікаційних технологій, які необхідні для організації навчального процесу (План заходів на 2023-2024 роки з реалізації Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, 2023).

Важливим компонентом інклюзивної освіти є соціальне середовище, яке відіграє важливу роль та передбачає створення сприятливих умов для можливості взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, а саме між здобувачами, науково-педагогічними працівниками, потенційними роботодавцями, що є надзвичайно актуально, та громадськими організаціями.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, для забезпечення реалізації рівних прав на освіту для усіх здобувачів в закладах вищої освіти мають бути створені гарантовані умови для здобуття якісної освіти, в тому числі з особливими освітніми потребами. Інклюзивне освітнє середовище має сприяти формуванню професійних компетентностей усіх здобувачів вищої освіти, а також тих, що необхідні для життя, розвитку їх здібностей та обдарувань. В свою чергу, науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти мають проходити курси підвищення кваліфікації з метою удосконалення навиків роботи із здобувачами освіти з особливими освітніми потребами для створення якісного інклюзивного освітнього середовища.

Важливим напрямом подальших практико орієнтованих наукових досліджень вважаємо розроблення науково-методичного забезпечення діяльності інклюзивно-ресурсних центрів.

Список використаних джерел

- Аріщенко, А. (2018). Інклюзивний освітній простір ЗВО України: сучасний стан та перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 5. 381-389. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.23>

- Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014. № 37-38, ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Закон України «Про освіту». (2017). Відомості Верховної Ради (ВВР). № 38-39, ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Інклюзивне навчання. (2024). URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>
- Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.04.2021 №366). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80>
- План заходів на 2023-2024 роки з реалізації Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (розпорядження Кабінету Міністрів України від 25.04.2023 №372). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/372-2023-%D1%80#>
- Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. № 635. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF>
- Продіус, О.І. (2019). Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*, 4(2). 86-93. DOI: <https://doi.org/10.32782/2520-2200/2019-4-42>
- Шевчук, Г.Й. (2021). Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 3, ч. 2, 151-157. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.23>

References (translated and transliterated)

- Arishchenko, A. (2018). Inklusivnyi osvithnii prostir ZVO Ukrainy: suchasnyi stan ta perspektyvy rozvytku [Inclusive educational space of higher education institutions of Ukraine: current state and prospects for development]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyi tekhnolohiyi - Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 5. 381-389 [in Ukrainian].
- Inklusivne navchannya [Inclusive learning]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> [in Ukrainian].
- Natsional'na stratehiya iz stvorennya bezbar'yernoho prostoru v Ukrayini na period do 2030 roku (rozporядzhennya Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 14.04.2021 №366) [Action Plan for 2023-2024 for the Implementation of the National Strategy for the Creation of Barrier-Free Space in Ukraine for the Period up to 2030 (Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 372 of 25.04.2023)]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/372-2023-%D1%80#> [in Ukrainian].
- Natsional'na stratehiya iz stvorennya bezbar'yernoho prostoru v Ukrayini na period do 2030 roku (rozporядzhennya Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 14.04.2021 № 366) [National Strategy for the Creation of Barrier-Free Space in Ukraine for the Period up to 2030 (Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 14.04.2021 № 366)].

- URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80> [in Ukrainian].
- Poryadok orhanizatsiyi inklyuzyvnoho navchannya u zakladakh vyshchoyi osvity (zatverdzheno postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 10 lypnya 2019 r. № 635 [Procedure for organization of inclusive learning in higher education institutions (adopted by the Cabinet of Ministers dated 10 May 2019 № 635)]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF> [in Ukrainian].
- Prodius, O.I. (2019). Osoblyvosti modeley inklyuzyvnoyi osvity v krayinakh Yevropy vidpovidno do vymoh suchasnoho suspil'stva [Features of models of inclusive education in European countries in accordance with the requirements of modern society]. *Problemy systemnoho pidkhodu v ekonomitsi - Problems of the systemic approach in the economy*, 4(2). 86-93 [in Ukrainian].
- Shevchuk, H.Y. (2021). Inklyuzyvna osvita u vyshchii shkoli: vyklyky ta perspektyvy [Inclusive education in higher education: challenges and prospects]. *Akademichni studiyi. Seriya «Pedahohika» - Academic studies. Series «Pedagogy»*, 151-157 [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu». (2017). Vidomosti Verkhovnoyi Rady (VVR). № 38-39, st. 380 [Law of Ukraine «On Education». (2017). Information of the Verkhovna Rada (VVR). № 38-39, Art. 380]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». Vidomosti Verkhovnoyi Rady (VVR). 2014. № 37-38, st. 2004 [Law of Ukraine «On Higher Education». Information of the Verkhovna Rada (VVR). 2014. № 37-38, Art. 2004]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

РОЗДІЛ III

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК 378.091

[https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.147-155](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.147-155)

**Васильєва Світлана
Олександрівна** – доктор
педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології
та інноваційної педагогіки ХНПУ
імені Г.С. Сковороди

Vasylieva Svitlana – Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of
Educology and Innovative
Pedagogy of the H.S. Skovoroda
Kharkiv National Pedagogical
University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-5012-4835>
E-mail: svitlana.vasileva@hnpu.edu.ua

У Ді – аспірантка фізико-
математичного факультету
кафедри освітології та
інноваційної педагогіки
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

Wu Di – Postgraduate Student of
the Physics and Mathematics
Faculty of the Department of
Educology and Innovative
Pedagogy of the H.S. Skovoroda
Kharkiv National Pedagogical
University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9885-4092>
E-mail: sdf234@ukr.net

СКЛАДОВІ ІМІДЖУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ КНР

Анотація. В оглядовій статті на основі аналізу наукових досліджень охарактеризовано складові особистісного іміджу педагогічних працівників у закладах вищої освіти Китайської Народної Республіки. Авторами прийнято позицію, що створення позитивного професійного іміджу допомагає педагогічним працівникам забезпечити успішну кар'єру, підвищити авторитет університету та впливати на його освітнє середовище. Зазначено, що імідж китайські вчені тлумачать як комплексне уявлення про зовнішній вигляд, поведінку й характер педагогічного працівника, що складається у свідомості здобувачів, батьків, колег і суспільстві в цілому. У результаті здійсненого дослідження встановлено, що науковці КНР виокремлюють різні види

іміджу: зовнішній імідж, мовний імідж, імідж поведінки, імідж викладання; толерантність, активне слухання, комунікативні вміння, знання тощо. На основі узагальнення складових іміджу було виокремлено такі: педагогічна етика (дотримання законодавства, відповідальне ставлення до праці, внутрішній світ особистості, самооцінка, самоконтроль, співпраця з колегами, емпатія, терпіння, активне слухання), знання (знання з предмету, методики викладання, практичний досвід застосування знань, знання зі створення позитивної атмосфери, знання з активізації пізнавальної діяльності, знання з основ науково-дослідної діяльності (знання наукової грамотності, науково-технічні знання), освітня мудрість, знання з інноваційної діяльності, систематичні знання (педагогічні, психологічні, фізіологічні знання про розвиток особистості), педагогічний імідж (зовнішній вигляд, комунікативні компетентності, поведінковий імідж, імідж викладання), професійні здібності (навички: інтерпретації, реконструкції, комунікації, мови тіла, діагностики, наукової грамотності). Порівняльний аналіз досвіду формування іміджу викладачів закладів вищої освіти в Україні та Китаї виокремлено як перспективний напрям подальших наукових досліджень.

Ключові слова: імідж; складові іміджу; педагогічні працівники; Китайська Народна Республіка.

Vasylieva Svitlana,
Wu Di

THE COMPONENTS OF PEDAGOGICAL WORKERS' IMAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE PRC

Abstract. The review article, based on the analysis of scientific research, characterizes the components of the personal image of teaching staff in higher education institutions of the People's Republic of China. The authors take the position that the creation of a positive professional image helps teachers to ensure a successful career, increase the authority of the university and influence its educational environment. It is noted that Chinese scholars interpret the image as a comprehensive view of the appearance, behavior and character of a teacher, which is formed in the minds of students, parents, colleagues and society as a whole. The study found that Chinese scholars distinguish different types of image: external image, language image, behavioral image, teaching image; tolerance, active listening, communication skills, knowledge, etc. Based on the generalization of the image components, the following components were identified: pedagogical ethics (compliance with the law, responsible attitude to work, inner peace of the individual, self-esteem, self-control, cooperation with colleagues, empathy, patience, active listening), knowledge (knowledge of the subject, teaching methods, practical experience in applying knowledge, knowledge of creating a positive atmosphere, knowledge of activating cognitive activity, knowledge of research activities basics (knowledge of scientific literacy, scientific and technical knowledge), educational wisdom, knowledge of innovative activities, systematic knowledge (pedagogical,

psychological, physiological knowledge of personality development), pedagogical image (appearance, communication competencies, behavioral image, teaching image), professional abilities (skills: interpretation, reconstruction, communication, body language, board design, diagnosis, scientific literacy). A comparative analysis of the experience of forming the image of teachers of higher education institutions in Ukraine and China is highlighted as a promising area for the further researches.

Key words: *image; image components; pedagogical staff; the People's Republic of China.*

Постановка проблеми, її актуальність. Сучасні умови освітньої сфери вимагають від педагогічних працівників не тільки високого рівня професійних компетенцій, але й уміння ефективно спілкуватися зі студентами, колегами та адміністрацією, вести себе відповідно до вимог сучасного ринку праці та високих стандартів освітньої діяльності, що є складовими професійно-особистісного іміджу педагогічного працівника.

Вищі заклади освіти ставлять перед педагогічними працівниками завдання забезпечити якісне навчання та виховання здобувачів, формування їхніх професійних компетенцій та особистісного розвитку. Отже, створення позитивного професійного іміджу допомагає педагогічним працівникам забезпечити успішну кар'єру, залучати талановитих студентів, підвищувати авторитет університету та впливати на освітнє середовище.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблему формування професійного іміджу в освіті досліджували як українські так і китайські вчені, серед яких: А. Кущенко (2018), І. Зязюн (2004), Л. Крамущенко (2004), І. Кривонос (2004), Чжао Чуньфена (2019). Формування якісного професійного іміджу педагогічних працівників вивчали: Цзяоші Де, Юй Сучжі, Юй Сінсян (素质与, & 象编委会, 2022). Дослідники вважали, що «якісна освіта» тісно взаємопов'язана зі створенням іміджу педагогічного працівника. В історичному аспекті дану проблему підіймали Лонг Анбанг (2019), Ю Венсен (2019). На нашу думку, слід більш уваги приділити саме визначенню складових професійно-особистісного іміджу педагогічних працівників, оскільки вони мають свої особливості для педагогічних працівників вищів КНР. Актуальність теми «Складові професійно-особистісного іміджу педагогічних працівників у закладах вищої освіти КНР» підвищується через необхідність адаптації педагогічних методик та підходів до сучасних викликів у сфері освіти, необхідності врахування індивідуальних особливостей студентів та розвитку їхніх професійних навичок у мінливому світі інноваційних технологій.

Мета статті – на основі аналізу досліджень науковців визначити складові особистісного іміджу педагогічних працівників у закладах вищої освіти КНР.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійний рівень

педагогічних працівників закладів вищої освіти визначає якість навчання, наукових відкриттів і розвитку талантів здобувачів. Саме тому педагогічні працівники закладів вищої освіти мають володіти на високому рівні етикою та мати позитивний імідж. У народі є приказка «Хороший учитель – це не просто вчитель, але й зразок чесної та принципової особистості» (安邦 余文森, 2019).

Науковці Цзяоші Де, Юй Сучжі, Юй Сінсян (焦士德、& 于素智于行祥 2022), імідж тлумачать як комплексне уявлення про зовнішній вигляд, поведінку і характер педагогічного працівника, що складається у свідомості здобувачів, батьків, колег і суспільства в цілому (Цзяоші Де, Юй Сучжі, & Юй Сінсян, 2022). Проте аспекти за якими визначається імідж мають спільні риси як серед вчених КНР так і України.

Аналізуючи праці А. Кущенко (2018), Чжао Чуньфена (赵春风 2019), зазначимо, що особистий імідж вчителя включає: зовнішній вигляд, який має бути охайним, виразним та ввічливим; мовний імідж, який має бути зрозумілим та лаконічним; імідж поведінки, який передбачає її етичність; імідж викладання, що передбачає не тільки прояв своїх професійних компетенцій, але й сприяння їхньому розвитку у студентів. Данні складові мають свої аналоги серед українських дослідників проте в межах визначення «педагогічної майстерності» та виступають її складовими.

Так, І. Зязюн (2004), Л. Крамущенко (2004), І. Кривонос (2004) під поняттям педагогічної майстерності розуміють – комплекс властивостей особистості який забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності. Серед складових педагогічної майстерності дослідники визначають: гуманістичну спрямованість (інтереси, цінності, ідеали), професійні знання (знання предмету, методик його викладання, педагогічну психологію), педагогічні здібності (комунікативні, перцептивні, емоційну стійкість, оптимістичність, креативність) та педагогічну техніку (вміння керувати собою). Отже, розуміння китайськими науковцями поняття іміджу відображає компоненти педагогічної майстерності вчених України.

Чжао Чуньфена (赵春风 2019) зазначає, що педагогічні працівники мають навчитися слухати, розуміти, бути толерантними та вміти спілкуватися, підтримувати та стимулювати розвиток здобувачів. Педагогічні працівники повинні володіти глибокими знаннями у сфері освіти та вміти застосовувати на практиці інноваційні технології, методи навчання. Отже, поміж китайських вчених серед складових іміджу також значне місце приділяється методиці викладання знань та безпосередньо знанням з предмету, що є спільним для вчених Китаю та України. Зазначене свідчить, що поняття імідж серед науковців КНР складається зі складових педагогічної етики, знань з предмету та методики їх викладання, а також педагогічного іміджу, який в свою чергу вміщує зовнішній вигляд, комунікативну компетентність, поведінковий імідж, імідж викладання.

Розглянемо вимоги вчених КНР до кожного з визначених компонентів. Професійна етика вчителя визначається набором принципів та цінностей, які вчителі приймають як основу своєї професійної діяльності. Вона включає в себе не лише дотримання законодавства та правил, але й відображення внутрішніх переконань і ставлення до своєї роботи та відносин з учнями, колегами та батьками. Одним з найважливіших аспектів професійної етики вчителя є його відчуття моральної відповідальності перед своїми колегами, здобувачами.

