

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

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 1 (27)

Київ – 2025

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.**

Ідентифікатор медіа: R30-01891 (рішення № 1318 Засідання Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення від 09 листопада 2023 р.).

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 10 від 26 червня 2025 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
Ничкало Н. Г. (НАПН України)
- Філіпчук Г. Г.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
- Щербак О. І.** 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 (*Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна*)
- Баніт О. В.** доктор педагогічних наук, старший дослідник (*ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*)
- Встошка 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 (Університет Комісії національної освіти у Кракові (м. Краків (Республіка Польща))
- Лавриш Ю. Е.** доктор педагогічних наук, професор (*КПІ ім.Георгія Сікорського, Україна*)
- Прийма С. М.** доктор педагогічних наук, професор (*Таверійський державний аеротехнологічний університет імені Дмитра Моторного, Україна*)
- Василенко О. В.** кандидат педагогічних наук, доцент (*Національна академія внутрішніх справ, Україна*)
- Павлов І.** PhD, доцент (*Університет Матей Бела, 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, 2025, 1 (27). 216 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, 2025

**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 (27)

Kyiv – 2025

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.**

Media ID: R30-01891 (Decision No 1318 of the National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting, dated November 09, 2023).

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 № 10, June 26, 2025).

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

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, 2025. 1 (27). 216 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 researchers, Ph.D. students, students.

ЗМІСТ

Розділ I ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ОСВИТИ ДОРΟΣЛИХ

**Лук'янова Лариса Борисівна,
Симеля Кшиштоф Ф.**

*Стилі навчання в освіті дорослих: теоретико-прикладний
аналіз* 9

Babushko Svitlana,

Halytska Maiia

*Adult education for displaced Ukrainians: motivations and communication
barriers in English language learning (Освіта дорослих для українців-
біженців: мотивація та комунікаційні бар'єри у вивченні англійської мови)..* 24

Вольгушин Дмитро Сергійович

*Неформальна освіта: можливості для професійного розвитку
менеджерів організацій* 34

Топольник Яна Володимирівна

*Використання мобільних застосунків у неформальній освіті
дорослих* 44

Розділ II ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВИТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

Акімова Ольга Вікторівна,

Гапчук Яна Анатоліївна

*Педагогічна творчість у системі особистісно-професійного
становлення майбутнього вчителя* 53

Андрощук Катерина Миколаївна

*Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх
фахівців у галузі будівельної інженерії: сутність, підходи та освітні
практики* 64

Афанасьєва Тетяна Олександрівна,

Гревцева Євгенія Олександрівна

*Професійна підготовка освітніх менеджерів до управління змінами
в умовах сучасних трансформацій: спрямованість на антикризові
практики* 78

Бабко Тетяна Миколаївна,

Кравченко Тетяна Володимирівна

*Післядипломна підготовка управлінських кадрів: забезпечення
наступності на рівні базової загальної середньої освіти* 88

Вишневська Галина Богданівна,

Мурмила Марія Василівна

*Інтеграція технологій штучного інтелекту в мовну освіту:
виклики та перспективи* 101

Гадалін Михайло Сергійович

*Формування професійних компетентностей фахівців ІТ-галузі
в умовах вищої освіти* 115

Гончарова Наталя Володимирівна <i>Цифрова компетентність викладачів університетів як важливий чинник професійного розвитку в умовах неформальної освіти.....</i>	123
Мозгальов Андрій Анатолійович <i>Мультимедійні презентації у формуванні цифрової компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій у закладах вищої освіти</i>	134

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

Авшенюк Наталя Миколаївна <i>Міждисциплінарний вимір змісту педагогічної освіти у країнах-членах ОЕСР: сутність, проектування, виклики</i>	146
Котун Кирил Васильович <i>Міжнародні політики застосування ШІ у вищій освіті: досвід Швеції, Данії та Фінляндії.....</i>	160
Матульчик Юліус <i>Едуард Крістіан Ліндеман: життєтворчість і вплив на розвиток освіти дорослих у США</i>	178

ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВІ, ОСВІТНІ ТА ПРОСВІТНИЦЬКІ ІНІЦІАТИВИ

Аніщенко Олена Валеріївна <i>Хронологія фактів і подій у сфері освіти дорослих в Україні (2023 – 2024).....</i>	188
ПАМ'ЯТКА АВТОРУ.....	210

CONTENTS

Chapter I. THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS OF ADULT EDUCATION

Larysa Lukianova, Symela Krzysztof F.	
LEARNING STYLES IN ADULT EDUCATION: THEORETICAL AND APPLIED ANALYSIS	9
Babushko Svitlana, Halytska Maiia	
ADULT EDUCATION FOR DISPLACED UKRAINIANS: MOTIVATIONS AND COMMUNICATION BARRIERS IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING	24
Volgushyn Dmytro	
NON-FORMAL EDUCATION: OPPORTUNITIES FOR MANAGERS' OF ORGANISATION PROFESSIONAL DEVELOPMENT	34
Topolnyk Yana	
USE OF MOBILE APPLICATIONS IN NON-FORMAL ADULT EDUCATION	44

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

Akimova Olha, Hapchuk Yana	
PEDAGOGICAL CREATIVITY IN THE SYSTEM OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER	53
Androschuk Kateryna	
DEVELOPING FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE CONSTRUCTION ENGINEERS: ESSENCE, APPROACHES AND EDUCATIONAL PRACTICES	64
Afanasieva Tetiana, Hrevtseva Yevheniia	
PROFESSIONAL TRAINING OF EDUCATIONAL MANAGERS TO MANAGE CHANGES IN THE CONTEXT OF MODERN TRANSFORMATIONS: FOCUS ON ANTI-CRISIS PRACTICES	78
Babko Tetiana, Kravchenko Tetiana	
POSTGRADUATE TRAINING OF MANAGERIAL STAFF: ENSURING CONTINUITY AT THE LEVEL OF BASIC SECONDARY EDUCATION	88
Vyshnevska Galyna, Murmyla Mariia	
INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES INTO LANGUAGE EDUCATION: CHALLENGES AND PROSPECTS	101

Hadalin Mykhailo	
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF IT SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION	115
Honcharova Natalia	
DIGITAL COMPETENCE OF UNIVERSITY TEACHERS AS AN IMPORTANT FACTOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT UNDER CONDITIONS OF NON-FORMAL EDUCATION	123
Mozgalov Andrii	
MULTIMEDIA PRESENTATIONS IN FORMING DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE IT SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS...	134

**Chapter III.
ADULT EDUCATION WITHIN COMPARATIVE–PEDAGOGICAL
AND HISTORICAL-PEDAGOGICAL RESEARCH**

Avsheniuk Nataliia	
INTERDISCIPLINARY DIMENSION OF PEDAGOGICAL EDUCATION CURRICULUM IN OECD MEMBER COUNTRIES: ESSENCE, DESIGN, CHALLENGES	146
Kotun Kyryl	
INTERNATIONAL POLICIES ON THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION: THE EXPERIENCE OF SWEDEN, DENMARK AND FINLAND	160
Matulchyk Julius	
EDUARD CHRISTIAN LINDEMAN – LIFE CREATIVITY AND INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION IN THE USA	178

**INFORMATION ABOUT SCIENTIFIC, EDUCATIONAL
AND ENLIGHTENMENT INITIATIVES**

Anishchenko Olena	
Chronology of the facts and events in the adult education field in Ukraine (2023 2024).....	188
FOR AUTHORS	210

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Цитування:

Лук'янова, Л. Б., & Симеля, Кшиштоф Ф. (2025). Стилі навчання в освіті дорослих: теоретико-прикладний аналіз. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(27), 9–23. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.9-23](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.9-23)

УДК 374.7:371.3:001.891

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.9-23](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.9-23)

СТИЛІ НАВЧАННЯ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНИЙ АНАЛІЗ

Лук'янова Лариса Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Lukianova Larisa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-0982-6162>

E-mail: larysa.lukianova@gmail.com

Симеля Кшиштоф Ф. – доктор інженерії, керівник напрямку Центру досліджень професійної освіти та управління інноваціями в Дослідницькій мережі Лукасевича – Інститут технологій експлуатації, Радом, Польща

Symela Krzysztof F. – Dr. of Engineering, Area Leader of the Centre for Vocational Education Research and Innovation Management in the Lukasevich Research Network – Institute for Sustainable Technologies, Radom, Poland

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9586-6349>

E-mail: krzysztof.symela@itee.lukasiewicz.gov.pl

Анотація. У дослідницькій статті представлено комплексний теоретико-прикладний аналіз провідних методологічних підходів до вивчення стилів навчання в системі освіти дорослих. Підкреслюється значення стилів навчання як сукупності сталих когнітивних, емоційних і поведінкових характеристик, що визначають індивідуальний спосіб засвоєння знань, і необхідність їх урахування в контексті зростаючих потреб дорослих у безперервному, адаптивному та персоналізованому навчанні. Автори обґрунтовують актуальність проблематики з огляду на потребу оптимізації освітнього процесу, враховуючи життєвий досвід, професійну мотивацію та автономію дорослих учнів. Основну увагу приділено моделі

емпіричного навчання Д. Колба, яка дозволяє ідентифікувати чотири стилі навчання: акомодативний, дивергентний, асимілювальний та конвергентний. Розкрито особливості кожного стилю: від орієнтації на конкретний досвід і емоційне занурення до логічного аналізу, експериментування та систематизації інформації. Докладно описано відповідні методи викладання, ефективні для кожного стилю, зокрема роботу в групах, аналітичні завдання, індуктивне мислення, візуалізацію, проектну діяльність тощо. Наголошено, що індивідуальні стилі можуть змінюватися під впливом середовища, методів навчання, особистої мотивації, тому ефективною є гнучка, змішана педагогічна стратегія, яка враховує особливості дорослих учнів. Окреслено перспективні напрями подальших досліджень, зокрема впровадження VR/AR-технологій, інтелектуальних тьюторів та інклюзивних мультимедійних стратегій. Зазначено, що врахування стилів навчання підвищує залученість, критичне мислення та якість результатів, а також сприяє розвитку самостійності й рефлексивних навичок дорослого учня. Стаття має практичне значення для освітніх менеджерів, викладачів, тренерів, HR-фахівців, які прагнуть підвищити ефективність навчання дорослих через індивідуалізацію підходів.

Ключові слова: стилі навчання; освіта дорослих; модель Колба; андрагогіка; індивідуалізація навчання; когнітивні особливості.

LEARNING STYLES IN ADULT EDUCATION: THEORETICAL AND APPLIED ANALYSIS

Abstract. *The research article presents a comprehensive theoretical and applied analysis of key methodological approaches to studying learning styles in adult education. It highlights the significance of learning styles as a set of stable cognitive, emotional, and behavioral characteristics that define an individual's way of acquiring knowledge, emphasizing the need to consider these traits in response to the growing demand for continuous, adaptive, and personalized adult learning. The authors justify the relevance of this issue in terms of optimizing the educational process by taking into account life experience, professional motivation, and the autonomy of adult learners. The central focus is on David Kolb's experiential learning model, which identifies four learning styles: accommodative, divergent, assimilative, and convergent. The article details the features of each style – from concrete experience and emotional immersion to logical analysis, experimentation, and systematization – and describes corresponding effective teaching methods, such as group work, analytical tasks, inductive reasoning, visualization, and project-based learning. It is noted that individual styles may evolve depending on the environment, teaching methods, and learner motivation. Therefore, a flexible, mixed pedagogical strategy is considered most effective. The article outlines promising research directions, including the integration of VR/AR technologies, intelligent tutoring systems, and inclusive multimedia strategies. Taking learning styles into account increases engagement, critical thinking, and learning outcomes, while also supporting the development of autonomy and reflective skills. The*

article holds practical value for educators, trainers, HR professionals, and adult education stakeholders aiming to enhance learning effectiveness through individualized approaches.

Key words: *Learning styles; adult education; Kolb's model; andragogy; individualized learning; cognitive characteristics.*

Постановка проблеми, її актуальність. У сучасному суспільстві, що характеризується динамічними змінами, цифровізацією та потребою в постійній адаптації до нових умов праці й життя, освіта дорослих набуває особливої ваги. Знання постійно оновлюються, осучаснюються та актуалізуються, узгоджуючи з реаліями проблему щодо підвищення здатності засвоювати академічну інформацію. Вони увиразнюються не лише як інструмент професійного зростання/адаптації, але й як засіб соціальної інтеграції, самореалізації та розвитку критичного мислення. У цьому контексті важливим стає не безпосередній процес передавання знань, а забезпечення ефективного, індивідуалізованого навчального процесу, який відповідає індивідуальним потребам і особливостям дорослої особистості.

Студентів старше 25 років вважають нетрадиційними дорослими учнями (Shatila et al., 2023), унікальність яких полягає у тому, що вони приходять в аудиторії вже з досвідом та практичними знаннями (Green, 2024). Одним із ключових факторів, що визначають успішність їх навчання, є вибір індивідуального стилю навчання – сукупність сталих когнітивних, емоційних і поведінкових характеристик, які зумовлюють спосіб сприйняття, обробки й інтеріоризації інформації. Вивчення стилів навчання дозволяє оптимізувати навчальні програми, адаптувати методи викладання та створити умови для максимальної ефективності освітнього процесу.

Однак різноманіття класифікацій стилів навчання, підходів до їх діагностування та інтерпретації результатів створює необхідність у чіткому методологічному підґрунті дослідження цього феномену. У контексті освіти дорослих це завдання ускладнюється тим, що дорослі здобувачі освіти мають значний життєвий і професійний досвід, різну мотивацію, значний рівень автономності та певні очікування щодо результатів навчання. Як підкреслює Д. Грін (Green, 2024, с. 137), дорослі учні повинні бути залучені до свого навчання через роздуми та практику. Це означає, що вони хочуть бути залученими та почутими, а їхній досвід використаний у змісті освітнього процесу, щоб допомогти зрозуміти сутність та підкреслити актуальність, а також дозволити їм розмірковувати та теоретизувати кожну нову концепцію.

Отже, у контексті динамічного розвитку освіти дорослих та зростання уваги до індивідуалізації навчального процесу, вивчення сучасних наукових підходів і практичних рішень щодо стилів навчання

різноцільової дорослої аудиторії набуває особливої актуальності. Обґрунтуємо свою точку зору.

По-перше. Для усунення недоліків й подолання труднощів, які виникають у процесі визначення стилів навчальної діяльності, доцільно а) обирати теорії навчання, що враховують професійний і соціальний досвід дорослої людини, рівень її знань, статус, вік та ін.; б) застосовувати різні підходи та моделі, оскільки кожен(на) має переваги та недоліки; в) використовувати анкети, засновані на самоідентифікації уподобань щодо набуття і відтворення інформації. Тобто для ефективного навчання необхідними є відповідна теорія, доступні у використанні способи діагностування, періодичне тестування.

По-друге. Визначення індивідуального стилю навчання є дуже важливим і у закладі вищої освіти, і у процесі корпоративного навчання, оскільки: а) сучасні реалії вимагають від людини безперервного навчання впродовж життя, що дозволяє розвивати особистісні й професійні компетентності персоналу, а відтак і високий рівень розвитку компанії; б) швидка дезактуалізація знань потребує постійного їх оновлення, підвищення кваліфікації, але виконання дорослою людиною сукупності інших соціальних ролей вимагають суттєвої оптимізації навчального процесу (у часі, формах, методах).

По-третє. Визначення персонального стилю навчання дозволить:

а) дорослій людині, яка навчається, скласти персональну програму навчання, підвищити ефективність навчального процесу, обирати й використовувати найбільш доцільні сучасні методи навчання;

б) організаторам навчання дозволить підвищити ефективність тренінгів і навчальних програм; підвищить ефективність управління командою.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Останні дослідження підтверджують ефективність адаптивних, трансформаційних та інтерактивних методик, що ґрунтуються на принципах андрогогіки та когнітивної психології та доводять важливість вибору відповідного стилю навчання. У більшості сучасних публікацій (Green, 2024; Shatila, 2024; Деркач, 2015; Маслянікова, 2020 та ін.) підтверджується доцільність використання моделі Колба для структурування навчального процесу відповідно до переваг конкретного стилю (активний, рефлексивний, теоретичний, прагматичний). Водночас акцентується увага на змінності стилів залежно від контексту, завдань та рівня залученості слухача. У дослідженнях аналізується ефективність адаптації стилів викладання до потреб дорослих учнів, підкреслюючи необхідність індивідуального підходу з урахуванням віку, досвіду, рівня вмотивованості. Загалом сучасні підходи до вивчення стилів навчання в освіті дорослих дедалі більше тяжіють до гнучкості, індивідуалізації та інтеграції міждисциплінарних знань. Наразі

відбувається переосмислення традиційних теорій на користь адаптивних і трансформаційних моделей.

Метою даної статті є теоретико-прикладний аналіз провідних методологічних підходів до вивчення стилів навчання в контексті освіти дорослих, а також обґрунтування їх значущості для побудови ефективного, освітнього педагогічного процесу. У центрі уваги – андрагогічна парадигма, що підкреслює самостійність, досвід, мотиваційну складову, психологічні особливості дорослого здобувача освіти як головні детермінанти навчання.

Методи дослідження. Дослідження стилів навчання в освіті дорослих здійснено за допомогою комплексу методів, що забезпечило осмислення феномену, систематизацію підходів і побудову моделі емпіричного навчання: системно-логічний, порівняльний аналіз (виділення компонентів і зв'язків у циклічній моделі Колба, зіставлення класифікацій стилів із виявленням спільного й відмінного; виявлення структури, функціональних зв'язків, специфіки прояву кожного елементу стилів навчання в освітньому процесі); синтез (об'єднання теоретичних положень, емпіричних даних і візуалізованих схем (подвійна матриця Колба) для формування системного уявлення про взаємозв'язок стилів, можливості врахування в програмах неперервної освіти); класифікація й типологізація (систематизація стилів навчання); моделювання (конструювання подвійної матриці стилів навчання та її візуалізація). Було використано міждисциплінарний підхід, що увиразнило інтеграцію результатів андрагогічних, психологічних, соціологічних досліджень для цілісного розуміння досліджуваної проблематики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Доросла людина порізному сприймає, засвоює, інтеріоризує та відтворює навчальний матеріал. Отже, індивідуальним способом мислення мають відповідати різні стилі навчання, що безпосередньо впливають на вибір методів навчання та спонукають до використання індивідуального підходу в навчальному процесі.

Зазначимо, що йдеться як про формальну, так і неформальну (позаформальну) освіту. У наукових працях, присвячених дослідженню залежності ефективності навчальної діяльності від урахування індивідуальних особливостей суб'єктів навчальної діяльності, дедалі частіше застосовують такі поняття, як: «навчальні переваги», «стиль мислення», «когнітивний стиль», «стилі навчання». Найбільшого значення вчені надають особливостям індивідуального когнітивного стилю та стилям навчання, які ураховують ментальні здібності, вплив навколишнього середовища, культурні особливості та інші параметри.

Уточнимо зміст терміну «стиль навчання». Термін набув поширення у західній психолого-педагогічній літературі наприкінці ХХ ст. і зазвичай означає підхід, найбільш типовий для конкретної особистості. Отже, стиль

навчання – це сукупність специфічних прийомів, способів, методів навчання, підхід до організації механізмів засвоєння, набуття, запам'ятовування і відтворення інформації (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007).

Таким чином, прагнення забезпечити ефективність суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників начального процесу у системі безперервної освіти спонукає до визначення індивідуального стилю навчання; створення персоналізованої стратегії і плану навчання, навчальної програми; розвитку мотивації і засвоєння нових моделей і стилів мислення й поведінки.

Погоджуємося з думкою, що «стиль навчання» доцільно розглядати як взаємозалежність стилів – стилю викладання і стилю учіння, які певною мірою взаємодіють; результатом цієї взаємодії має стати синергетичний ефект. За твердженням дослідників, наразі відсутній єдиний науковий підхід до визначення умов подолання стильових обмежень людини з метою підвищення якості навчання. Т. Деркач (2015) наполягає, що найбільш гострою проблемою в окресленому напрямі досліджень є проблема суміщення стилів навчання з методами навчання. У літературі дедалі більш активно обговорюються питання щодо умов успішного навчання – збіг чи, навпаки, розбіжність, притаманних особистості навчальних стилів та форм навчання (Деркач, с. 42).

У 2004 р. групою вчених університету Ньюкасла під керівництвом Ф. Коффілда вивчалися теорії стилів навчання. Було проаналізовано 71 теорію, кожна з яких містила від 3 до 20 різних стилів (Coffield, Moseley, Hall, & Ecclestone, 2004).

За підсумками цього дослідження було виокремлено 13 моделей, ефективність використання яких доведено на практиці. З-поміж інших моделей варто назвати:

- модель стилів пізнання за Р. Ридінгом (Riding's model of cognitive style) (Peterson, Deary, & Austin, 2003) та його аналіз стилів пізнання (Cognitive Styles Analysis (CSA) (Armstrong, 1993));
- індикатори навчання за І. Майєрс та К. Бріггс (у подальшому індикатори Майєрс-Бріггс) (The Myers-Briggs Type Indicator (MBTI));
- профайлер стилю навчання за К. Джексоном (Jackson's Learning Styles Profiler (LSP) (Jackson, 2005);
- стилі навчання за Д. Колбом (Kolb's Learning Style Inventory (LSI) (McLeod, 2017);
- індекс когнітивних стилів К. Елінсона і Дж. Хайєс (Allinson and Hayes' Cognitive Style Index (CSI) (Allinson, & Hayes, 1996) та ін.

Таке масштабне вивчення стилів навчання виявило низку невирішених питань, зокрема щодо приналежності стилів до рис особистості (у цьому випадку вони є стійкими й незмінними) або станів

(здатні піддаватися змінам); не з'ясовано їх незалежність від оцінних суджень; наявність суттєвих термінологічних відмінностей у назвах стилів, що по-різному визначаються в теоріях, але є схожими за змістом (Li-fang, & Steinberg, 2005).

Теорія стилів навчання створюється на межі психології, педагогіки, фізіології та ін. наук. Безсумнівно, питання щодо доцільності визначення стилів навчання для дорослої аудиторії є складним, але його вирішення є надзвичайно важливим. Для визначення стилів навчання за відповідною моделлю обираємо емпіричну модель навчання Д. Колба (Whetten, n. d.). За словами автора, його теорія емпіричного навчання і модель стилів навчання ґрунтуються на твердженні К. Юнга, що стилі є результатом бажаних способів пристосування людини до світу.

Наведемо короткий зміст складових моделі із додаванням відповідних, зручних для використання скорочень.

Модель Д. Колба включає чотири послідовні стадії:

- I. Набуття конкретного досвіду (конкретний досвід, КД).
- II. Усвідомлення, спостереження, рефлексія (рефлексивне спостереження, РС).
- III. Осмислення нових знань, їх теоретичне узагальнення (абстрактна концептуалізація, АК).
- IV. Експериментальна перевірка нових знань, самостійне використання їх на практиці (активне експериментування, АЕ).

По закінченню циклу виникає нова навчальна ситуація, яка стає новим конкретним досвідом (стадія I) і цикл починається знову.

Д. Колб припускає, що дорослі учні навчаються через рефлексивне спостереження, абстрактне мислення, активне експериментування і конкретний досвід. Таким чином, можна говорити про групи дорослих учнів, відповідно до їх способів навчання.

Першу групу становлять дорослі учні, які дотримуються принципу логічної послідовності. Вони отримують інформацію з досвіду, цінують порядок і логічну послідовність, дотримуються прямих вказівок, їм подобається чітко організована презентація матеріалу, спокійна атмосфера.

Другу групу утворюють учні, які надають перевагу так званій абстрактній хаотичності. Вони цінують навчання, але надають перевагу здобуттю інформації в неорганізованому, хаотичному порядку.

Третю групу – це учні, які навчаються за принципом абстрактної логічної послідовності. Вони мають багато різних концептуальних уявлень, на тлі яких вибудовують прочитане, побачене, почуте у графічній або образній формі.

Четверту групу становлять учні, які навчаються за принципом конкретної хаотичності, вони демонструють схильність до

експериментування; навчаються шляхом проб і помилок, успішно працюють у малих групах, демонструючи високий ступінь самостійності.

Д. Колб підкреслює, що ми внутрішньо вирішуємо, хочемо робити або спостерігати, і водночас вирішуємо – думати або відчувати. У результаті цих двох рішень формується бажаний стиль навчання, тобто, матриця «два-на-два». Ми вибираємо спосіб «отримання досвіду», який визначає наш підхід до нього, так само ми вибираємо спосіб «трансформування досвіду», що визначає нашу емоційну реакцію на цей досвід. Отже, наш стиль навчання є продуктом вибору:

1. Як підійти до виконання завдання – тобто, «набуття досвіду», при цьому надаємо перевагу: (а) спостереженню або (б) дії.

2. Нашої емоційної реакції на досвід – тобто «перетворення досвіду» – при цьому надаємо перевагу: (а) розмірковуванню або (б) відчуттю.

Отже, ми вибираємо наш підхід до задачі або досвіду («набуття досвіду»), вибираючи 1(а) або 1(б):

- 1(а) – через спостереження за іншими, залученими у досвід, і розмірковуючи над тим, що відбувається («спостереження») або

- 1(б) – «активне експериментування».

Водночас обираючи між 2(а) або 2(б) ми визначаємося як емоційно трансформувати досвід:

- 2(а) – через отримання нової інформації шляхом розмірковування або планування («абстрактної концептуалізації» – «розмірковування» або

- 2(б) – через конкретні відчуття, дотик («конкретний досвід» – «відчуття»).

За результатами поєднання цих двох виборів з'являється бажаний стиль навчання. Розумінню структури стилів навчання Д. Колба сприяє подвійна матриця (табл. 1).

Таблиця 1

Матриця стилів навчання Д. Колба

Параметри	Творіння (активне експериментування – АЕ)	Спостереження (мислинневе спостереження – МС)
Почуття (Конкретний досвід – КД)	Пристосування (КД/АЕ)	Відсторонення (КД/МС)
Обдумування (абстрактна оптимізація – АО)	Конвергенція (АО/АЕ)	Асиміляція (АО/МС)

Задля підвищення успішності процесу навчання вчений рекомендує педагогам дорослих створювати плани навчання з урахуванням чотирьох

стилів навчання (Kolb, & Fry, 1975).

Для визначення бажаного стилю навчання було розроблено опитувальник Learning Style Inventory (LSI), що містить 12 пропозицій, які описують ситуації навчання відповідно до певного стилю. LSI займає приблизно 30 хвилин для самостійного адміністрування та самооцінки. Формат тесту – опитування за 12 пунктами, на які треба дати відповідь, використовуючи шкалу від 1 до 4. За допомогою LSI можна оцінити 6 параметрів, чотири з яких демонструють спрямованість на конкретний досвід (КД); рефлексивне спостереження (РС), абстрактну концептуалізацію (АК) або активне експериментування (АЕ).

Схарактеризуємо визначені показники й відповідні їм стилі навчання, а також наведемо пріоритетні методи навчання.

1. Високий показник конкретного досвіду (КД). Вказує на стиль навчання, орієнтований на набуття досвіду, судження; рішення сприймаються на основі конкретного відчуття. Люди, яким притаманний високий показник КД, зазвичай чутливі, орієнтовані на забезпечення взаємодії з іншими. Замість теоретичних підходів вони прагнуть сприймати кожну ситуацію як унікальний випадок для здобуття знань. Найкраще навчаються на основі конкретних ситуацій, до яких вони можуть бути залучені. Водночас краще сприймають зразки, приклади і навчаються у своїх колег, які обіймають такі ж посади, або ровесників, ніж від авторитетних осіб (керівників, експертів). Здатні сприймати більше нової інформації через зворотній зв'язок під час спілкування, дискусії. Пріоритетними методами навчання для них є семінари, міжособистісне спілкування, наставництво.