Також важливою складовою професійної етики є здатність вчителя самостійно оцінювати свою роботу та вдосконалювати свої професійні навички. Це включає в себе постійне самовдосконалення, оцінку результатів своєї діяльності та пошук шляхів для покращення своєї роботи. Крім того, професійна етика вчителя передбачає вміння будувати позитивні відносини зі здобувачами, співпрацювати з колегами та батьками для досягнення спільних цілей у навчанні та вихованні. Це вимагає від вчителя високого рівня емпатії, терпимості, вміння слухати та розуміти потреби інших людей.

Серед вимог до педагогічного працівника в КНР визначають: любов до професійної діяльності. Так, Лонг Анбанг, Ю Венсен (安邦 & 余文森, 2019) наголошують, що важливо «підключитися до своїх здобувачів і залишатися невтомними у процесі навчання». Ці слова втілені у професійній етиці педагогічного працівника, яка визначається не лише викладанням предмету, але й турботою про гармонійний розвиток особистості кожного здобувача. Педагогічні працівники мають завжди пам'ятати про загальну ситуацію в країні та суспільстві, виходити за межі своїх обов'язків, бути відповідальними і сумлінними у своїй роботі. Бути педагогічним працівником в КНР – це велика відповідальність. Оскільки педагогічні працівники мають не просто передавати знання, але й бути прикладом для здобувачів. Це вимагає віри в потенціал кожного здобувача, підтримки його у труднощах, розвитку відчуття відповідальності та допомоги у визначенні життєвих цілей.

Педагогічний працівник не лише передає знання, а й є прикладом і взірцем для своїх здобувачів. Так педагогічні працівники які з великим натхненням та ентузіазмом ведуть свої заняття, надихають здобувачів на активну участь у навчальному процесі та прагненні до знань. Створення позитивної емоційної атмосфери на заняттях сприяє формуванню мотивації та бажання досягти високих результатів в освіті. Педагогічний працівник виступає прикладом прояву толерантності, взаємоповаги, відповідальності та інших моральних цінностей, що сприяють формуванню гармонійної особистості.

Професійна компетентність педагогічного працівника включає різноманітні аспекти знань та вмінь, які передбачають не лише глибоке розуміння предмету і наявність практичного досвіду, але й уміння

створювати позитивну навчальну атмосферу, сприяти активному включенню здобувачів у процес навчання.

Наступним критерієм знань є знання у науковій та культурній сферах, які дозволяють надати здобувачам більше контексту та розширити їх розуміння предмету. Навички викладання й освітня мудрість допомагають викладачам ефективно взаємодіяти зі здобувачами та вирішувати різноманітні завдання навчання та виховання. Під поняттям «широкі наукові та культурні знання» вчені Китаю розуміють знання про моральну культуру, соціальні знання, а також науково-технічні знання та знання наукової грамотності. Вчителі повинні формувати «велику концепцію навчання», створювати навчальні ситуації для здобувачів, виховувати в них інноваційну свідомість та розвивати творчі здібності, вміння впроваджувати інновації. У дане поняття входять онтологічні знання які вміщують предметні базові теоретичні знання, знання з предметної освіти, знання про стратегію викладання, знання з теорії виховання.

Наступною вимогою до знань педагогічних працівників є систематичні умовні знання. Дана група знань, визнана китайськими вченими, включає педагогічні та психологічні знання, знання фізичного та розумового розвитку здобувачів, що обумовлює професійну поведінку педагогічних працівників.

В окрему групу знань китайські вчені відносять практичні знання. Зазначені знання китайськими науковцями визначаються як знання про ситуацію в групі та відповідні знання стосовно педагогічного такту педагогічного працівника. Освітні професійні знання та предметні професійні знання є теоретичними знаннями, які можуть дозволити педагогічним працівникам аналізувати педагогічні ситуації, вирішувати педагогічні проблеми. Вважається, що педагогічні працівники мають вміння застосовувати на практиці опановані теоретичні педагогічні знання та інтегрувати їх для вирішення конкретних проблем у навчанні та викладацькій діяльності.

Вагомою складовою професійного іміджу педагогічних працівників є їх професійні здібності. Вважається, що професійні здібності педагогічного працівника є важливою частиною його професійних якостей та вирішальним чинником, який впливає на ефективність навчання та викладання. Вони мають високу позитивну кореляцію з ефективністю їх роботи.

Для ефективної педагогічної діяльності в Китаї вчителі повинні мати відповідну освіту та розвинені педагогічні здібності. Важливо, щоб вони володіли високими навичками інтерпретації, реконструкції та подання навчальних матеріалів, а також вміли складати якісний навчальний план і ефективно проводити уроки. При цьому вчителі повинні мати необхідні базові педагогічні навички. Серед яких: навички усного мовлення, володіння мовою предметних знань, мовою навчального процесу та

термінологією предметного викладання. Важливо також використовувати відповідну «мову тіла» і вміти писати на дошці. Якісне та охайне письмо на дошці є важливою складовою стилю викладання, яке не лише керує мисленням студентів під час навчального процесу, але й відображає ключові знання та структуру заняття.

Красивий почерк на дошці, вважають Де Сучжі, Юй Сінсян (素质与, & 象编委会, 2022), посилює мотивацію здобувачів до навчання. Яскравий і чіткий почерк сприяє запам'ятовуванню матеріалу, а також демонструє професіоналізм вчителя.

Педагогічні працівники також мають вміти використовувати сучасні освітні технології для покращення навчального процесу, застосовувати мультимедійні засоби, що дозволяє зробити заняття більш захоплюючими, ефективними та цікавими.

Сучасні освітні технології, такі як інтерактивні дошки, презентації та відеоматеріали, значно підвищують потенціал викладання. Вчителі мов, зокрема, можуть використовувати ці технології для створення динамічних уроків, що сприяють кращому засвоєнню матеріалу та підвищенню мотивації учнів.

Важливим чинником, який безпосередньо впливає на освітні результати освітнього процесу, є навички міжособистісного спілкування педагогічного працівника. Ефективна комунікація створює позитивну атмосферу, сприяє активній участі здобувачів у навчальному процесі та поліпшує їхні академічні досягнення.

Кваліфікований педагогічний працівник має володіти навичками педагогічного спостереження за здобувачами на занятті, а також здатність в будь-який момент і за будь-яких обставин розуміти ситуацію в класі. Це дозволяє точно оцінити стан здобувачів, вловити їхні думки та емоційний стан, а також розробити відповідні заходи для підвищення рівня навчання та виховання.

Наступним необхідним вмінням, яке сприяє формуванню позитивного іміджу педагогічного працівника є вміння швидко адаптуватися до нових обставин та інформації для викладання. Педагогічний працівник має бути постійно готовий до самовдосконалення, оновлення своїх знань і методик навчання. Зазначене допомагає йому бути в курсі сучасних освітніх тенденцій та інновацій, що робить навчальний процес більш ефективним і цікавим.

Вагомою складовою формування іміджу педагогічного працівника є не лише педагогічні здібності, а й схильність до досліджень та інновацій, вміння поєднувати викладацьку та дослідницьку діяльність, що є важливою складовою їхньої професійної компетентності.

Дослідницькі знання та вміння педагогічного працівника є однією з ключових якостей, що забезпечують високий рівень освіти та інноваційний підхід до навчального процесу, формує імідж сучасного педагогічного

працівника. Викладачі повинні не лише передавати знання, але й створювати нові знання через дослідження. Дослідницькі знання та вміння включають вміння формулювати наукові питання, проводити дослідження, аналізувати результати та інтегрувати їх у навчальний процес. Розвиток навчальних і науково-дослідницьких можливостей є критично важливим для забезпечення високої якості освіти. Педагогічні працівники в Китаї намагаються постійно вдосконалювати методики, досліджувати нові підходи та адаптуватися до змін у сучасній освітній системі, здатні проводити наукові дослідження, аналізувати результати та впроваджувати їх у навчальний процес, тим самим підвищуючи його ефективність.

Дослідники акцентують увагу на вагомій складовій іміджу професійного працівника, такої як – креативність мислення. Йдеться про здатність працівника до творчого вирішення проблем, вміння використовувати інноваційні методики та технології, адаптуватися до мінливих умов і вимог сучасного освітнього середовища.

До окремої групи вмінь, сприяючих формуванню іміджу педагогічного працівника, відносять організаційно-управлінські здібності. Оскільки викладачі відіграють ключову роль у навчальному процесі, виступаючи як лідери та організаційні менеджери для студентів, вони повинні володіти відповідними навичками. Організація та управління студентами включають два основних аспекти: організацію та управління навчальним процесом, а також організацію та управління студентськими колективами.

Лонг Анбанг, Ю Венсен (安邦 & 余文森, 2019) зазначають, що без належних організаційних і управлінських здібностей навіть найкращі знання предмету та ретельно розроблена методика викладання не зможуть забезпечити ефективний навчальний процес. Якщо викладачі не вміють організувати роботу в класі, створити сприятливу навчальну атмосферу та мотивувати студентів, то порядок у класі буде порушений, учні не будуть зацікавлені в навчанні, а також можуть заважати один одному. У таких умовах досягнення високих результатів навчання стає неможливим.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті здійсненого дослідження встановлено, що науковці КНР по різному визначають складові іміджу (зовнішній імідж, мовний імідж, імідж поведінки, імідж викладання; толерантність, активне слухання, комунікативні вміння, знання тощо), проте дані складники мають свої аналоги серед українських дослідників, але в межах визначення «педагогічної майстерності» та виступають її складовими. Узагальнюючи напрацювання вчених, було визначено такі складові іміджу: педагогічна етика (дотримання законодавства, відповідальне ставлення до праці, внутрішній світ особистості, самооцінка, самоконтроль, співпраця з колегами, емпатія, терпіння, активне слухання), знання (знання з предмету, методики викладання, практичний досвід застосування знань, знання зі створення

позитивної атмосфери, знання з активізації пізнавальної діяльності, знання з основ науково-дослідної діяльності (науково-технічні знання, знання наукової грамотності), освітня мудрість, знання з інноваційної діяльності, систематичні знання (педагогічні, психологічні, фізіологічні знання про розвиток особистості), педагогічний імідж (зовнішній вигляд, комунікативні компетентності, поведінковий імідж, імідж викладання), професійні здібності (навички: інтерпретації, реконструкції, комунікації, мови тіла, дизайну дошки, діагностики, наукової грамотності).

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо порівняльний аналіз досвіду формування іміджу викладачів закладів вищої освіти в Україні та Китаї.

Список використаних джерел

- Зязюн, І.А. & Крамущенко, Л.В. & Кривonos, І.Ф. (2004). *Педагогічна майстерність*. К.: Вища школа.
- Кущенко, А. (2018). Імідж сучасного учителя. URL: <https://www.ukr.life/uk/osvita/imidzh-suchasnogo-uchitelya/>
- 赵春风 (2019). 教师的形象与审美 吉林人民出版社 2019年4月20日.132. (Чжао Чуньфена (2019). Імідж і естетика вчителя. Народне видавництво Цзілінь.
- 焦士德、于素智于行祥 素质与, 象编委会 (2022) 余兴祥 教师素质与形象
- 德国 四川出版集团 四川教育出版社 (Цзяоші Де, Юй Сучжі, & Юй Сінсян (2022). Якість та імідж вчителя. Сичуанська видавнича група Sichuan Education Press. Ченду.
- 安邦 余文森 (2019) 我国基础教育课程方案变革70年的回顾与展望
来源: 《中国教育学刊》(2019). 年10月6日 (Лонг Анбанг Ю Венсен (2019) Огляд та перспективи 70-річної історії змін у навчальній програмі базової освіти в Китаї. Китайський журнал освіти (6 жовтня 2019). URL: <http://epc.swu.edu.cn/info/1118/2872.htm>

References (translated and transliterated)

- Ziazun, I.A. & Kramushchenko, L.V. & Kryvonos, I.F. (2004). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical skill]*. K.: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
- Kushchenko, A. (2018). *Imidzh suchasnoho uchytelia [The image of a modern teacher]*. URL: <https://www.ukr.life/uk/osvita/imidzh-suchasnogo-uchitelya/> [in Ukrainian].
- 赵春风 (2019). 教师的形象与审美 吉林人民出版社 2019年4月20日.132 [in Chinese].
- 焦士德、于素智于行祥 素质与, 象编委会 (2022) 余兴祥 教师素质与形象
- 德国 四川出版集团 四川教育出版社 [in Chinese].
- 安邦 余文森 (2019) 我国基础教育课程方案变革70年的回顾与展望
来源: 《中国教育学刊》(2019). 年10月6日. URL: <http://epc.swu.edu.cn/info/1118/2872.htm> [in Chinese].

УДК 37.016:004+37.091.12.046-021.68:004](07)
DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.156-170](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.156-170)

Котун Кирил Васильович – кандидат педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Kotun Kyryl – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher at the Department of Foreign Systems of Pedagogical and Adult Education of the Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3661-6689>
E-mail: smark@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У НОРВЕГІЇ

Анотація. В оглядовій статті обґрунтовано актуальність і важливість цифрової освіти в контексті норвезької педагогічної системи. У статті проаналізовано сучасні дослідження, що стосуються ролі цифрових технологій у підготовці та професійному розвитку вчителів. Автор акцентує увагу на динамічній природі професійно-цифрової компетентності, яка вимагає від освітніх програм постійного оновлення та адаптації до сучасних вимог. Огляд наукової та документальної літератури підкреслює необхідність інтеграції цифрових ресурсів у навчальний процес, з метою ефективного використання цих технологій для підвищення якості освіти. Подається детальний опис трактування норвезькими вченими-педагогами поняття «професійно-цифрова компетентність вчителя», яка включає в себе знання, уміння та навички, необхідні для використання цифрових технологій у педагогічній діяльності. Аналіз джерел показує, що хоча багато уваги приділяється розвитку цифрових навичок у педагогічній освіті, існують прогалини у дослідженнях, що стосуються впливу цих компетенцій на педагогічну практику. У статті вказано на необхідність подальших досліджень для вивчення аспектів норвезької освітньої системи щодо реалізації професійно-цифрової компетентності вчителя та її подальшого розвитку, що дозволить визначити ефективні стратегії інтеграції цифрової компетентності у педагогічну освіту України. Виокремлено вагомі проекти в галузі цифровізації (PILOT, PLUTO, DigGLU та GrunnDIG). Окреслено історичний огляд цифрової компетентності вчителів у норвезькому контексті. Цей науково-літературний огляд особливостей розвитку професійно-цифрової компетентності вчителя Норвегії є важливим внеском у розуміння ролі цифрової компетентності в сучасній освіті, надаючи основу для

розробки політик і програм, спрямованих на підготовку вчителів, здатних використовувати цифрові технології в освітньому процесі.

Ключові слова: професійно-цифрова компетентність; вчителі; здобувачі освіти; педагогічна підготовка; професійний розвиток; Норвегія.