2. Високий показник рефлексивного спостереження (РС). Вказує на підхід у навчанні, який передбачає попереднє рефлексивне осмислення інформації. Люди, яким притаманний високий рівень РС, переважно інтраверти, у прийнятті рішень опираються на попередню підготовку, надають перевагу лекціям, де виступають безпристрасними слухачами, спостерігачами. Пріоритетними методами навчання є лекції, доповіді, майстер-класи експертів.

3. Високий показник абстрактної концептуалізації (АК). Вказує на аналітичний, концептуалізований підхід до навчання, який значною мірою опирається на логічне мислення і раціональні оцінки. Люди, яким притаманний високий показник АК, зазвичай більше орієнтовані на предмети і символи, менше – на міжособистісну взаємодію. Для їх навчання якнайкраще підходять орієнтовані на статус ситуації, що включають теорію і системний аналіз. Пріоритетними методами навчання є: аналітичні вправи, порівняльний аналіз, кабінетні методи збирання й опрацювання інформації.

4. Високий показник абстрактного експериментування (АЕ). Вказує на активно-діяльнісний підхід до навчання, основу якого становить експеримент. Люди з притаманним високим рівнем АЕ, як правило, екстраверти, ефективно беруть участь у проєктах, добре виконують домашні завдання, беруть активну участь у дискусіях, у роботі малих груп. Пріоритетними методами навчання є проєкти, презентації, групові дискусії, командні рольові і ділові ігри (Kolb, D.A., & Kolb, A.Y., 2005).

Як правило, індивідуальний стиль навчання є комбінацією чотирьох описаних вище типів пізнання. Комбінуванням двох найбільш бажаних дій визначають стиль навчання людини (Kolb, 2005): 1) акомодативний (КД-АЕ); 2) дивергентний (КД-РС), 3) асимілювальний (АК-РН), 4) конвергентний (АК-АЕ).

На рис. 1 схематично представлено циклічну модель навчання Д. Колба і стилі навчання.

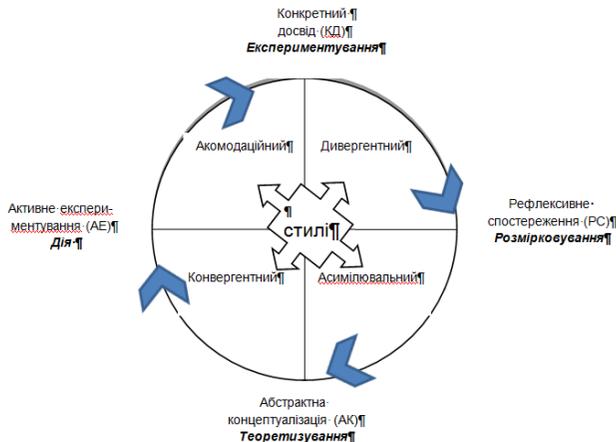


Рис. 1. Циклічна модель навчання Д. Колба і стилі навчання.

1. Акомодативний стиль (АЕ + КО). Оптимальна сфера таких людей – сфера практичного життєвого досвіду. Вони чітко планують свою діяльність і схильні до експериментування у новій сфері, що характеризується певними викликами для себе. Більше покладаються не на логічний аналіз, а на інтуїцію і у процесі вирішення проблем мають схильність до взаємодії з іншими людьми. Виділяються у видах діяльності, де вимагається ризик і адаптивність.

Найбільш ефективні методи для навчання акомодаторів: практичний життєвий досвід (апробація, експеримент); взаємодія з іншими людьми (наставництво, групова робота); керівництво, лідерство.

2. *Дивергентний стиль* (КД + РС). Люди з таким стилем пізнання почувають себе впевнено у ситуаціях, які вимагають генерації нових ідей і альтернативних перспектив. Їм подобається творча активність, пов'язана із всебічним аналізом проблем. Зазвичай використовують методи індукції, їх вирізняє широкий діапазон інтересів. За даними досліджень, таким людям притаманна розвинена здатність до уяви, емоційність, прагнення до мистецтва і бажання працювати у групах, учасники яких можуть дотримуватися різних думок (Whetten, n. d.).

Методи навчання, що використовуються при дивергентному стилі навчання: візуалізоване представлення інформації (підготовка презентацій); генерування нових ідей і опрацювання альтернатив (мозковий штурм); робота в групі (дискусія, рольові ділові ігри); активна комунікація (полілог).

3. *Асимілювальний стиль* (РС + АК). Люди з таким стилем пізнання найкраще підходять для обробки значних обсягів інформації та її викладу в точній і логічній формі. Вони не схильні до отримання інформації у взаємодії з іншими людьми, прагнуть працювати з абстрактними ідеями та концепціями. Активно використовують методи індукції, прагнуть до осмислення всієї наявної інформації. Логічну бездоганність теорії вони ставлять вище її практичної або прикладної цінності.

Методи навчання, використані при асимілювальному стилі навчання: опрацювання та аналіз інформації (аналітичний звіт); лекції, робота з абстрактними поняттями (виведення формул, побудова алгоритмів); пошук та опрацювання інформації (інтерпретація).

4. *Конвергентний стиль* (АК + АЕ). Особи, яким притаманний такий стиль активно використовують на практиці різні ідеї та теорії. Надають перевагу технічним завданням і сформульованим проблемам, ніж питанням соціальних і міжособистісних стосунків. Вміють втілювати ідеї на практиці і вирішувати зрозумілі їм проблеми (Whetten, nd).

Методи навчання, що відповідають цьому стилю: практична апробація ідей і теорій (експеримент); рішення теоретичних і технічних завдань (завдання, кейси); побудова моделей (дослідження, моделювання ситуацій).

Ідеальною є ситуація, коли використовується відповідний стиль на кожному з чотирьох етапів навчання, але, як показує досвід, різні люди зазвичай надають перевагу певному стилю (табл. 2). Зокрема, Д. Колб підкреслює, що люди надають перевагу певним стилям навчання, тоді як здатність успішно інтегрувати усі чотири стилі збільшується з часом, з набутим професійним і соціальним досвідом. Люди будуть навчатися більш ефективно за умови врахування їх уподобань у навчанні.

Таблиця 2

Стилі та відповіді їм типи поведінки у навчальній ситуації

<p>Акомодаційний</p> <p>Домінують питання типу «Якщо...?» <i>(Якщо щось зміниться, то які будуть наслідки?)</i></p> <p>15-20% популяції</p> <ul style="list-style-type: none"> • реалізує плани; • цікавить конкретна справа і ефекти; • швидко пристосовується до умов; • метод спроб і помилок; • любить планувати; • любить визначати цілі 	<p>Дивергентний</p> <p>Домінують питання типу «Чому?» <i>(Чому це так виглядає?)</i></p> <p>15-20% популяції</p> <ul style="list-style-type: none"> • фантазує; • спостерігає ситуацію під різними кутами зору; • відкритий; • здатний визначати проблему; • належить до типу «дослідника»; • використовує різні можливості
<p>Конвергентний</p> <p>Домінують питання типу «Як?» <i>(Як це відбувається? Як це сталося?)</i></p> <p>30% популяції</p> <ul style="list-style-type: none"> • ефективний у практичному застосуванні; • приймає рішення; • фокусується на зусиллях; • ефективно працює в ситуаціях, коли є одна правильна відповідь; • вибирає різні можливості. 	<p>Асимілювальний</p> <p>Домінують питання типу «Що?» <i>(Що є причиною, а що наслідком?)</i></p> <p>35-40% популяції</p> <ul style="list-style-type: none"> • ефективний у створенні теоретичних моделей; • порівнює різні можливості; • визначає проблеми; • формулює критерії та гіпотези.

Як було зазначено вище, на практиці для визначення стилів навчання використовують тест Д. Колба «Визначення стилю пізнання» (The Learning Style Inventory – LSI). Результати виконання тесту можна візуалізувати у графічному вигляді (рис. 2).

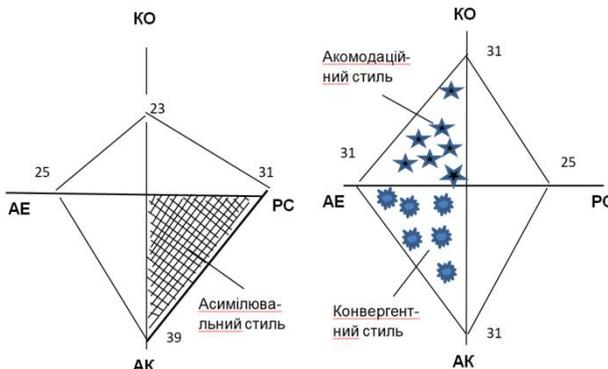


Рис. 2.

Один провідний стиль навчання

Два провідних стилі навчання

Як впливає з рис. 2, на вісях КД, РС, АК, АЕ відкладаються значення відповідно до отриманих під час тестування відповідей. З'єднання усіх точок забезпечує утворення чотирьох прямокутних трикутників. Один із квадрантів, в якому знаходиться трикутник із найбільшою площиною, визначає провідний стиль навчання. Зазвичай він може бути один, але бувають і винятки, коли людині притаманні декілька стилів. На практиці, в умовах реальної навчальної діяльності доцільним є змішаний, гетерогенний підхід до навчальних ситуацій.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Здійснений науковий пошук уможливує висновок про те, що вибір стилю навчання залежить від конкретної аудиторії, її потреб, рівня вмотивованості. Водночас викладач не завжди наперед може знати рівень підготовленості аудиторії та її уподобання у навчанні. У цьому випадку доцільним буде проведення тесту серед слухачів з метою обрання стилю, яким надають перевагу у певній навчальній ситуації. Є сенс використовувати в освітньому процесі завдання і методи роботи, які імпонують всім учасникам, використовувати сильні сторони стилю навчання, який є найбільш доцільним саме для цієї категорії учасників і дає можливість компенсувати слабкі сторони. Але при цьому завжди треба враховувати ступінь складності теми (предмету).

Стилі навчання є нестабільними в часі, оскільки можуть змінюватися під впливом самого процесу навчання, застосування нових методів викладання, мотивації студентів та інших факторів. Під час перевірки практикою стильова феноменологія усе більшою мірою стала вписуватися в систему механізмів інтелектуального зростання особистості. Необхідно зазначити, що усі стилі навчання пов'язані між собою, ідеального, універсального стилю, так само як і ідеальної аудиторії, не існує. Дослідники відзначають доцільність зміни стилю залежно від етапу навчання, характеристики учнів та багатьох інших чинників.

Серед багатьох *перспективних напрямів*, що безпосередньо стосуються змісту, форм, методів і стилів освіти дорослих, конкретизуємо два, які на нашу думку, найбільшою мірою можуть сприяти у вирішенні сукупності найбільш проблемних питань освіти дорослих.

Розроблення і впровадження інноваційних інструментів в систему освіти дорослих. Йдеться, зокрема, про інтелектуальні тьютори, системи адаптивного навчання, віртуальну та доповнену реальність (VR/AR), що відкривають нові можливості для персоналізації та підвищення ефективності освіти дорослих. Вони сприяють формуванню індивідуалізованих траєкторій навчання, підвищують рівень залученості та мотивації, забезпечують зворотний зв'язок у режимі реального часу. Однак, незважаючи на їхній потенціал, залишається відкритим питання

щодо створення уніфікованих педагогічних методик, нормативних засад та етичних стандартів щодо їх використання. Це вимагає міждисциплінарних досліджень, які охоплюють педагогіку, психологію, кібербезпеку та освітній менеджмент. Подальші наукові розвідки мають бути спрямовані на розробку практичних моделей інтеграції таких інструментів у програми формальної та неформальної освіти дорослих з урахуванням вікових, когнітивних та соціокультурних особливостей цільової аудиторії.

Опрацювання шляхів успішної інтеграції мультимеджа (multimedia) та інклюзивних інтерактивних стратегій. Така інтеграція може здійснюватися через поєднання кількох медіаформатів (тексту, відео, аудіо, графіки тощо) в одному навчальному середовищі або матеріалі. В освіті дорослих мультимедж дає змогу адаптувати інформацію до різних стилів навчання, підвищуючи залученість і розуміння. Наприклад, відеоуроки з субтитрами, інтерактивні презентації або подкасти з візуальним супроводом й інклюзивних інтерактивних стратегій є ключовою для сучасних освітніх програм дорослих. Поєднання з інклюзивними інтерактивними стратегіями, тобто з підходами до навчання, які враховують різноманітність учасників (вік, рівень освіти, фізичні можливості, культурні особливості тощо) і забезпечують активну участь кожного й включають роботу в малих групах, що стимулює співпрацю; рольові ігри та симуляції, які сприяють практичному засвоєнню; використання цифрових інструментів для інтерактивного навчання (онлайн-опитування, форуми, інтерактивні вправи); гейміфікацію, яка мотивує через елементи гри; доступні формати для людей з інвалідністю (аудіоописи, адаптовані матеріали). Такі стратегії сприяють більш ґрунтовному засвоєнню знань і формують відчуття приналежності до навчального процесу.

Список використаних джерел

- Деркач, Т.М. (2015). Стилі навчання та їх вплив на ефективність освітнього процесу. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*, 127, 41–50. https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/6115/3/NPU_27_%282015%29.pdf
- Маслянікова, І.В. (2020). Сучасні підходи навчання дорослих: теоретичні та емпіричні аспекти. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*, 31 (70), 28–36. <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.1/04>
- Allinson, C.W. & Hayes, J. (1996). The Cognitive Style Index: A Measure of Intuition-Analysis for Organisational Research. *Journal of Management Studies*, 33(1), 119–135.
- Armstrong, A.M. (1993). Cognitive style differences in testing situations. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(3), 17–22.
- Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: Open University Press.

- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Green, D.N. (2024). Adult Learners: Connecting Andragogy and Transformational Leadership in the Classroom. *Business Ethics and Leadership*, 8(4), 137–147. [http://doi.org/10.61093/bel.8\(4\)](http://doi.org/10.61093/bel.8(4)).
- Jackson, C.J. (2005). *An applied neuropsychological model of functional and dysfunctional learning: Applications for business, education, training and clinical psychology*. Cymeon: Australia.
- Kolb, A.Y., & Kolb, D.A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>
- Kolb, D.A., & Fry, R. (1975). Toward an Applied Theory of Experiential Learning. In C. Cooper (Ed.), *Theories of Group Process*. London: John Wiley.
- Li-fang, Z. & Steinberg, R.J. (2005). A Threefold Model of Intellectual Styles. *Educational Psychology Review*, 17(1), 1–53.
- McLeod, S. (2017). *Kolb's Learning Styles and Experiential Learning Cycle*. <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>
- Merriam, S.B. & Caffarella, R.S. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B., Caffarella, R.S., & Baumgartner, L.M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Peterson, E.R., Deary, I.J., & Austin, E.J. (2003). The reliability of Riding's Cognitive Style Analysis test. *Personality and Individual Differences*, 34(5), 881–89. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00116-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00116-2)
- Shatila, S.L. (2024). Not alone when I'm feeling stressed: Online adult learner connection and retention. *Adult Education Quarterly*, 74(1), 43–61. <https://doi.org/10.1177/07417136231184570>
- Whetten, D.A. (n. d.). Identifying Your Cognitive Style Using the LSI Method.

References (translated and transliterated)

- Derkach, T.M. (2015). Styli navchannya ta yikh vplyv na efektyvnist' osvitynoho protsesu [Learning styles and their impact on the effectiveness of the educational process]. *Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats*, 127, 41–50. https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/6115/3/NPU_27_%282015%29.pdf [in Ukrainian].
- Maslyanikova, I.V. (2020). Suchasni pidkhody navchannya doroslykh: teoretychni ta empirychni aspekty [Modern approaches to adult education: theoretical and empirical aspects]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernads'koho*, 31 (70), 28–36. <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.1/04> [in Ukrainian].

Отримано / Received: 04.02.2025.

Прорецензовано / Revised: 12.03.2025.

Схвалено до друку / Accepted: 18.04.2025.

Опубліковано / Published: 30.06.2025.

Цитування:

Babushko, S., & Halytska, M. (2025). Adult education for displaced Ukrainians: motivations and communication barriers in English language learning. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(27), 24–33. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.24-33](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.24-33)

УДК 374:81'243:314.745.5-053.9

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.24-33](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.24-33)

**ADULT EDUCATION FOR DISPLACED UKRAINIANS:
MOTIVATIONS AND COMMUNICATION BARRIERS
IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING**

Babushko Svitlana – Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Professor of Foreign Languages Department of Psychology and Sociology Faculties, Taras Shevchenko National University of Kyiv

Бабушко Світлана Ростиславівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов факультетів психології і соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8348-5936>

E-mail: babushko64sr@gmail.com

Halytska Maiia – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Tourism Department at the National University of Ukraine on Physical Education and Sport, Grant holder of the «Researchers at Risk» program, the British Academy, England

Галицька Майя Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри туризму Національного університету фізичного виховання і спорту України, стипендіат програми «Науковці в небезпеці», Британська Академія, Англія

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4785-5623>

E-mail: maya070578@gmail.com

Abstract. Millions of Ukrainians have migrated and have been displaced since the beginning of a full-scale invasion in 2022. The displacement has presented significant linguistic and adaptation challenges for older Ukrainians in host countries. The purpose of the research is to investigate the motivation of older Ukrainian refugees and the barriers they face in adult English language learning. Methodologically, the study utilized a quantitative survey administered to older Ukrainian refugees attending the English language courses at Canterbury Christ Church University (CCCU). The findings of the research show the primary motivations and the significant barriers older Ukrainian refugees encounter, emphasising the crucial role of effective communication in their adaptation and integration into host communities.

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

The research reveals that social integration, personal development opportunities, and travel are key drivers for learning English, with social aspects proving particularly crucial. However, elderly refugees face substantial communication difficulties, predominantly stemming from fundamental linguistic elements like grammar and insufficient vocabulary, alongside significant comprehension issues. Psychological barriers, such as the fear of making mistakes and uncertainty, are also present, though their impact varies among individuals. Listening and writing are identified as the most challenging aspects of language acquisition for this category of adult learners. The study underscores that older Ukrainian refugees who are staying in Great Britain, primarily rely on informal, self-directed, and socially interactive methods such as engaging with media, communicating with sponsors, and reading in order to supplement their English learning. This highlights the need for available adult education programs to adapt them to the needs of older adults and facilitate practical, accessible, and integrated learning experiences.

Key words: Ukrainian refugees; elderly learners; adult education; English language learning; communication barriers; motivation; non-formal learning.

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ДЛЯ УКРАЇНЦІВ-БІЖЕНЦІВ: МОТИВАЦІЯ ТА КОМУНІКАЦІЙНІ БАР'ЄРИ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. З початку повномасштабного вторгнення у 2022 році мільйони українців мігрували та стали переміщеними особами. Ці переміщення створили значні мовні та адаптаційні виклики для літніх українців у країнах перебування. Метою дослідження є вивчення мотивації літніх українських біженців і бар'єрів, з якими вони стикаються у вивченні англійської мови в рамках освіти дорослих. Методологічно, у дослідженні було використано кількісне опитування, проведене серед літніх українських біженців, які відвідують курси англійської мови в Університеті Кентербері Крайст Черч (CCCU). Результати дослідження вказують на основні мотивації та ті бар'єри, з якими стикаються літні українські біженці, підкреслюючи вирішальну роль ефективної комунікації в їхній адаптації та інтеграції в приймаючі громади. З'ясовано, що рушійними силами для вивчення англійської мови дорослими літнього віку є їх соціальна інтеграція, особистісний розвиток і подорожі, причому соціальні аспекти є особливо важливими. Біженці літнього віку стикаються з суттєвими комунікативними труднощами, що стосуються, насамперед, фундаментальних мовних елементів, таких як граматики та недостатній словниковий запас, а також проблеми з розумінням. Особливе місце займають психологічні бар'єри, зокрема страх зробити помилку та невпевненість. Визначено, що аудіювання та письмо є найскладнішими аспектами вивчення мови для цієї групи дорослих учнів. У статті підкреслено, що українські біженці літнього віку, перебуваючи у Великій Британії, переважно покладаються на

неформальні, самостійні та соціально-інтерактивні методи для доповнення свого вивчення англійської мови: використання соціальних медіа, спілкування зі своїми спонсорами, читання. Це вказує на необхідність адаптації наявних програм освіти дорослих з вивчення англійської мови до потреб літніх людей, зокрема збільшуючи їх практичність і доступність.

Ключові слова: українські біженці; літні учні; освіта дорослих; вивчення англійської мови; комунікативні бар'єри; мотивація; неформальне навчання.

Introduction. The displacement of millions of Ukrainians since the beginning of a full-scale war of Russia against Ukraine in 2022 has created immense challenges, especially for older individuals.

While there's no precise number specifically for displaced older Ukrainians, the total number of displaced people in Ukraine due to the war is rather significant. According to the Operational Data Portal, by 31 May 2025, there have been recorded 5,619.670 refugees from Ukraine globally, and around 5,059.110 Ukrainian refugees have been recorded in Europe. Particularly, the UK has adopted 254580 refugees from Ukraine (Operational Data Portal, 2025).

Older Ukrainians make up a substantial portion of those refugees. The challenges they face because of the displacement are more severe than for the younger generation. Unlike younger refugees who might adapt quickly through formal education or work, older adults heavily rely on informal communication for daily life, social ties, and essential services. Besides, they may already face cognitive changes, limited tech exposure (Van Leersum, et al. 2023), and ingrained language habits (Pot, et al. 2018). Due to the last issue, it can be difficult for the elderly to learn a new language. These barriers can impact their ability to integrate socially, find employment, and access crucial services, ultimately affecting their overall well-being and quality of life.

Without effective communication skills, the elderly refugees risk isolation, restricted access to healthcare and legal aid, and an inability to fully participate in their new communities. This impacts their well-being and poses a significant integration challenge for host nations.

Hence, communication is considered very essential for immigrants' adaptation and integration into host communities/ Moreover, it is an even more critical point for refugees seeking safety. For older adult refugees, communication facilitates socialization by connecting them to their new surroundings. It helps them navigate unfamiliar societies, often despite unique linguistic, cultural, and technological hurdles (Pot, et al. 2018).

Given this, communication as a tool for adapting older refugees in new communities requires further attention from host communities, volunteer organizations and, of course, researchers. Consequently, research in adult

education is deemed vital. Adult education offers flexible structures to address the specific language and cultural adaptation needs of older refugees. Traditional language teaching methods may not suffice for this group, necessitating innovative approaches that consider their life experiences, learning styles, and motivations. Investigating community-based language programs, intergenerational learning, and culturally sensitive communication strategies is crucial.

To facilitate the adaptation of refugees from Ukraine, governmental bodies, non-governmental organizations, and educational institutions launched various courses. Recognizing the crucial role of communication, numerous English language courses, ranging from beginner to intermediate levels, were specifically arranged for Ukrainians. A notable example of this initiative is the language courses offered at Canterbury Christ Church University (CCCU, 2023).

Literature review. Researchers have consistently focused on the communicative adaptation of refugees, including the elderly, either as part of broader migrant integration studies or as a distinct area of investigation. However, a literature review reveals a scarcity of publications specifically addressing the communicative adaptation of older people, not to mention older refugees displaced by the war. Our analysis, therefore, concentrates on recent publications relevant to this topic. This body of literature primarily explores the challenges and processes of communicative adaptation through English as a Second Language (ESL) learning for refugee integration. A key issue consistently highlighted is that language acquisition for refugees goes beyond mere linguistic proficiency, significantly impacting their social integration and psychological well-being.

For instance, language difficulties significantly impede access to healthcare services, as evidenced by studies in Canada (Lai and Chau 2007; Asanin and Wilson 2008) and Portugal (Dias, Severo, and Barros 2008). These barriers are often intertwined with the level of acculturation (Ince et al. 2014; Banit, et al, 2021; Halytska & Hryshchuk, 2024). It is no wonder that Asfar & Oostrom (2020) describe language acquisition as «not an easy pie» but rather as a «bitter pill», illustrating the emotional and cognitive burdens older refugees face, influenced by factors like prior education and psychological trauma. This sentiment is echoed by Liu (2025), whose study on language anxiety among elderly Chinese migrants highlights how such anxiety can severely hinder social integration, drawing clear parallels to vulnerable elderly refugee populations.

Thus, the available research suggests that a lack of fluency in the host country's language directly affects a migrant's ability to access and utilize essential services.

In summary, the key issues identified in the literature include the demand for more participatory, community-driven ESOL models; the challenge

of holistically assessing integration through language; the substantial psychological impact of language anxiety and trauma; and the often-neglected specific needs of elderly refugees in their language learning journey.

Research methods. The purpose of the research is to investigate the motivation of older Ukrainian refugees and the barriers they face in adult English language learning.

To achieve this, the following tasks have been performed:

- the reasons for older adults' learning have been investigated;
- communication difficulties have been identified;
- overcoming speaking anxiety has been outlined;
- effective strategies that help adult refugee learners overcome the fear of speaking English, drawing on the experiences and suggestions provided by the respondents.

The research surveyed 72 individuals between 16 and 75 years old. A significant portion of the participants, 66%, were aged 33 to 60, while 34% (equaling 24 individuals) were elderly, aged 60 to 75. The majority of these older participants arrived in the UK through the «Family Scheme». The program was designed to allow Ukrainians escaping the war, and their family members, to join relatives already residing in the UK.

To collect the necessary data relevant to motivations and barriers, the researchers developed a questionnaire. This instrument was refined after initial testing to remove any ambiguous questions and received ethical approval from Canterbury Christ Church University. Data collection occurred between March 1 and April 28, 2023, from students enrolled in the English language courses at the same university. Participants were fully briefed on the study, ensuring their responses were independent and anonymous, with no associated risks.

The questionnaire comprised two main sections: personal details (including age, education level, employment, arrival scheme, and duration with sponsors) and research-specific information. For this particular study on motivations and barriers, key questions focused on the perceived importance of learning English, the significance of various communication difficulties, the perceived difficulty of learning materials, and the additional methods employed by learners to improve their English. These questions directly aimed to uncover the driving forces behind their learning and the obstacles they encountered.

Research results. For displaced Ukrainians seeking refuge in the UK, effectively adapting to their new society hinges significantly on communication. This is because communicative adaptation – the process of adjusting one's communication style to fit new cultural norms – is fundamental for all immigrants to navigate and thrive in a new environment. While the intrinsic motivation for such adaptation is clear, achieving proficiency demands substantial practical effort (Cereci, 2023, p. 12).

The research results showed that the English language courses at CCCU were organised in three levels: beginner, elementary and intermediate.

All older respondents had higher education. However, out of all of them, 25% of respondents did not know English, 41.7% could speak at the elementary level and 33.3% were beginners.

1. Reasons for learning English

The respondents answered the question What reasons (travelling, business/career, social or educational) were more important for them to learn or to improve the host community language? The statistical data are presented in Table 1.

Table 1

Importance of reasons for learning English by elderly Ukrainian refugees

Degree of importance / Reasons	Not important	Slightly important	Important	Fairly important	Very important
Travelling	1%	6%	19%	28%	46%
Business/career	8%	10%	13%	19%	50%
Social	0%	1%	17%	18%	64%
Educational	2%	4%	19%	26%	49%

Source: created by authors.

As is seen from Table 1, all the listed reasons for learning English are highly important to the older respondents, with very low percentages for «Not important» or «Slightly important» categories. However, social reasons emerged as the most significant, with 64% of respondents rating them as «Very important» and only 1% as «Slightly important». This highlights the *strong motivation* of the older refugees for integration and communication within their new environment.

The older refugees also hold extremely high importance to *business/career reasons*. Exactly half of the respondents (50%) rated them as «Very important» indicating a focus on employment and professional development.

Educational reasons are important for a substantial portion of the respondents, with 49% considering them «Very important» and an additional 26% deeming them «Fairly important». This points to a drive for self-development and acquiring new knowledge. *Travelling* is also a significant motivator, with 46% of respondents rating it as «Very important» and 28% as «Fairly important» suggesting a desire for free movement and interaction during travel.

2. Difficulties in communication

The next phase of the research focused on establishing the level of importance of communication challenges as experienced by elderly respondents. The findings regarding the importance of these communication difficulties are presented in Table 2.

Table 2

Importance of difficulties in communication for older refugees

Level of significance/ Difficulties	Not important	Slightly important	Important	Fairly important	Very important
Uncertainty	15%	17%	21%	19%	28%
Fear of making a mistake	11%	21%	24%	14%	31%
Difficulties in pronunciation	6%	10%	33%	26%	25%
Difficulties in constructing grammatically correct sentences	0%	3%	26%	28%	43%
Insufficient vocabulary	0%	3%	25%	32%	40%
Misunderstanding	3%	6%	26%	32%	33%

Source: created by authors.

Based on the data from Table 2, which illustrates the perceived importance of various communication difficulties for older refugees, several trends are evident.

Firstly, difficulties related to «constructing grammatically correct sentences» and «insufficient vocabulary» are overwhelmingly considered the most significant barriers for the elderly. A combined 71% (for grammar issues) and 72% (for vocabulary issues) rated them as «Fairly important» or «Very important». This suggests these are fundamental areas where older refugees face substantial challenges.

Secondly, «misunderstanding» is also a major concern, with 65% of respondents deeming it «Fairly important» or «Very important». Moreover, «Very important» is the largest single category at 33%. This highlights a significant struggle with comprehension in new communication contexts.

Thirdly, «difficulties in pronunciation» is a slightly less dominant issue as compared to grammar, vocabulary, or misunderstanding, as a notable portion of respondents (51%) found it to be «Fairly important» or «Very important».

Fourthly, while 31% of the respondents considered «fear of making a mistake» «Very important», a considerable portion (32%) found it «Not important» or «Slightly important».

Finally, the issue with «uncertainty» was rated by 28% of the respondents as «Very important», while 32% considered it «Not important» or «Slightly important». These figures indicate that while psychological factors like fear and uncertainty are very significant barriers for some older refugees, they are not universally perceived as critical by all, suggesting a diverse range of coping mechanisms or experiences within the group.

3. Difficult aspects of learning English

It was interesting to know what particular aspects of learning English were most difficult for the elderly. Hence, the question on rating these difficulties in listening, writing, speaking, memorizing words or grammar according to the Laker's scale was given to the respondents. The obtained results are represented in Table 3.

Table 3

Difficult aspects of learning English for the elderly

Level of difficulty/ Aspects	Very easy	Easy	Difficult	Fairly difficult	Very difficult
Listening	10%	15%	28%	17%	31%
Writing	3%	22%	33%	11%	31%
Speaking	6%	22%	35%	25%	17%
Memorizing words	0%	23%	35%	25%	17%
Grammar	6%	17%	35%	22%	21%

Source: created by authors.

The data from Table 3 reveal several key trends regarding the difficulties older Ukrainian refugees experience when learning English.

Firstly and most importantly, all listed aspects of learning English are predominantly perceived by older learners as challenging. For every category (listening, writing, speaking, memorizing words, grammar), the combined percentage of «Difficult», «Fairly difficult» and «Very difficult» responses significantly outweighs those finding it «Very easy» or «Easy».

Secondly, listening and writing are the most challenging aspects of learning English. Listening is notably difficult, with 31% finding it «Very difficult» and a total of 76% considering it «Difficult», «Fairly difficult», or «Very difficult». Writing is also highly challenging, with 31% rating it «Very difficult» and a combined 75% finding it «Difficult», «Fairly difficult», or «Very difficult». It also has the lowest percentage of «Very easy» responses (3%), suggesting it's almost universally perceived as at least somewhat hard.

Thirdly, speaking, memorizing words, and grammar are consistently difficult rated for each by 35% of respondents. While the «Very difficult» percentage for these three aspects is lower (17-21%) compared to listening and writing, the combined «Difficult» to «Very difficult» range remains high (77% for speaking, 77% for memorizing words, and 78% for grammar). This indicates a broad experience of challenge across these areas.

4. Additional ways of improving English

To make a picture look more holistic, the authors asked the question about the ways the elderly Ukrainian refugees were using to improve their English in addition to the language courses at CCCU. Several options were offered: attending other language courses' attending language clubs, watching movies, listening to songs' reading books, articles, and online applications; having private lessons; and communication with a sponsor.

Analyzing the respondents' answers the authors found out that the respondents predominantly favor informal and practical methods to enhance their English proficiency. Many improve their skills by engaging with media like movies and music, and a significant portion benefits from regular communication with their sponsor. Reading various materials, including books and online content, is also a widely adopted strategy for older adult learners for their language improvement.

In contrast, more structured or formal supplementary activities are less common. Fewer individuals opt for additional language courses or private lessons, and attending language clubs is the least popular choice. Essentially, older adult learners primarily depend on self-directed activities and social interactions for ongoing English development, rather than relying on formal instructional settings. This highlights a strong inclination towards practical, accessible, and integrated learning experiences within their daily lives, suggesting that effective support for this category of adult learners should embrace and facilitate such informal learning opportunities.

Conclusion. The key findings of the research are the following:

- social integration, professional opportunities, educational advancement, and the ability to travel are the primary driving forces for learning English among the surveyed Ukrainian respondents, with social and career aspects being particularly critical;

- the most pressing communication difficulties for older refugees revolve around fundamental linguistic elements like grammar and vocabulary, followed closely by issues of comprehension (misunderstanding). Psychological barriers, while significant for a notable portion of the respondents, are experienced with greater variability;

- older refugees find all aspects of English learning challenging, with listening and writing posing the most significant difficulties. Speaking, memorizing words, and grammar are also widely perceived as difficult, highlighting the multifaceted nature of language acquisition hurdles for this category of adult learners;

- elderly Ukrainian refugees primarily rely on informal, self-directed, and socially interactive methods to supplement their English language learning.

Ultimately, by recognizing and addressing the unique linguistic and psychosocial needs of older Ukrainian refugees through adaptable adult education strategies, we can foster their genuine integration, independence, and overall well-being within host societies.

The perspectives of further research in this field primarily aim to understand and enhance the communicative adaptation of older Ukrainian refugees through targeted adult education, emphasizing their motivations, barriers, and the efficacy of practical, informal language learning approaches.

Acknowledgement. Grateful acknowledgement is extended to Canterbury Christ Church University (CCCU) for their invaluable support, and to the elderly Ukrainian refugees whose willingness to participate in this survey provided crucial insights.

Список використаних джерел

- Asanin, J., & Wilson, K. (2008). «I Spent Nine Years Looking for a Doctor»: Exploring Access to Health Care Among Immigrants in Mississauga, ON, Canada. *Social Science & Medicine*, 66 (6), 1271–1283.
- Asfar, D. & Oostrom, J. K. (2020, January 9). Learning a new language as a refugee: Bitter pill or easy pie? *Society for Personality and Social Psychology*. <https://spsp.org/news-center/character-context-blog/learning-new-language-refugee-bitter-pill-or-easy-pie>
- Banit, O., Babushko, S., & Baranova, L. (2021). Academic, Social, and Cultural Adaptation of International Students in Canada. *Comparative Professional Pedagogy*, 11(1)/2021, 57–62. [http://doi.org/10.3189/2308-4081/2021-11\(1\)-8](http://doi.org/10.3189/2308-4081/2021-11(1)-8)
- CCCU. (2023). *Celebrating local partnerships with international impacts*. <https://www.canterbury.ac.uk/news/celebrating-local-partnerships-with-international-impacts>
- Cereci, D. (2023). *Immigrant Communication*. Ankara, Turkey: Institution of Economic Development and Social Researches Publication.
- Halytska, M., & Hryshchuk, Y. (2024). Social and psychological support of Ukrainian refugees in Great Britain. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 81(4), 88–97. <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2024.4.7>
- Ince, B. U., Fassaert, T., Wit, M. De, Cuijpers, P., Smit, J., Ruwaard, J. & Riper, H. (2014). The Relationship between Acculturation Strategies and Depressive and Anxiety Disorders in Turkish Migrants in the Netherlands. *BMC Psychiatry*, 14 (1), 249–267.
- Lai, D. W. L., & Chau, S. B. Y. (2007). Predictors of Health Service Barriers for Older Chinese Immigrants in Canada. *Health & Social Work*, 32 (1), 57–65.
- Liu, F. (2025). Elderly Migrants' Language Anxiety and Social Integration in China. *Proceedings of the 2024 2nd International Conference on Education, Language and Art* (ICELA 2024). http://doi.org/10.2991/978-2-38476-382-5_6
- Operational Data Portal. (2025). *Ukraine Refugee Situation*. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>
- Pot, A., Keijzer, M. & De Bot, K. (2018). The language barrier in migrant ageing. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23. 1–19. <http://doi.org/10.1080/13670050.2018.1435627>
- Van Leersum, C. M., Konrad, K. E., Siebrand, E., Malik, Z. B., den Ouden, M. E. M., & Bults, M. (2023). Engaging older adults with a migration background to explore the usage of digital technologies in coping with dementia. *Frontiers in public health*, 11, 1125834. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1125834>

Отримано / Received: 31.03.2025.
Прорецензовано / Revised: 02.05.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 11.06.2025.
Опубліковано / Published: 30.06.2025.

Цитування:

Вольгушин, Д.С. (2025). Неформальна освіта: можливості для професійного розвитку менеджерів організацій. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(27), 34–44. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.34-44](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.34-44)

УДК 374.7:331.108.4:005.96

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.34-44](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.34-44)

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА: МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ

Вольгушин Дмитро Сергійович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти ДЗВО «Університету менеджменту освіти» НАПН України

Volhushyn Dmytro – PhD student at the State Higher Educational Institution «University of Educational Management» of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0009-0005-7525-6283>
E-mail: volhushyn@gmail.com

Анотація. *Оглядова стаття присвячена теоретичному аналізу окремих особливостей професійного розвитку менеджерів організацій в умовах неформальної освіти. Обґрунтовано актуальність порушеної проблеми. Неформальна освіта розглядається автором як важливий інструмент формування та вдосконалення компетенцій цільової групи, необхідних для ефективного функціонування як у сприятливих умовах, так і в часи нестабільності й невизначеності. Доведено, що неформальні методи навчання є найбільш ефективними для розвитку soft skills, як-от емоційний інтелект, стійкість до стресу, гнучкість, комунікація та нестандартність мислення, а також для вдосконалення професійних дослідницьких компетенцій, що є базисом для стратегічного аналізу. Окрему увагу приділено ролі корпоративного навчання. Розглянуто позитивний вплив менторства, коучинга на розвиток професійної компетентності менеджерів організацій, ефективність їх роботи. Охарактеризовано діяльність окремих провайдерів освітніх послуг, що здійснюють навчання менеджерів організацій в умовах неформальної освіти. Обґрунтовано рекомендації щодо забезпечення ефективності професійного розвитку менеджерів організацій в умовах неформальної освіти. Упровадження цих рекомендацій дозволить створити середовище, в якому представники цільової групи одночасно зможуть виконувати ролі учнів, менторів, коучів та ін., уможливить синхронізацію андрагогічних принципів навчання менеджерів організацій з корпоративними стратегіями розвитку, сприятиме формуванню культури навчання впродовж життя. У висновках*

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

констатовано, що неформальні освітні практики слугують рушієм професійного розвитку менеджерів організацій, зокрема, на основі моделей «навчання на основі досвіду», «навчання – дія – оцінювання» та уможливають розвиток компетенцій у контексті реальних управлінських викликів, що втілюється у персоналізованих траєкторіях професійного зростання.

Ключові слова: менеджери організацій; неформальна освіта; професійний розвиток; професійна компетентність.

NON-FORMAL EDUCATION: OPPORTUNITIES FOR MANAGERS' OF ORGANISATION PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract. *This review article is devoted to the theoretical analysis of certain features of the professional development of managers of organizations in the context of non-formal education. The relevance of the issue raised is substantiated. Non-formal education is considered by the author as an important tool for forming and improving the competencies of the target group that is necessary for effective functioning both in favorable conditions and in times of instability and uncertainty. It has been proven that non-formal learning methods are the most effective for developing soft skills, such as emotional intelligence, stress resistance, flexibility, communication, and non-standard thinking, as well as for improving professional research competencies, which are the basis for strategic analysis. Special attention is paid to the role of corporate training. The positive impact of mentoring and coaching on the development of professional competence of managers of organizations and the effectiveness of their work is considered. The activities of individual providers of educational services that train managers of organizations in non-formal education are characterized. The recommendations are provided to ensure the effectiveness of professional development of managers of organizations in the context of non-formal education. The implementation of these recommendations will create an environment in which representatives of the target group will be able to simultaneously perform the roles of students, mentors, coaches, etc., enable the synchronization of andragogical principles of training managers of organizations with corporate development strategies, and contribute to the formation of a culture of lifelong learning. The conclusions state that non-formal educational practices serve as a driver for the professional development of managers of organizations, in particular, based on the models of «experience-based learning» and «learning-action-evaluation» and enable the development of competencies in the context of real management challenges, which is embodied in personalized professional growth trajectories.*

Key words: a manager of organization; non-formal education; professional development; professional competence.

Постановка проблеми, її актуальність. Менеджер організацій є затребуваною професією на ринку праці, яка відкриває безліч перспективних можливостей для кар'єри і водночас актуалізує

сформованість низки важливих компетенцій. Управлінські та інші компетенції дозволяють менеджерам реалізовувати свій професійний потенціал у різноманітних середовищах. Менеджери затребувані у сферах торгівлі, туризму, консалтингу, логістики, інвестицій та інформаційних технологій, у рекрутингових та PR-агенціях, на фондових біржах тощо. Попит на управлінські кадри зростає в установах та організаціях різних рівнів, органах місцевого самоврядування, на промислових підприємствах, у вітчизняних компаніях і транснаціональних корпораціях. Сфери професійної реалізації також охоплюють маркетинг і рекламні комунікації, бізнес, фінанси й банківську справу, страхування, індустрію моди і розваг тощо. Як правило, менеджери організацій обіймають керівні посади на рівні підприємств і структурних підрозділів, очолюють міждисциплінарні проекти й програми, беруть участь у стратегічному плануванні та впровадженні інновацій. Завдяки сформованим компетенціям вони не лише виконують адміністративні функції, а й виступають драйверами організаційних змін, підтримуючи сталість і конкурентоспроможність організацій в умовах нестабільності й невизначеності.

Вимоги до професійної компетентності менеджерів помітно посилюються на тлі стрімких технологічних трансформацій, глобалізаційних викликів, непередбачуваності соціально-економічних процесів. Ефективне управління змінами, здатність орієнтуватися в умовах невизначеності, здатність до безперервного самовдосконалення перетворюються на ключові компетенції сучасних менеджерів організацій. Тому професійний розвиток менеджерів стає стратегічним ресурсом, від якого залежить стійкість і конкурентоспроможність організацій.

Класичні моделі навчання, спрямовані на підготовку та професійний розвиток управлінського персоналу, які базуються на формалізованих навчальних програмах, можуть візуалізувати слабку здатність щодо оперативного реагування на нові виклики у сфері професійної самореалізації. Водночас науковці (Runnalls, Blume, Huang, Wang, & Ford, 2025) обґрунтовано доводять доцільність поєднання елементів формальної освіти з ключовими елементами неформального навчання, наприклад, на робочому місці, через зворотний зв'язок, рефлексію, опосередковане навчання та навчання через експериментування, що сприяє максимізації «перенесення» нещодавно набутих знань і навичок у сферу професійної самореалізації. При цьому в сучасних умовах саме неформальні освітні практики стають потужним інструментом швидкої адаптації менеджерів організацій до мінливих вимог ринку праці. Отже, цілком закономірним є посилення уваги до проблем професійного розвитку менеджерів організацій в умовах неформальної освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. В оглядових і дослідницьких працях українських вчених висвітлено важливі для нашого наукового пошуку результати досліджень щодо: *особистісного та професійного розвитку менеджерів і персоналу підприємств та організацій* (А. Білоусова, А. Донцова, О. Драган, С. Дудко, І. Жорова, Л. Коваль, Е. Лисянський, Л. Літинська, А. Мізюк, Р. Ніколаєнко, С. Нісфоян, М. Омеляненко, А. Орлова, М. Семикіна, Л. Сиволап, О. Сторожук, Н. Фроленкова, С. Хавалиць, В. Царук та ін.); *кар'єрного самоменеджменту як інструменту управління кар'єрними процесами в установах та організаціях* (К. Андрющенко, О. Бабчинська, І. Ганза, Г. Дідур, В. Камінський, В. Лозовецька, О. Мішин, С. Мішина, О. Ольшанський, А. Скляренко, Л. Федоришина, А. Чкан, О. Шевченко, М. Шкробот, О. Штепа та ін.); *специфіки внутрішньофірмового/корпоративного навчання персоналу* (Т. Андріяко, Л. Білоус, Н. пазюра К. Сподар та ін.); *розвитку управлінської компетентності менеджерів* (О. Жук, М. Дороніна, Л. Дроздовська, О. Засімович, А. Колот, О. Кравчук, Г. Лопушняк, Є. Матвішин, Р. Мілянник, О. Піщик, Л. Чорна та ін.); зарубіжного досвіду професійного розвитку менеджерів організацій (С. Бабушко, О. Баніт, О. Будякова, М. Денисенко, Л. Романюк та ін.); менеджменту організацій й розвитку людських ресурсів (О. Грішнова, В. Данюк, О. Крушельницька, Г. Михайліченко, М. Мурашко, Л. Пан, В. Петюх, Ф. Хміль та ін.); неперервної освіти, формальної і неформальної освіти дорослих (О. Аніщенко, О. Василенко, О. Волярська (2020), С. Закревська, Л. Лук'янова, О. Огієнко, Л. Тимчук, Н. Павлик, С. Прийма, О. Самойленко та ін.).

Дослідження зазначених вище і багатьох інших вчених, сфокусовані на широкому спектрі наукових пошуків, сприяють поглибленню, розширенню наукового дискурсу та вдосконаленню методології досліджуваної нами проблеми. Зростання наукового інтересу до проблематики ціложиттєвого навчання й водночас недооцінка ролі неформальної освіти у розвитку професійних компетенцій дорослих, а також трансформаційні зрушення у сфері управління персоналом організацій зумовило вибір теми нашого дослідження щодо професійного розвитку менеджерів у площині неформальної освіти.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз окремих особливостей професійного розвитку менеджерів організацій в умовах неформальної освіти; обґрунтувати практичні рекомендації щодо забезпечення ефективності професійного розвитку менеджерів організацій в умовах неформальної освіти.

Методи дослідження. Для виконання дослідження використано загальнонаукові методи, з-поміж яких – аналіз, синтез, інтерпретація, систематизація, узагальнення. Ці методи застосовано для виявлення

специфіки професійного розвитку менеджерів організацій, осмислення сучасних моделей особистісно-професійного зростання персоналу, для формулювання висновків та обґрунтування рекомендацій щодо професійного розвитку менеджерів організацій в умовах неформальної освіти, а також окреслення напрямів подальших наукових досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійний розвиток менеджерів організацій уособлює як процес неперервного розвитку професійних компетентностей на основі поєднання саморозвитку з професійним навчанням в організації / на підприємстві, підвищенням самомотивації до реалізації інноваційних цілей організації / підприємства, так і «комплекс заходів, що забезпечує безперервне оновлення професійних знань та навичок..., адаптацію до зростаючих професійних вимог, зацікавленість у професійному зростанні в інтересах активізації інноваційної діяльності та підвищення конкурентоспроможності підприємства» (Семикіна, Дудко, Орлова, Нісфоян, Сторожук, & Коваль, 2021).

Завдяки освітнім ініціативам, спрямованим на професійний розвиток в умовах неформальної освіти (тренінгам, майстер-класам, семінарам, курсам тощо), уможливорюється вдосконалення компетенцій менеджерів організацій упродовж професійного життя, що сприяє кар'єрному розвитку, зростанню продуктивності праці. За даними наукових досліджень (Драган, Бергер, & Мізюк, 2024; Garavan, McCarthy, Lai, Murphy, Sheehan, & Carbery, 2021; Wesche, & Handke, 2024), йдеться й про сприяння більш дієвому управлінню організацією, підвищенню її ефективності/продуктивності, посиленню конкурентоспроможності. Навчання співробітників організацій є «двигуном прогресу», інструментом підвищення вартості компаній, а «управління навчанням стає стратегічною й важливою умовою процвітання організації в динамічному бізнес-середовищі», що актуалізує «зростання інвестицій у навчання й розвиток, передусім, управлінських кадрів, ... залучення менеджерів до процесу навчання й розвитку всього персоналу» (Баніт, 2018, с. 344).

Зміщення акценту на неформальну освіту менеджерів організацій ґрунтується на гнучких, контекстуально орієнтованих підходах, що впроваджуються безпосередньо в професійному середовищі й передбачають активне залучення учасників до реальних процесів стратегічного, операційного спрямування. Навчання в умовах неформальної освіти здійснюється поза закладами формальної освіти, за потреби – в стислі терміни, «в умовах вільного вибору варіативних, гнучких навчальних програм, результатом якого є досягнення визначених особистісних і професійних цілей» (Аніщенко, & Прийма, 2020). В умовах неформальної освіти менеджери організацій як категорія дорослих, що навчається, перетворюються на активних, самостійних учнів, які також

покладаються на підтримку колег, інших керівників для покращення навчання та розвитку на роботі (Kozłowski, & Salas. (Eds.), 2009), що кардинально відрізняє їх від пасивних одержувачів освітніх послуг.

У динамічному професійному середовищі співробітники і менеджери мають постійно навчатися, щоб забезпечувати конкурентоспроможність, адаптованість до змін. Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що навчання менеджерів організацій в умовах неформальної освіти уможливають різні провайдери освітніх послуг. З-поміж цих провайдерів вирізняються громадські організації, фізичні особи – підприємці, консалтингові та інші компанії, бізнес-школи, академії/інститути, корпоративні університети (навчальні центри) тощо. Вони пропонують спеціалізовані курси, програми, тренінги в онлайн та офлайн форматах, розроблені з урахуванням індивідуальних або корпоративних потреб цільової групи. У забезпеченні доступу до якісних навчальних програм для менеджерів організацій важливу роль відіграють MOOC-платформи (Massive Open Online Courses). До прикладу, Prometheus та EdEra, зокрема, пропонують курси з менеджменту та лідерства (управління командою, стрес-менеджмент, ведення переговорів, розвиток компетенцій представників HR-підрозділів тощо). Широкі можливості для особистісно-професійного зростання менеджерів відкриває навчання на платформі LinkedIn Learning (World Economic Forum, 2021). Освітні ініціативи різних провайдерів послуг, а також курси на цифрових платформах створюють середовище (екосистему) для безперервного навчання менеджерів, що дає змогу організаціям підтримувати конкурентоспроможність через постійне підвищення кваліфікації працівників відповідно до індивідуальних запитів і потреб цільової групи.

Значний потенціал для професійного розвитку менеджерів має корпоративне навчання, яке посідає чільне місце у структурі неформальної освіти як комплекс заходів освітнього спрямування у межах організації. Таке навчання передбачає (Nesterenko, & Dunnyk, 2023): визначення цілей і розроблення освітньої політики організації; діагностику наявного рівня сформованості компетенцій, потреб і готовності до навчання, очікувань; добір і формування змісту навчання; розроблення індивідуальних планів/траєкторій навчання/професійного розвитку та їх узгодження, створення загального корпоративного плану навчання; підготовку програм навчання та розвитку; добір типів, форм і методів навчання; відбір тренерів; технічне, фінансове та адміністративне забезпечення; проведення навчання; післякурсний супровід (впровадження набутих знань, адаптація їх до реальної практики); система моніторингу, відстеження змін та оцінювання ефективності навчання з виявленням прогалин, що водночас є діагностикою нового рівня сформованості професійної компетентності; коригування планів і програм навчання; мотивація персоналу. Як свідчить аналіз джерел (Chadwick, & Raver, 2015), особливо важливими є мотиваційні чинники та їхній вплив на залучення

менеджерів до процесів навчання на індивідуальному, командному, організаційному рівнях.

Спектр форматів корпоративного навчання є досить широким (Федорова, 2024): колективні курси, персоніфіковані програми, лекції і воркшопи, короткі інтенсиви, практичні тренінги, профільний менторинг, мікро- та нанонавчання (навчання шляхом опанування невеликих обсягів інформації чи онлайн-контенту, що дозволяє оперативно опанувати конкретні навички та досягати швидкого прогресу в розв'язанні вузьких завдань) тощо. Важливу роль також відіграє діяльність корпоративних навчальних центрів/університетів тощо. Викладене вище свідчить про те, що навчання й професійний розвиток менеджерів слід розглядати не лише як елемент корпоративної практики або індивідуальну діяльність співробітників, а як невід'ємний складник стратегії розвитку організації (Nesterenko, & Dypnyk, 2023), її корпоративної культури.

Коучинг і наставництво як персоналізовані формати навчання навчання у структурі андрагогічного супроводу освіти дорослих (Аніщенко, Прийма, Рогушина, & Гладун, 2024) також набувають все більшого поширення у практиках неформальної освіти менеджерів організацій. Переваги їх упровадження полягають у «підвищенні продуктивності та розвитку персоналу ..., швидкому навчанні «без відриву від роботи», поліпшенні взаємовідносин та атмосфери у колективі, заохоченні до конструктивних пропозицій від членів команди, підвищенні відповідальності ..., гнучкості та адаптивності до змін» (Невмержицька, Бугас, & Шміголь, 2020). Наставництво застосовується переважно для адаптації й розвитку фахівців-початківців, передачі досвіду від більш кваліфікованих колег. Водночас коучинг часто використовується як формат корпоративного навчання для керівників через спрямованість на розвиток лідерських якостей, стратегічного мислення, вміння приймати рішення тощо (KUTS, 2025). Поступово набуває поширення коучинг на основі штучного інтелекту (ШІ): коучинг із підтримкою ШІ, коучинг, доповнений ШІ, ШІ як коуч.

Зазначимо, що навчання в умовах неформальної освіти сприяє, зокрема, розвитку soft skills менеджерів організацій, як-от емоційний інтелект, стійкість до стресу, гнучкість, комунікація, нестандартність мислення, а також для вдосконалення професійних дослідницьких компетенцій, що є базисом для стратегічного аналізу. Як свідчать результати наукових досліджень (Yasenchuk, & Bondarchuk, 2024), навички комунікації, командної взаємодії, лідерство, креативність і адаптивність є підґрунтям управлінської ефективності та безпосередньо впливають на здатність менеджерів організацій реалізовувати стратегічні цілі, очолювати команди, діяти в умовах невизначеності.