Kotun Kyril

PECULIARITIES OF TEACHER'S PROFESSIONAL DIGITAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN NORWAY

Abstract. *The review article substantiates the relevance and importance of digital education in the context of the Norwegian pedagogical system. The article analyzes current research on the role of digital technologies in teacher training and professional development. The author emphasizes the dynamic nature of professional digital competence, which requires educational programs to be constantly updated and adapted to modern requirements. The review of scientific and documentary literature emphasizes the need to integrate digital resources into the educational process in order to effectively use these technologies to improve the quality of education. A detailed description is given of the interpretation of the concept of «teacher's professional digital competence» by Norwegian scholars and educators, which includes the knowledge, skills and abilities necessary to use digital technologies in teaching. The analysis of the sources shows that although much attention is paid to the development of digital skills in teacher education, there are gaps in research on the impact of these competencies on pedagogical practice. The article points out the need for further research to study aspects of the Norwegian educational system in terms of the implementation of teacher digital competence and its further development, which will allow to identify effective strategies for integrating digital competence into teacher education in Ukraine. Significant projects in the field of digitalization (PILOT, PLUTO, DigGLU, and GrunnDIG) are highlighted. A historical overview of teachers' digital competence in the Norwegian context is outlined. This scientific and literary review of the peculiarities of the development of professional digital competence of teachers in Norway is an important contribution to understanding the role of digital competence in modern education, providing a basis for the development of policies and programs aimed at training teachers capable of using digital technologies in the educational process.*

Key words: *professional digital competence; teachers; learners; teacher training; professional development; Norway.*

Постановка проблеми, її актуальність. Широке використання освітніх технологій у школах змушує вчителів безперешкодно інтегрувати їх у навчальний процес, розвиваючи при цьому цифрову компетентність учнів. Оскільки освітні технології постійно розвиваються, цифрова компетентність стає динамічною метою. Таким чином, педагогічна освіта

повинна ефективно не лише готувати майбутніх учителів до ефективного викладання з використанням технологій, а й розвивати цифрову компетентність у вже працюючих вчителів. Дослідники все більше вивчають концепцію цифрової компетентності вчителів і те, як педагогічна освіта сприяє набуттю студентами-викладачами цифрових навичок, необхідних для майбутнього працевлаштування. У скандинавських країнах, таких як Норвегія, термін «професійно-цифрова компетентність» (Professional Digital Competence, далі – PDC) окреслює необхідні знання вчителя для використання цифрових технологій у викладанні та навчанні. Незважаючи на таку увагу, існує обмежене розуміння того, як норвезька педагогічна освіта сприяє розвитку професійно-цифрової компетентності. У цьому оглядовому дослідженні розглядаються сучасні дослідження з цифрової компетентності та її впровадження в норвезьку педагогічну освіту. Швидкий розвиток і широке впровадження освітніх технологій у навчальний процес ставить перед вчителями значні виклики щодо ефективної інтеграції таких технологій і розвитку цифрової компетентності своїх учнів. У своїх працях норвезький дослідник Р. Крумсвік зазначає, що у динамічній і постійно прогресуючій сфері освітніх технологій концепція цифрової компетентності постійно розвивається. Ця мінлива парадигма вимагає, щоб програми підготовки вчителів залишалися сучасними і надавали студентам-педагогам необхідні навички для ефективного використання технологій у своїй педагогічній практиці (Krumsvik, 2011; 2012).

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У скандинавському контексті, зокрема в Норвегії, професійна цифрова компетентність стала основоположним чинником, що визначає основні знання та навички, якими повинен володіти вчитель сьогодення. Зростаюча увага до аналізу та розуміння того, що таке цифрова компетентність вчителів, передбачає ретельне вивчення того, як програми педагогічної освіти можуть покращити цифрові навички студентів-вчителів та забезпечити відповідність цих компетентностей вимогам сучасної робочої сили. Дослідники Л. Старкі (Starkey, 2020), А. Ятіс (Starkey & Yates, 2020), Е. Скantz-Аберг (Skantz-Åberg et al., 2022) попри визнану важливість цього питання, акцентують увагу на тому, що існує помітна прогалина в комплексних дослідженнях щодо розвитку цифрової компетентності вчителів у контексті норвезької педагогічної освіти. Огляд існуючих досліджень має на меті окреслити ступінь інтеграції професійного розвитку вчителів і визначити потенційні шляхи для майбутніх досліджень і розробок щодо цифрової компетентності вчителів.

Історично склалося так, що програми підготовки вчителів у всьому світі були спрямовані на відображення реалій професії вчителя. Тому особлива увага приділялася інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальні програми підготовки вчителів, щоб подолати розрив між реальними умовами роботи в класі та академічною сферою

педагогічної освіти. За висловами дослідників Р. Крумсвіка (Krumsvik, 2011; 2012), Ф. Рокьонеса (Røkenes & Krumsvik, 2014) та Дж. Тондеура (Tondeur та ін., 2012) Норвегія перебуває на ранніх стадіях повномасштабної інтеграції цифрових технологій у педагогічну освіту, і ця незвідана освітня територія часто викликає більше запитань, ніж дає відповідей. Це значною мірою пов'язано з тим, що цифрові технології з'явилися в педагогічній освіті відносно недавно, і немає достатньої кількості лонгітюдних досліджень. Науковці С. Ходжес, С. Дамса, С. Моор, Б. Локі та ін. у своїх працях зауважують, що це також стало більш актуальним, оскільки глобальна пандемія Covid-19 змусила школи та заклади вищої освіти по всьому світу перейти від фізичного до змішаного та онлайн-навчання, а також впровадити педагогіку дистанційного навчання в надзвичайних ситуаціях та онлайн-освіту (Hodges et al., 2020; Damşa et al., 2021). Як зазначають дослідники Дж. Санг, К. Вонг, С. Лі та Д. Янг (Sang, G., Wang, K., Li, S., Xi, J., & Yang, D., 2023) у скандинавських країнах, таких як Норвегія, так званий «Великий онлайн-перехід» змусив вчителів, викладачів педагогічних навчальних закладів та представників багатьох інших професій розкривати свою цифрову компетентність, оскільки вони переходили на онлайн та гібридні форми навчання. Дослідження вчителів у Норвегії під час пандемії показало, що вони були «недосвідченими і невідготовленими» до викладання онлайн, але «помірно впевненими у використанні цифрових інструментів», зазначають науковці Дж. Гудмундсдоттір та Д. Хетвей (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020). Однак дослідників непокоїло те, як мало вчителів переймалися етичними питаннями щодо цифрової освіти.

Упродовж майже 25 років норвезькі дослідники, викладачі педагогічних навчальних закладів, студенти-педагоги, вчителі та політики обговорюють, які саме цифрові компетентності потрібні вчителю в школі, що дедалі більше оцифровуються. Важливою частиною цього обговорення стали чотири значні проекти в галузі цифровізації: PILOT, PLUTO, DigGLU та GrunnDIG. Детальніше окреслимо їх.

Проекти PILOT (Krumsvik, 2006) разом з Learning Networks (Ottestad et al., 2010) виділяються як найбільш масштабні і широкі інноваційні проекти, пов'язані з педагогічним застосуванням ІКТ в школах на сьогоднішній день. Ці проекти, тривали 4 роки, охопили 120 шкіл, три університети та чотири університетські коледжі Норвегії (Erstad & Hauge, 2011). Докторська дисертація норвезького науковця Р. Крумсвіка 2006 року, що стала результатом проекту PILOT, досліджувала шкільний розвиток, ініційований ІКТ, у норвезьких середніх школах, таким чином започаткувавши новий погляд на цифрову компетентність учителів у рамках національної навчальної програми, на відміну від широкого розуміння цифрової компетентності (Krumsvik, 2006). Модель цифрової компетентності дослідника Р. Крумсвіка також включала цифрову

компетентність для вчителів (Krumsvik, 2011; 2012) і згодом була протестована серед приблизно 20 000 норвезьких учнів та вчителів старшої школи (Krumsvik et al., 2013, 2016; Moltudal et al., 2019).

У проєкті PLUTO (Програма педагогічної освіти, технологій і змін 2000–2004 рр.) (Program for Teacher Education, Technology and Change 2000–2004) взяли участь сім норвезьких закладів педагогічної освіти та шкіл різного рівня, зазначають науковці С. Людвігсен, І. Расмуссен, Т. Хауге (Ludvigsen and Rasmussen, 2006; Hauge, 2015). У рамках проєкту PLUTO було проведено численні дослідження, але загальна тенденція полягає в тому, що впровадження ІКТ у педагогічну освіту в Норвегії було складним завданням.

Як зазначають дослідники А.-Т. Арсторп та Ф. Рьокенес (Arstorp & Røkenes, 2022) третій проєкт DigGLU (Цифровізація підготовки вчителів початкової та молодшої середньої школи 2018–2020) (Digitalization of Primary and Lower Secondary School Teacher Education 2018–2020), включав локальні проєкти в п'яти норвезьких закладах педагогічної освіти. Спільною рисою цих субпроєктів є поступовий перехід від підходу, орієнтованого на вчителя, до підходу, орієнтованого на учня, а також вивчення нових педагогічних і дидактичних методів для покращення навчання учнів за допомогою цифрових технологій. Проте оцінки DigGLU показують, що педагогічна освіта бореться з повномасштабним впровадженням як ІКТ, так і цифрової компетентності загалом (Arstorp & Røkenes, 2022).

Науковці Е. Мунтхе та інші (Munthe et al., 2022) зазначають, що у проєкті GrunnDIG (2022–2023) окреслено розгорнутий звіт, де зазначено що педагогічна освіта має багато можливостей для вдосконалення, коли йдеться про впровадження ІКТ та цифрової компетентності. Дослідження показує, що, наприклад, парадоксально, що викладачі педагогічних навчальних закладів і студенти мають обмежений доступ до цифрових навчальних матеріалів і ресурсів у своїй педагогічній освіті, тоді як очікується, що вони повинні розвивати компетентність критично оцінювати навчальні матеріали та вміти використовувати цифрові навчальні матеріали у своїй педагогічній практиці (Munthe et al., 2022). На тлі цих чотирьох проєктів і дискусій у дослідницьких спільнотах Норвегії упродовж 2013–2015 років склався консенсус, що вчителі, студенти та викладачі педагогічних навчальних закладів потребують більш конкретних рамок цифрової компетентності, що відповідають національній навчальній програмі, дослідженням і досвіду.

За останнє десятиліття різними дослідниками було опубліковано декілька оглядів, в яких розглядалася тема розвитку професійно-цифрової компетентності, технологічної підготовки та використання ІКТ у педагогічній освіті (Tondeur та ін., 2012; Røkenes & Krumsvik, 2014; Uerz та ін., 2018; McGarr & McDonagh, 2019; Skantz-Åberg та ін., 2022; Tveiterås & Madsen,

2022). Однак попередні огляди переважно зосереджувалися на вивченні сприйняття студентами-вчителями використання цифрових технологій у викладанні та навчанні, а також на рівні їхньої цифрової компетентності. Дослідники I. Нагел, К. Сміт (Nagel, 2021; Smith et al., 2021) зауважують, що викладачі педагогічних навчальних закладів продовжують залишатися поза увагою і недостатньо дослідженою групою професіоналів з точки зору їхніх переконань, практик і рівнів цифрової компетентності, а також того, як вони вирішують питання цифрової компетентності на інституційному рівні. Незначна кількість дослідження, які б вивчали наявну наукову літературу, присвячену саме норвезькому терміну «професійно-цифрова компетентність» (PDC, professional digital competence) у норвезькій педагогічній освіті, сприйняттю викладачами педагогічних навчальних закладів цього терміну, а також тому, як вони застосовують і впроваджують професійно-цифрову компетентність у своїх предметних дисциплінах зі студентами-педагогами та в інших відповідних контекстах. Норвезький термін «професійно-цифрова компетентність» та контекст норвезької педагогічної освіти є цікавим для дослідження, оскільки до пандемії Covid-19 весь освітній сектор зазнав масштабних інвестицій з боку уряду в цифрові технології, включаючи професійний розвиток вчителів та викладачів педагогічних навчальних закладів (Amdam та ін., 2022; Andraesen та ін., 2022; Arstorp & Røkenes, 2022; Aagaard та ін., 2022; Røkenes та ін., 2022). Крім того, завдяки Рамковій програмі для вчителів (Framework for Teachers) (Kelentrić та ін., 2017), професійно-цифрову компетентність впроваджено в національні правила підготовки вчителів у Норвегії (Ministry of Education, 2016). Крім того, у Норвегії, як і в багатьох інших країнах, глобальна пандемія, схоже, сприяла розгортанню та впровадженню цифровізації на всіх рівнях системи освіти (Krumsvik, 2021).

Отже, зосередження уваги на розвитку професійно-цифрової компетентності вчителів у норвезькій освіті чинить тиск на педагогічну освіту, щоб підготувати майбутніх вчителів з необхідною компетентністю для задоволення вимог до викладання в сучасній цифровій школі та суспільстві. Останнє включає усвідомлення суспільних можливостей і викликів, спричинених глобальною пандемією та новими технологіями, такими як використання онлайн або гібридних моделей навчання, роздуми про етичні дилеми з інструментами штучного інтелекту (наприклад, ChatGPT) у завданнях для учнів, а також вирішення проблем, пов'язаних із довірою до онлайн-джерел.

Для заповнення цієї прогалини в дослідницькій літературі, норвезькі дослідники Сігун Л. Норхаген (Sigrun Lindaas Norhagen) Руне Дж. Крумсвік (Rune Johan Krumsvik) та Фредрік М. Рьокенес (Fredrik Mørk Røkenes) провели оглядовий аналіз з метою з'ясувати, як викладачі педагогічних навчальних закладів сприймають, розробляють, застосовують і впроваджують професійно-цифрову компетентність у педагогічній освіті.

Мета статті полягає у науковому й документальному аналізі особливостей розвитку професійно-цифрової компетентності вчителя у норвезькій педагогічній освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Історичний огляд цифрової компетентності вчителів у норвезькому контексті.* Спираючись на свої попередні дослідження (Krumsvik, 2006), дослідник Р. Крумсвік запропонував визначення цифрової компетентності вчителів у 2007 році (Krumsvik, 2007, 2008, 2009), а в 2011 році він також включив до неї педагогічну освіту: «Цифрова компетентність – це вміння вчителя/вчителів (викладачів педагогічних навчальних закладів) використовувати ІКТ у професійному контексті з належним педагогічно-дидактичним судженням та усвідомленням його/її наслідків для стратегій навчання та цифрової освіти учнів і студентів» (Krumsvik, 2011). У 2012 році він уточнив своє визначення, щоб конкретно звернутися до цифрової компетентності викладачів педагогічних навчальних закладів. Він підкреслив її інтеграцію як природну частину їхньої професії та професійного розвитку, окресливши чотири ключові виміри: *базові навички роботи з ІКТ, дидактична ІКТ-компетентність, стратегії навчання та цифрове навчання* (Krumsvik, 2012).

Норвезький центр ІКТ в освіті (Norwegian Center for ICT in Education) у 2012 році розробив концепцію професійно-цифрової компетентності, а у 2013 році, як зазначає дослідник С. Тьомте (Tømte et al., 2013) означений центр опублікував звіт «ІКТ у підготовці вчителів: На шляху до професійної цифрової компетентності» (ICT in teacher education: Toward Professional Digital Competence), що став важливим внеском та відкрив дискусію про необхідність детально розглянути, як вчителі можуть дидактично використовувати ІКТ у навчанні та оцінюванні.

У 2014 році «Нордичний журнал цифрової грамотності» (Nordic Journal of Digital Literacy) опублікував спеціальний випуск, присвячений цифровій компетентності в педагогічній освіті, де у своїй редакційній статті науковець М. Сьобі (Søby, 2014) закликав до більш систематичного підходу у підготовці студентів-педагогів до використання цифрових технологій у програмах підготовки вчителів, оскільки у той час як формальні вимоги щодо використання ІКТ передбачені національною навчальною програмою для студентів, аналогічні очікування щодо програм підготовки вчителів відсутні як на національному, так і на інституційному рівні. (Søby, 2014, р. 241). У спецвипуску також представлено дослідження з норвезької педагогічної освіти та висвітлено багато ініціатив і викладачів, які навчають з технологіями, на технологіях і за допомогою технологій. У спеціальному випуску також з'являється дедалі більше розуміння того, що таке професійно-цифрова компетентність вчителів.

Дослідники Дж. Оттестад, М. Келентрік, Дж. Гудмундсдоттір (Ottestad, Kelentrić, & Guðmundsdóttir, 2014) запропонували три виміри для

опису професійно-цифрової компетентності вчителів: *загальна цифрова компетентність, дидактична цифрова компетентність і професійно-орієнтована цифрова компетентність*. У статті науковець М. Йоханнесен та інші (Johannesen, 2014) запропоновано три аспекти професійно-цифрової компетентності: *викладання ІКТ, викладання про ІКТ, а також викладання за допомогою ІКТ*. В огляді наукової праці дослідників Ф. Рьокенеса та Р. Крумсвіка (Røkenes & Krumsvik, 2014) окреслено положення що рекомендованого використання різних підходів до навчання ІКТ, для розвитку професійно-цифрової компетентності у педагогічній освіті. Вчені Е. Істефйорд та Е. Мунтхе, (Instefjord & Munthe, 2017) зазначають, що цифрова компетентність вчителів повинна рухатися «від володіння інструментами [...] до набуття цифрової компетентності, яка охоплює усвідомлення того, як технології можуть бути використані критично і рефлексивно в процесі створення нових знань».

Роль і характеристики професійно-цифрової компетентності у норвезькій освіті. В освітньому контексті від учителів, викладачів педагогічних закладів освіти та вчителів початкової школи очікується використання цифрових технологій у педагогічний спосіб, який сприяє предметному навчанню, а також розвитку цифрової компетентності/грамотності та інших видів навичок. Останнє, можливо, пов'язане з такими термінами, як «Навички XXI століття» (21st Century Skills), які передбачають розвиток широкого спектру ключових навичок співпраці, лідерства, творчості, критичного мислення та розв'язання проблем (Erstad & Voogt, 2018). Аналогічно, перша пов'язана зі знаннями, навичками, креативністю та ставленням, необхідними для критичного та впевненого використання цифрових медіа для роботи, навчання, розуміння, спілкування та дозвілля в сучасному суспільстві, насиченому технологіями.

За твердженнями Р. Круміка та Ф. Рьокенес (Røkenes & Krumsvik, 2016) термін «професійно-цифрова компетентність вчителя» звучує фокус з суспільного рівня, включаючи використання цифрових технологій громадянами та учнями, до рівня професії вчителя. На відміну від інших користувачів, використання цифрових технологій вчителями відрізняється тим, що вони повинні враховувати, як такі технології можуть підтримати розробку викладання і навчання, а також педагогічні та дидактичні аспекти, включаючи те, що використовувати, чому, як, коли і де. Іншими словами, цифрова компетентність означає відхід від сприйняття цифрової компетентності як набору загальних навичок, придатних для всіх ситуацій, як особистих, так і професійних, і перехід до розуміння цифрової компетентності, що включає як загальні, так і специфічні навички вчительської професії. Науковці А. Лунд та інші (Lund et al., 2014) стверджують, що в педагогічній освіті професійна підготовка вчителів передбачає, що вчителі не лише опановують технології, але й навчають

своїх учнів їх застосовувати і продуктивно використовувати. Вони також підкреслюють, що технології розуміються, застосовуються та актуалізуються по-різному в кожному шкільному предметі, в який вони інтегровані, що пов'язано з дидактикою кожного навчального предмета. У педагогічній освіті науковці А. Лунд, Ф. Рьокенес та інші (Lund et al., 2014; Røkenes et al., 2022) підкреслюють, що студенти-педагоги розвивають професійно-цифрову компетентність, об'єднуючи погляд на технологію, аспекти теорії навчання та педагогічну науку в контексті конкретного предмета, щоб вони могли операціоналізувати і виражати професійно-цифрову компетентність у педагогічній практиці в школі. Отже, це створює тиск на вчителів і викладачів педагогічних навчальних закладів, які мають професійно навчатися володіти професійно-цифровою компетентністю, оскільки вони є важливими цифровими рольовими моделями для учнів і студентів-викладачів, які використовують цифрові технології в різних предметних дисциплінах (Røkenes et al., 2022).

У 2016 році вимога до студентів-вчителів володіти професійно-цифровою компетентністю була чітко включена в Національні правила підготовки вчителів (National regulations for teacher education) (Ministry of Education, 2016). У 2017 році Норвезький директорат освіти і навчання (Norwegian Directorate for Education and Training), що на той час був об'єднаний з Норвезьким центром ІКТ в освіті (Norwegian Center for ICT in Education) розробив Рамку професійної цифрової компетентності для вчителів (Professional Digital Competence Framework for Teachers). Метою запровадження терміну «професійно-цифрова компетентність» було надання змісту та значення концепції професійної цифрової компетентності вчителів і, таким чином, створення основи для розвитку компетентності та підвищення її якості в педагогічній професії. Крім того, у рамці зроблено спробу проілюструвати складність і широту знань, умінь і навичок у професійній практиці вчителів, які пов'язані з розумінням можливостей і викликів у сучасному цифровому суспільстві (Kelentrić et al., 2017). У зв'язку з цим рамка пропонує загальний концептуальну основу щодо того, що означає професійно-цифрова компетентність для освітян. Норвезька рамка була розроблена на основі Норвезького національного законодавства в галузі освіти (Norwegian national regulations for education), а також міжнародних рамок та інструментів оцінювання цифрової компетентності. У цьому програмному документі щодо компетентності для вчительської професії представлено сім напрямів, які є основою для розгляду компетентності вчителя з цифрової перспективи. У межах кожного напрямку подано опис знань, умінь і навичок відповідно до Норвезької національної рамки кваліфікацій (Norwegian National Qualifications Framework). Окреслимо ці напрями:

1. Предмети та базові навички. Вчителі вдосконалюють предметні та базові навички за допомогою цифрових інструментів, поєднуючи цифрову

грамотність з навичками читання, письма, рахунку та усного мовлення. Вони постійно розвивають цифрові навички як свої власні, так і своїх учнів, узгоджуючи освітні цілі з цифровою грамотністю.

2. Школа в суспільстві. Цифрово-компетентні вчителі розуміють вплив цифрових медіа на суспільство, долаючи цифровий розрив і сприяючи «цифровій освіті». Вони готують учнів до цифрового майбутнього, наголошуючи на креативності, критичному підході та цифровій участі.

3. Етика. Освітняни орієнтуються в цифровій етиці, культивуючи демократичні цінності та відповідальну поведінку в Інтернеті. Вони вирішують правові та етичні проблеми, зосереджуючись на цифровому громадянстві, конфіденційності та інтелектуальній власності.

4. Педагогіка та предметна дидактика. Вчителі інтегрують цифрові ресурси з педагогічними та предметними знаннями, адаптуючи навчання до різних потреб. Вони використовують різноманітні цифрові інструменти та матеріали, сприяючи розвитку рефлексивних, цікавих практик викладання.

5. Керівництво навчальними процесами. Вчителі керують адаптивним, інклюзивним середовищем, використовуючи цифрові інструменти, пристосовуючи навчання до індивідуальних потреб учнів. Вони використовують різноманітні методи оцінювання та зворотного зв'язку, а також адаптують свої викладацькі ролі для покращення цифрового навчання.

6. Взаємодія та комунікація. Вчителі використовують цифрові платформи для співпраці, покращуючи комунікацію та спільноту. Вони сприяють позитивній взаємодії та професійному зростанню, використовуючи цифрові інструменти для вдосконалення освіти.

7. Зміни та розвиток. Освітняни розглядають розвиток цифрової компетентності як безперервний процес, що ґрунтується на дослідженнях і практиці. Вони оновлюють навчальні програми та методи викладання на основі цифрових досягнень, роблячи свій внесок в еволюцію освітньої спільноти.

Ґрунтуючись на концепції професійно-цифрової компетентності у дослідженнях Р. Крумсвіка, Ф. Рьокенеса (Krumsvik, 2011, 2012; Røkenes & Krumsvik, 2014, 2016) та попередніх визначеннях цифрової компетентності вчителів і викладачів педагогічних навчальних закладів, норвезькі дослідники Сігрун Л. Норхаген (Sigrun Lindaas Norhagen), Руне Дж. Крумсвік (Rune Johan Krumsvik) та Фредрік М. Рьокенес (Fredrik Mørk Røkenes) запропонували наступне визначення професійно-цифрової компетентності – *це комплексна здатність вчителів ефективно та відповідально використовувати цифрові технології в освіті, зокрема інтегрувати їх у викладання конкретних предметів, розробляти освітні заходи, приймати обґрунтовані рішення щодо використання інструментів, спрямовувати учнів на продуктивне використання цифрових технологій, а також враховувати соціальні та етичні наслідки*

використання технологій. Це визначення залишається динамічним, постійно формуючись під впливом сучасного стану знань, теоретичних підходів і досвіду практичної діяльності.

На міжнародному рівні норвезькі дослідники Сігрун Л. Норхаген (Sigrun Lindaas Norhagen), Руне Дж. Крумсвік (Rune Johan Krumsvik) та Фредрік М. Рьокенес (Fredrik Mørk Røkenes) відзначають, що науковці та політики, схоже, відходять від більш загального поняття цифрової компетентності і натомість використовують інші терміни, подібні до норвезької концепції вчительської цифрової компетентності, такі як Європейська рамка цифрової компетентності освітян Європейської комісії (European Commission's European Framework for the Digital Competence of Educators) або Рамка ІКТ-компетентності вчителів ЮНЕСКО (UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers) (UNESCO, 2011). Дослідники М. Нельсон, Р. Воітофер, С-Л. Ченг (Nelson et al., 2019) вважають, що однією з найпоширеніших конструкцій інтеграції технологій у педагогічну освіту є Рамка технологічних знань педагогічного змісту (Technological Pedagogical Content Knowledge, далі – ТРАСК). Дослідження, проведене в США з використанням ТРАСК, підкреслює, що успішна інтеграція технологій у викладання і навчання повинна враховувати перетин педагогічних знань змісту і технологічних умінь. В інших дослідженнях використовується термін «ІКТ-компетентність» (ICT competence) або «Цифрова компетентність вчителя» (Teacher Digital Competence, TDC), коли йдеться про те, що вимагається від педагога, який використовує цифрові технології для викладання і навчання (Sang et al., 2023). Інша рамка, розроблена також в США – це «Технологічні компетентності вчителя» (Teacher Educator Technology Competencies, TETC), що надає вчителям-практикам набір технологічних рекомендацій (Carpenter et al., 2020), зокрема 12 компетентностей, які розглядаються як досвід, необхідний усім вчителям-практикам для підтримки кандидатів на посаду вчителя, які готуються стати вчителями, що використовують технології.

З 2017 року, коли було запроваджено Норвезьку рамку професійно-цифрової компетентності (Norwegian PDC-framework), норвезька система підготовки вчителів мала спільний концептуальний апарат і систему координат, що передбачає розвиток професійно-цифрової компетентності вчителів. Професійно-цифрова компетентність є невід'ємною частиною Норвезького національного законодавства про педагогічну освіту (Norwegian national regulations for teacher education), і з 2013 року низка досліджень у Норвегії зосереджується саме на терміні професійно-цифрова компетентність або майже синонімічних поняттях.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, здійснений аналіз професійно-цифрової компетентності у норвезькій педагогічній освіті розкриває багатогранну картину, що закликає до подальших досліджень для уточнення концептуального розуміння

цифрової компетентності та розробки комплексних стратегій її інтеграції, спрямованих на підвищення цифрової готовності майбутніх учителів у швидкозмінному освітньому середовищі. Зокрема, дослідження цифрової грамотності в норвезькій педагогічній освіті не лише виявляє різноманітні інтерпретації та застосування цифрової грамотності, а й підкреслює її критичну роль у сучасних парадигмах викладання. Це підкреслює потребу в більш узгодженому та стандартизованому підході до інтеграції цифрових компетентностей у програмі підготовки та розвитку вчителів; вказує на необхідність постійних досліджень, щоб йти в ногу з технологічним прогресом і освітніми потребами, що змінюються; має важливе значення для підготовки майбутніх учителів до ефективної навігації та використання цифрових інструментів в освітньому середовищі, яке стає дедалі більш цифровизованим; свідчить про необхідність більш конкретних напрямів майбутніх досліджень і практичних стратегій впровадження професійно-цифрової компетентності у педагогічну освіту, підкреслюючи її важливість для підвищення якості викладання і результатів навчання учнів у цифрову епоху.

Подальше вивчення норвезького досвіду щодо розвитку професійно-цифрової компетентності вчителів та її впливу на особистісний та професійно-педагогічний розвиток виокремлюємо як *перспективний напрям подальших наукових досліджень*.