З метою забезпечення ефективності професійного розвитку менеджерів організації доцільно враховувати такі рекомендації: створювати корпоративні навчальні центри (університети) для внутрішньофірмового навчання персоналу; організовувати коуч-сесії з менеджерами і персоналом організацій, а також поширювати успішні практики коучингу (Невмержицька, Бугас, & Шміголь, 2020); посилювати цифрову та міжкультурну компетентності (до навчальних програм

включати тематичні блоки з цифрового лідерства (управління віддаленими командами, аналіз даних) та міжкультурної комунікації); використовувати HR-аналітику та картування компетенцій (шляхом залучення інструментів оцінки «skill gap» для персоналізації траєкторій професійного зростання менеджерів); розвивати культуру обміну досвідом через цифрові платформи (створювати внутрішні вікі, блоги, форуми для менеджерів із тематикою управління, де учасники діляться успішними практиками й інноваціями) тощо. Упровадження обґрунтованих рекомендацій дозволить створити середовище, в якому представники цільової групи одночасно зможуть виконувати ролі учнів, менторів, коучів та ін., уможливить синхронізацію андрагогічних принципів навчання менеджерів організацій з корпоративними стратегіями розвитку, формування й розвиток культури навчання впродовж життя на індивідуальному рівні та рівні організацій.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Неформальна освіта є важливим інструментом підвищення кваліфікації, формування, розвитку, вдосконалення компетенцій менеджерів організацій, необхідних для ефективного функціонування організацій як у сприятливих умовах, так і в часи нестабільності й невизначеності. Вона забезпечує зорієнтованість на індивідуальні потреби цільової групи, гнучкість навчання та його пракоорієнтованість.

Неформальні освітні практики, що реалізуються з урахуванням теорій навчання дорослих і сучасних концепцій лідерства, є найбільш ефективними для «перенесення» набутих умінь і навичок у професійний контекст, розвитку soft skills, рефлексивного мислення цільової групи. Навчання в умовах неформальної освіти слугує рушієм професійного розвитку менеджерів організацій, зокрема, на основі моделей «навчання на основі досвіду», «навчання – дія – оцінювання» та уможливають розвиток компетенцій у контексті реальних управлінських викликів, що втілюється у персоналізованих траєкторіях професійного зростання.

Маючи очевидні переваги, результативність навчання менеджерів в умовах неформальної освіти залежить як від мотиваційних факторів, так і значною мірою зумовлюється контекстними і середовищними факторами, рівнем сформованості корпоративної культури організації тощо. За відсутності комплексного підходу до побудови екосистеми безперервної освіти, організації ризикують втратити конкурентні переваги, незважаючи на «точкові» інвестиції у розвиток людського капіталу.

Подальші напрями наукових досліджень доцільно спрямувати на обґрунтування моделей інтеграції формальної і неформальної освіти в системах безперервного професійного розвитку менеджерів організацій; ідентифікацію ключових навичок менеджерів організацій, що формуються в умовах неформальної та інформальної освіти; емпіричне обґрунтування ефективності різних форматів неформального навчання цільової групи.

Список використаних джерел

Аніщенко, О.В., Прийма, С.М., Рогушина, Ю.В., Гладун, А.Я. (2024).

Індивідуальні освітні траєкторії: андрагогічні тренди в умовах цифровізації суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід,*

- перспективи: зб. наук. пр., 2 (26), 9–25.
[https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.9-25](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.9-25)
- Аніщенко, О.В., & Прийма, С.М. (2020). *Неформальна освіта*. Велика українська енциклопедія. https://vue.gov.ua/Неформальна_освіта
- Баніт, О.В. (2018). Системи професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях: досвід Німеччини і Польщі: монографія. Київ: ДКС-Центр, 414.
- Волярська, О.С. (2020). Розвиток професійної компетентності економічно активного населення: андрагогічний аспект: практичний посібник. ІПООД НАПН України, Кропивницький: Імекс-ЛТД, 194.
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710502/>
- Драган, О., Бергер, А., & Мізюк, А. (2024). Професійний розвиток персоналу згідно умов трансформацій у підприємстві. *Київський економічний науковий журнал*, 4, 71–78.
<https://doi.org/10.32782/2786-765X/2024-4-10>
- Невмержицька, С.М., Бугас, Н.В., & Шміголь, Т.І. (2020). Коучінг як метод професійного розвитку та реалізації кадрового потенціалу підприємства. *Ефективна економіка*, 12.
<https://doi.org/10.32702/2307-2105-2020.12.83>
- Семикіна, М.В., Дудко, С.В., Орлова, А.А., Нісфоян, С.С., Сторожук, О.В., & Коваль, Л.А. (2021). Професійний розвиток персоналу підприємств в системі мотиваційного менеджменту: колективна монографія. Кропивницький: КОД, 440.
- Федорова, Х. (2024). Навіщо бізнесу корпоративне навчання та як його організувати: коротка інструкція. Kyivstar Business Hub.
<https://hub.kyivstar.ua/articles/navishho-biznesu-korporativne-navchannya-ta-yak-jogo-organizuvati-kоротka-instrukciya>
- Chadwick, I.C., & Raver, J.L. (2015). Motivating organizations to learn: Goal orientation and its influence on organizational learning. *Journal of Management*, 41(3), 957–986.
<https://doi.org/10.1177/0149206312443558>
- Garavan, T., McCarthy, A., Lai, Y., Murphy, K., Sheehan, M., & Carbery, R. (2021). Training and organisational performance: A meta-analysis of temporal, institutional and organisational context moderators. *Human Resource Management Journal*, 31, 93–119.
<https://doi.org/10.1111/1748-8583.12284>
- Kozlowski, S.W.J., & Salas, E. (Eds.). (2009). *Learning, Training, and Development in Organizations* (1st ed.). New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203878385>
- KUTS. (2025). Корпоративне навчання: що це, навіщо і як впроваджувати.
<https://kuts.ua/korporatyvne-navchannia-shcho-tse-navishcho-i-ia-k-vprovadzhuvaty/>
- Nesterenko, S., & Dynyuk, Y. (2023). Business education in the system of professional development of corporation managers. *Economics. Finances. Law*, 9, 62–65. <https://doi.org/10.37634/efp.2023.9.14>
- Runnalls, B.A., Blume, B.D., Huang, J.L., Wang, Z. & Ford, J.K. (2025). Sink or Swim? Empowering Trainees for Informal Learning to Improve

- Transfer and Distal Outcomes. *Hum Resour Manage*, 64, 637–653. <https://doi.org/10.1002/hrm.22276>
- Wesche, J.S., & Handke, L. (2024). Digitisation and automation in training and development: a meta-review of new opportunities and challenges. *Personnel Review*, 53 (3), 771–790. <https://doi.org/10.1108/PR-09-2022-0660>
- World Economic Forum. (2021). These are the most popular LinkedIn courses for business leaders. <https://www.weforum.org/stories/2021/12/business-leaders-linkedin-courses-reskilling-skills-gap/>
- Yasenchuk, Y., & Bondarchuk, L. (2024). Specific features of the development and application of soft skills as a component of competitiveness of future managers. *Economy and Society*, 64. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-64-18>

References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O.V., Pryima, S.M., Rohushyna, Yu.V., Hladun, A.Ya. (2024). Indyvidualni osviti trajektorii: andrahohichni trendy v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva [Personalised educational trajectories: andragogical trends in the setting of society's digitalisation]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy: zb. nauk. pr.*, 2 (26), 9–25. [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.9-25](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.9-25)
- Anishchenko, O.V., & Pryima, S.M. (2020). Neformalna osvita [Non-formal education]. *Velyka ukrainska entsyklopediia*. https://vue.gov.ua/Неформальна_освіта
- Banit, O.V. (2018). Systemy profesiinoho rozvytku menedzheriv u transnatsionalnykh korporatsiiakh: dosvid Nimechchyny i Polshchi [Professional development systems for managers in multinational corporations: the experience of Germany and Poland]: monohrafiia. Kyiv: DKS-Tsentr, 414.
- Voliarska, O.S. (2020). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti ekonomichno aktyvnoho naselennia: andrahohichniyi aspekt [Development of professional competence of the economically active population: andragogical aspect]: praktychnyi posibnyk. IPOOD NAPN Ukrainy, Kropyvnytskyi: Imeks-LTD, 194. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710502/>
- Drahan, O., Berher, A., & Miziuk, A. (2024). Profesiinyi rozvytok personalu zghidno umov transformatsii u pidpriemnytstvi [Professional development of personnel according to the conditions of transformations in the enterprise]. *Kyivskyi ekonomichnyi naukovyi zhurnal*, 4, 71–78. <https://doi.org/10.32782/2786-765X/2024-4-10>
- KUTS. (2025). Korporatyvne navchannia: shcho tse, navishcho i yak vprovadzhuvaty [Corporate training: what it is, why it is needed, and how to implement it]. <https://kuts.ua/korporatyvne-navchannia-shcho-tse-navishcho-i-ia-k-vprovadzhuvaty/>
- Nevmerzhytska, S.M., Buhas, N.V., & Shmihol, T.I. (2020). Kouchinh yak metod profesiinoho rozvytku ta realizatsii kadrovoho potentsialu pidpriemstva [Coaching as a method of professional development and realization of human resources of the enterprise]. *Efektivna ekonomika*, 12. <https://doi.org/10.32702/2307-2105-2020.12.83>

- Semykina, M.V., Dudko, S.V., Orlova, A.A., Nisfoian, S.S., Storozhuk, O.V., & Koval, L.A. (2021). Profesiiinyi rozvytok personalu pidpriemstv v systemi motyvatsiinoho menedzhmentu [Professional development of enterprise personnel in the system of motivational management]: kolektyvna monohrafiia. Kropyvnytskyi: KOD, 440.
- Fedorova, Kh. (2024). Navishcho biznesu korporatyvne navchannia ta yak yoho orhanizuvaty [Why businesses need corporate training and how to organise it]: korotka instruktsiia. Kyivstar Business Hub. <https://hub.kyivstar.ua/articles/navishho-biznesu-korporativne-navchannya-ta-yak-jogo-organizuvati-korotka-instrukciya>

Отримано / Received: 08.01.2025.
Прорецензовано / Revised: 12.02.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 17.03.2025.
Опубліковано / Published: 30.06.2025.

Цитування:

Топольник, Я. В. (2025). Використання мобільних застосунків у неформальній освіті дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(27), 44–52. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.44-52](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.44-52)

УДК 374.7:004.738.5:37.018.43

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.44-52](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.44-52)

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ЗАСТОСУНКІВ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

Топольник Яна Володимирівна
– доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри
педагогіки вищої школи ДВНЗ
«Донбаський державний
педагогічний університет»

Topolnyk Yana – Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Higher School
Pedagogy Department of the SHEI
«Donbas State Pedagogical
University»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7885-9454>
E-mail: yannetkatop@gmail.com

Анотація. Стаття присвячена аналізу потенціалу мобільних застосунків як одного з ключових інструментів неформальної освіти дорослих у контексті цифрової трансформації сучасного суспільства. У роботі висвітлено основні аспекти використання мобільних технологій для підтримки безперервного освітнього розвитку дорослої аудиторії, зокрема у формуванні цифрової грамотності, професійних навичок, а також умінь саморегуляції, самоорганізації та рефлексії. Розкрито роль мобільних застосунків у забезпеченні доступу до якісної освіти поза межами формальної системи, що особливо актуально в умовах високої

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

зайнятості дорослого населення та потреби в гнучкому освітньому середовищі. Особливу увагу приділено перевагам таких цифрових рішень, серед яких – доступність освітнього контенту в будь-який час і в будь-якому місці, гнучкість щодо форм, темпів і тривалості навчання, інтерактивність, що забезпечує активну залученість слухачів, а також актуальність освітніх ресурсів, що постійно оновлюються відповідно до сучасних вимог і змін у професійному середовищі. У статті проаналізовано приклади популярних мобільних застосунків, таких як Duolingo, Memrise, Coursera, Udemy, LinkedIn Learning, Headspace, Habitica, що активно використовуються у неформальному навчанні для розвитку мовних, професійних, когнітивних та м'яких навичок. Описано ключові критерії, яких слід дотримуватися при виборі застосунків для навчання: відповідність освітнім цілям, зручність і логічність інтерфейсу, мовна доступність, можливість автономного використання, наявність функцій зворотного зв'язку, мотиваційних елементів та інструментів оцінювання прогресу. Підкреслено необхідність подальших міждисциплінарних досліджень, спрямованих на розробку адаптивних моделей мобільного навчання для різних категорій дорослих слухачів із урахуванням їхніх освітніх потреб, рівня цифрових навичок та соціального контексту.

Ключові слова: мобільні застосунки; неформальна освіта дорослих; цифрова грамотність; мотивація до навчання; професійний розвиток.

USE OF MOBILE APPLICATIONS IN NON-FORMAL ADULT EDUCATION

Abstract. *The article focuses on the analysis of the potential of mobile applications as one of the key tools in adult non-formal education within the context of the digital transformation of contemporary society. The study highlights the main aspects of using mobile technologies to support continuous educational development among adult learners, particularly in fostering digital literacy, professional skills, as well as abilities of self-regulation, self-organization, and reflection. The role of mobile applications in ensuring access to quality education beyond the boundaries of the formal education system is emphasized, that is especially relevant under conditions of high employment among the adult population and the growing demand for flexible learning environments. Special attention is given to the advantages of such digital solutions, including anytime-anywhere access to educational content, flexibility in learning formats, pace, and duration, interactivity that fosters learner engagement, and the relevance of learning materials, which are constantly updated in accordance with current professional demands. The article analyzes popular mobile applications such as Duolingo, Memrise, Coursera, Udemy, LinkedIn Learning, Headspace, and Habitica, which are widely used in non-formal learning to develop linguistic, professional, cognitive, and soft skills. It outlines the key criteria for selecting educational applications, including alignment with learning objectives, intuitive and user-friendly interface, language*

availability, offline functionality, feedback mechanisms, motivational features, and tools for progress assessment. The need for further interdisciplinary research is underlined, particularly regarding the development of adaptive mobile learning models tailored to the needs of various categories of adult learners, taking into account their educational goals, digital skill levels, and socio-cultural context.

Key words: *mobile applications; non-formal adult education; digital literacy; learning motivation; professional development.*

Постановка проблеми, її актуальність. У XXI ст. швидкий розвиток технологій, трансформація ринку праці, а також постійне оновлення інформаційного середовища вимагають від дорослої людини не лише базових знань, а й здатності до безперервного навчання та саморозвитку. У таких умовах формальна освіта не завжди може оперативнo задовольнити освітні потреби дорослих, особливо в контексті зміни професійної діяльності, підвищення кваліфікації або особистісного зростання. Тому неформальна освіта стає важливою складовою освітнього процесу протягом усього життя (Лук'янова, 2019).

Водночас розвиток цифрових технологій, зокрема мобільних пристроїв, відкриває нові можливості для організації освітнього процесу, що не прив'язаний до конкретного часу й місця, а отже, значно розширює межі доступу до освіти (Сімокоп, 2023). Мобільні застосунки, як інтерактивні цифрові інструменти, забезпечують гнучкий та персоналізований формат навчання, що адаптується до індивідуальних темпів засвоєння матеріалу, пізнавальних стилів і життєвих обставин дорослого слухача. Такі засоби дозволяють інтегрувати освітню діяльність у повсякденну рутину, роблячи її частиною мобільного, динамічного способу життя. Це особливо актуально в умовах сучасного ринку праці, що висуває підвищені вимоги до оперативного здобуття й оновлення професійних компетентностей без необхідності переривати трудову діяльність або проходити формальні освітні програми. Мобільне навчання створює умови для набуття релевантних знань у потрібний момент за принципом «just in time learning», що підвищує його ефективність та практичну цінність (Башкір, 2023). Таким чином, цифрова мобільність стає не лише технологічним зрушенням, а й новим освітнім підходом, здатним відповідати викликам швидкозмінного професійного середовища.

Незважаючи на очевидні переваги мобільного навчання, у науковій і практичній площині залишається низка нерозв'язаних питань: які саме мобільні застосунки є найбільш ефективними для різних категорій дорослих, які чинники впливають на мотивацію до використання таких застосунків, які методичні підходи до їх інтеграції в освітній процес є доцільними. Досі не розроблено чітких критеріїв оцінювання ефективності мобільних застосунків у неформальному навчанні, бракує

систематизованого досвіду їх використання в українському контексті.

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю глибшого аналізу ролі мобільних застосунків як засобу реалізації неформальної освіти дорослих та визначення умов їх ефективного впровадження в освітню практику.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Питання андрагогіки привертають увагу як українських, так і зарубіжних науковців у галузі гуманітарних наук, що знаходить відображення у результатах як фундаментальних, так і прикладних наукових розвідок. В Україні над вивченням цих проблем працюють, зокрема, О. Аніщенко, С. Архипова, О. Баніт, О. Башкір, Л. Лук'янова, О. Огієнко, О. Самойленко, Т. Сорочан, Л. Тимчук та інші. Серед зарубіжних дослідників варто відзначити наукові напрацювання Р. Гросса, Р. Дейва, М. Ноулза, Ф. Пегелера та інших.

Проблематика інформатизації освіти розглядається у наукових працях українських і зарубіжних дослідників, зокрема В. Бикова, А. Гуржія, М. Жалдака, А. Джайн, В. Кухаренка, А. Манак, Н. Морзе, Л. Панченко, С. Семерікова, О. Співаковського, О. Спіріна, Ю. Триуса, П. Цао, А. Яцишиної та інших. Питання ролі самоосвіти в умовах інформаційного суспільства та використання інформаційно-комунікаційних технологій як інструменту самостійного навчання розглядаються у наукових працях Л. Білоусової, В. Величко, Н. Воропай, Л. Гаврілової, О. Кисельової, В. Стрельнікова, О. Федоренко, І. Хижняк.

Разом із тим систематизовані емпіричні дані щодо ефективності конкретних мобільних застосунків у неформальній освіті дорослих залишаються фрагментарними. У більшості випадків акценти ставляться на формальну або дистанційну освіту. Це створює потребу у поглибленому аналізі ролі мобільних технологій саме в неформальному сегменті навчання дорослих та у визначенні практичних підходів до їх впровадження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз можливостей застосування мобільних застосунків у неформальній освіті дорослих як ефективного інструменту розвитку цифрових і професійних компетентностей.

Методи дослідження. Під час підготовки статті було використано комплекс загальнонаукових методів дослідження, що дали змогу здійснити всебічний аналіз проблематики впровадження мобільних застосунків у неформальну освіту дорослих. Зокрема, теоретичні методи включали аналіз наукових джерел з питань андрагогіки, цифрової освіти, мобільного навчання та педагогічних інновацій; узагальнення сучасних підходів до організації освітнього процесу з використанням ІКТ; систематизацію критеріїв ефективного використання мобільних застосунків у навчанні дорослої аудиторії. Також застосовано порівняльний аналіз

функціональних характеристик популярних освітніх мобільних застосунків (Duolingo, Coursera, Headspace тощо) для виявлення їх відповідності потребам дорослої аудиторії в умовах неформального навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мобільні застосунки є програмними продуктами, спеціально адаптованими для використання на смартфонах і планшетах, що сьогодні виступають звичним інструментом повсякденного життя дорослої людини. Їх основною функцією в освітньому контексті є забезпечення швидкого, інтуїтивно зрозумілого та персоналізованого доступу до освітніх матеріалів, інтерактивних завдань, відеолекцій, тестів і форумів для спілкування з іншими користувачами. У межах неформальної освіти дорослих мобільні застосунки виконують не лише інформаційно-технологічну функцію, а й мотиваційно-психологічну: завдяки гейміфікації, системі винагород, візуалізації прогресу та гнучкому вибору тем, вони стимулюють сталі освітні практики та формують звичку до самонавчання (Фурман, Бабій, & Галаган, 2023). Дорослі слухачі, які часто поєднують навчання з роботою, доглядом за родиною або іншими зобов'язаннями, отримують можливість інтегрувати освітню діяльність у свій індивідуальний графік без необхідності жертвувати іншими сферами життя. Важливо й те, що застосунки сприяють формуванню навичок цифрової мобільності, самостійності у прийнятті рішень, а також відповідальності за власну освітню траєкторію, що є ключовими рисами сучасного концепту освіти дорослих (Башкір, 2024). За рахунок доступності онлайн-ресурсів та автономного режиму роботи такі інструменти розширюють географію освітніх можливостей і усувають низку бар'єрів, пов'язаних із територіальною віддаленістю, віковими особливостями чи соціальною ізоляцією (Попель, 2024). Отже, мобільні застосунки перетворюються з допоміжного цифрового засобу на повноцінний механізм підтримки безперервного особистісного та професійного зростання впродовж усього життя.

Серед найбільш популярних мобільних сервісів, що активно застосовуються у неформальній освіті дорослих, можна виокремити декілька категорій. По-перше, це мовні тренажери, зокрема Duolingo та Memrise, що завдяки щоденним вправам, повторенню матеріалу за методом інтервальних інтервалів та візуалізації результатів сприяють ефективному засвоєнню іноземної мови. По-друге, професійно-освітні платформи на кшталт Coursera, Udemy або LinkedIn Learning, що дають змогу опанувати нові навички, здобути сертифікати міжнародного зразка й підвищити професійну кваліфікацію у зручному форматі. По-третє, мобільні застосунки, орієнтовані на розвиток особистісної ефективності, тайм-менеджменту й психологічної саморегуляції, наприклад, Headspace (медитації та ментальне здоров'я) чи Habitica (планування через гейміфікацію), що допомагають користувачам підтримувати мотивацію,

контролювати власні звички та знижувати рівень стресу під час навчання.

Усе це свідчить про значний потенціал мобільних застосунків як інструментів підтримки сталого розвитку особистості впродовж усього життя, що є одним із ключових принципів сучасної парадигми освіти дорослих.

Однією з ключових переваг мобільних застосунків у неформальній освіті є їхня висока доступність, що забезпечує можливість навчатися у зручний для користувача час та в будь-якому місці – вдома, на роботі, у транспорті чи під час подорожей. Це особливо важливо для дорослих, які поєднують навчання з професійною діяльністю та сімейними обов'язками (Карплюк, & Федорчук, 2024). Не менш значущою є гнучкість використання таких застосунків: вони дозволяють адаптувати освітній процес до індивідуального ритму життя, обирати теми, тривалість занять, рівень складності, що сприяє підвищенню ефективності засвоєння матеріалу. Інтерактивний формат подачі інформації, реалізований через відео, тести, вправи, симуляції та гейміфіковані елементи, стимулює активну участь користувача в навчанні, підвищує його зацікавленість і залученість. Важливою характеристикою мобільних застосунків є також актуальність їх змісту: освітні платформи постійно оновлюють матеріали відповідно до змін у сфері знань, ринку праці та суспільних запитів. Усе це робить мобільні технології ефективним інструментом підтримки безперервної освіти дорослого населення в умовах цифрового суспільства (Аніщенко, 2022).

Для ефективного впровадження мобільного навчання в практику неформальної освіти дорослих важливо ретельно підходити до вибору відповідних мобільних застосунків (Шевченко, Олянич, & Приймак, 2025), орієнтуючись на низку ключових критеріїв. Насамперед, мобільний застосунок повинен відповідати чітко сформульованим освітнім цілям і бути релевантним до змісту навчання, що очікується здобути. Це означає, що програма має містити саме той контент, що сприяє досягненню запланованих результатів – розвиткові конкретних знань, навичок чи компетентностей. Важливим є також врахування простоти та інтуїтивної зрозумілості інтерфейсу: навігація в межах застосунку повинна бути логічною, доступною навіть для користувачів із початковим рівнем цифрової грамотності, а візуальний і функціональний дизайн – не обтяжувати освітній процес, а, навпаки, полегшувати його.

Одним із визначальних чинників є мова, якою представлено освітній контент: застосунок повинен бути адаптований до мовних особливостей користувача або мати можливість обрати відповідну мову інтерфейсу й навчальних матеріалів. Не менш важливою є технічна характеристика, пов'язана з можливістю доступу до матеріалів у режимі офлайн. Така функція забезпечує безперервність навчання навіть у разі

обмеженого інтернет-з'єднання, що є актуальним для багатьох користувачів у регіонах з нестабільною цифровою інфраструктурою. Крім того, ефективне мобільне навчання передбачає наявність у застосунку зворотного зв'язку – у формі миттєвих підказок, коментарів або автоматизованих результатів завдань, що дає змогу коригувати хід навчання та мотивує слухача (Середєта et al., 2023). Завершальним, але не менш важливим критерієм є наявність інструментів для відстеження особистого прогресу – статистики, балів, візуалізованих результатів або сертифікатів, що дозволяють оцінити досягнення та стимулюють до подальшого саморозвитку. Сукупність цих елементів створює передумови для ефективного використання мобільних застосунків як інструментів якісної, гнучкої та доступної неформальної освіти дорослих.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати проведеного аналізу свідчать про те, що мобільні застосунки є ефективним інструментом у сфері неформальної освіти дорослих. Їх використання дозволяє не лише підвищити доступність і зручність освітнього процесу, а й сприяє персоналізації освіти, що особливо важливо в контексті індивідуальних потреб дорослих слухачів. Завдяки інтерактивності, гнучкості й постійному оновленню контенту мобільні технології стимулюють пізнавальну активність, посилюють внутрішню мотивацію до навчання та підтримують формування цифрових, професійних і комунікативних компетентностей.

Використання мобільних застосунків у навчанні позитивно впливає на рівень самоорганізації, саморефлексії та здатність до автономного здобуття знань, що є ключовими характеристиками сучасної моделі освіти дорослих. Однак, попри виявлені переваги, необхідним залишається вивчення питань диференційованого підходу до впровадження таких цифрових інструментів у залежності від віку, професійного досвіду та рівня цифрової грамотності слухачів.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є розробка адаптивних моделей мобільного навчання для різних категорій дорослих, зокрема з урахуванням вікових і когнітивних особливостей; вивчення ролі мобільних застосунків у формуванні soft skills – комунікації, критичного мислення, командної роботи; а також емпіричне дослідження ефективності мобільного навчання в умовах змішаних освітніх форматів.

Окремої уваги потребує розробка педагогічних стратегій інтеграції мобільних застосунків у структуру неформальних освітніх програм, що дозволить підвищити їх якість, результативність і відповідність запитам дорослих здобувачів освіти.

Список використаних джерел

Аніщенко, О. (2022). Неформальна освіта дорослих в умовах російсько-української війни: стан, проблеми і перспективи розвитку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 21(1), 18–34.