Bibliography

- Arstorp, A.-T., & Røkenes, F.M. (2022). Extended editorial: special issue on teacher professional digital competence in Norwegian teacher education. *Nordic J. Digit. Lit.* 17, 4–15. DOI: <https://www.doi.org/10.18261/njdl.17.1.1> [in English].
- Carpenter, J.P., Rosenberg, J.M., Dousay, T.A., Romero-Hall, E., Trust, T., Kessler, A., et al. (2020). What should teacher educators know about technology? Perspectives and self-assessments. *Teach. Teach. Educ.* 95:103124. DOI: <https://www.doi.org/10.1016/j.tate.2020.103124> [in English].
- Damşa, C., Langford, M., Uehara, D., & Scherer, R. (2021). Teachers' agency and online education in times of crisis. *Comput. Hum. Behav.* 121:106793. DOI: <https://www.doi.org/10.1016/j.chb.2021.106793> [in English].
- Erstad, O., & Voogt, J. (2018). «The twenty-first century curriculum: issues and challenges» in *Second handbook of information Technology in Primary and Secondary Education*. eds. J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, & K. W. Lai (Berlin: Springer), 19–36 [in English].
- Erstad, O., & Hauge, T.E. (2011). *Skoleutvikling og digitale medier: kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring*. Oslo, Norway: Gyldendal Akademisk, p. 247 [in Norwegian].
- Gudmundsdottir, G.B., & Hathaway, D.M. (2020). We always make it work: Teachers' Agency in the time of crisis. *J. Technol. Teach. Educ.* 28,

- 239–250 [in English].
- Hauge, T.E. (2015). «Preparing teachers for tomorrow's schools: reforming initial teacher education with the use of ICT in Norway» in *International teacher education: Promising pedagogies (Part B)*. ed. T.E. Hauge (Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited), 415–437 [in English].
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, M. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning [in English].
- Instefjord, E.J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teach. Teach. Edu.* 67, 37–45 [in English].
- Johannesen, M., Øgrim, L., & Giæver, T.H. (2014). Notion in motion: teachers' digital competence. *Nordic J. Digit. Lit.* 9, 300–312. DOI: <https://www.doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-05> [in English].
- Kelentrić, M., Helland, K., & Arstorp, A.-T. (2017). Professional digital competence framework for teachers. The Norwegian Centre for ICT in Education. URL: <https://www.udir.no/in-english/professional-digital-competence-framework-for-teachers/> [in English].
- Krumsvik, R. (2006). ICT-initiated school development in lower secondary school. Ph. D. thesis. The University of Bergen, Bergen, Allkopi [in English].
- Krumsvik, R.J. (2011). Digital competence in Norwegian teacher education and schools. *Högre Utbildning* 1, 39–51 [in English].
- Krumsvik, R.J. (2012). Teacher educators' digital competence. *Scand. J. Educ. Res.* 58, 269–280. DOI: <https://www.doi.org/10.1080/00313831.2012.726273> [in English].
- Krumsvik, R.J., Jones, L.Ø., Øfstegaard, M., & Eikeland, O.J. (2016). Upper secondary school teachers' digital competence: analysed by demographic, personal and professional characteristics. *Nordic J. Digit. Liter.* 11, 143–164 [in English].
- Krumsvik, R., Egelanddal, K., Sarastuen, N., Jones, L., & Eikeland, O.J. (2013). Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring. Sluttrapport. KS/Universitetet i Bergen [in Norwegian].
- Ludvigsen, S.R., & Rasmussen, I. (2006). Modeller på reise. *Nordic J. Digit. Lit.* 1, 227–251. DOI: <https://www.doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-03-05> [in Norwegian].
- Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., & Engelién, K.L. (2014). What does professional digital competence mean in teacher education? *Nordic J. Digit. Lit.* 9, 281–299. DOI: <https://www.doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-0> [in English].
- McGarr, O., & McDonagh, A. (2019). Digital competence in teacher education: output 1 of the Erasmus+ funded developing student teachers' digital competence (DICTE) project. Oslo Met. URL: <https://dicte.oslomet.no/> [in English].

- Ministry of Education (2016). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10. Law Data (Lovdata). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861> [in Norwegian].
- Moltudal, S., Krumsvik, R., Jones, L., Eikeland, O. J., & Johnson, B. (2019). The relationship between teachers' perceived classroom management abilities and their professional digital competence. *Des. Learn.* 11, 80–98. doi: 10.16993/dfl.128 [in English].
- Munthe, E., Erstad, O., Forsström, S.E., Njå, M.B., Gilje, Ø., & Amdam, S., et al. (2022). Digitalisering i grunnopplæring; kunnskap, trender og framtidig kunnskapsbehov [in Norwegian].
- Nagel, I. (2021). Digital competence in teacher education curricula: what should teacher educators know, be aware of and prepare students for? *Nordic J. Comp. Int. Educ.* 5, 104–122. DOI: <https://www.doi.org/10.7577/njcie.4228> [in English].
- Nelson, M.J., Voithofer, R., & Cheng, S.-L. (2019). Mediating factors that influence the technology integration practices of teacher educators. *Comput. Educ.* 128, 330–344. DOI: <https://www.doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.023> [in English].
- Ottestad, G., Kelentrić, M., & Guðmundsdóttir, G.B. (2014). Professional digital competence in teacher education. *Nordic J. Digit. Lit.* 9, 243–249. DOI: <https://www.doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-02> [in English].
- Ottestad, G., Skaug, J.H., & Synnevåg, M.C. (2010). Lærende nettverk gjennom fem år – måloppnåelse sett fra nettverksledernes perspektiv. *Nordic J. Digit. Lit.* 4, 191–203. DOI: <https://www.doi.org/10.18261/issn1891-943x-2009-03-04-06> [in Norwegian].
- Røkenes, F.M., & Krumsvik, R.J. (2014). Development of student teachers' digital competence in teacher education: a literature review. *Nordic J. Digit. Lit.* 9, 250–280. DOI: <https://www.doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-03> [in English].
- Sang, G., Wang, K., Li, S., Xi, J., & Yang, D. (2023). Effort expectancy mediate the relationship between instructors' digital competence and their work engagement: evidence from universities in China. *Educ. Technol. Res. Dev.* DOI: <https://www.doi.org/10.1007/s11423-023-10205-4> [in English].
- Skantz-Åberg, E., Lantz-Andersson, A., Lundin, M., & Williams, P. (2022). Teachers' professional digital competence: an overview of conceptualisations in the literature. *Cogent Educ.* 9:2063224. DOI: <https://www.doi.org/10.1080/2331186X.2022.2063224> [in English].
- Smith, K., Ulvik, M., Curtis, E., Guberman, A., Lippeveld, L., & Shapiro, T., et al. (2021). Meeting the black swan: teacher educators' use of ICT—pre, during and eventually post Covid 19. *Nordic J. Comp. Int. Educ.* 5, 17–33. DOI: <https://www.doi.org/10.7577/njcie.3974> [in English].
- Søby, M. (2014). Hidden curriculum in teacher education. *Nordic J. Digit. Lit.* 9, 240–242. DOI: <https://www.doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-01> [in English].

- Starkey, L., & Yates, A. (2020). How do student teachers learn professional digital competence? Society for Information Technology & teacher education international conference 2020, URL: <https://www.learntechlib.org/p/215966> [in English].
- Tømte, C., Kårstein, A., & Olsen, D.S. (2013). IKT i lærerutdanningen: På vei mot profesjonsfaglig digital kompetanse? [ICT in teacher education: towards professional digital competence?]. NIFU. URL: <http://www.nifu.no/files/2013/05/NIFUrapport2013-20.pdf> [in Norwegian].
- Tondeur, J., Van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: a synthesis of qualitative evidence. *Comput. Educ.* 59, 134–144. DOI: <https://www.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009> [in English].
- Tveiterås, N.C., & Madsen, S.S. (2022). «From tools to complexity? A systematic literature analysis of digital competence among pre-service teachers in Norway» in *Digital literacy for teachers*. eds. Ł. Tomczyk and L. Fedeli (Singapore: Springer Nature), 345–389 [in English].
- Uerz, D., Volman, M., & Kral, M. (2018). Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: an overview of relevant research literature. *Teach. Educ.* 70, 12–23. DOI: <https://www.doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.005> [in English].
- UNESCO. (2011). UNESCO ICT competency framework for teachers (ICT CFT). 2nd Edn.. Paris, France: UNESCO [in English].

УДК 878 (477.85)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.170-185](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.170-185)

Рудан Святослава Іванівна –
аспірантка Інституту
педагогічної освіти і освіти
дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України

Rudan Sviatoslava –
Postgraduate Student of the
Institute of Pedagogical and Adult
Education named after Ivan Ziazium
of the National Academy of
Educational Sciences of Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-8725-2274>

E-mail: slava_derda@ukr.net

ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА БУКОВИНІ (ДО 50-х РОКІВ ХХ СТ.)

Анотація. У статті узагальнено передумови розвитку музично-педагогічної освіти Буковини до 50-х рр. ХХ ст. із урахуванням соціокультурних, громадсько-просвітницьких, ідеологічних,

персоналогічних чинників. Основними передумовами розвитку музично-педагогічної освіти визначено: ідеологічний тиск в умовах панування Австро-Угорщини, Румунії; багатонаціональність регіону; розвиток традицій хорového співу та потреба підготовки педагогів для діяльності хорів, заснування музичних товариств («Чернівецький союз співаків», «Товариство сприяння музичному мистецтву на Буковині», «Чоловіче співацьке товариство», «Буковинський Боян», «Союз», «Союз українських професійних музик» тощо); діяльність музичних шкіл, насамперед музичної школи імені М. Лисенка в Чернівцях; заснування державної Чернівецької чоловічої учительської семінарії, її жіночого відділення; функціонування приватних учительських шкіл; відкриття Чернівецького університету; заснування педагогічної школи, далі педагогічного училища на основі учительської семінарії; створення Чернівецької консерваторії музики та драматичного мистецтва тощо. Важливою передумовою розвитку музично-педагогічної освіти на Буковині стала активна, діяльнісна позиція представників різних сфер освіти, громадських і культурних діячів, які власною професійною педагогічною, мистецькою діяльністю утверджували національні мистецькі, освітні традиції (Ю. Федькович, С. Воробкевич, І. Сінкевич, А. Гржималі, Є. Мандичевський та ін.). Означені передумови визначили необхідність розвитку традицій мистецько-педагогічної освіти у діяльності відділення «Музичне мистецтво» у педагогічному училищі з 1957 р., першої в Україні кафедри музики серед класичних університетів на педагогічному факультеті Чернівецького державного університету імені Ю. Федьковича з 1992 р.

Ключові слова: музична освіта; музично-педагогічна освіта; передумови розвитку; Буковина; педагогічне училище; Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.

Rudan Sviatoslava

PRECONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF MUSIC PEDAGOGICAL EDUCATION IN BUKOVINA (UP TO THE 1950s)

Abstract. The article generalizes the preconditions for the development of music pedagogical education in Bukovyna up to the 1950s, taking into account socio-cultural, community-educational, ideological, and personal factors. The main preconditions for the development of pedagogical music education up to the 1950s are determined as following: ideological pressure under the rule of Austria-Hungarian Empire, Romania; the multinational nature of the region; the development of choral singing traditions and the need to train teachers for choral activities; the establishment of music societies («Chernivtsi Singers' Union», «Society for the Promotion of Musical Art in Bukovyna», «Male Singers' Society», «Bukovyna Boyan», «Union», «Union of Ukrainian Professional Musicians», etc.); the opening of music schools, first of all, the M. Lysenko Music School in Chernivtsi; the

establishment of the state Chernivtsi Men's Teachers' Seminary, its women's department, the functioning of private teachers' schools, the establishment of Chernivtsi University; the establishment of a pedagogical school, later a pedagogical college on the basis of the teachers' seminary; the opening of the Chernivtsi Conservatory of Music and Dramatic Art, etc. An important precondition for the development of music pedagogical education in Bukovyna was the active position of representatives of various spheres of education, public and cultural figures, who, through their own professional, pedagogical, artistic activities affirmed national artistic and educational traditions (Y. Fedkovich, S. Vorobkevich, I. Sinkevich, A. Grzhimali, E. Mandychevsky, etc.). The outlined preconditions determined the need to affirm the traditions of artistic and pedagogical education in the activities of the «Musical Art» department at the pedagogical college since 1957, the first in Ukraine department of music among classical universities at the pedagogical faculty of Yurii Fedkovich Chernivtsi National University since 1992.

Key words: *music education; music pedagogical education; preconditions for development; Bukovyna; pedagogical college; Yurii Fedkovich Chernivtsi National University.*

Постановка проблеми, її актуальність. В умовах трансформації мистецько-педагогічної освіти набуває нового осмислення проблема досвіду підготовки майбутніх музикантів-педагогів у закладах освіти різних регіонів України. Цінні освітні, мистецькі практики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва характеризують поступ мистецько-педагогічної освіти Буковини упродовж XIX – у першій половині XX ст. в умовах ідеологічного тиску, онімечення, румунізації, радянської ідеології. Як супротив відповідним впливам на буковинських землях завдяки громадянській позиції, цінностям, активній діяльній позиції культурних діячів, педагогів, музикантів було реалізовано спектр ініціатив, що визначило подальший поступ музично-педагогічної освіти, векторність розвитку у напрямі утвердження традицій мистецької освіти, музичної культури, досягнень громадського, просвітницького руху задля збереження та збагачення надбань національної культури і освіти. Саме тому виникла необхідність дослідження передумов розвитку музично-педагогічної освіти Буковини до 50-х рр. XX ст. – періоду супротиву онімеченню, румунізації, радянській ідеології, пошуку можливостей фундаменталізації досягнень української музичної освіти і культури.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У сучасному історико-педагогічному, мистецтвознавчому дискурсі науковці дослідили соціокультурний, історико-педагогічний контекст розвитку музичної освіти Буковини (К. Демочко, Г. Романець, Н. Філіпчук, І. Ярошенко та ін.). Дослідження сучасних учених розкривають чинники становлення і розвитку музичної, музично-педагогічної освіти буковинського краю (К. Валявська, Ю. Каплієнко-Ілюк, Л. Кияновська, О. Залуцький та ін.). Водночас виникає

необхідність узагальнення соціокультурних, ідеологічних передумов розвитку музично-педагогічної освіти на Буковині до 1957 р., коли у педагогічному училищі (нині, з 2001 р., – Педагогічному фаховому коледжі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича) започатковано музичне відділення, метою якого стало здійснення професійної підготовки учителів музичного мистецтва для шкільництва регіону.

Мета статті – узагальнити передумови розвитку музично-педагогічної освіти Буковини до 50-х рр. ХХ ст. з урахуванням соціокультурних, громадсько-просвітницьких, ідеологічних, персонологічних чинників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціокультурний, ідеологічний контекст розвитку культури і освіти Буковини, на переконання сучасних дослідників, визначав «політичний кордон, який ділив Україну на східну, що належала до Російської імперії, та західну, що була колонією Австро-Угорщини, відсутність державності, низький матеріальний рівень життя населення, дискримінаційні дії як російських, так і австро-угорських правителів щодо української мови, письменства і взагалі освіти народу», що «не могло не вплинути негативно на становлення української національної культури» (Ярошенко, 2015, с. 7-9). Перетворення абсолютної монархії Габсбургів на конституційну (1848), приєднання Буковини до Австрії (1775), тривала відсутність у краї свідомих, активних, спрямованих на поступ української культури лідерів, румунізація, онімечення, дискримінація українського музичного мистецтва, традицій – ці та інші тенденції визначили на кілька століть вектор культурно-мистецького, освітнього поступу краю.

Передумови розвитку музично-педагогічної освіти на Буковині до середини ХХ ст. проєктують культурно-мистецький, просвітницький контекст поступу мистецтва й освіти регіону упродовж майже століття. Так, у 1849 р. Буковина стала автономним краєм, що спродукувало надію буковинських діячів культури, освіти на утвердження унікальності у мистецькому й освітньому просторі.

І. Ярошенко особливу роль у становленні музичної культури, музичної освіти Буковини відводить хоровому співу, який з 1850 р. став обов'язковою дисципліною у навчальних закладах усіх рівнів і належностей. У Чернівцях збільшилася кількість учителів музики. Добрим хором славилась перша Чернівецька гімназія (заснована у 1808 р.), де уроки співу викладав Франц Звонічек. Хор першої гімназії публічно виконував твори Й. Гайдна, Л. Бетховена, В. Моцарта. З'являються й місцеві композитори, які пишуть пісні і танці для приватних салонів (Апостола Петріно, Марія фон Бухенталь та ін.). З концертами по Буковині їздив квартет у складі Карла Кеніга, Лепші, Франца Звонічека та Йогана Кауфмана (Ярошенко, 2015, с. 24).

Вагомим чинником розвитку музичної культури і освіти краю стало створення і функціонування музичних товариств завдяки небайдужим натхненникам: **«Чернівецький союз співаків»** (1859-1862) (керував учитель музики чех Ф. Калоусек), «Товариство сприяння музичному мистецтву на Буковині» (К. Венелер, А. Мікулі, І. Ончул, Е. Горчинський, М. Пашкіє, Е. Райс, Ф. Дузіневич, А. Кохановський, Ф. Кляйнвехтер, В. Ясеницький, Є. Мандичевський, А. Гржімалі). На переконання Г. Мурмилюк, важливою подією стало відкриття при товаристві першої музичної школи. Першим директором школи був кларнетист Віденського театру, яким керував сам Людвіг ван Бетховен, піаніст, альтист, керівник хору, педагог-теоретик Ф. Пауер (Мурмилюк, 2020).

У суспільно-культурному житті Буковини активізувалося музичне життя завдяки заснуванню хорових колективів, їх участі у концертній діяльності. Так, за підтримки духовенства було засновано хор духовної семінарії в Чернівцях з ініціативи випускника перемишльської хорової школи І. Сінкевича і священника, професора співу С. Воробкевича, які популяризували хорове мистецтво, організовувати хорові гуртки у селах тощо.

Товариство «Руська Бесіда», натхненниками якого стали священник В. Продан, викладач музики і співів С. Воробкевич, вчитель-філолог О. Прокопович, було спрямоване на активізацію культурної, просвітницької діяльності, заснування читалень насамперед у селах, розповсюдження книг українською мовою. Діяльність товариства «Просвіта» у Львові активно співпрацювало з товариством «Українська школа» у Чернівцях (Гарас, 1937, с. 12). Ініціативою товариства стало започаткування традиції відзначення Шевченківських днів, що стало знаковою мистецькою практикою у контексті національного соціально-культурного поступу.

З 1872 р. на Буковині починає функціонувати «Чоловіче співацьке товариство», ініціатором якого став чеський композитор, педагог А. Гржімала (1842-1908). Перейменоване у 1875 р. у «Музичне товариство», воно стало осередком мистецького, музичного життя буковинського регіону. З ініціативи відомого педагога-музиканта у Чернівцях було відкрито музичну школу, в якій функціонували класи скрипки, фортепіано, співу, засновано хор, оркестр, що сприяло підготовці когорти співаків, скрипалів, піаністів. А. Гржімалі разом з вихованцями популяризували класичне мистецтво, поставили оперу «Зачарований принц» (1877). Від початку створення Чернівецького університету (1875) його запрошують викладати музику (Ярошенко, 2022).

У 1899 р. було засновано товариство «Буковинський Боян», до структури якого входили чоловічий, жіночий та мішаний хори. Особливо варто відзначити концертну діяльність товариства, що складалася з творів українських композиторів: С. Воробкевича, М. Лисенка, М. Вербицького,

А. Вахнянина, В. Матюка, Ф. Колесси. М. Загайкевич відзначає, що «особливий інтерес викликав концерт, влаштований «Бояном» на честь 40-річчя смерті Т. Шевченка у 1901 р. У цьому ж році з ініціативи «Львівського Бояна» проходить з'їзд «Боянів» з метою координації дії усіх товариств, в якому брала участь і делегація від Буковини» (Загайкевич, 1960, с. 47). Діяльність товариств стала важливим чинником розвитку, популяризації українського професійного музичного мистецтва, що ґрунтувалося на кращих взірцях народнописенної традиції, європейських мистецьких практиках.

Важливою передумовою розвитку музично-педагогічної освіти на Буковині стала активна, діяльнісна позиція представників різних сфер освіти, громадських і культурних діячів, які власною професійною педагогічною, мистецькою діяльністю утверджували національні мистецькі, освітні традиції. Так, поступ музичної освіти на Буковині у другій половині ХІХ ст. пов'язаний з іменем Ю. Федьковича (1834 – 1888) – буковинця, фундатора літератури народною мовою, якою говорило українське населення північної Буковини (Білецький, Л., 1934, с. 21). Знаковою постаттю у становленні музичної культури краю, музично-педагогічної освіти став С. Воробкевич (1836 – 1903), який своєю наставницькою, просвітницькою діяльністю, на переконання Г. Філіпчука, «єднав у спільноті охочих до громадської національно-культурної праці учнів, студентів і знакових особистостей української культури і мистецтва; творив задля пробудження української нації, в чому йому допомагало знання мов, культур, традицій європейських народів, різнобічність освіти й інтересів, природний талант і жага пізнання; виявляв особливе ставлення до народної культури, української літератури, історії, музики» (Філіпчук, 2023). Саме ці відомі педагоги стали ініціаторами привернення уваги на питання потреби народних і середніх шкіл у навчально-методичних ресурсах для вивчення предметів мистецького спрямування у 1860-1880-х рр. Так, Я. Мельничук зауважує, що «співанники і збірники пісень, укладені С. Воробкевичем і Ю. Федьковичем для потреб народної і середньої школи, ґрунтувалися на принципах народності, природовідповідності, доступності, духовності, моральності, патріотизму, мотивації зацікавленості у навчанні з урахуванням здібностей учнів, введення незначного обсягу музичних відомостей з теорії музики, що входило до обов'язкового компоненту музичної освіти в народній школі, відповідність дидактичним вимогам залежно від віку учнів» (Мельничук, 2009).

Досліджуючи витоки музично-педагогічної освіти на Буковині, варто акцентувати увагу на такій передумові її поступу, як відкриття відповідних закладів освіти. Так, у 1870 р. в Чернівцях була заснована державна чоловіча учительська семінарія, а у 1872 р. відкрилося її жіноче відділення. На основі вивчення архівних матеріалів, джерелознавчих ресурсів І. Боднарук з'ясувала, що одним із обов'язкових предметів

навчального плану семінарії була музика, під час вивчення якого учні отримували теоретичну та практичну підготовку, яка дозволяла їм добре співати та грати на скрипці. Дослідниця доводить, що «випускники цього закладу були кваліфікованими фахівцями у галузі музично-естетичного виховання учнівської молоді, а сама семінарія стала осередком формування музично-педагогічних кадрів для народної школи» (Боднарук, 2020).

Вагомим чинником розвитку музичного мистецтва Буковини на національних засадах, що зумовило потребу підготовки педагогічних кадрів для викладання музичного мистецтва, стала діяльність студентських товариств. На окрему дослідницьку увагу заслуговує хор товариства українських студентів «Союз», який був знаний саме завдяки активній концертній діяльності в Чернівцях. К. Демочко наводить ряд фактів щодо діяльності студентських осередків на буковинських землях. Так, особливою подією став концерт 1885 р., на якому прозвучали 34 композиції, половина з яких належала С. Воробкевичу; великою популярністю користувалися концерти, які влаштовували студентські мандрівні групи – перша мандрівка чернівецьких студентів-українців по краю відбулася влітку 1885 р.; 20 серпня 1888 р. львівською мандрівною групою разом зі студентами Чернівецького університету, членами товариства «Союз», набрав широкого розголосу музично-декламаційний вечір, де хор виконав кілька пісень С. Воробкевича; завдяки ініціативі чернівецьких товариств щорічно влаштовуються на честь Т. Шевченка, М. Шашкевича, Ю. Федьковича великі музично-літературні «вечорки», наприклад, вечір, присвячений 25-річчю творчої діяльності Ю. Федьковича (1887) (Демочко, 1968, с. 35-36).

Важливою подією у становленні освіти буковинського краю у 1875 р. стало заснування Чернівецького університету з нагоди 100-річчя приєднання Буковини до Австро-Угорщини. Основною місією університету визначено утвердження німецькомовної освіти і культури, водночас відкриття закладу сприяло поступу й інших національностей багатоетнічного регіону. Так, першим ректором став українець К. Томащук (1875–1876). На філософському факультеті створено кафедру української мови, викладачі часто викладали українською мовою. К. Ганкевич, О. Калужняцький, Г. Онишкевич, С. Смаль-Стоцький заклали основи української лінгвістики, українознавства, літературознавства. У становленні музичної освіти Буковини сприяв той факт, що при відкритті університету був призначений відомий педагог-музикант С. Воробкевич, який працював професором на богословському університеті, редагував часопис «Кандела», опікувався талановитими студентами (Квітковський, Д., Бриндзан, Т., & Жуковський, А., 1956, с. 536). Д. Квітковський зауважив, що «у житті Буковини Чернівецький університет відіграв значну роль у піднесенні культурного та наукового рівня краю, сприяв формуванню українських фахових і наукових кадрів не тільки Буковини, а й Галичини (у

різний час в університеті навчалися І. Франко, О. Колесса, В. Сімович, Л. Мартович, Д. Лукіянович, Ю. Кобилянський та ін.). Крім того, з нагоди відкриття університету в Чернівцях 1875 р. відбулося велике українське віче, на яке прибуло багато делегатів з Галичини; серед них були М. Устіянович, А. Волянський, О. Барвінський, Ф. Калитовський та ін.» (Квітковський, Бриндзан, & Жуковський, 1956, с. 292).

Аналізуючи оцифровані на сьогодні архівні матеріали Державного архіву Чернівецької області, можемо констатувати, що від початку заснування університет став осередком європейської наукової думки у різних галузях, адже викладали в ньому науковці світового рівня: економіст Й. Шумпетер, юрист Г. Гросс, історик Р. Кайндль, славіст О. Калужняцький, мовознавець С. Смаль-Стоцький та ін. Після розпаду Австро-Угорщини у 1918 р. Буковина увійшла до складу Румунії, відповідно університет був реорганізований у румунський (його відкриття відбулося у 1920 р.). У 1940 р. після входження Північної Буковини до складу УРСР, університет реорганізовано у державний вищий навчальний заклад з українською мовою викладання. У 1941–1944 рр. університет діяв як румунський. З 1989 р. університетові присвоєно ім'я буковинського письменника Юрія Федьковича (145 років від заснування Чернівецького національного університету...., 2020).

Повертаючись до визначення передумов розвитку музично-педагогічної освіти на Буковині, констатуємо, що в історії освітнього поступу буковинського краю, історії мистецької освітньої практики важливою подією стало відкриття й активна професійна, педагогічна діяльність музичної школи імені М. Лисенка в Чернівцях, що діяла в 1905–1914 рр. у структурі «Товариства плекання української пісні, музики та драматичної штуки». Її засновником і директором був український співак, диригент, музичний критик, громадсько-культурний діяч Буковини Модест Левицький (Вишпінська, 2011). Важливо відзначити, що у цій школі здійснювалося навчання з теорії музики і композиції; вокального і хорового співу; фортепіано та оркестрових інструментів (Боднарук, 2018). Майбутні педагоги-музиканти також мали знати українську мову, бути грамотними, адже й надалі мали виховувати, навчати українських дітей на основі взірців національної музичної культури.

Я. Мельничук на основі документальних джерел доводить, що «метою діяльності музичної школи стало надання молоді загальної музичної освіти, широких і глибоких професійних знань. Серед визначних педагогів музичної школи у період з 1862 по 1918 рр. були Г. Вінцент, Г. Горнер, А. Гржімалі, Й. Звонічек, Ф. Корнер, Ф. Мідларж, Ф. Пауер, А. Шлютер та ін. Славу музичній школі принесли її випускники Е. Емері, Є. Мандичевський, Д. Мейер, Е. Пауер, Л. Роттенберг та ін. У 1908 р. вона отримала право публічності та повноваження для видання державних свідоцтв про музичну освіту» (Мельничук, 2009). Серед дисциплін, які

опанували майбутні педагоги-виконавці, – вокальний та хоровий спів, сольна та оркестрова гра, теорія музики, гармонія, простий і подвійний контрапункт, музичні форми, інструментовка, естетика, риторика, музична література та історія мистецтв, французька та італійська мови. Активною була концертна діяльність виконавців за участі викладачів та учнів, що сприяло просвітництву серед громадян, культурно-мистецькому розвитку краю (Микола Віталійович Лисенко..., 2016).