[https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.18-34](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.18-34)

- Башкір, О. (2024). Інноваційні технології організації формальної і неформальної освіти дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 25(1), 9–18. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.9-18](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.9-18)
- Башкір, О.І. (2023). Онлайнові застосунки організації активного та інтерактивного навчання. *Перспективи та інновації науки*, 1(19), 33–45. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1\(19\)-33-44](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1(19)-33-44)
- Карплюк, С., & Федорчук, О. (2024). Аналіз впливу Інтернету на освіту: роль онлайн-курсів, віддаленого навчання та мобільних додатків у сучасній освітній системі. *Наукові інновації та передові технології*, 6(34), 1173–1185. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-6\(34\)-1173-1185](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-6(34)-1173-1185)
- Лук'янова, Л.Б. (2019). Освіта впродовж життя в умовах інформаційно-технологічного суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(15), 10–20. [https://doi.org/10.35387/od.1\(15\).2019.10-20](https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.10-20)
- Попель, Н. (2024). Мобільне навчання в освітньому процесі. *Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference «Theory and Practice of Science: Key Aspects»* (February 19–20, 2024). Rome, Italy. 219–224. <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2024.022>
- Середа, А. В., Самарай, В. П., Даценко, І. П., Павленко, В. І., Бровченко, Є. М., & Таланчук, П. М. (2023). Розвиток мобільної освіти для покращення якості навчання. *Інфокомунікаційні та комп'ютерні технології*, 1(05), 167–174. <https://doi.org/10.36994/2788-5518-2023-01-05-18>
- 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 р., Київ-Харків). 158–160.
- Фурман, О.А., Бабій, Н.В., & Галаган, І.М. (2023). Упровадження мобільного навчання в освітній процес. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*, 16. 43–50. <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-16.6>
- Шевченко, О.М., Олянич, В.В., & Приймак, В.М. (2025). Ефективність використання мобільних додатків для підтримки онлайн-навчання. *Педагогічна Академія: наукові записки*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14754858>

References (translated and transliterated)

- Anishhenko, O. (2022). Neformaljna osvita doroslykh v umovakh rosijsko-ukrajinskojij vijnny: stan, problemy i perspektivy rozvytku [Non-formal adult education in the context of the Russian-Ukrainian war: status, problems and development prospects]. *Osvita doroslykh: teorija, dosvid, perspektivy*, 21(1), 18–34. [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.18-34](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.18-34) [in Ukrainian].
- Bashkir, O. (2024). Innovacijni tekhnologhiji orghanizacijji formaljnjoj i neformaljnjoj

- osvity doroslykh [Innovative technologies for organizing formal and non-formal adult education]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektivy*, 25(1), 9–18. [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.9-18](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.9-18) [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. [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].
- Furman, O. A., Babii, N. V., & Halahan, I. M. (2023). Uprovadzhenia mobilnoho navchannia v osvitnii protses [Implementation of mobile learning in the educational process]. *Naukovyi visnyk Kremenetskoï oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii im. Tarasa Shevchenka*, 16, 43–50. <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-16.6> [in Ukrainian].
- Karpljuk, S., & Fedorchuk, O. (2024). Analiz vplyvu Internetu na osvitu: rolj onlajn-kursiv, viddalenogho navchannia ta mobilnykh dodatkov u suchasnij osvitnij systemi [Analysis of the Internet impact on education: the role of online courses, distance learning and mobile applications in the modern education system]. *Naukovi innovacii ta peredovi tekhnologhiji*, 6(34), 1173–1185. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-6\(34\)-1173-1185](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-6(34)-1173-1185) [in Ukrainian].
- Lukianova, L. (2019). Osvita vprodovzh zhyttia v umovakh informatsiino-tekhnologichnoho suspilstva [Lifelong Learning in the Information Technology Society]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektivy*, 1(15), 10–20. [https://doi.org/10.35387/od.1\(15\).2019.10-20](https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.10-20) [in Ukrainian].
- Popelj, N. (2024). Mobiljne navchannia v osvitnjomu procesi [Mobile learning in the educational process]. *Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference «Theory and Practice of Science: Key Aspects»* (February 19–20, 2024). Rome, Italy. 219–224. <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2024.022> [in Ukrainian].
- Sereda, A. V., Samaraj, V. P., Dacenko, I. P., Pavlenko, V. I., Brovchenko, Je. M., & Talanchuk, P. M. (2023). Rozvytok mobiljnoji osvity dlja pokrashhennja jakosti navchannia [Developing mobile education to improve the learning quality]. *Infokomunikacijni ta komp'juterni tekhnologhiji*, 1(05), 167–174. <https://doi.org/10.36994/2788-5518-2023-01-05-18> [in Ukrainian].
- Shevchenko, O.M., Oljanych, V.V., & Pryjmak, V.M. (2025). Efektyvnistj vykorystannia mobilnykh dodatkov dlja pidtrymky onlajn-navchannia [The effectiveness of using mobile applications to support online learning]. *Pedahohichna Akademija: naukovi zapysky*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14754858> [in Ukrainian].
- Simokop, L. (2023). Evoliutsiia osvity doroslykh: andrahohika v epokhu tsyfrovyykh tekhnologii [Evolution of adult education: andragogy in the digital age]. *4i i 5i Mizhnarodnyi naukovo-praktychnyi WEB-forum «Rozbudova yedynoho vidkrytoho informatsiinoho prostoru osvity vprodovzh zhyttia»* (23-26 travnia 2023 r., Kyiv-Kharkiv). 158–160 [in Ukrainian].

Отримано / Received: 28.03.2025.
Прорецензовано / Revised: 04.05.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 13.06.2025.
Опубліковано / Published: 30.06.2025.

РОЗДІЛ II

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРОСЛИХ

Цитування:

Акімова, О. В., & Гапчук, Я. А. (2025). Педагогічна творчість у системі особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(27), 53–63. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.53-63](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.53-63)

УДК 378.147.091.33:004(430)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.53-63](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.53-63)

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ У СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Акімова Ольга Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Akimova Olha – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Educational Management at the Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-6988-6258>

E-mail: sopogov@ukr.net

Гапчук Яна Анатоліївна – доктор філософії, асистент кафедри германської філології, перекладу та зарубіжної літератури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Hapchuk Yana – PhD in Education, Assistant Professor of the Department of Germanic Philology, Translation and Foreign Literature at the Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1739-7326>

E-mail: 139yana@gmail.com

Анотація. В оглядовій статті розкрито сутність педагогічної творчості як ключового чинника особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя. Автори підкреслюють, що в умовах трансформації освітнього середовища та впровадження концепції Нової української школи творчість перестала бути лише бажаною рисою, натомість стає необхідною умовою для ефективної педагогічної

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

діяльності. Педагогічна творчість розглядається як інтегративне явище, що поєднує інтелектуальний, емоційний, мотиваційний та діяльнісний компоненти, формує здатність вчителя розв'язувати навчальні й виховні завдання оригінальними способами, враховуючи індивідуальні потреби учнів і специфіку освітнього простору. У статті акцентовано увагу на взаємозв'язку творчості з формуванням професійної самосвідомості, розвитку рефлексивних умінь, емоційного інтелекту, інтуїції та нестандартного мислення. Описано основні педагогічні умови, що сприяють розвитку творчого потенціалу студентів, серед яких: проблемне навчання, проєктна діяльність, кейс-методи, арт-педагогіка, інтерактивні технології. Важливою визначено роль викладача як фасилітатора, мотиватора та наставника, який створює простір для креативного самовираження студентів і підтримує педагогічні ініціативи. Автори роблять висновок, що педагогічна творчість є двостороннім процесом, який забезпечує гармонійне поєднання особистісного зростання та професійного вдосконалення майбутнього вчителя. Запропоновано рекомендації для закладів педагогічної освіти щодо цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу, це: створення умов для креативності, підтримка студентських ініціатив, формування культури педагогічної рефлексії, що є важливими для підготовки майбутніх учителів, здатних бути агентами змін у сучасній освіті.

Ключові слова: педагогічна творчість; професійне становлення; майбутній учитель; самореалізація; рефлексія.

PEDAGOGICAL CREATIVITY IN THE SYSTEM OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER

Abstract. *The review article explores the essence of pedagogical creativity as a key factor in the personal and professional development of future teachers. The authors emphasize that in the context of the transformation of the educational environment and the implementation of the New Ukrainian School concept, creativity is no longer just a desirable quality but an essential condition for effective pedagogical activity. Pedagogical creativity is seen as an integrative phenomenon that encompasses intellectual, emotional, motivational, and activity components, shaping the teacher's ability to solve educational tasks in original ways while considering students' individual needs and the specifics of the educational environment. The article highlights the interrelation between creativity and the formation of professional self-awareness, the development of reflective abilities, emotional intelligence, intuition, and unconventional thinking. The main pedagogical conditions fostering students' creative potential are outlined, including problem-based learning, project activities, case methods, art pedagogy, and interactive technologies. Special attention is given to the role of the teacher as a facilitator, motivator, and mentor who creates a space for students' creative self-expression and supports their pedagogical initiatives. The authors conclude that pedagogical creativity is a two-way process ensuring the*

harmonious integration of personal growth and professional improvement of future teachers. Recommendations for pedagogical institutions are proposed, focusing on the purposeful development of students' creative potential: creating conditions for creativity, supporting student initiatives, and fostering a culture of pedagogical reflection, all of which are crucial for preparing teachers capable of acting as agents of change in modern education.

Key words: *pedagogical creativity; professional development; future teacher; self-realization; reflection.*

Постановка проблеми, її актуальність. Актуальність теми педагогічної творчості у системі особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя зумовлюється низкою сучасних соціально-культурних, освітніх і професійних викликів. Важливим фактором впливу є зміна парадигми освіти – від передачі знань до розвитку особистості, адже у XXI столітті освіта дедалі більше орієнтується не лише на засвоєння знань, а на розвиток творчої, критично мислячої, гнучкої особистості, здатної адаптуватися до змін. Тому сучасний вчитель – це творець освітнього процесу, фасилітатор, наставник та мотиватор. Відповідно, у суспільстві є потреба у підготовці творчих педагогів, особливо важливих в умовах реформування української освіти. Впровадження сновних положень концепції Нової української школи (НУШ), інноваційних методик, цифрових технологій вимагає від учителя нестандартних підходів, педагогічної гнучкості та готовності експериментувати. Реформоване середовище формує нові ролі вчителя, які передбачають високий рівень творчого потенціалу.

Формування особистості вчителя-професіонала потребує глибокого самопізнання, рефлексії, сформованих ціннісних орієнтацій. Саме творча діяльність сприяє особистісному зростанню, відкриває нові можливості для самореалізації, формує індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Нині суспільство потребує вчителя-лідера думок, здатного надихати учнів, навчати їх не уникати викликів й можливо бути агентами змін. У цьому контексті педагогічна творчість – не лише бажана риса, а й необхідна умова для ефективної діяльності вчителя у сучасному світі (Margaliot & Magid, 2020).

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Питанню педагогічної творчості у системі особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя присвятили праці вітчизняні науковці: Л. Лук'янова (2018) (аналіз освітніх потреб сучасного вчителя у контексті професійного та особистісного розвитку); М. Вовк, Ю. Грищенко, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, С. Соломаха, Л. Хомич (практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти) (Ничкало, Лук'янова, & Хомич, 2021; Лук'янова, Вовк, Соломаха, & Грищенко, 2023); Н. Ничкало (2014) (розвиток професійної

освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів); О. Аніщенко (гармонізація педагогічного процесу у контексті людиновимірності професійної підготовки майбутнього вчителя); О. Акімова (особистісна обумовленість творчого мислення майбутнього вчителя); М. Сапогова, Я. Гапчук (критичне та творче мислення в структурі особистісно-професійного становлення вчителя); О. Наливайко (психологічні теорії творчості й творчого мислення) тощо. Проведений аналіз засвідчує, що українські науковці розглядають педагогічну творчість як ключовий чинник особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя, акцентуючи на її зв'язку з розвитком освітніх потреб, критичного й творчого мислення, інноваційної спрямованості підготовки педагога.

Мета статті: розкрити роль педагогічної творчості в особистісно-професійному становленні майбутнього вчителя.

Методи дослідження. Науковий пошук передбачав використання методів, зокрема теоретичного аналізу наукових джерел, системного та порівняльного аналізу, а також контент-аналізу педагогічних технологій, спрямованих на розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів. Дослідження здійснювалося на основі міждисциплінарного підходу, що інтегрує психологічні, філософські, педагогічні та інші концептуальні засади педагогічної творчості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна творчість у сучасній науці розглядається як особливий вид професійної діяльності педагога, що передбачає розв'язання навчальних завдань у новий, оригінальний спосіб з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, специфіки освітнього середовища та актуальних суспільних запитів. Педагогічна творчість виявляється у розробці нових методичних підходів, індивідуалізації освітнього процесу, креативному вирішенні проблем, пов'язаних із організацією навчання, у створенні авторських дидактичних матеріалів, що відповідають потребам конкретної аудиторії тощо. Особливої уваги у науковому дискурсі заслуговує взаємозв'язок педагогічної творчості та особистісного становлення педагога, що набуває статусу концептуального підґрунтя для осмислення її змісту та функцій. Педагогічна творчість є не лише інструментом оптимізації освітнього процесу, а й важливим чинником розвитку особистості вчителя, адже її рівень є показником професіоналізму, а сама педагогічна творчість формується й збагачується у процесі особистісного самоствердження та саморозвитку педагога (Margaliot & Magid, 2020).

Педагогічна творчість як форма професійної самореалізації є ключовим ресурсом, що дозволяє вчителям виходити за рамки стандартизованих освітніх парадигм; уможливорює трансформацію навчальних завдань відповідно до динамічних потреб учнів, сприяючи

пошуку інноваційних методик навчання; увиразнює гнучкість і мобільність у професійній діяльності тощо. Успішність упровадження такого креативно-орієнтованого підходу забезпечується, зокрема, завдяки високому рівню самосвідомості вчителів, розвиненості критичного мислення, сформованості відкритості до освітніх інновацій тощо. Власне творча активність у сфері професійної самореалізації є ключовим рушієм професійного зростання вчителів, оскільки стимулює формування здатності подолання складних професійних викликів, прийняття нестандартних і креативних рішень, розвиток емоційної стійкості, рефлексивних умінь тощо. Такий динамічний процес активізує не лише практичні навички, а й здатність до системного осмислення, творчого конструювання педагогічної діяльності, що є основою професійної майстерності й саморозвитку. Йдеться про адаптивність особистості вчителя, спроможного ефективно функціонувати в мінливих освітніх екосистемах, підтримувати стійку професійну мотивацію й мотивацію до навчання, залучати учнів до активної пізнавальної діяльності. Сукупність цих якостей увиразнює професійний образ сучасного педагога

Водночас особистісне становлення вчителя, що охоплює моральну, емоційну та інтелектуальну сфери, створює передумови для прояву педагогічної творчості. Чим багатший внутрішній світ педагога, тим більше можливостей він має для натхнення учнів, створення атмосфери довіри, співпраці та взаємоповаги. Взаємозв'язок між творчістю й особистісним зростанням є двостороннім: педагогічна творчість стимулює формування цілісної, гармонійної особистості вчителя, тоді як особистісний розвиток відкриває нові горизонти для творчого пошуку та реалізації. У підсумку творчість стає тією силою, що підтримує внутрішню мотивацію, зберігає ентузіазм і усвідомлення значущості професійної місії педагога в умовах сучасної освіти. Такий підхід дозволяє розглядати педагогічну творчість як один із провідних векторів професійного становлення й самореалізації вчителя, що безпосередньо впливає на якість освітнього процесу та розвиток особистості учнів (OECD, 2022).

Академік Л. Лук'янова (2018) з цього приводу зазначає, що вчитель нової генерації є професійно підготовленою особистістю з якісною професійною освітою, котра забезпечує йому здатність приймати відповідальні рішення, здійснювати творчий підхід до педагогічної діяльності, конструктивність та інноваційність. Вчитель-професіонал має бути творчою особистістю, здатною до самовдосконалення протягом життя, здатним виконувати функції вчителя-дослідника, який шукає, аналізує, знаходить ефективні шляхи для вирішення завдань виховання, відрізняється високими моральними якостями. Професійно-особистісний розвиток вчителя розглядається автором (Лук'янова, 2018) як важлива й

багатоаспектна проблема, котра вирішується у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти, у системі підвищення кваліфікації та професійного розвитку у процесі самоосвіти.

На думку науковців (О. Акімова, М. Сапогов, Я. Гапчук), основою педагогічної творчості є творче мислення. Воно відіграє важливу роль у формуванні професійних компетентностей та є підґрунтям розвитку творчих можливостей здобувача освіти. Творче мислення є основою процесу вирішення педагогічних ситуацій, котрі передбачають нестандартний підхід та знаходження унікальних шляхів досягнення пізнавальних цілей. Авторське розуміння включає таке формулювання: творче мислення – це міждисциплінарна категорія, котра характеризується універсальністю та багатогранністю, поєднує елементи різних наук: соціології, психології, філософії та педагогіки. Ця особливість інтегративності дозволяє визнавати творчість як функцію мислення та як основу життєдіяльності людини. Творче мислення розглядається О. Акімовою як когнітивна функція, котра забезпечує самобуття людини. Воно є показником високого інтелектуального рівня особистості, яка прагне до самоствердження та педагогічних інновацій. Педагогічний контекст цього феномену означає, що сучасний вчитель відрізняється розвиненим творчим мисленням, здатністю до педагогічної творчості, до адаптації нових вимог освітнього процесу, до постійного його вдосконалення, до формування критичного і творчого мислення в учнів (Акімова et al., 2024).

Для нашого наукового пошуку важливим є питання взаємозв'язку педагогічної творчості та особистісного становлення. Ми виходили з положення про те, що педагогічна творчість – це не лише засіб ефективної організації навчального процесу, але й важливий фактор особистісного розвитку вчителя. Її наявність визначає рівень професіоналізму педагога, а також формується й збагачується в процесі його особистісного становлення.

Академік Н. Ничкало (2014) акцентує увагу на важливості проблеми професійного розвитку особистості вчителя і зокрема на поглибленні й розширенні категорії «інтелектуального капіталу» як сукупності базових знань, котрі втілені в інтелекті людини та можуть приносити конкурентні переваги. Необхідним також є дотримання принципу фундаментальності професійної підготовки, дотримання котрого забезпечує становлення майбутнього фахівця як цілісної особистості, яка здатна на основі отриманих фундаментальних знань ефективно розв'язувати професійні ситуації. Важливим напрямом оновлення педагогічної діяльності є педагогічна інноватика, котра вивчає процеси і тенденції оновлення педагогічної діяльності, принципів й закономірностей розвитку освіти (Ничкало, 2014).

Як свідчить дослідження О. Аніщенко (2015), людиновимірність як характеристика сучасного особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя передбачає розвиток позитивного мислення, котре дозволяє людині у процесі розв'язання професійних проблем концентруватися на позитивному життєвому досвіді, успіхах, можливостях, бажаннях й ресурсах їх здійснення. Позитивне мислення розглядається автором як умова досягнення успіху в особистісно-професійному становленні фахівця та здійсненні педагогічної діяльності. Важливим аспектом особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя є гармонізація освітнього процесу в контексті «людиновимірності» підготовки здобувачів освіти та передбачає суб'єкт-суб'єкту взаємодію, діалогічність освітнього процесу через організацію співпраці й співтворчості (Аніщенко, 2015).

Деякі науковці вважають, що структура категорії особистісно-професійного становлення майбутнього учителя включає декілька ключових компонентів, а саме: особистісно-ціннісний компонент, який відображає світоглядні позиції майбутнього вчителя, його систему цінностей, мотивованість до професійно-педагогічної діяльності, рефлексивність та здатність до самоаналізу, емоційну стійкість та самоідентичність; професійно-інноваційний компонент, котрий передбачає наявність базових знань та навичок, основні уміння з педагогічної майстерності та інноваційну готовність; творчо-діяльнісний компонент, котрий передбачає розвиток лідерських якостей, здатність працювати команді, креативність та критичність мислення (Акімова et al., 2025).

Педагогічна творчість є невід'ємним складником професійного становлення майбутнього вчителя, оскільки вона пронизує всі аспекти підготовки педагога, починаючи від формування його світогляду та закінчуючи розвитком практичних навичок у взаємодії з учнями. Особистісний розвиток майбутнього вчителя передбачає формування самосвідомості як усвідомлення власних можливостей, обмежень, професійної ролі та місії в суспільстві, а також розвиток системи цінностей, серед яких ключовими є повага до особистості учня, орієнтація на розвиток, гуманізм, педагогічна відповідальність. Педагогічна рефлексія, як здатність осмислювати власний досвід, аналізувати результати взаємодії з учнями, колегами, батьками, стає необхідною умовою особистісного зростання і сприяє виробленню адекватної оцінки власних професійних дій (Акімова et al., 2025).

Творчість є потужним засобом самореалізації у професії, оскільки дозволяє майбутньому вчителю не тільки відтворювати готові методики й технології, але й створювати власні педагогічні рішення, пристосовані до конкретних умов освітнього процесу. Така самореалізація надає можливість для виявлення індивідуальності, внутрішнього потенціалу,

інтелектуальної, емоційної, комунікативної та моральної самодостатності, що безпосередньо впливає на побудову професійної ідентичності. Формування індивідуального педагогічного стилю є одним із ключових результатів професійного становлення, оскільки саме стиль відображає особливості особистісного та професійного розвитку майбутнього вчителя, поєднує його цінності, переконання, способи взаємодії з учнями та педагогічні уподобання. Індивідуальний стиль, за умов його творчого наповнення, стає гнучким інструментом адаптації до мінливого освітнього середовища та підвищення ефективності професійної діяльності (Vincent-Lancrin et al., 2019).

У контексті педагогічної творчості особливого значення набувають розвиток емоційного інтелекту, інтуїції, нестандартного мислення. Емоційний інтелект забезпечує вчителю здатність розуміти й регулювати власні емоційні стани, адекватно сприймати емоції учнів, вибудовувати довірливі стосунки та створювати позитивний емоційний клімат у класі. Інтуїція, як несвідоме прийняття рішень, часто стає незамінним помічником у педагогічних ситуаціях, коли потрібна швидка реакція або відсутня повна інформація. Нестандартне мислення дозволяє педагогові виходити за рамки шаблонів, шукати оригінальні підходи до пояснення складного матеріалу, організації уроків, вирішення конфліктів чи мотивації учнів до навчання (Акімова et al., 2025).

Розвиток педагогічної творчості у процесі професійної підготовки майбутніх учителів є складним і багатограним явищем, що потребує створення спеціальних умов, що стимулюють креативну активність, сприяють розкриттю індивідуальних можливостей, забезпечують інтеграцію теоретичних знань з практичними вміннями. Освітнє середовище закладу вищої освіти у цьому випадку є не лише простором передачі знань, а й «лабораторією педагогічного експерименту», де студенти можуть апробувати нові ідеї, моделювати педагогічні ситуації, аналізувати їх результати та робити власні висновки. Як свідчать результати досліджень (Vincent-Lancrin et al., 2019), таке середовище передбачає відкритість до нововведень, підтримку студентських ініціатив, стимулювання самостійного мислення, створення умов для безпечного педагогічного експериментування, де помилки розглядаються як ресурс розвитку.

Серед ефективних методик і технологій розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів передусім варто виокремити проблемне навчання, що формує здатність бачити й формулювати педагогічні проблеми, аналізувати варіанти їх вирішення, робити аргументовані висновки. Проектна діяльність важлива тим, що розвиває вміння планувати, працювати в команді, креативність (Kaplan, 2019), створювати продукти педагогічної праці, спрямовані на реальні потреби освітнього

середовища. Кейс-методи цікаві студентам та дозволяють їм аналізувати конкретні педагогічні ситуації, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, виробляти практичні рекомендації, розвивати навички прийняття рішень в умовах невизначеності. Арт-педагогіка, яка включає використання мистецьких засобів, стимулює емоційно-чуттєву сферу, розвиває емпатію, уяву, асоціативне мислення, що є важливими компонентами творчої діяльності. Інтерактивні методи, зокрема дискусії, рольові ігри, мозковий штурм, сприяють розвитку комунікативної компетентності, навичок співпраці, рефлексії, критичного та дивергентного мислення (OECD, 2022).

Викладач у цьому процесі виконує особливу роль – він виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором, наставником, мотиватором, який підтримує студентські ініціативи, створює атмосферу довіри, заохочує до самостійного пошуку рішень, посилює віру студентів у власні сили. Важливо, що мотивація до творчої діяльності формується не тільки через зовнішні стимули, але й завдяки особистісному прикладу викладача, його захопленості професією, демонстрації практичного значення творчого підходу у педагогічній діяльності. Тому практична підготовка стає тим етапом професійного становлення, де набуті знання, навички та установки знаходять реальне втілення у роботі з дітьми, де майбутні вчителі мають змогу випробувувати різноманітні методи, модифікувати їх, враховуючи специфіку аудиторії, розробляти авторські уроки, створювати власні дидактичні матеріали, проводити рефлексію власного досвіду (OECD, n. d.).

Взаємозв'язок педагогічної творчості та особистісного становлення майбутнього вчителя визнається науковцями одним із ключових питань сучасної педагогічної науки, оскільки творчість у професійній діяльності не лише забезпечує ефективність освітнього процесу, а й є потужним фактором особистісного розвитку самого педагога. При цьому, формування внутрішньої позиції вчителя передбачає усвідомлення власної ролі, місії, відповідальності за результати педагогічної діяльності, що стає можливим лише за умови рефлексивного осмислення свого досвіду, переконань, цінностей. Творчість у цьому процесі є не лише функціональною характеристикою професії, а ще й внутрішньою потребою особистості, що прагне самовираження, реалізації свого потенціалу, пошуку смислів у професійній діяльності. Вона стає цінністю, яка визначає стиль мислення, поведінки, комунікації педагога, формує його педагогічне кредо (OECD, n. d.).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, педагогічна творчість є ключовим чинником професійного становлення майбутнього вчителя, що наскрізно охоплює всі рівні його підготовки – від особистісного самопізнання до формування професійної майстерності. Аналіз наукових джерел та освітньої практики показав, що педагогічна творчість не є відокремленою або другорядною характеристикою

професійної діяльності. Педагогічна творчість постає як інтегративна, системоутворювальна якість, що синтезує інтелектуальні, емоційні, мотиваційні та діяльнісні компоненти, формуючи цілісну особистість педагога. Така якість не лише визначає індивідуальний стиль та ефективність педагогічної взаємодії, але й забезпечує формування професійної ідентичності вчителя, здатної до рефлексії, інновацій та адаптації в умовах динамічних змін в освіті.

Подальші дослідження доцільно зосередити на розробці та експериментальній перевірці педагогічних умов і технологій, що сприяють розвитку творчого потенціалу здобувачів педагогічної освіти в умовах нестабільності й невизначеності.

Список використаних джерел

- Акімова, О.В., Сапогов, М.В., & Гапчук, Я.А. (2024). *Актуальні проблеми теорії та історії педагогічної науки*: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 300.
- Акімова, О., Сапогов, М., Гапчук, Я., & Богатько, В. (2025). Критичне та творче мислення в структурі особистісно-професійного становлення учителя. *Наука і техніка сьогодні*, 5(46). [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-5\(46\)-482-495](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-5(46)-482-495)
- Аніщенко, О. (2015). Гармонізація педагогічного процесу у контексті людиновимірності професійної підготовки майбутнього вчителя. *Професійне становлення особистості: психолого-педагогічний науковий журнал*, Хмельницький: ХНУ, 4, 43-47.
- Лук'янова, Л.Б. (2018). Аналіз освітніх потреб сучасного вчителя у контексті професійного і особистісного розвитку. *Науковий вісник Мукачівського державного університету, Серія «Педагогіка та психологія»*, 2 (8), 24–30.
- Лук'янова, Л.Б., Вовк, М.П., Соломаха, С.О., & Грищенко, Ю.В. (2023). Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти: українські реалії і перспективи: науково-аналітична доповідь. Чернівці: Букрек.
- Ничкало, Н.Г. (2014). Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія. К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 125.
- Ничкало, Н., Лук'янова, Л., & Хомич, Л. (2021). Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід: науково-аналітична доповідь. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка».
- Kaplan, D. (2019) Creativity in Education: Teaching for Creativity Development. *Psychology*, 10, 140–147. <https://www.doi.org/10.4236/psych.2019.102012>
- Margaliot, A., & Magid, N. (2020). The role of creative thinking in the process of forming teachers' professional identity. *Creative Education*, 11(07), 1026–1041. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.117074>
- OECD. (2022). *PISA 2022 Creative Thinking*.

- <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/creative-thinking/pisa-2022-creative-thinking.html>
- OECD. (n. d.). *Teaching, Learning and Assessing Creative and Critical Thinking Skills*. <https://www.oecd.org/en/about/projects/teaching-learning-and-assessing-creative-and-critical-thinking-skills.html>
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., De Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). Fostering students' creativity and critical thinking. In *Educational research and innovation*. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>

References (translated and transliterated)

- Akimova, O.V., Sapohov, M.V., & Hapchuk, Ya.A. (2024). Aktualni problemy teorii ta istorii pedahohichnoi nauky [Current problems of theory and history of pedagogical science]:navchalnyi posibnyk. Vinnytsia : TOV «TVORY», 300 [in Ukrainian].
- Akimova, O., Sapohov, M., Hapchuk, Ya., & Bohatko, V. (2025). Krytychne ta tvorche myslennia v strukturi osobystisno-profesiinoho stanovlennia uchytelia [Critical and creative thinking in the structure of teacher's personal and professional formation]. *Nauka i Tekhnika Sohodni*, 5(46). [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-5\(46\)-482-495](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-5(46)-482-495) [in Ukrainian].
- Anishchenko, O. (2015). Harmonizatsiia pedahohichnoho protsesu u konteksti liudynovymirnosti profesiinoy pidhotovky maibutnoho vchytelia [Harmonization of the pedagogical process in the context of the human dimension of professional training of future teachers]. *Profesiine stanovlennia osobystosti: psykholoho-pedahohichnyi naukovyi zhurnal*, Khmelnytskyi: KhNU, 4, 43-47 [in Ukrainian].
- Lukianova, L.B. (2018). Analiz osvitynih potreb suchasnoho vchytelia u konteksti profesiinoho i osobystisnoho rozvytku [Analysis of the educational needs of a modern teacher in the context of professional and personal development]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu, Seriya «Pedahohika ta psykholohiia»*, 2 (8), 24–30 [in Ukrainian].
- Luk'ianova, L. B., Vovk, M. P., Solomakha, S. O., & Hryshchenko, Yu. V. (2023). Praktychna pidhotovka maibutnikh pedahohiv u zakladakh vyshchoi pedahohichnoi osvity: ukraïnski realii i perspektyvy: naukovo-analitychna dopovid. Chernivtsi: Bukrek.
- Nychkalo, N.H. (2014). Rozvytok profesiinoy osvity v umovakh hlobalizatsiinykh ta intehratsiinykh protsesiv: [Development of vocational education in the context of globalization and integration processes]: monohrafiia. K.: Vydavnytstvo NPU imeni M.P. Drahomanova, 125. [in Ukrainian].
- Nychkalo, N., Luk'ianova, L., & Khomych, L. (2021). Profesiina pidhotovka vchytelia: ukraïnski realii, zarubizhnyi dosvid: naukovo-analitychna dopovid. Kyiv: Vyd-vo TOV «Yurka Liubchenka».

Отримано / Received: 02.04.2025.
Прорецензовано / Revised: 09.05.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 18.06.2025.
Опубліковано / Published: 30.06.2025.

Цитування:

Андрощук, К. М. (2025). Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі будівельної інженерії: сутність, підходи та освітні практики. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(27), 64–77. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.64-77](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.64-77)

УДК 378.147:811.111'276.6:62-057.875

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.64-77](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.64-77)

**ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ БУДІВЕЛЬНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ:
СУТНІСТЬ, ПІДХОДИ ТА ОСВІТНІ ПРАКТИКИ**

**Андрощук Катерина
Миколаївна** – здобувач
третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти Вінницького
державного педагогічного
університету імені Михайла
Коцюбинського

Androschuk Kateryna – PhD
student at the State Higher
Educational Institution of the
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-3738-8566>

E-mail: katja111andros4uk@gmail.com

Анотація. В оглядовій статті обґрунтовано сутність іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі будівельної інженерії як інтегративного утворення, що поєднує когнітивний, комунікативний, професійно-діяльнісний та мотиваційний компоненти. Наголошено на її ролі як чинника особистісного та професійного розвитку, що забезпечує здатність ефективно використовувати іноземну мову (насамперед англійську) для розв'язання спеціалізованих завдань, доступу до міжнародного професійного дискурсу, участі в спільних проєктах і підвищення конкурентоспроможності на глобальному ринку праці. Проаналізовано сучасні наукові підходи до формування іншомовної професійної компетентності у контексті міжнародного досвіду викладання англійської для спеціальних цілей (ESP) і інтегрованого предметно-мовного навчання (CLIL). Обґрунтовано ефективність впровадження компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, інтегрованого, культурологічного та проєктно-орієнтованого підходів в освітньому процесі закладів вищої освіти. Підкреслено важливість використання автентичних матеріалів (технічної документації, креслень, міжнародних стандартів, англомовних звітів), рольових ігор, симуляційних завдань, міждисциплінарних проєктів і електронних ресурсів для розвитку професійно значущих мовних умінь. Розглянуто приклади міжпредметної інтеграції під час викладання фахових дисциплін (будівельна механіка,

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

проектування будівель, геотехніка) із навчанням англійської мови, що сприяє формуванню здатності застосовувати професійну лексику у реальних виробничих умовах. Наголошено на необхідності врахування культурних аспектів міжнародного професійного спілкування для запобігання міжкультурним непорозумінням та підвищення ефективності співпраці з іноземними партнерами. Визначено перспективи подальших досліджень, зокрема розроблення спеціалізованих методичних матеріалів для ESP-курсів будівельного профілю, створення електронних навчальних ресурсів на основі автентичного контенту, моделювання міжпредметної інтеграції, а також формування міжкультурної компетентності в умовах дистанційного навчання.

Ключові слова: іншомовна професійна компетентність; інженерна освіта; англійська для спеціальних цілей (ESP); інтегроване навчання (CLIL); професійна комунікація; будівельна інженерія.

DEVELOPING FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE CONSTRUCTION ENGINEERS: ESSENCE, APPROACHES AND EDUCATIONAL PRACTICES

Abstract. *The review article substantiates the essence of foreign-language professional competence of future specialists in construction engineering as an integrative construct combining cognitive, communicative, professional-activity, and motivational components. Its role is emphasized as a factor of personal and professional development that ensures the ability to effectively use a foreign language (primarily English) to solve specialized tasks, access international professional discourse, participate in joint projects, and enhance competitiveness in the global labor market. The article analyzes modern scientific approaches to developing foreign-language professional competence in the context of international experience in teaching English for Specific Purposes (ESP) and Content and Language Integrated Learning (CLIL). The effectiveness of implementing competence-based, communicative-activity, integrated, cultural, and project-based approaches in higher education is substantiated. The importance of using authentic materials (technical documentation, drawings, international standards, English-language reports), role-plays, simulation tasks, interdisciplinary projects, and electronic resources to develop professionally relevant language skills is highlighted. Examples of interdisciplinary integration in teaching professional subjects (structural mechanics, building design, geotechnics) with English language instruction are considered, fostering the ability to apply professional vocabulary in real-world industrial settings. The need to account for cultural aspects of international professional communication to prevent intercultural misunderstandings and improve cooperation with foreign partners is stressed. Prospects for further research are outlined, including the development of specialized methodological materials for ESP courses in construction, the creation of electronic learning resources based on authentic content, the modeling of interdisciplinary*

integration, and the formation of intercultural competence in distance learning environments.

Key words: *foreign-language professional competence; engineering education; English for Specific Purposes (ESP); Content and Language Integrated Learning (CLIL); professional communication; construction engineering.*

Постановка проблеми, її актуальність. У сучасному глобалізованому суспільстві іншомовна професійна компетентність стала невід'ємною складовою підготовки конкурентоспроможного фахівця інженерного профілю. Знання іноземної мови, зокрема англійської, вже давно перестало бути лише засобом міжкультурної комунікації – нині це інструмент доступу до міжнародного фахового дискурсу, технічної документації, новітніх досліджень, участі в міжнародних проєктах і професійної мобільності.

Сучасний інженер має бути здатним не лише виконувати технічні завдання, а й орієнтуватися у глобальному інформаційному просторі, співпрацювати з колегами з інших країн, використовувати професійну лексику в усній та письмовій комунікації. Вимоги роботодавців дедалі частіше передбачають вільне володіння фаховою іноземною мовою як обов'язкову умову для працевлаштування та кар'єрного зростання.

Крім того, активна участь України у євроінтеграційних процесах, розширення міжнародного освітнього та наукового співробітництва, інтеграція до спільного європейського простору вищої освіти зумовлюють необхідність переосмислення мовної підготовки майбутніх інженерів.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Питання іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей розглядалося у працях українських і зарубіжних дослідників (Ведмидера, 2023; Чуланова, 2023; Handayani, & Dewi, 2022; Hyland, 2022). Вчені наголошують на необхідності орієнтації мовного навчання на потреби професії, розвитку комунікативної компетентності у професійно значущих ситуаціях, використанні автентичних матеріалів, інтеграції мовної та фахової підготовки

У рамках концепції English for Specific Purposes (ESP) значна увага приділяється аналізу мовних потреб конкретної спеціальності, розробці курсів з урахуванням професійного контексту, розвитку критичного мислення та навичок презентувати технічну інформацію англійською мовою. Автори, що досліджують ESP-напрямок, підкреслюють важливість поєднання мовної і професійної підготовки через автентичний контент, стверджуючи, що використання звітів і інструкцій у навчанні студентів підвищує ефективність засвоєння термінології та професійної комунікації (Juřita, 2023) та покращення рівня розуміння технічних текстів і розвитку критичного мислення серед студентів ESP-курсів у галузі інженерії

(Sujarwo, & Sukmawati, et al., 2023).

Іншим напрямом досліджень є застосування мультимедійних і цифрових форматів в якості автентичного контенту. Науковці досліджують можливості використання веб-сайтів для навчання студентів англійської (Lastari, Suherdi, & Lio, 2024) та соціальних мереж YouTube і LinkedIn як джерело оригінального матеріалу для ESP з метою підсилення мотивації і формування професійних комунікативних навичок (Saienko, Semyda, & Akhmad, 2020).

Важливим є також питання балансу між автентичними й навчальними матеріалами. Дослідники наголошують на необхідності методично грамотного підходу до роботи з автентичними текстами та виділяють дотекстовий, текстовий і післятекстовий етапи як умову ефективного навчання (Гудима, & Слодиницька 2023) та пропонують оптимальне співвідношення (50%/50% або 25%/75%), доводячи, що надмірне використання автентичних ресурсів може призвести до когнітивного перевантаження (Zvarych, Bilous, & Diachuk et al., 2024).

Окремий напрям досліджень стосується розвитку письмової іншомовної компетентності. Науковці доводять, що автентичні матеріали (журнальні статті, технічні тексти) покращують організацію письма, аргументацію та лексичну різноманітність серед студентів технічних спеціальностей і наголошують на важливості використання реальних технічних документів для розвитку навичок технічного письма та поповнення професійного словника у рамках ESP (Chamba, Reinoso, & Rengifo, 2023; Lubianova, 2021), зокрема використання технічних креслень і дисциплінарно орієнтованих текстів у курсах для студентів-будівельників сприяє зростанню їх лексико-граматичної компетентності через залучення знайомого професійного контексту (Tarasiuk, 2023).

Загалом ці дослідження окреслюють спільну тенденцію переходу від ізольованого навчання мови до інтегрованого, змістовно-професійного підходу, який враховує потреби майбутніх фахівців. Використання автентичних матеріалів розглядається як ключовий інструмент формування іншомовної професійної компетентності майбутніх будівельних інженерів, що дозволяє не лише вдосконалювати мовні навички, а й занурювати студентів у реалістичні умови професійної комунікації та міжкультурної взаємодії.

Однак, незважаючи на значну увагу до формування іншомовної професійної компетентності фахівців технічних спеціальностей, специфіка її розвитку саме у фахівців галузі будівельної інженерії досі залишається недостатньо дослідженою. Потребують уточнення критерії добору автентичних матеріалів, методичні засади інтеграції мовної та технічної підготовки, механізми міжпредметної взаємодії, а також моделі формування міжкультурної компетентності з урахуванням особливостей будівельної галузі.

Метою статті є обґрунтування ролі іншомовної професійної компетентності як чинника особистісного та професійного розвитку майбутніх фахівців у галузі будівельної інженерії, а також визначення підходів до її ефективного формування в освітньому процесі ЗВО.

Методи дослідження. У процесі дослідження використано теоретичний аналіз наукових джерел (монографій, статей, методичних матеріалів з проблеми ESP і CLIL), порівняльний аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду мовної підготовки інженерів, узагальнення результатів впровадження інтегрованих курсів у технічних університетах, а також моделювання можливих освітніх практик для майбутніх будівельних інженерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Іншомовна професійна компетентність майбутнього фахівця в галузі будівельної інженерії – це здатність ефективно використовувати іноземну мову для розв'язання професійних завдань у галузі будівництва. Вона є інтегративним утворенням, що поєднує мовні, комунікативні, професійні та міжкультурні вміння, необхідні для повноцінної участі в професійному спілкуванні в міжнародному середовищі (Андрощук, 2025). Іншомовна професійна компетентність охоплює кілька ключових компонентів, з-поміж яких – когнітивний, комунікативний, професійно-діяльнісний, мотиваційний. Розглянемо їх більш детально.

Когнітивний компонент, що включає володіння фаховою термінологією, умінням оперувати професійною лексикою у відповідних контекстах. Він насамперед передбачає знання спеціальної лексики, яка вживається в технічній документації, нормативних актах, будівельних інструкціях чи наукових публікаціях. Наприклад, терміни на кшталт *foundation slab*, *structural integrity*, *load-bearing wall* мають бути не просто вивчені, а зрозумілі в контексті реальних виробничих ситуацій. Йдеться не лише про читання та переклад, а й про здатність критично аналізувати, інтерпретувати та використовувати інформацію з креслень, технічних описів, проєктів тощо. Такі навички необхідні для роботи з міжнародними будівельними нормативами, інструкціями до обладнання чи під час участі в міжнародних тендерах.

Комунікативний компонент – уміння будувати усні й письмові висловлювання у професійному середовищі: від участі в технічних обговореннях до складання електронних листів, звітів, презентацій. Майбутні інженери повинні уміти вести діалоги з колегами, замовниками, іноземними партнерами, брати участь у нарадах, обговореннях технічних рішень, листуванні. Особливо актуальним є вміння формулювати запити, технічні завдання, звіти та резюме англійською мовою.

Професійно-діяльнісний компонент охоплює практичне застосування мовних знань у реальних умовах професійної діяльності майбутніх інженерів. У сфері будівельної інженерії це означає здатність

ефективно використовувати іноземну мову під час виконання завдань, пов'язаних із розробкою проєктів, підготовкою технічної документації, оцінкою об'єктів будівництва, а також під час роботи з кресленнями, специфікаціями та звітами іноземною мовою.

Крім того, важливим елементом цього компонента є вміння користуватися сучасними програмними продуктами (CAD, BIM-системи, інженерні калькулятори тощо), які мають багатомовний інтерфейс і вимагають знання технічної лексики англійською мовою. Знання іноземної мови також необхідне для участі в міжнародних конференціях, виставках, семінарах і тренінгах, де майбутні фахівці презентують результати своєї роботи, обмінюються досвідом із закордонними колегами, беруть участь у фахових дискусіях.

Мотиваційний компонент визначає рівень зацікавленості здобувачів освіти в оволодінні іноземною мовою для професійного використання. Позитивна мотивація формується завдяки усвідомленню практичної цінності іншомовної компетентності в майбутній професійній діяльності, доступу до сучасних джерел інформації, перспективи міжнародного працевлаштування та участі в освітніх або інженерних проєктах за кордоном.

Означені компоненти утворюють складну, багатовимірну структуру іншомовної професійної компетентності (табл. 1).

Таблиця 1

**Структура іншомовної професійної компетентності
майбутніх будівельних інженерів**

Компонент	Характеристика	Приклад використання
<i>Когнітивний</i>	Знання фахової термінології, вміння працювати з автентичними текстами	Читання технічних описів, переклад креслень
<i>Комунікативний</i>	Усна й письмова взаємодія в професійному середовищі	Ведення переговорів, підготовка технічних звітів
<i>Професійно-діяльнісний</i>	Застосування мови у реальних робочих завданнях	Робота з BIM-програмами, участь у міжнародних тендерах
<i>Мотиваційний</i>	Усвідомлення цінності іншомовної компетентності	Участь у міжнародних проєктах, академічна мобільність

Джерело: (Андрощук, 2025).

Усі перелічені компоненти (когнітивний, комунікативний, професійно-діяльнісний і мотиваційний) взаємодіють між собою та доповнюють один одного, забезпечуючи цілісне оволодіння іноземною мовою в професійному контексті.

Іншомовна професійна компетентність відіграє важливу роль у процесі як особистісного, так і професійного розвитку майбутніх фахівців, зокрема в галузі будівельної інженерії. Знання іноземної мови, передусім англійської, відкриває широкі можливості для доступу до новітньої технічної інформації, участі в міжнародних освітніх і професійних проєктах, забезпечує здатність до міжкультурної комунікації та мобільності. Це уможливорює роботу з сучасною технічною літературою, стандартами, інструкціями, науковими публікаціями та цифровими ресурсами, які найчастіше представлені саме англійською мовою. Для особистості майбутнього інженера це означає не лише розширення професійного кругозору, а й розвиток упевненості у власних силах, критичного мислення, комунікативної гнучкості й відкритості до міжкультурної взаємодії.

Оволодіння іншомовною професійною компетентністю також сприяє формуванню здатності самостійно здобувати й опрацьовувати необхідну інформацію, адаптуватися до динамічних змін у професійній сфері, розширює можливості працевлаштування, підвищує рівень конкурентоспроможності фахівця на українському та міжнародному ринках праці. Крім того, іноземна мова є важливою передумовою участі в програмах академічної мобільності, міжнародних конференціях, семінарах і тренінгах, що забезпечує безперервне професійне зростання, тобто іншомовна професійна компетентність виступає не лише як засіб комунікації, а як потужний чинник розвитку професійної самосвідомості, кар'єрного зростання та інтеграції молодих фахівців у глобальний інженерний простір.

У зарубіжних країнах іншомовна професійна компетентність є частиною стратегії «інтернаціоналізації вищої освіти». Наприклад, у Німеччині, Нідерландах, Швеції багато технічних програм викладаються англійською мовою; у США активно впроваджуються курси типу «English for Specific Purposes (ESP)»; у Китаї державні програми підтримують професійну англійську для інженерів через стажування за кордоном та участь у спільних проєктах із західними компаніями. Зарубіжна практика також передбачає інтеграцію фахових дисциплін та іноземної мови через підходи CLIL (Content and Language Integrated Learning) – предметно-мовне інтегроване навчання (Štefková, & Danihelová, 2023).

В Україні упродовж останніх десятиліть посилюється інтеграція в європейський освітній простір. Це зумовлює перегляд програм з іноземної мови для професійного спрямування у технічних ЗВО.

Визначення підходів до ефективного формування іншомовної

професійної компетентності в освітньому процесі закладу вищої освіти (ЗВО) передбачає врахування цілей фахової підготовки, особливостей майбутньої професійної діяльності студентів та вимог сучасного ринку праці. Охарактеризуємо більш детально основні підходи, які довели свою ефективність.

Компетентнісний підхід, орієнтований на формування результатів навчання у вигляді конкретних компетентностей, є ключовим у підготовці майбутніх фахівців у галузі будівельної інженерії. У контексті іншомовної професійної компетентності цей підхід передбачає не стільки засвоєння лексичних одиниць чи граматичних конструкцій, скільки здобуття здатності ефективно використовувати іноземну мову (передусім англійську) у реальних професійних умовах. Зокрема, йдеться про:

- виконання фахових завдань іншомовними засобами, наприклад, складання англомовних технічних завдань (technical specifications), звітів про проведення обстеження будівельної ділянки (site inspection reports), заповнення форм міжнародних тендерів, розрахунок кошторису проекту за іноземними нормативами;

- аналіз технічної інформації, що подається англійською мовою: робота з кресленнями, схемами, специфікаціями, які супроводжуються іноземною технічною термінологією (наприклад: steel reinforcement plan, foundation layout, drainage system diagram);

- вивчення та критичне осмислення англомовних будівельних норм (BS, ASTM, Eurocode), які використовуються в міжнародній практиці;

- професійну взаємодію в іншомовному середовищі – проведення зустрічей з іноземними замовниками, обговорення технічних рішень із зарубіжними підрядниками, підготовка презентацій проектів для участі в міжнародних конкурсах, відповідь на технічні запити партнерів;

- здатність адаптуватися до іншомовного професійного середовища, зокрема працювати з інтерфейсом програмного забезпечення англійською мовою (AutoCAD, Revit, BIM 360), читати технічні інструкції, ліцензійні умови, користувацькі посібники.

Компетентнісний підхід передбачає, що студенти не лише володіють термінами на зразок *load-bearing structure*, *thermal insulation*, *reinforced concrete*, але й здатні застосувати їх у побудові аргументованих висловлювань: описати стан конструкції, обґрунтувати вибір матеріалу, пояснити технічне рішення англомовному колезі. Він також стимулює розвиток уміння не лише перекласти, а й оцінити достовірність і релевантність іншомовної інформації, наприклад при аналізі будівельного кейсу або порівнянні проектних рішень у різних країнах.

Комунікативно-діяльнісний підхід акцентує увагу на створенні навчальних ситуацій, максимально наближених до реальних умов майбутньої фахової діяльності. Він фокусується не лише на засвоєнні

мовних знань, а й на їх активному використанні в професійно значущих ситуаціях, що потребують застосування аналітичного мислення, командної взаємодії, прийняття рішень.

У межах цього підходу завдання конструюються на основі автентичних матеріалів, зокрема технічної документації (building codes, project specifications, technical descriptions); креслень і схем, що потребують опису, інтерпретації або пояснення іноземному замовнику; інструкцій з експлуатації будівельної техніки або програмного забезпечення (наприклад, опис використання лазерного рівня або роботи в AutoCAD); тендерної документації, яку необхідно заповнити, перекласти або підготувати презентацію проекту англійською мовою; стандартів і будівельних норм, зокрема міжнародних (наприклад, ISO, Eurocode, ASTM), які використовуються в міжнародних контрактах; англійських звітів про виконані роботи, планів-графіків будівництва, кошторисів (bill of quantities), оцінки ризиків тощо.

З метою активізації професійного мовлення широко застосовуються рольові ігри, які моделюють робочі ситуації:

- обговорення будівельного проекту з іноземним замовником;
- інструктаж команди на будівельному майданчику;
- презентація концепції енергоефективної будівлі;
- вирішення конфлікту між підрядником і інвестором щодо затримки постачання матеріалів;
- нарада з міжнародними архітекторами щодо змін у проектній документації.

Також ефективною формою реалізації комунікативно-діяльнісного підходу є проектна діяльність, яка включає: створення міні-проекту англійською мовою (наприклад, «Design of a sustainable residential building»); підготовку і проведення симуляційної технічної наради; розробку інженерного глосарію за темою «Structural elements of a building»; участь у постерній презентації з міжнародним технічним словником.

Моделювання інженерних комунікацій охоплює тренування умінь писати електронні листи партнерам, укладати угоди, готувати звіти за результатами технічних аудитів, брати участь у телефонних або відеоконференціях англійською мовою, що відповідає реаліям сучасної інженерної роботи.

Інтегрований підхід, який поєднує навчання іноземної мови з фаховими дисциплінами, є ефективним для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі будівельної інженерії. Такий підхід забезпечує не лише паралельне опанування англійської мови та спеціальних знань, а й розвиток умінь застосовувати мовні засоби в контексті реальної професійної діяльності.

Зміст інтегрованого підходу реалізується через міждисциплінарну

взаємодію, коли мовні заняття плануються відповідно до тематики профільних дисциплін. Наприклад, під час вивчення курсу «Будівельна механіка» студенти можуть: ознайомлюватися з англійською термінологією на позначення навантажень, деформацій, конструктивних елементів (beam, stress, shear force); розв'язувати задачі за схемами, підписаними англійською мовою; коментувати або пояснювати розрахункові формули іноземною мовою; складати письмові пояснення до креслень чи розрахунків.

У курсі «Проектування будівель і споруд» студенти можуть: створювати англійські анотації до власних проєктів; вивчати іноземні джерела, такі як технічні статті, норми типу Eurocode; моделювати ситуації презентації проєкту іноземному замовнику; заповнювати англійські розділи тендерної документації; перекладати пояснювальні записки до креслень, виконаних у CAD-програмах.

У рамках дисципліни «Геотехніка» інтегрований підхід може реалізовуватися через: читання англійських звітів про геологічні вишукування; складання коротких висновків або технічних записів англійською мовою (наприклад, щодо типу ґрунтів, несучої здатності основи); ознайомлення з міжнародними стандартами випробувань ґрунтів (наприклад, ASTM D2487 – classification of soils).

Також ефективною практикою є використання CLIL-технологій (Content and Language Integrated Learning), коли певна частина профільного курсу викладається англійською мовою. Наприклад, викладач англійської мови спільно з фаховим викладачем можуть проводити бінарні заняття за темами «Сучасні технології армування бетонних конструкцій» чи «Теплоізоляційні матеріали в будівництві». Формами реалізації інтегрованого підходу може бути створення глосаріїв за темами профільних дисциплін, виконання професійно орієнтованих проєктів англійською мовою, перегляд та аналіз фрагментів англійських навчальних відео («How to pour a concrete foundation» або «Bridge construction explained»), участь у міждисциплінарних симуляційних тренінгах типу «Technical meeting with an international investor».

Таким чином, інтегрований підхід сприяє глибшому засвоєнню фахового матеріалу, забезпечує розвиток іноземної лексики бази у відповідних галузевих контекстах, а також підвищує мотивацію студентів через практичну спрямованість та реалістичність завдань.

Культурологічний підхід сприяє формуванню міжкультурної компетентності, що є важливою складовою професійного спілкування з іноземними партнерами, замовниками, консультантами та підрядниками. У контексті підготовки майбутніх будівельних інженерів цей підхід передбачає не лише опанування мови, а й глибше розуміння культурних особливостей ділового та професійного спілкування, які можуть суттєво впливати на успішність співпраці в міжнародному середовищі. Наприклад,

студенти ознайомлюються з нормами професійного етикету, які є звичними в англomовному середовищі: правилами ведення переговорів, представлення проєктів, ділового листування, звертання до колеґ та партнерів з різних країн. Знання того, що в США прийнято чітко дотримуватись дедлайнів і фокусуватись на результатах, а в Японії — проявляти поваґу до ієрархії та уникали прямої критики, дає змоґу уникнути міжкультурних непорозумінь у процесі міжнародної співпраці.

Культуролоґічний підхід також передбачає вивчення стилю професійного спілкування. Так, англomовні технічні тексти зазвичай вирізняються чіткою структурою, лаконічністю та логічністю викладу. У цьому контексті студенти вчатьсґ складати англomовні звіти, тендерні пропозиції, презентації будівельних об'єктів за зразками, які відповідають міжнародним стандартам оформлення технічної документації. Наприклад, студент може підготувати англomовну презентацію про інноваційну технологію армування бетонних конструкцій або скласти коротке резюме проєкту будівництва багатопверхового житлового комплексу відповідно до вимоґ, прийнятих у британській або американській інженерній практиці.

Ще один важливий аспект – ознайомлення з культурою фахового середовища різних країн, включно з архітектурними традиціями, підходами до проєктування, стандартами безпеки й екологічності. Наприклад, студентам можуть пропонуватись для аналізу такі кейси: порівняння вимоґ до енергозбереження в будівництві в ЄС та США; аналіз особливостей реконструкції історичних будівель у Великій Британії; ознайомлення з принципами сталого будівництва в Скандинавських країнах; вивчення вимоґ американського стандарту *LEED* або британського *BREEAM* щодо екологічності будівництва.