З 1870 р. на Буковині засновано Чернівецьку вчительську семінарію, у якій наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. готували педагогічних працівників для шкільництва регіону (з 1940 р. на базі цього закладу було створено Чернівецьке педагогічне училище, яке функціонує й нині). Дослідники, розкриваючи роль фахової підготовки вчителів народних шкіл у семінарії, відзначають, що «важливим компонентом професійного становлення яких була музично-виконавська діяльність і навчально-методична підготовка з викладання предмету «Співи» в закладах народного шкільництва» (Мельничук, 2009). Зміст такої підготовки передбачав опанування базових знань з музикознавства, теорії та гармонії музики, музичної літератури і методики навчання співу; основними методами навчання стали вправи для вироблення і розвитку голосу з поступовим оволодінням навичок керування хоровим колективом, володіння грою на скрипці, на органі та фортепіано; спостереження практичних уроків співів у базових школах (школах вправ), педагогічна практика з викладання предмету «Співи» у народних школах.

Варто констатувати, що на початку ХХ ст. на Буковині також функціонували приватні заклади, у яких здійснювалася підготовка вчителів музичного мистецтва, формувалися традиції музично-педагогічної освіти краю. Зокрема в Приватній дівочій учительській семінарії товариства «Українська школа» в Чернівцях (1909–1920 рр.) широко використовувався фольклорно-пісенний репертуар, що відповідав рекомендованому покажчику пісень для народних шкіл. До викладацької роботи були запрошені авторитетні діячі музичної культури, відомі педагоги: С. Воробкевич, Д. Діяконович, А. Кужеля, В. Руст, І. Хавелік та ін. (*Державний архів Чернівецької області...*, 1909-1920).

Зауважимо, що монографічні, документальні видання з історії розвитку освіти і культури Буковини розкривають специфіку культурно-освітнього, мистецького поступу краю на початку ХХ ст. Констатовано, що Буковина залишається багатонаціональним краєм із перехрестям різних культурних традицій: румунської, німецької, єврейської, польської та інших. У цей час у Чернівцях творив відомий румунський письменник В. Александрі, навчався майбутній класик румунської літератури М. Емінеску, працювали визначні діячі румунської культури Алеку та Георге Гурмузакі, німецької та єврейської культур – Е. Нойбауер, Е. Зінгер, К. Лауер та ін., польські діячі К. Мікулі, А. Борковський, К. Колаковський

(Буковина..., 1998).

І. Ярошенко доводить, що період із 1884 по 1914 рр. для буковинських українців став справжнім національним відродженням. За цей короткий час буковинці досягли успіхів у шкільництві, мали значні досягнення в церковному та культурному розвитку, пожвавили видавничу діяльність. Виникають нові культурно-освітні товариства, які ведуть активну діяльність за збереження української культури. Це – товариства: «Українська школа», «Міщанська читальня», «Український Народний Дім», «Мироносиці», «Жіноча громада»; музичні товариства «Руська Бесіда» та «Буковинський Боян»; студентські – «Союз», «Запороже», «Чорноморе» та ін. Духовна атмосфера Буковини початку ХХ ст. визначалася присутністю таких талановитих особистостей, як Степан Смаль-Стоцький, Ольга Кобилянська, Осип Маковей, Мирон Кордуба, Василь Сімович, Є. Ярошинська, І. Бажанський та ін. (Ярошенко, 2015, с. 39).

На початку ХХ ст. активну просвітницьку роботу проводять студентські товариства «Молода Україна» та «Союз», які в 1900 р. об'єднуються у товариство українських студентів «Січ». Його очолив професор Чернівецького університету В. Сімович. Ця студентська громада проводила значну освітньо-культурну роботу: виїздила на вечорниці до Снятина, Городенки, Вашківців, Кіцманя. Бібліотека товариства «Січ» була на той час найбільшою упорядкованою українською бібліотекою на Буковині. Поповненням фондів бібліотеки опікувався М. Грушевський (Павлюк, 2000, с. 136).

Від 1914 р. Буковина переживає кілька окупаційних режимів. У суспільстві активізувався рух за об'єднання з центральною Україною. Водночас окупаційні режими Румунії в 1918 і 1940 рр. мали наслідком пріоритетний розвиток румунської культури, румуномовної освіти. І. Ярошенко відзначає, що «серед культурно-освітніх та музичних товариств, створених представниками різних національностей, найбільш відомими вважалися румунське «Тудор Флондор», єврейський міщанський хор «Хаземір», німецькі товариства «Чернівецьке жіноче співоче товариство», «Чернівецьке товариство Шуберта». Але, незважаючи на спроби утиску з боку румунського уряду прав українства на самодостатність, поступово після закінчення Першої світової війни національний культурно-мистецький рух на Буковині поступово відроджується. Будуються «Народні доми», по всьому краю з надзвичайною активністю проводили свою роботу осередки «Просвіти». Саме «Просвіта» дала життя товариствам «Сільський господар», «Союз Українок», «Рідна школа», «Пласт». «Просвіта» організовувала народні свята, фестини, проведення яких не обходилося без хорів, народних театрів, що постійно діяли в більшості західноукраїнських міст і сіл. Значний розвиток дістали українська преса, народне шкільництво. Відкриваються українські читальні, кооперативи та сільськогосподарські

гуртки» (Ярошенко, 2015, с. 43-44). У 1920 р. відновило свою діяльність на Буковині найдавніше українське співацьке товариство «Буковинський Боян», згодом – «Буковинський Кобзар». Товариство відроджує традиції і щорічних концертів, присвячених ушануванню пам'яті видатних діячів української культури: Т. Шевченка, І. Франка, Л. Українки, Ю. Федьковича, О. Кобилянської, М. Лисенка. Керівництво хоромим колективом очолили Конstantин Томоруг та Олександр Садогурський (Квітковський, Бриндзан, & Жуковський, 1956).

Узагальнивши особливості розвитку мистецької, музичної освіти на Буковині на початку ХХ ст., Г. Постевка відзначає: музичні дисципліни були органічною складовою навчального процесу; у побудові змісту освіти простежувалася реалізація принципів наступності та системності музичного навчання; спів і музика утверджувалися як засіб естетичного, релігійно-морального, патріотичного виховання учнів; відбувалося розширення змісту загальної музичної освіти шляхом уведення відомостей з теорії та історії музики, елементів музичної грамоти, сольфеджіо, шляхом опанування світовим і вітчизняним музичним спадком (Постевка, 2015, с. 12).

Зауважимо, що соціокультурний контекст музичної, музично-педагогічної освіти буковинського краю на початку ХХ ст. визначався передусім діяльністю талановитих педагогів, музикантів. Так, становлення професійної музичної освіти на Буковині пов'язане з відкриттям у 1924 р. Чернівецької консерваторії музики та драматичного мистецтва за ініціативи румунського музичного товариства «Гармонія» та його директора, композитора Александру Зіра (Залуцький, 2016, с. 19).

З-поміж виконавців, музикознавців, педагогів-музикантів, диригентів світового рівня початку ХХ ст. варто відзначити постать Євсевія Мандичевського (1857–1929), творча спадщина якого нараховує близько 800 музичних творів, а також дослідження, критичні видання тощо. Він залишив нащадкам багату музичну творчість: вокальну, симфонічну, камерну, хорову музику, ґрунтовні критичні дослідження про Йоганна Себастьяна Баха, Людвіга ван Бетховена, Йозефа Гайдна, Франца Шуберта, Йоганнеса Брамса. В. Акатріні відзначає роль Є. Мандичевського у популяризації культури буковинського краю (написав кантату «У Буковому краю», хори до слів Юрія Федьковича, збірку «200 народних пісень», яка дає виразне уявлення про фольклор у різних куточках Буковини, а також 12 літургій, у яких найповніше відчутний зв'язок з Буковиною). Завдяки подвижницькій композиторській, громадській діяльності він обіймав посади професора Академії музики і сценічного мистецтва («Akademie für Musik und Darstellende Kunst») та архівіста Товариства прихильників музики у Відні («Gesellschaft der Musikfreunde»), яке протягом десятиліть було осередком музичного життя Європи. Його діяльність як педагога сприяла підготовці когорти відомих музикантів,

розвитку української і європейської музичної культури й освіти (Григорій Кавалер де Пантазі, Борис Кудрик, Бем (Бом) Карл, Іларіон Веренка, Джордж Селл, Марціан Негря, Генрі Кімбол Хедлі, Маноліс Каломіріс, Олександр Вундерер, Франц Шальк та ін. (Акатріні, 2023, с. 201-202). Цей досвід свідчить про унікальність розвитку музичної культури, музичної освіти Буковини, України, Європи завдяки українським музикантам-педагогам, які своїм талантом, педагогічною дією, наставницьким талантом формували молоду еліту для музичної сфери, для музичної освіти.

І. Ярошенко відзначає, що діяльність національно спрямованих, громадських діячів, музикантів-педагогів в умовах іноземної окупації свідчила про концентрацію зусиль української музичної еліти, галицької та буковинської. Дослідниця зауважує, що «у післявоєнний період гостро постала проблема професійних кадрів... У 20-30-х рр. відновлюється концертне життя та знову відкриваються музичні школи: у Станіславі (1928), Коломиї (1929), Яворові (1930), Золочеві (1931), Чернівцях (1940) та інших містах. Щоб зберегти накопичений роками боротьби за національне відродження українських традицій творчий та професійний потенціал, у 1934 р. зусиллями В. Барвінського та П. Нижанківського розпочинає свою педагогічну діяльність «Союз українських професійних музик». Основною метою діяльності СУПРОМу стало утвердження високих професійних засад національного мистецтва, яке постійно нагадувало світові про існування українського народу. На установчих зборах СУПРОМу, що відбулися 14 жовтня 1934 р., були створені окремі секції – педагогічна, виконавська, композиторська і музикознавча та накреслені основні напрямки музичної діяльності (Ярошенко, 2015, с. 46).

У 1940 р. Буковину було приєднано до УРСР. На основі Чернівецької вчительської семінарії було цього ж року засновано педагогічну школу, яка мала забезпечити новостворену Чернівецьку область педагогічними кадрами. Школа незабаром трансформувалася у педагогічне училище при Чернівецькому університеті (з 2001 р. училище реорганізовано у Педагогічний коледж Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, у 2020 р. – у Педагогічний фаховий коледж університету) (*Педагогічний коледж Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича...*, 2024). У контексті розвитку музично-педагогічної освіти з середини ХХ ст. знаковою стала подія – заснування відділення «Музичне мистецтво» у педагогічному училищі 1957 р. Традиції музично-педагогічної освіти у педагогічному училищі формували викладачі (В. Білоненко, Г. Біленко, О. Чанов, Н. Гуревич, В. Литвинюк, А. Сорокоумов, В. Сорокоумова, М. Попова та ін.). Цей цінний досвід заклав підґрунтя заснування у 1992 р. першої в Україні кафедри музики серед класичних університетів на педагогічному факультеті Чернівецького державного університету імені Ю. Федьковича (перший завідувач – А. Кушніренко). Представники сучасної кафедри музики, знані

музиканти, співаки, педагоги (В. Лісовий, І. Бойчук, О. Залуцький, Я. Вишпінська, З. Сафроній, І. Боднарук, О. Чурікова-Кушнір та ін.) спрямовані на збагачення традицій мистецько-педагогічної освіти краю та збагачення їх кращими європейськими практиками.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, ключовими передумовами розвитку музично-педагогічної освіти до 50-х рр. XX ст. із урахуванням соціокультурних, громадсько-просвітницьких, ідеологічних, персоналогічних чинників визначено: ідеологічний тиск в умовах панування Австро-Угорщини, Румунії; багатонаціональність регіону; розвиток традицій хорового співу та потреба підготовки педагогів для діяльності хорів; заснування музичних товариств («Чернівецький союз співаків», «Товариство сприяння музичному мистецтву на Буковині», «Чоловіче співацьке товариство», «Буковинський Боян», «Союз», «Союз українських професійних музик» тощо), їх активна культурно-мистецька, просвітницька діяльність; діяльність музичних шкіл, насамперед музичної школи імені М. Лисенка в Чернівцях; створення державної Чернівецької чоловічої учительської семінарії, її жіночого відділення, функціонування приватних учительських шкіл, заснування Чернівецького університету та його роль у підготовці українських фахових кадрів для Буковини, України, Європи; заснування педагогічної школи, далі педагогічного училища на основі учительської семінарії; відкриття Чернівецької консерваторії музики та драматичного мистецтва тощо. Важливою передумовою розвитку музично-педагогічної освіти на Буковині стала активна позиція представників різних сфер освіти, громадських і культурних діячів, які власною професійною педагогічною, мистецькою діяльністю утверджували національні мистецькі, освітні традиції (Ю. Федькович, С. Воробкевич, І. Сінкевич А. Гржималі, Є. Мандичевський та ін.). Означені передумови визначили необхідність утвердження традицій мистецько-педагогічної освіти у діяльності відділення «Музичне мистецтво» у педагогічному училищі з 1957 р., першої в Україні кафедри музики серед класичних університетів на педагогічному факультеті Чернівецького державного університету імені Ю. Федьковича з 1992 р.

Перспективою подальших досліджень є вивчення особливостей змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в педагогічному училищі при Чернівецькому університеті з кінця 50-х рр. XX ст.

Список використаних джерел

- 145 років від заснування Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Державний архів Чернівецької області (2020). URL: https://cv.archives.gov.ua/chnu_univer.html
- Акатріні, В. М. (2023). Просвітницько-педагогічна діяльність родини Мандичевських у розвитку освіти Буковини: дис. ... д-ра філософії. Київ.

- Білецький, Л. О. (1934). Ю. Федькович. Самостійна думка. Чернівці.
- Боднарук, І. (2018). Становлення та розвиток вищої професійної музичної освіти на Буковині. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*, 79(1), 8-18. URL: <https://osvita.eeipsy.org/index.php/eeip/article/view/255>
- Буковина. Історичний нарис* (1998). Чернівці: Зелена Буковина.
- Вишпінська, Я. М. (2011). *Музична освіта Буковини: досвід, тенденції, перспективи*. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т.
- Гарас, М. (1937). *Ілюстрована історія товариства «Українська Школа» (1887 – 1937)*. Чернівці.
- Демочко, К. (1968). *Мистецька Буковина. Нариси з минулого*. Київ.
- Державний архів Чернівецької області. Ф.1006. Приватна дівоча учительська семінарія «Українська школа» в м. Чернівці (1909-1920 рр.).
- Загайкевич, М. (1960). *Музичне життя Західної України другої половини XIX ст.* Київ.
- Залуцький, О. (2016). Музичні товариства Буковини. *Довідник Чернівецького обласного відділення Національної всеукраїнської музичної спілки (до 25-річчя від дня заснування)*. Чернівці: Друк Арт.
- Квітковський, Д., Бриндзан, Т., & Жуковський, А. (1956). *Буковина – її минуле і сучасне*. Зелена Буковина. Париж – Філадельфія – Дітройт.
- Мельничук, Я.М. (2009). *Становлення та розвиток музичної освіти на Буковині (кінець XVIII – початок XX століття)*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Івано-Франківськ.
- Микола Віталійович Лисенко (до 170-ї річниці від народження українського композитора)*. Державний архів Чернівецької області (2016). URL: <https://cv.archives.gov.ua/lisenko.html>
- Мурмилюк, Г. (2020). Розвиток музики та музичні товариства на Буковині. Муніципальна бібліотека імені А. Добрянського (Чернівці). URL: <http://www.dobrabiblioteka.cv.ua/ua/news?id=1209139>
- Павлюк, О. (Упор.). (2000). *Буковина. Визначні постаті: 1774–1918* (Біографічний довідник). Чернівці: Золоті литаври.
- Педагогічний коледж Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича – вищий навчальний заклад І-II рівнів акредитації (2024). URL: <https://pedkoledzh.cv.ua/>
- Постевка, Г. І. (2015). *Розвиток музичної освіти та виховання на Буковині у міжвоєнний період (1918-1940 рр.)*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький.
- Філіпчук, Г. Г. (2023). Персоналогія освіти і культури Буковини: Сидір Воробкевич як педагог і просвітник. *Мистецтво та освіта*, 3 (109), 2-7. URL: [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3\(109\)-2-7](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3(109)-2-7)
- Ярошенко, І. (2022). Мистецька хорова освіта на Буковині у XIX столітті. *Добрий Пастир: науковий вісник Івано-Франківської академії Івана*

Золотоустого. Богослов'я. Філософія. Історія, 17.
URL: <http://journal.ifaiz.edu.ua/index.php/gp/article/view/381>
Ярошенко, І. В. (2015). *Музичне краєзнавство Західної України XIX–XX століть: професійно-хорове мистецтво Буковини*. К.: Видавництво «Білий Тигр».

References (translated and transliterated)

- 145 років від заснування Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича [145 years since the founding of Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University]. *Derzhavnyi arkhiv Chernivetskoï oblasti – State archive of Chernivtsi region*. (2020). URL: https://cv.archives.gov.ua/chnu_univer.html [in Ukrainian].
- Akatrini, V. M. (2023). *Prosvitnytsko-pedahohichna diialnist rodyni Mandychyevskyykh u rozvytku osvity Bukovyny* [Educational and pedagogical activities of the Mandychyevsky family in the development of education in Bukovyna]: dys. ... d-ra filosofii. Kyiv [in Ukrainian].
- Biletskyi, L.O. (1934). Yu. Fedkovych. Samostiina dumka [Yu. Fedkovich. Independent thought]. Chernivtsi [in Ukrainian].
- Bodnaruk, I. (2018). Stanovlennia ta rozvytok vyshchoi profesiinoi muzychnoi osvity na Bukovyni [Formation and development of higher professional musical education in Bukovina]. *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehtatsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru – Higher education of Ukraine in the context of integration into the European educational space*, 79(I), 8-18. URL: <https://osvita.eeipsy.org/index.php/eeip/article/view/255> [in Ukrainian].
- Bukovyna. Istorychnyi narys* (1998) [Bukovyna Historical sketch]. Chernivtsi: Zelena Bukovyna [in Ukrainian].
- Demochko, K. (1968). *Mystetska Bukovyna [Artistic Bukovyna]*. Narysy z mynuloho. Kyiv [in Ukrainian].
- Derzhavnyi arkhiv Chernivetskoï oblasti. F.1006. Pryvatna divochka uchytelska seminariia «Ukrainska shkola» v m. Chernivtsi (1909-1920 rr.) [State archive of Chernivtsi region. F.1006. Private girls' teacher's seminary «Ukrainian School» in Chernivtsi (1909-1920)] [in Ukrainian].
- Filipchuk, H. H. (2023). Personolohiia osvity i kultury Bukovyny: Sydir Vorobkevych yak pedahoh i prosvitnyk [Personology of education and culture of Bukovyna: Sydir Vorobkevych as a teacher and educator]. *Mystetstvo ta osvita*, 3 (109), 2-7. DOI: [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3\(109\)-2-7](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3(109)-2-7) [in Ukrainian].
- Haras, M. (1937). *Iliustrovana istoriia tovarystva «Ukrainska Shkola» (1887-1937)* [Illustrated history of the «Ukrainian School» society (1887-1937)]. Chernivtsi [in Ukrainian].
- Kvitkovskiy, D., Bryndzan, T., & Zhukovskiy, A. (1956). Bukovyna – yii mynule i suchasne [Bukovyna - its past and present.]. *Zelena Bukovyna – Green Bukovyna*. Paryzh – Filadelfiia – Detroit [in Ukrainian].
- Melnychuk, Ya.M. (2009). *Stanovlennia ta rozvytok muzychnoi osvity na Bukovyni (kinets XVIII – pochatok XX stolittia)* [Formation and development of musical education in Bukovina (end of the 18th - beginning of the 20th century)]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

- Murmyliuk, H. (2020). Rozvytok muzyky ta muzychni tovarystva na Bukovyni [Development of music and musical societies in Bukovina]. Munitsypalna biblioteka imeni A. Dobrianskoho (Chernivtsi) URL: <http://www.dobrabiblioteka.cv.ua/ua/news?id=1209139> [in Ukrainian].
- Mykola Vitaliiovykh Lysenko (do 170-yi richnytsi vid narodzhennia ukrainskoho kompozytora). Derzhavnyi arkhiv Chernivetskoï oblasti [Mykola Vitaliyovykh Lysenko (to the 170th anniversary of the birth of the Ukrainian composer). State archive of Chernivtsi region] (2016). URL: <https://cv.archives.gov.ua/lisenko.html> [in Ukrainian].
- Pavliuk, O. (Upor.) (2000). Bukovyna. Vyznachni postati: 1774–1918 [Bukovyna Prominent figures: 1774–1918]. (Biohrafichni dovidnyk). Chernivtsi: Zoloti lytavry [in Ukrainian].
- Pedahohichni koledzh Chernivetskoho natsionalnogo universytetu imeni Yurii Fedkovycha – vyshchyi navchalnyi zaklad I-II rivniv akredytatsii [Pedagogical College of the Chernivtsi National University named after Yury Fedkovich is a higher educational institution of the I-II levels of accreditation]. (2024). URL: <https://pedkoledzh.cv.ua/> [in Ukrainian].
- Postevka, H.I. (2015). Rozvytok muzychnoi osvity ta vykhovannia na Bukovyni u mizhvoïennyi period (1918-1940 rr.) [Development of musical education and upbringing in Bukovina in the interwar period (1918-1940)]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Khmelnytskyi [in Ukrainian].
- Vyshpinska, Ya. M. (2011). *Muzychna osvita Bukovyny: dosvid, tendentsii, perspektyvy* [Music education in Bukovina: experience, trends, perspectives]. Chernivtsi: Chernivetskyi nats. un-t [in Ukrainian].
- Yaroshenko, I. (2022). Mystetska khorova osvita na Bukovyni u XIX stolitti [Artistic choral education in Bukovina in the 19th century]. *Dobryi Pastyr: naukovyi visnyk Ivano-Frankivskoi akademii Ivana Zolotoustoho. Bohoslovia Filosofii. Istorii*, 17. URL: <http://journal.ifaiz.edu.ua/index.php/gp/article/view/381> [in Ukrainian].
- Yaroshenko, I.V. (2015). *Muzychne kraieznavstvo Zakhidnoi Ukrainy XIX–XX stolit: profesiino-khorove mystetstvo Bukovyny* [Musical regional history of Western Ukraine of the 19th–20th centuries: professional choral art of Bukovina]. K.: Vydavnytstvo «Bilyi Tyhr» [in Ukrainian].
- Zahaikevych, M. (1960). *Muzychne zhyttia Zakhidnoi Ukrainy druhoi polovyny XIX st.* [Musical life of Western Ukraine in the second half of the 19th century]. Kyiv [in Ukrainian].
- Zalutskyi, O. (2016). *Muzychni tovarystva Bukovyny. Dovidnyk Chernivetskoho oblasnoho viddilennia Natsionalnoi vseukrainskoi muzychnoi spilky (do 25-richchia vid dnia zasnuvannia)* [Musical societies of Bukovina. Directory of the Chernivtsi regional branch of the National All-Ukrainian Musical Union (to the 25th anniversary of its foundation)]. Chernivtsi: Druk Art. [in Ukrainian].

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ Й ПОДАННЯ РУКОПИСІВ ДО ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ «ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ»¹

Обсяг рукопису статті – від 0, 5 друк. арк.

Мова рукопису: українська, англійська, польська.

Текст має бути набрано у текстовому редакторі MS Word (розширення doc, .rtf). Параметри сторінки: всі поля – 2 см, без колонтитулів і нумерації сторінок. Шрифт Times New Roman, 14 пт, рядки без переносів. Параметри абзацу: вирівнювання – за шириною, відступ першого рядка – 1, 25 см, міжрядковий інтервал – 1, 5 см, інтервал між абзацами – 0 пт.

Покликання у статті та список літератури (останній подається мовою оригіналу наприкінці статті) оформлюються згідно з вимогами APA – American Psychological Association Style (методичні рекомендації додаються; (онлайн конвертер за стандартом APA: <http://reffor.us> або <http://www.citationmachine.net>)). Декілька джерел розділяються крапкою з комою.

УВАГА!!! У тексті статті ініціали відділяються від прізвищ нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл), напр: І. В. Петренко

Оформлення структурних елементів статті:

1. індекс УДК;
Українською мовою
2. ПІБ автора (розгорнуто, вирівнювання по ширині, напівжирний шрифт, 14 пт);
3. наукове звання, вчений ступінь, посада (вирівнювання по ширині, 14 пт);
4. місце роботи: повна назва установи (вирівнювання по ширині, 14 пт);
5. ORCID ID (вирівнювання по ширині, 14 пт), (реєстрація на сайті <https://orcid.org/register>);
6. e-mail (вирівнювання по ширині, курсив, 14 пт);
7. назва статті (14 пт, напівжирний шрифт, прописні літери, абзац без відступів першого рядка, вирівнювання по центру);
8. слово «**Анотація**» (напівжирний, курсив, 14 пт). Далі в тому ж рядку – анотація статті обсягом **1800 символів** (звичайний, курсив, по ширині, 14 пт);
9. фраза «**Ключові слова**» (14 пт, напівжирний, курсив). Далі в тому ж рядку – ключові слова – від 4 до 8 термінів і понять, розділених знаком «;» (14 пт, звичайний, курсив, вирівнювання по ширині).
Англійською мовою
10. Назва статті, ПІБ авторів з відомостями про них, ORCID ID, e-mail.
11. озширена анотація статті обсягом **1800 символів** та ключові слова англійською мовою (елементи подаються так, як й українською. мовою).

Після анотацій:

12. Основний текст статті (шрифт звичайний, 14 пт) має складатися з таких підрозділів:

Постановка проблеми, її актуальність.

¹ У 2013 р. збірник внесено до Міжнародного ISSN-реєстру (номер ISSN 2308-6386). Видання індексується Google Scholar (Google Scholar профіль: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=f0VUgP4AAAAJ&hl=en>)

Аналіз актуальних досліджень і публікацій.

Мета статті.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

13. Підзаголовок «**Список використаних джерел**» (напівжирний, 14 пт);

14. Список літератури (14 пт, звичайний, подається мовою оригіналу, не більше 15 джерел); оформлення – див. приклад оформлення статті.

15. Підзаголовок «**References (translated and transliterated)**», перекладений і трансліерований латиницею список використаних джерел (шрифт 12 пт, міжрядковий інтервал – 1 см) оформлюється таким чином:

- **прізвища авторів та власні назви (журналів, видавництв) – транслітеруються кирилицею;**

- **назви статей, конференцій – перекладаються англійською мовою;**

- після кожного посилання необхідно в дужках вказати мову оригіналу джерела – (in Ukrainian), (in Russian) тощо.

Для автоматизації процесу транслітерації рекомендується використання онлайн-сервісів (наприклад:

translit.kh.uat; <http://translit.ayho.org.ua> – для україномовних джерел;

<http://translit.ru/> – для російськомовних джерел).

Англомовні джерела не транслітеруються.

Автори мають дотримуватися наукового стилю викладу матеріалів статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікацій.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою авторів статей.

Архів номерів збірника розміщено за покликанням:

<http://adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/about>

Авторські рукописи, а також запитання щодо підготовки до друку та публікації матеріалів просимо надсилати на електронну адресу: **zbirnyk_od_17@ukr.net** .

Наукове видання

**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ:
ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ**

збірник наукових праць

ВИПУСК 1 (25)

Головний редактор – *Л. Б. Лук'янова*
Заступник головного редактора – *О. В. Аніщенко*
Науковий і літературний редактор – *О. В. Аніщенко*
Літературний редактор іноземних текстів – *О. В. Василенко*
Відповідальний секретар – *А. М. Самко*
Комп'ютерна верстка – *А. М. Самко*

Адреса редакції:

04060, м. Київ, вул. Максима Берлінського, 9,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України,
відділ андрагогіки
E-mail: zbirnyk_od_17@ukr.net

Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування й скорочення статей. Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції. Автори несуть повну відповідальність за опублікований матеріал (за достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей).

Тираж виготовлено з оригінал-макету замовника

Підписано до друку 03.06.2024 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура TimesNewRoman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 11,1. Обл.-вид. арк. 10,2.
Зам. № 0306-24.

Виготовлювач ТОВ «Талком» 03115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс
(044) 424-40-69, 424-56-26 e-mail: ukraine.vdk@email.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013 р.

Scientific edition

**ADULT EDUCATION:
THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS**

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

VOLUME 1 (25)

Editor-in-chief – Lukyanova L.
Deputy Editors – Anishchenko O.
Scientific and Literary editor – Anishchenko O.
Literary editor of foreign texts – Vasylenko O. (English version)
Executive secretary – Samko A.
Computer layout and design – Samko A.

Editorial office address:

04060, Kyiv city, 9, Maksyma Berlynskogo St.,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAES of Ukraine,
Andragogy Department
E-mail: zbirnyk_od_17@ukr.net

Editorial board reserves the right to edit and reduce articles. The views of the authors do not always coincide with the editorial board's ones. Authors are fully responsible for published materials (for the accuracy of facts, quotations, proper names, geographical names and other information).

Тираж виготовлено з оригінал-макету замовника

Підписано до друку 03.06.2024 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура TimesNewRoman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 11,16. Обл.-вид. арк. 10,22.
Зам. № 0306-24.

Виготовлювач ТОВ «Талком» 03115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс
(044) 424-40-69, 424-56-26 e-mail: ukraine.vdk@email.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013 р.