Крім того, культуролоґічний підхід сприяє розвитку толерантності, відкритості, вміння працювати в мультикультурному колективі – навичок, які надзвичайно важливі для сучасного інженера, залученого до міжнародних проєктів. Практичними формами реалізації цього підходу може бути обговорення реальних професійних ситуацій, у яких виникають міжкультурні непорозуміння; вивчення прикладів відомих міжнародних будівельних компаній, їхніх проєктів, корпоративної культури та комунікативної поведінки їхніх представників. Це дає змоґу ефективно взаємодіяти з представниками різних країн, дотримуючись норм професійного етикету, і сприяє успішній реалізації міжнародних інженерно-будівельних проєктів.

Проєктно-орієнтований підхід дозволяє ефективно інтегрувати вивчення іноземної мови у професійну діяльність майбутніх будівельних інженерів шляхом виконання практично значущих завдань, що моделюють реальні виробничі ситуації. Такий підхід передбачає створення студентами власних інженерних проєктів. Наприклад, студенти можуть працювати в командах над проєктом сучасного енергоефективного житлового

комплексу, створюючи англомовне технічне резюме проекту (project summary), описуючи конструктивні рішення, матеріали, інженерні системи (HVAC, drainage, insulation), а також готуючи усну презентацію для уявного іноземного інвестора. Вони розробляють технічні специфікації, складають кошторисні таблиці, готують анотацію до архітектурного рішення та екологічну оцінку об'єкта, використовуючи автентичну англомовну лексику.

Іншим прикладом може бути створення англомовного інженерного звіту за результатами моделювання несучої здатності бетонної балки або аналізу ґрунтів для фундаменту будівлі. Такі звіти можуть містити таблиці, креслення, графіки, пояснювальні записки, укладені згідно з вимогами міжнародного технічного оформлення.

Окремою формою реалізації цього підходу є участь у студентських симуляціях міжнародних тендерів, де групи студентів готують повний комплект англомовної тендерної документації: технічне завдання, графік виконання робіт (project timeline), оцінку ризиків (risk assessment), план управління якістю (quality control plan), та презентують його перед умовною комісією.

Таким чином, проектно-орієнтований підхід не лише активізує іншомовну діяльність, а й забезпечує високий рівень залучення студентів до змісту навчання, формує критичне мислення, відповідальність за результат, вміння працювати в команді та застосовувати мовні та фахові знання в реальних професійних ситуаціях. Він особливо ефективний у підготовці фахівців у галузі будівельної інженерії, які планують працювати в міжнародному середовищі або брати участь у реалізації масштабних інфраструктурних проєктів.

Комплексне впровадження зазначених підходів забезпечує створення сприятливого середовища для ефективного формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів у системі вищої освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Іншомовна професійна компетентність є ключовим чинником особистісного та професійного розвитку майбутніх фахівців у галузі будівельної інженерії. У контексті глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти іншомовна компетентність перетворюється на необхідний елемент професійної мобільності та міжнародної інтеграції інженера. Особливої актуальності вона набуває в умовах участі України в міжнародних проєктах, освітніх програмах, спільних дослідженнях у галузі будівництва та інфраструктури.

Іншомовна професійна компетентність охоплює когнітивний, комунікативний, професійно-діяльнісний і мотиваційний компоненти, які в сукупності забезпечують не лише здатність до ефективного іншомовного спілкування в професійному середовищі, а й сприяють глибшому засвоєнню фахових знань, розвитку міжкультурної компетентності, критичного мислення та адаптивності. Розглянуті підходи до формування

іншомовної професійної компетентності – компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, інтегрований, культурологічний і проєктно-орієнтований – довели свою ефективність у підготовці конкурентоспроможних інженерів у межах сучасної освітньої парадигми. Їх комплексне впровадження дозволяє створити навчальне середовище, наближене до умов реальної професійної діяльності, активізувати практичну мовну діяльність, посилити мотивацію та забезпечити якісну інтеграцію мовних і фахових знань. Узагальнення досвіду впровадження означених підходів у технічних ЗВО України сприятиме подальшому вдосконаленню системи мовної підготовки майбутніх фахівців у галузі будівельної інженерії відповідно до потреб глобального ринку праці.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні спеціалізованих методичних матеріалів для викладання іноземної мови професійного спрямування майбутнім будівельникам, адаптованих до рівня їхньої підготовки та специфіки професійних завдань. Доцільно також дослідити ефективність міжпредметної інтеграції мовної підготовки з інженерними дисциплінами, створення спільних курсів у форматі CLIL, розробку електронних освітніх ресурсів і тренажерів на основі автентичних матеріалів. Окремого вивчення потребують питання формування міжкультурної компетентності в умовах дистанційного навчання та участі у віртуальних міжнародних командах.

Список використаних джерел

- Андрощук, К.М. (2025). Компонентний склад іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів-будівельників. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали 53 Міжнародної науково-практичної конференції (7 лютого 2025 р., м. Кордова (Іспанія))*. 99-101.
- Гудима, Г.Б., & Слодиницька, Ю.Р. (2023). Використання автентичних матеріалів на заняттях з англійської мови у закладах вищої освіти. *Закарпатські філологічні студії*, (27), 106–110. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.1.18>
- Чуланова, Г.В., & Ведмидера, К.С. (2023). Ефективність застосування автентичних матеріалів у навчальному процесі. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, (59), 112–115. <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2023-27-11>
- Chamba, M., Reinoso, M., & Rengifo, E. (2019). Authentic Materials to Foster Writing Skills in College EFL Learners. *English Language Teaching*, 12 (6), 112–128. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n6p112>
- Handayani, H. L., & Dewi, D. N. (2022). The Use of Authentic Materials in Teaching English at Vocational High School. *Jurnal Inovasi & Manajemen Pendidikan*, 1(2), 90–100. <https://doi.org/10.12928/jimp.v1i2.4617>
- Hyland, K. (2022). English for Specific Purposes: What is it and where is it taking us? *ESP Today*. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.2.1>

- Juita, E. (2023). The Use of Authentic Materials in ESP Classes for Vocational Program of Medical Laboratory Technology. *Journal of Educational and Language Research*, 2(11), 1287–1292. <https://doi.org/10.53625/joel.v2i11.6015>
- Lastari, A., Suherdi, D., & Lio, A. (2024). The Utilization of 360-Website as Authentic Materials in ESP: Opportunities and Challenges. *Jurnal PIP*, 7(2), 1–10. <https://doi.org/10.21009/PIP.391.3>
- Lubianova, O.V. (2021). Teaching Technical Writing as Part of ESP. *Advanced Education*. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.57043>
- Saienko, N., Semyda, O., & Akhmad, I. (2020). Using Social Networks in Teaching ESP to Engineering Students. *Advanced Education*. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.198083>
- Štefková, J., & Danihelová, Z. (2023). CA-CLIL: teachers' and students' perceptions of implementing CLIL in tertiary education. *Advanced Education*, 22, 137–151. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.283210>
- Sujarwo, S., Sukmawati, et al. (2023). The Effectiveness of Authentic Materials for Reading Comprehension of ESP Class at UKI Paulus Makassar. *International Journal of OLEH*. <https://doi.org/10.56314/ijoleh.v2i2.173>
- Tarasiuk, et al. (2023). Civil Engineering Students' English Language Lexico Grammatical Competence Formation in Reading. *Frontiers in Communication*. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.901719>
- Zvarych, I., Bilous, N., Diachuk, L., Dovzhenko, I., Magden, O., & Bulenok, S. (2024). The Role of Authentic Materials in Building Foreign Language Competencies. *Forum for Linguistic Studies*, 6(3), 230–245. <https://doi.org/10.30564/fls.v6i3.6660>

References (translated and transliterated)

- Androshchuk, K.M. (2025). Komponentnyi sklad inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-budivelnykiv [The Component Structure of Foreign Language Professional Competence of Future Civil Engineers]. *Suchasni aspekty modernizatsiyi nauky: stan, problemy, tendentsiyi rozvytku: materialy 53 Mizhnarodnoi nauково-praktychnoyi konferentsiyi (7 lyutoho 2025 r., m. Kordova (Ispaniya))*. 99–101 [in Ukrainian].
- Chulanova, H.V., & Vedmydera, K.S. (2023). Efektyvnist zastosuvannya avtentychnykh materialiv u navchalnomu protsesi [Effectiveness of using authentic materials in the educational process]. *Naukovyy visnyk mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriya: Filolohiya*, (59), 112–115 [in Ukrainian].
- Hudyma, H.B., & Slodnytska, Yu.R. (2023). Vykorystannia avtentychnykh materialiv na zaniattiakh z anhliiskoi movy u zakladakh vyshchoi osvity [The use of authentic materials in English classes at institutions of higher education]. *Zakarpatтя Philological Studies*, (27), 106–110 [in Ukrainian].

Отримано / Received: 28.04.2025.
Прорецензовано / Revised: 02.05.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 06.06.2025.
Опубліковано / Published: 30.06.2025.

Цитування:

Афанасьєва, Т. О., & Гревцева, Є. О. (2025). Професійна підготовка освітніх менеджерів до управління змінами в умовах сучасних трансформацій: спрямованість на антикризові практики. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(27), 78–87. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.78-87](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.78-87)

УДК 37.07:005.9:37.014

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.78-87](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.78-87)

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ОСВІТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО УПРАВЛІННЯ
ЗМІНАМИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ:
СПРЯМОВАНІСТЬ НА АНТИКРИЗОВІ ПРАКТИКИ**

**Афанасьєва Тетяна
Олександрівна** – кандидат
психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри
менеджменту освіти та
психології, Комунальний заклад
«Запорізький обласний
інститут післядипломної
педагогічної освіти» Запорізької
обласної ради

Afanasiyeva Tetiana – Candidate
of Psychological Sciences,
Associate Professor, Head of the
Department of Education
Management and Psychology of
the Municipal Institution
"Zaporizhzhia Institute for
Postgraduate Pedagogical
Education" of the Zaporizhzhia
Regional Council

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-2936-7677>

E-mail: afanasievata@ukr.net

**Гревцева Євгенія
Олександрівна** – кандидат наук
з держаного управління, доцент,
доцент кафедри менеджменту
освіти та психології
Комунальний заклад
«Запорізький обласний
інститут післядипломної
педагогічної освіти» Запорізької
обласної ради

Hrevtseva Yevheniia – Candidate
of Science in Public Administration,
Associate Professor, Associate
Professor of the Education
Management and Psychology
Department of the Municipal
Institution "Zaporizhzhia Institute
for Postgraduate Pedagogical
Education" of the Zaporizhzhia
Regional Council

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8777-3043>

E-mail: kealex@ukr.net

Анотація. В оглядовій статті проаналізовано проблему професійної підготовки освітніх менеджерів, діяльність яких спрямовано на ефективне управління змінами в умовах реформування системи освіти в Україні. Акцентовано увагу на тому, що курс України на

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

європейську інтеграцію має значний вплив на національну освіту, оскільки актуалізує необхідність адаптації освітніх стандартів, підходів і практик до європейських норм. Обґрунтовано, що освітні менеджери відіграють ключову роль у цьому процесі, оскільки є агентами змін. Констатовано наявність проблем, пов'язаних із недостатньою відповідністю рівня їхньої професійної підготовки сучасним вимогам через розрив між набутими професійними знаннями й навичками, необхідними для професійної діяльності в кризових умовах. Аналіз сучасних підходів до професійної підготовки освітніх менеджерів свідчить, що її ефективність значною мірою залежить від спрямованості на розвиток ключових компетентностей управлінців, зокрема стратегічного планування, лідерства, адаптивності, цифрової грамотності та антикризового менеджменту. Водночас встановлено, що програми підготовки менеджерів освіти в Україні, які включають модулі з управління проектами та стратегічного планування, мають недостатню практичну спрямованість. Програма «ReFormEd» МОН України та курси підвищення кваліфікації в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти (ОІППО) лише частково вирішують цю проблему. Запропоновано структурно-функціональну модель професійної підготовки освітніх менеджерів, що ґрунтується на когнітивному, операційно-діяльнісному та особистісному компонентах, спрямованих на розвиток професійних компетентностей і трудових функцій, визначених професійним стандартом «Керівник закладу загальної середньої освіти». Вона сприяє формуванню навичок стратегічного планування, лідерства, адаптивності та психологічної стійкості, забезпечуючи безперервний професійний розвиток через самодіагностику, індивідуальну траєкторію навчання та супровід тьюторів. Зазначена модель характеризується гнучкістю та адаптивністю до кризових умов. Апробація моделі в Запорізькому ОІППО підтвердила її ефективність і здатність відповідати викликам сучасної освіти, зокрема в умовах воєнного стану.

Ключові слова: модель професійної підготовки; професійна компетентність; освітній менеджер; управління змінами.

PROFESSIONAL TRAINING OF EDUCATIONAL MANAGERS TO MANAGE CHANGES IN THE CONTEXT OF MODERN TRANSFORMATIONS: FOCUS ON ANTI-CRISIS PRACTICES

Abstract. In review article, the authors examine the challenge of equipping educational managers in Ukraine with the professional skills required to steer effective change management amid ongoing reforms of the national education system. They highlight how Ukraine's trajectory toward European integration has intensified the need to align educational standards, approaches, and practices with European norms. The article argues that educational managers serve as pivotal agents of change in this process. The study identifies a significant misalignment between existing training programs and

contemporary demands: managers often lack the practical capabilities to apply their theoretical knowledge during crises. A review of current professional-development approaches shows that their success largely hinges on cultivating core competencies – strategic planning, leadership, adaptability, digital literacy, and crisis management. However, Ukrainian training programs, even those featuring project-management and strategic-planning modules, remain insufficiently practice-oriented. The initiatives such as the Ministry of Education and Science’s «ReFormEd» programme and advanced training courses in the regional institutes of postgraduate pedagogical education only partially bridge this gap. To address these shortcomings, the authors propose a structural-functional model grounded in three interrelated components – cognitive, operational-activity, and personal – designed to develop the professional competencies and duties defined by the national standard for school principals. This model fosters strategic-planning skills, leadership qualities, adaptability, and psychological resilience, while promoting continuous professional growth through self-assessment, individualized learning trajectories, and dedicated tutor support. Characterized by its modular flexibility and adaptability to crisis conditions, the model was piloted at the Zaporizhzhia Regional Institute for Postgraduate Pedagogical Education, where its effectiveness and relevance – particularly under martial-law conditions – were successfully demonstrated.

Key words: *model of professional training; professional competence; educational manager; change management.*

Постановка проблеми, її актуальність. Реформування освітньої системи в Україні відбувається в умовах глобальних трансформацій, які актуалізують нагальність підвищення якості освіти, доцільність її адаптації до європейських стандартів, забезпечення стійкості в умовах кризи. Повномасштабна війна росії проти України спричиняє додаткові труднощі в реалізації реформ: руйнування освітньої інфраструктури, дистанційне навчання, психологічний тиск на учасників освітнього процесу, що актуалізує необхідність швидкого реагування на непередбачувані обставини в умовах нестабільності й невизначеності. У таких умовах роль освітніх менеджерів набуває особливого значення, адже саме вони є провідними агентами змін, відповідальними за впровадження реформ, адаптацію закладів освіти до нових реалій та забезпечення їх ефективного функціонування.

Проте сучасна система професійної підготовки освітніх менеджерів в Україні не завжди відповідає актуальним потребам щодо управління змінами в умовах реформування освіти з огляду на виклики воєнної доби. Спостерігається розрив між теоретичними знаннями, які отримують менеджери під час навчання, та практичними навичками, необхідними для оперативного реагування на кризові ситуації, впровадження інновацій та координації роботи в умовах обмежених ресурсів. Проблема посилюється й через недостатність уваги до розвитку

професійних компетентностей керівників закладів освіти, пов'язаних із управлінням у стресових умовах. Таким чином, виникає потреба в перегляді підходів до професійної підготовки освітніх менеджерів, щоб забезпечити їхню готовність до ефективного управління змінами в унікальному контексті функціонування української освіти під час війни.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць дозволив систематизувати сучасні підходи до професійної підготовки освітніх менеджерів, виявити прогалини та визначити ключові напрями їхньої підготовки до управління змінами, зокрема в умовах воєнного стану в Україні. Дослідження українських і зарубіжних науковців зосереджені на проблемах: теорії і практики лідерства (Т. Гура, Б. Левін & Л. Шрум (Levin, & Schrum, 2016), С. Нестуля, О. Пономарьов, О. Романовський та ін.); розвитку ключових компетентностей освітніх менеджерів (Т. Буш (Bush, 2020), Г. Тарасюк та ін.); цифровізації освіти та використанні інформаційно-комунікаційних технологій (В. Биков, Н. Морзе, О. Спірін, С. Семеріков та ін.); антикризового менеджменту та адаптації до змін (С. Гіль, О. Завгородня, Л. Козирева, Л. Панченко, Я. Пижалський (Pyżalski, 2022), Т. Сорочан, А. Харріс (Harris, 2020) та ін.); розвитку емоційного інтелекту, навичок командної роботи (І. Волошина, Дж. Кроуфорд (Crawford, 2023), О. Крупський, І. Олійник та ін.); моделюванні професійної підготовки фахівців (Є. Луценко, Н. Сас, А. Семенова, Н. Сидорчук, М. Чернишова та ін.).

Український і зарубіжний наукові дискурси увиразнюють різноманітність підходів до підготовки освітніх менеджерів. Нам імпонують висновки дослідників про те, що незважаючи на досягнутий прогрес у науковій сфері за означеним напрямом, потрібно здійснювати подальші тематичні дослідження для розв'язання актуальних проблем розвитку людського потенціалу, для «кращого інформування лідерів про ефективні способи реагування на майбутні кризи» (Wu, Shao, Newman, & Schwarz, 2021). Слід додати, що в Україні бракує цілісних практико орієнтованих наукових досліджень порушеної проблеми. Це зумовило доцільність нашого наукового пошуку, актуалізувало потребу в розробці нової моделі підготовки освітніх менеджерів до управління змінами в умовах сучасних трансформацій, в основу якої покладено ідеї щодо інтеграції практичних навичок управління із відповідним теоретичним базисом.

Мета статті: проаналізувати проблему професійної підготовки освітніх менеджерів до управління змінами в умовах реформування освіти, сучасних трансформацій у контексті спрямованості на антикризові практики; обґрунтувати модель професійної підготовки менеджерів освіти до роботи в кризових умовах.

Методи дослідження. У ході дослідження використано сукупність загальнонаукових принципів і методів, які ґрунтуються на сучасних

наукових засадах педагогічних, психологічних, соціальних та інших наук, а саме: абстрактно-логічний – для аналізу та систематизації літературних джерел і розкриття сутнісних характеристик та особливостей понятійного апарату, аналізу психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури з теми дослідження; порівняльний – для вивчення й узагальнення досвіду професійної підготовки менеджерів освіти; описового моделювання – для створення моделі професійної підготовки менеджерів освіти до роботи в умовах змін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка та підвищення кваліфікації освітніх менеджерів в Україні на сьогоднішній день відбувається в умовах реалізації Концепції «НУШ» та інших освітніх реформ, що зумовлює потребу у формуванні нових професійних компетентностей у керівників закладів освіти, які є ключовими фігурами у забезпеченні цього процесу. Програми підготовки освітніх менеджерів включають модулі з управління проектами та стратегічного планування, однак їхня практична спрямованість часто недостатня (Тарасюк, 2024).

В Україні підготовка освітніх менеджерів здійснюється переважно у вищих закладах освіти за спеціальністю «Управління навчальним закладом» або «Менеджмент освіти». Проаналізувавши освітні програми підготовки можна зазначити, що вони охоплюють теоретичні основи менеджменту, однак здебільшого не враховують специфіку управління в кризових умовах, таких як війна. Практичні заняття часто обмежуються аналізом кейсів, а не реальними симуляціями змін.

Воєнний стан в Україні істотно впливає на підготовку менеджерів освіти. Згідно з доповіддю Міністерства освіти і науки України, значна частина закладів освіти перейшла на дистанційний формат, що вимагає від менеджерів набуття навичок управління онлайн-платформами та координації діяльності колективу в умовах невизначеності. У цьому контексті важливого значення набуває ініційована МОН України програма «ReFormEd», спрямована на підготовку фахівців для роботи в таких умовах через практичні стажування та воркшопи з антикризового менеджменту (ReFormEd, 2024). Проте доступ до таких ініціатив обмежений через логістичні та фінансові труднощі. Важливо наголосити, що в Україні компетентнісний потенціал освітніх менеджерів формується як у закладах формальної освіти, та і в умовах неформальної освіти, під час навчання на короткострокових курсах підвищення кваліфікації тощо.

Значну роль у забезпеченні безперервної освіти керівників закладів освіти та підготовці їх до змін відіграють обласні інститути післядипломної педагогічної освіти (ОІППО). Процес підвищення кваліфікації в ОІППО зосереджений на відповідності сучасним реформам, зокрема впровадженню Концепції «Нова українська школа» (НУШ). Програми включають модулі з компетентнісного підходу, інклюзивної

освіти, цифровізації та формувального оцінювання, що відображає пріоритети Державного стандарту базової середньої освіти та антикризового управління. Інститути пропонують різноманітні форми підвищення кваліфікації: очні, дистанційні, пролонговані та змішані курси. Воєнний стан зумовив масовий перехід до онлайн-формату, що дозволяє керівникам закладів освіти з віддалених чи прифронтових зон брати участь у навчанні.

На відміну від традиційних академічних програм у закладах вищої освіти, підвищення кваліфікації має чітку практикоорієнтованість. Курси включають тренінги, воркшопи, симуляції реальних ситуацій (наприклад, організація навчання під час повітряних тривог) та аналіз кейсів.

Для ефективної професійної підготовки менеджерів освіти до управління змінами в умовах сучасних трансформацій, ситуацій нестабільності й невизначеності ми пропонуємо використовувати структурно-функціональну модель. Ця модель забезпечить не тільки набуття та розвиток професійних компетентностей для реалізації управлінських функцій в умовах сьогодення, але й сприятиме створенню умов для сталого, безперервного професійного розвитку керівників закладів освіти. Мета моделі полягає в забезпеченні професійної підготовки освітніх менеджерів для виконання ключових управлінських функцій у процесі реформування системи освіти, адаптуючи їх до змін і кризових умов шляхом розвитку необхідних професійних компетентностей. Для досягнення поставленої мети, на нашу думку, мають бути реалізовані такі основні завдання:

1. Активізувати процес самопізнання та саморозвитку освітніх менеджерів щодо визначення своїх можливостей.

2. Забезпечити задоволення професійних та особистісних потреб керівників закладів освіти в оновленні або набутті нових компетентностей.

3. Вмотивувати менеджерів освіти до створення індивідуальної траєкторії професійного саморозвитку, що спрямована на активізацію власного потенціалу.

4. Сприяти формуванню розуміння в освітніх менеджерів основних векторів розвитку їх закладів освіти.

5. Забезпечити формування психологічної готовності до виконання професійних завдань і розширення управлінських функцій в умовах постійних змін та нових викликів.

6. Сприяти опануванню освітніх менеджерів навичками ефективного та раціонального вирішення складних управлінських задач і розвитку здатності адаптуватися та діяти в нових умовах та непередбачуваних ситуаціях.

7. Забезпечити супровід керівників закладів освіти щодо запобігання розвитку емоційного вигорання, професійних деформацій і

деструкцій.

Модель підготовки керівників пропонуємо розглядати в єдності трьох компонентів (рис. 1).



Рис. 1. Компоненти структурно-функціональної моделі професійної підготовки менеджерів освіти до управління змінами

Когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний компоненти є важливими для професійного розвитку цільової групи.

Когнітивний компонент відображає сукупність знань менеджера освіти з теорії та практики управління та освітнього менеджменту, здатність оперувати ними в професійній діяльності, що є основою для розуміння процесів управління змінами та реформування освіти. Цей компонент також включає здатність керівника до аналітичного мислення, систематизації інформації, прогнозування наслідків змін та рефлексії.

Операційно-діяльнісний компонент зосереджений на практичних навичках і вміннях, які дозволяють освітнім менеджерам реалізовувати управлінські функції (організація, планування, прогнозування, контроль, координація, прийняття рішень тощо) у процесі впровадження змін та з урахуванням зовнішніх викликів. Наприклад, розробка стратегічних планів в умовах невизначеності, організація роботи колективу дистанційно, координація з місцевою владою та надзвичайними службами для забезпечення безпеки, пошук додаткових ресурсів за обмеженого фінансування тощо.

Особистісний компонент включає професійно-важливі якості керівника, що відображені в психологічній структурі особистості. З-поміж них найбільш важливими є: цінності, мотивація, лідерські якості, які здатні підтримувати команду в умовах змін (Афанасьєва, & Гревцева та ін., 2020).

Базові компоненти моделі змістовно розкриваються через формування загальних (громадянська, соціальна, культурна, когнітивна, підприємницька) і професійних компетентностей керівника закладу освіти (нормативно-правова; стратегічного управління закладом освіти; стратегічного управління персоналом; забезпечення якості освітньої діяльності та функціонування внутрішньої системи забезпечення якості

освіти; організації діяльності закладу освіти на засадах зовнішньої системи забезпечення якості освіти; лідерська; емоційно-етична; педагогічного, соціального та мережевого партнерства; здоров'язбережувальна; інклюзивна; проєктувальна; інноваційна; здатність до навчання впродовж життя; інформаційно-цифрова) (Наказ про затвердження професійного стандарту, 2021)

Структурно-функціональна модель професійної підготовки менеджерів освіти також враховує і їх трудові функції, визначені професійним стандартом «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» (Наказ про затвердження професійного стандарту, 2021): забезпечення стратегічного управління розвитком закладу освіти; забезпечення управління якістю освітньої діяльності; забезпечення партнерської та мережевої взаємодії; організація безпечного і здорового освітнього середовища; забезпечення власного безперервного професійного розвитку.

Для досягнення мети професійного розвитку через підготовку і підвищення кваліфікації керівників закладів освіти важливо також дотримуватися певної послідовності дій: 1) аналіз рівня розвитку компетентностей (діагностика/самодіагностика особистісно-професійного розвитку); 2) визначення власних професійних потреб, цілепокладання та мотивування керівників закладів освіти до саморозвитку; 3) розробка програми професійного саморозвитку, яка включає планування формальної і неформальної освіти: курси підвищення кваліфікації, індивідуальні та групові консультації (очні та онлайн), коучинг, семінари, воркшопи, тренінги професійного та особистісного саморозвитку, участь у професійних спільнотах тощо.

Процес підготовки та підвищення кваліфікації має також супроводжуватися тьютором, ментором, супервізором, коучем, що забезпечуватиме підтримку керівника у створенні власної траєкторії професійного розвитку.

Представлена структурно-функціональна модель підготовки менеджерів освіти реалізується в Запорізькому ОІППО. Ефективність її впровадження підтверджено практикою. Інститут сприяє професійному розвитку керівників закладів освіти, пропонуючи широкий вибір програм підвищення кваліфікації, адаптованих до вимог сучасної освітньої практики, забезпечуючи організацію і проведення тренінгів, семінарів, воркшопів тощо, відповідно до запитів і потреб керівників, які спрямовані на розвиток їх професійних компетентностей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, результати наукового пошуку уможливають висновок про те, що подолання розриву між теоретичною підготовкою та формуванням практичних навичок антикризового управління є актуальним завданням

сучасної системи професійної підготовки освітніх менеджерів в Україні. Це підтверджує необхідність перегляду підходів до формування компетентностей освітніх менеджерів, зорієнтованих на забезпечення оперативного реагування на зміни шляхом прийняття оптимальних рішень в умовах невизначеності у воєнну добу.

Обґрунтовано структурно-функціональну модель професійної підготовки освітніх менеджерів до управління змінами в умовах реформування системи освіти, суспільних трансформацій. Запропонована модель є комплексним, структурованим конструктом, який трансформує вхідні потреби в конкретні управлінські компетентності. Разом з тим, модель є гнучкою, оскільки побудована на модульній основі, характеризується адаптивністю функцій, різноманітністю методів, можливістю масштабування, чутливістю до зовнішніх змін і врахує індивідуальні потреби. Це підтверджує актуальність і доцільність упровадження моделі в умовах динамічної трансформації освіти в Україні з урахуванням зовнішніх викликів і загроз, зокрема під час війни, на тлі швидких, і, часом, непередбачуваних змін. Завдяки гнучкості модель забезпечує підготовку менеджерів до управління змінами незалежно від зовнішніх обставин. Реалізація запропонованої структурно-функціональної моделі сприятиме підготовці освітніх менеджерів до ефективного впровадження реформ НУШ, успішної професійної діяльності в кризових умовах, забезпечуючи стійкість і поступ української освіти.

Перспективи подальших досліджень можуть охоплювати проблеми інтеграції нових технологій у процес професійної підготовки освітніх менеджерів; оптимізації ресурсного забезпечення структурно-функціональної моделі професійної підготовки менеджерів освіти до управління змінами в умовах суспільних трансформацій, а також дослідження механізмів мінімізації витрат на реалізацію моделі без втрати її ефективності. Ці напрями дозволять не лише підтвердити гнучкість і практикоорієнтованість моделі, але й адаптувати її до майбутніх викликів, сприяючи розвитку української освіти в умовах нестабільності й невизначеності.

Список використаних джерел

- Гура, Т.С., Афанасьєва, Т.О., & Гревцева, Є.О (2020). *Психолого-педагогічний супровід професійного розвитку педагогічних працівників у системі неперервної освіти*: колективна монографія. Запоріжжя: СТАТУС.
- Міністерство економіки України. (2021, 17 вересня). Наказ «Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» №568-21. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf>

- Тарасюк, Г.М. (2024). Розвиток проєктного менеджменту: основні методології та тренди. *Економіка, управління та адміністрування*, 4(106), 26–32. [https://doi.org/10.26642/ema-2023-4\(106\)-26-32](https://doi.org/10.26642/ema-2023-4(106)-26-32)
- Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management*. 5th ed. Los Angeles: SAGE Publications.
- Crawford, J. (Ed.). (2023). *Leadership – Advancing Great Leaders and Leadership*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.104266>
- Harris, A. (2020). COVID-19 – School leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321–326. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0045>
- Levin, B.B., & Schrum, L.R. (2016). *Leadership for the future: Complexity, change and capacity*. Corwin Press.
- Pyżalski, J., & et al. (2022). *Razem w klasie: Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. Fundacja Szkoła z Klasą. <https://surl.li/jyrfxq>
- ReFormEd: програма для творців змін. (2024). <https://reformed.mon.gov.ua/>
- Wu, Y.L., Shao, B., Newman, A., & Schwarz, G. (2021). Crisis leadership: A review and future research agenda. *The Leadership Quarterly*, 32(6), 101518. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2021.101518>

References (translated and transliterated)

- Hura, T.Ie., Afanasieva, T.O., & Hrevtseva, Ye.O (2020). *Psykhologo-pedahohichnyi suprovid profesiinoho rozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi nepervnoi osvity [Psychological and pedagogical support for the professional development of teaching staff in the continuing education system]: kolektyvna monohrafiia*. Zaporizhzhia: STATUS [in Ukrainian].
- Ministerstvo ekonomiky Ukrainy. (2021, 17 veresnia). Nakaz «Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu "Kerivnyk (dyrektor) zakladu zahalnoi serednoi osvity"» [Ministry of Economy of Ukraine. (2021, September 17). Order «On approval of the professional standard «Head (director) of a general secondary education institution»»]. № 568-21. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf> [in Ukrainian].
- ReFormEd: prohrama dlya tvortsiv zmin [ReFormEd: A programme for change-makers]. (2024). <https://reformed.mon.gov.ua/> [in Ukrainian].
- Tarasiuk, H.M. (2024). Rozvytok proiektneho menezhmentu: osnovni metodolohii ta trendy [Project management development: main methodologies and trends]. *Економіка, управління та адміністрування*, (4(106), 26–32. [doi.org/10.26642/ema-2023-4\(106\)-26-32](https://doi.org/10.26642/ema-2023-4(106)-26-32) [in Ukrainian].

Отримано / Received: 18.02.2025.
Прорецензовано / Revised: 26.03.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 30.04.2025.
Опубліковано / Published: 30.06.2025.

Цитування:

Бабко, Т.М., & Кравченко, Т.В. (2025). Післядипломна підготовка управлінських кадрів: забезпечення наступності на рівні базової загальної середньої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(27), 88–100. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.88-100](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.88-100)

УДК 37.091.113:005.963.1:37.091.214](477)(045)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.88-100](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.88-100)

**ПІСЛЯДИПЛОМНА ПІДГОТОВКА УПРАВЛІНСЬКИХ КАДРІВ:
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ НА РІВНІ БАЗОВОЇ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Бабко Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту освіти та психології Комунального закладу «Запорізький інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради

Babko Tetiana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Management of Education and Psychology Department of the Municipal Institution «Zaporizhzhia Institute for Postgraduate Pedagogical Education» of the Zaporizhzhia Regional Council

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1066-7290>
E-mail: tet.babko@ukr.net

Кравченко Тетяна Володимирівна – кандидат наук з державного управління, доцент, доцент кафедри менеджменту освіти та психології Комунального закладу «Запорізький інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради

Kravchenko Tetiana – Candidate of Sciences in Public Administration, Associate Professor, Associate Professor of the Management of Education and Psychology Department of the Municipal Institution «Zaporizhzhia Institute for Postgraduate Pedagogical Education» of the Zaporizhzhia Regional Council

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0436-0882>
E-mail: november74t@gmail.com

Анотація. Статтю присвячено проблемі підготовки управлінських кадрів у системі післядипломної освіти до забезпечення наступності під час переходу Нової української школи (НУШ) від адаптаційного циклу (5-6 класи) до базового предметного навчання (7-9 класи). Висвітлено досвід реалізації тренінгової підготовки директорів закладів загальної середньої освіти та їх заступників до забезпечення

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

неперервності та наступності цього етапу реформування освіти у базовій школі. Підкреслено важливість здійснення управлінням якісного аналізу результативності навчальних досягнень, визначених на державному рівні, в учнів 6 класів, що може виступати основою для корекційної та адаптаційної роботи з надолуження у семикласників освітніх втрат. Представлено розроблені критерії вибору модельних навчальних програм на цикл (7-9 класи), що допомагають керівникам закладів освіти якісніше й оптимальніше реалізувати власну академічну автономію закладу освіти. Презентовано особливості організації роботи управлінських кадрів з розробленим авторами статті автоматизованим інструментом самооцінювання рівня впровадження управлінських дій з організації освітнього процесу в циклі базового предметного навчання Нової української школи. Розкрито практичне значення діаграми, як візуалізованого відображення результатів самооцінки кожного з визначених аспектів, для усвідомлення загальної картини зреалізованості визначених напрямів та планування власних управлінських дій щодо вдосконалення найактуальніших напрямів. Наведено результати опитування учасників тренінгової підготовки, які дозволили виділити найбільш актуальні для управлінської діяльності у Запорізькій області напрями для організації освітнього процесу в циклі базового предметного навчання НУШ.

Ключові слова: управлінська діяльність; освітній менеджмент, тренінгова підготовка керівників, система післядипломної освіти; нова українська школа; наступність у навчанні, базове предметне навчання.

POSTGRADUATE TRAINING OF MANAGERIAL STAFF: ENSURING CONTINUITY AT THE LEVEL OF BASIC SECONDARY EDUCATION

Abstract. *The article addresses the issue of training managerial staff within the system of postgraduate education to ensure continuity during the transition of the New Ukrainian School (NUS) from the adaptation cycle (Grades 5–6) to the basic subject-based learning (Grades 7–9). The authors highlight the experience of implementing training programs for principals of general secondary education institutions and their deputies aimed at maintaining consistency and continuity at this crucial stage of educational reform in the basic school. The importance of conducting a thorough analysis by educational managers of students' academic performance outcomes, defined at the national level for Grade 6, is emphasized. These outcomes can serve as a basis for remedial and adaptive interventions to address learning losses among Grade 7 students. The article presents criteria for selecting model curricula for the basic subject-based learning cycle (Grades 7–9), which support educational leaders in effectively and optimally exercising their academic autonomy. Special attention is given to the organization of school managers' work with an automated self-assessment tool developed by the article's authors. This tool assesses the level of implementation of managerial actions related to the organization of the educational process in the NUS basic subject-based*

learning cycle. The practical significance of the self-assessment diagram is outlined, as it provides a visual representation of the evaluation results across key dimensions. This visualization aids in comprehending the overall implementation landscape and supports the planning of targeted managerial actions to improve the most relevant areas. The article also presents the results of a survey conducted among training participants, which helped identify the most pressing priorities for educational management in the Zaporizhzhia region with regard to organizing the educational process within the NUS basic subject-based learning cycle.

Key words: *managerial activity; educational management; leadership training; postgraduate education system; New Ukrainian School (NUS); continuity in learning; basic subject-based learning.*

Постановка проблеми, її актуальність. Сучасна освітня реформа в Україні передбачає докорінні зміни у підходах до навчання та управління освітніми закладами. Розбудова Нової української школи (НУШ) в основній ланці, яка в 2024 р. у масовій освітній практиці здійснила перехід від адаптаційного циклу до базового предметного навчання, обумовлює оновлення та перегляд організаційних та змістових засад у запровадженні освітнього процесу, процесів застосування педагогічних технологій для компетентнісного навчання, а також управлінських підходів керівників закладів загальної середньої освіти. Крім того, на етапі переходу особливої управлінської уваги потребує проблема забезпечення ефективності процесу наступності й своєчасного оновлення створених умов. Вирішення цієї проблеми має ґрунтуватися на результатах багатоаспектного якісного аналізу досягнень і труднощів.

Успішна реалізація управлінських завдань на цьому етапі залежить від рівня професійної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти до об'єктивного системного аналізу, здатності оперативно реагувати на виклики та готовності до прийняття рішучих інноваційних рішень. Саме тому важливо дослідити, яким чином післядипломна підготовка керівних кадрів закладів загальної середньої освіти може сприяти більш ефективній адаптації управлінських стратегій для забезпечення якісного переходу до базового предметного навчання в НУШ.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У сучасних наукових розвідках розглядаються особливості впровадження освітнього менеджменту в умовах змін, теоретичні засади специфіки управлінської діяльності щодо вдосконалення організаційної структури в умовах гуманізації; побудови державно-громадської освітньої організації, зорієнтованої на удосконалення, раціоналізацію, якість та ефективність (Новгородська, & Шевчук (упорядн.), 2021).

Підготовка керівників у системі післядипломної освіти має спиратися на андрагогічні принципи, які передбачають урахування

мотивації, досвіду, потребу в самореалізації дорослих слухачів тощо (Аніщенко, Баніт, Калюжна, Коваленко, Піддячий, & Самко, 2022; Knowles, Holton III, & Swanson, 2020). Згідно з сучасними теоріями навчання дорослих, ефективне навчання передбачає поєднання когнітивного, емоційного та соціального вимірів (Illeris, 2018). Як засвідчено у вітчизняних дослідженнях, запровадження компетентнісного підходу до підготовки управлінських кадрів у післядипломній освіті дозволяє посилити їхню спроможність до стратегічного управління змінами (Новгородська, & Шевчук (упорядн.), 2021).

Теоретичні та науково-практичні аспекти підготовки керівних кадрів закладів загальної середньої освіти є предметом наукових досліджень та апробації у багатьох українських закладах вищої і післядипломної освіти. При цьому, безумовно, враховуються провідні сучасні національні та світові тенденції професійного розвитку менеджерів освіти (Жорова, 2023). Зокрема, заслуговує на увагу досвід Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини щодо впровадження системного підходу до модернізації професійної підготовки менеджерів освіти. Цей підхід включає: удосконалення організаційно-педагогічних умов академічної підготовки, спрямованої на формування конкурентоспроможності майбутніх керівників; упровадження тренінгів для формування управлінських навичок, а також технологій контекстного навчання, дуальної форми освіти в рамках компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти (Новгородська, & Шевчук (упорядн.), 2021).

У контексті порушеної проблеми досить важливими є наукові публікації, в яких увиразнено специфіку педагогічних умов, які сприяють ефективнішому розвитку професійної компетентності менеджерів освіти в інститутах післядипломної педагогічної освіти (Саюк, 2015). Так, практичний інтерес становлять наукові праці, в яких представлено систему роботи кафедри менеджменту освіти та психології Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти щодо підготовки керівних кадрів закладів загальної середньої освіти до впровадження концептуальних положень Нової української школи та реалізації Державного стандарту базової середньої освіти в адаптаційному циклі (5–6 класи) (Афанасьєва, Бабко, Гревцева, Кравченко & Чемодурова, 2022).

Під час дослідження проблеми неперервності і наступності у навчанні дітей як передумови забезпечення якості освітнього процесу в сучасних наукових працях розглядаються різні аспекти цього процесу: загально методичні й організаційні підходи; специфіка адаптаційних, мотиваційних та технологічних процесів у різних галузях на етапі переходу з початкової до базової освіти (Богославець, 2020; Студенець, 2021).

Разом з тим специфіка підготовки керівників до реалізації

управлінських завдань щодо забезпечення наступності на етапі переходу НУШ від адаптаційного циклу до базового предметного навчання докладно практично не вивчалася.

Мета статті полягає в представленні досвіду тренінгової підготовки управлінських кадрів у системі післядипломної освіти до забезпечення наступності на рівні базової загальної середньої освіти НУШ.

Методи дослідження. У дослідженні застосовано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів, а саме: *аналіз нормативних документів* для вивчення засад державної політики в освіті щодо впровадження НУШ у базовій школі; *абстрактно-логічний метод* – для теоретичного узагальнення підходів до підготовки управлінців; *теоретичного моделювання* – для розробки моделі провідних напрямів управлінських дій з організації освітнього процесу в циклі базового предметного навчання НУШ; *порівняльний аналіз* – для прийняття оптимальних управлінських рішень; *анкетування та опитування* – для виявлення потреб управлінців та оцінки ефективності тренінгової підготовки; *графоаналітичний метод* – для візуалізації результатів самооцінювання; *узагальнення* – для формулювання висновків і практичних рекомендацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реформування освіти – складний і багатогранний процес, який вимагає системного підходу до впровадження змін. Одним із ключових принципів ефективного функціонування будь-якої освітньої системи є наступність і неперервність навчання, особливо в перехідні періоди, коли змінюється структура змісту, методи навчання та організаційні підходи.

В умовах переходу реалізації Нової української школи (НУШ) від адаптаційного циклу (5-6 класи) до базового предметного навчання (7-9 класи) загострюється необхідність забезпечення поступової інтеграції учнів у оновлені освітні умови, збереження їхньої мотивації до навчання, поглиблення стійких навчальних навичок та розширення змістового простору освіти. Недостатня увага до питань наступності на цьому етапі може призвести до зниження освітніх досягнень учнів, втрати інтересу до навчання та загострення навчальних та виховних втрат.

Забезпечення ефективної наступності потребує не лише методичних та дидактичних рішень, а й якісного управлінського супроводу. Адже представники управлінської команди відіграють важливу роль у цьому процесі, тому що саме вони визначають освітню політику школи, організують педагогічну взаємодію між учителями початкової та базової школи, створюють умови для реалізації нових навчальних підходів. Від рівня їхньої підготовленості та управлінських рішень залежить те, наскільки плавним і результативним буде цей перехід (Новгородська, & Шевчук (упорядн.), 2021).

У цьому контексті особливої актуальності набуває післядипломна підготовка управлінців у сфері освіти, спрямована на формування компетентностей щодо забезпечення наступності в управлінському процесі під час розбудови НУШ.

З огляду на це працівниками кафедри менеджменту освіти та психології Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти для директорів закладів загальної середньої освіти та їх заступників було розроблено тренінгову програму «НУШ у циклі базового предметного навчання (7-9 класи): управлінський супровід», перший модуль якої було присвячено саме розгляду питання «Наступність впровадження НУШ в базовій середній освіті: від адаптаційного до базового предметного навчання». У межах цього тематичного блоку було запропоновано опрацювання двох тренінгових тем: «Державний стандарт базової середньої освіти: цикл базового предметного навчання» та «Провідні управлінські завдання з організації освітнього процесу в циклі базового предметного навчання». Програма названого вище тренінгу була розроблена, затверджена та апробована у жовтні-листопаді 2024 р.

Під час опрацювання першої теми «Державний стандарт базової середньої освіти: цикл базового предметного навчання» було здійснено порівняльний аналіз змісту вимог Державного стандарту до загальних і конкретних результатів адаптаційного та базового предметного навчання у різних освітніх галузях. Наголошено на важливості здійснення управлінцями якісного аналізу результативності навчальних досягнень, визначених на державному рівні, в учнів 6 класів. Адже об'єктивність якісного аналізу здобутків та виявлення аспектів для вдосконалення освітніх результатів учнів 6 класу можуть слугувати основою для корекційної та адаптаційної роботи з надолуження у семикласників освітніх втрат.

Крім того, під час розгляду першої теми варто зупинитися на виявленні особливостей реалізації змісту вимог циклу базового предметного навчання Державного стандарту в модельних програмах різних освітніх галузей. Адже в умовах організаційної та академічної автономії заклади освіти мають право самостійно обирати різні модельні програми на наступний цикл (7-9 класи), проте тут теж варто звертати увагу на збереження принципу наступності (Кондратьєва, 2019).

У зв'язку з цим учасникам тренінгу було запропоновано докладно проаналізувати з позиції оптимальності та наступності перелік затверджених МОН модельних навчальних програм на 7-9 клас з різних освітніх галузей. А також пропонувались для обговорення наступні критерії вибору модельних навчальних програм: наявність підготовлених вчителів; наявність навчально-методичного забезпечення (підручник, що відповідає вимогам компетентнісного навчання; робочий зошит; методичні матеріали

для вчителя тощо); відповідність змісту програми освітнім запитам здобувачів освіти; відповідність принципам «наступності» (досвід апробації програми обраного авторського колективу під час освітнього процесу попереднього циклу); раціональність використання навчального часу (інтегроване навчання / «предметне занурення») тощо.

Досить важливим аспектом цієї тренінгової теми також було усвідомлення управлінцями унормованого механізму академічної автономії щодо можливостей внесення вчителями до 20% змін у навчальній програмі. Адже підсумкові моніторингові дослідження особливостей запровадження НУШ у 5-6 класах свідчать, що досить незначний відсоток вчителів використовують ці можливості (ДСЯО, 2023).

У цілому за результатами моніторингових досліджень впровадження Державного стандарту базової середньої освіти у 5-6-х класах закладів загальної середньої освіти (Пасько, Бондаренко & Божинський, 2024), було виявлено ряд аспектів, які потребують системного осмислення й коригування у наступному циклі базового предметного навчання. Це зокрема: недостатня систематизація вчителями визначених у Державному стандарті базової школи загальних і конкретних обов'язкових результатів навчання в різних освітніх галузях та відображеність їх у модельних програмах; слабка представленість у навчальних планах інтегрованих (міжпредметних і міжгалузевих) курсів за вибором; недостатньо ефективний підхід до використання годин вибіркового освітнього компоненту навчального плану; недостатність практичних навичок у вчителів до змін власної навчальної програми (на основі обраної модельної) та адаптації календарно-тематичного планування; тяжіння педагогів і педагогінь до більш «звичних» модельних програм (уникнення нових підходів до вивчення предметів). У цілому найскладнішою проблемою впровадження НУШ у 5-6 класах є досить слабкий рівень готовності управлінських та педагогічних команд до використання власної організаційної та академічної автономії, потреба готових методичних рішень (рішень «у коробці») через складний психологічний стан роботи у надзвичайно складних умовах воєнного стану, в якому переважають втома та виснаженість.

З огляду на це під час другої теми тренінгового модуля, що презентується, «Провідні управлінські завдання з організації освітнього процесу в циклі базового предметного навчання» учасникам спочатку пропонувалося здійснити дослідження рівня впровадження власних управлінських дій з організації освітнього процесу в циклі базового предметного навчання НУШ. Для цього було розроблено автоматизований інструмент самооцінювання, оформленого в форматі Excel таблиці (рис. 1). Процес самооцінювання передбачав вивчення управлінцями визначених викладачами ключових аспектів «управлінської уваги» за 8

вибрати найактуальніші з них для вдосконалення в подальшій організації освітнього процесу в циклі базового предметного навчання НУШ. Процедура самооаналізу за даним інструментом полегшувалась тим, що цифрові сумарні показники відразу відображалися у вигляді діаграми (рис. 2).

Наступним кроком тренінгової діяльності управлінців була вже самостійна робота щодо планування власних управлінських дій, які допоможуть вдосконалити напрями, що зреалізовані найслабше (рис. 2). При цьому на допомогу керівникам було запропоновано розроблений викладачами Алгоритм управлінських дій, який передбачав логічно структуровані провідні управлінські завдання з організаційної, інформаційно-аналітичної, методичної та моніторингово-контролюючої роботи.



Рис. 2. Зразок діаграми, яка відображає результативність самооцінювання керівниками рівня запровадження управлінських дій з організації освітнього процесу в циклі базового предметного навчання НУШ у власному закладі освіти

Аналіз результатів самооцінювальної діяльності виявив, що на сьогодні найбільш актуальними для управлінської діяльності у Запорізькій області є напрями: «Запровадження вчителями сучасних підходів до формування змісту освіти» (47,4%); «Вдосконалення внутрішньо шкільних підходів до системи оцінювання» (45,9%); «Вдосконалення системи надолуження освітніх втрат адаптаційного циклу у 7 класі НУШ» (42,2%) (рис. 3).

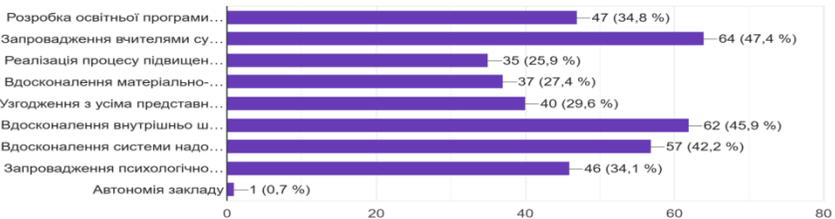


Рис. 3. Результати вибору управлінцями Запорізької області найбільш актуальних напрямів удосконалення напрямів управлінських дій з організації освітнього процесу в циклі базового предметного навчання НУШ

Таким чином, визначені найактуальніші напрями для удосконалення управлінських дій з організації освітнього процесу в циклі базового предметного навчання НУШ цілком відповідають принципам неперервності та наступності. Адже, наприклад, напрям «Запровадження вчителями сучасних підходів до формування змісту освіти», включає ряд важливих управлінських завдань, на яких наголошувалось і під час узагальнення результатів моніторингових досліджень (ДСЯО, 2023; Пасько, Бондаренко & Божинський, 2024), зокрема: методичний супровід процесу розробки вчителями власної навчальної програми (на основі обраної модельної) та адаптації календарно-тематичного планування; удосконалення досвіду впровадження сучасних підходів до навчання (інтегрованого, діяльнісного, проектного тощо); розробку та реалізацію внутрішньої шкільної моніторингової програми вивчення стану впровадження вчителями сучасних підходів до формування змісту освіти під час викладання предметів та інтегрованих курсів НУШ.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи все вищезазначене, варто наголосити, що цілеспрямована тренінгова підготовка управлінських кадрів до забезпечення наступності на рівні базової середньої освіти в умовах впровадження НУШ є вагомим внеском у систему методичної підтримки керівників закладів освіти на шляху реалізації освітньої реформи. Результати запропонованої тренінгової програми, апробованої за участю директорів та заступників директорів закладів загальної середньої освіти Запорізької області, засвідчили її позитивний вплив на розвиток управлінської компетентності. Зокрема, спостерігалось підвищення здатності керівників до глибокого аналітичного мислення, обґрунтованого вибору модельних навчальних програм, ефективного застосування інструментів академічної автономії та організації освітнього процесу на засадах наступності.

Застосування автоматизованого інструменту самооцінювання рівня впровадження управлінських дій сприяло глибшому дослідженню реальних умов забезпечення наступності під час переходу від адаптаційного до базового предметного навчання. Крім того, цей

інструмент дозволив учасникам тренінгу виявити слабкі місця у власній управлінській практиці й окреслити конкретні напрями її вдосконалення.

Таким чином, інтеграція в систему післядипломної освіти адаптивних програм тренінгової та міжкурсової підготовки сприяє формуванню в управлінців здатності до об'єктивного самоаналізу та професійної рефлексії, підвищення якості управлінських рішень, а також розвитку практичних навичок аналітичного планування і впровадження гнучких моделей управління. Лише системна підтримка управлінських команд забезпечить успішну реалізацію реформи Нової української школи на рівні базової середньої освіти.

Перспективами подальших досліджень є: розроблення та апробація моделей міжкурсової підтримки управлінських команд у межах освітнього хабу НУШ; поглиблене вивчення ефективності застосування автоматизованих інструментів управлінського моніторингу в динаміці навчального року; дослідження впливу професійної підготовки управлінців на мінімізацію освітніх втрат учнів у перехідних циклах базової школи.

Список використаних джерел

- Аніщенко, О.В., Баніт, О.В., Калюжна, Т.Г., Коваленко, О.Г., Піддячий, В.М., & Самко, А.М. (2022). *Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теоретико-методичний аспект*. Київ: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735119/>
- Афанасьєва, Т., Бабко, Т., Гревцева, Є., Кравченко, Т., & Чемодурова, Ю. (2022). Підготовка керівних кадрів закладів загальної середньої освіти до впровадження концепції НУШ в умовах післядипломної освіти: з досвіду Запорізької області. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: збірник наукових праць*, (59), 162–180. <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2022.59.13>
- Богославець, Г.І. (2020). *Неперервність і наступність у навчанні дітей як передумова забезпечення якості освітнього процесу: навчально-методичний посібник*. Черкаси. <https://surl.li/njvlda>
- ДСЯО. (2023). Звіт за результатами моніторингового дослідження (вивчення питання) впровадження Державного стандарту базової середньої освіти у 5–6-х класах закладів загальної середньої освіти у Запорізькій області. <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/03/Zvit-monitoring-ZZSO-menshe-100.pdf>
- Жорова, І. 2023. Сучасні тенденції професійного розвитку менеджерів освіти: національний і світовий досвід. *Вісник Нац. ун-ту «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г. Шевченка. Сер. «Педагогічні науки»*, № 22 (Т. 178). Чернігів: НУ «Чернігівський колегіум». 66–71. <https://doi.org/10.58407/232204>
- Кондратьєва, А.В. (2019). Нові підходи до управління закладом освіти в умовах Нової української школи. *Інноваційна педагогіка*, 12(2), 89–92. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_2/21.pdf

- Новгородська, Ю., & Шевчук, М. (упоряд.). (2021). Модернізація професійної підготовки менеджерів: матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, Ніжин, 29 вересня 2021 р. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 139.
- Пасько, І., Бондаренко, П., & Божинський, В. (2024). «*Нова українська школа*» в 5–6 класах: виклики впровадження; за ред. Г. Титиш. Київ: ГО «Смарт освіта». <https://surf.li/urbibi>
- Саяк, В.І. (2015). Педагогічні умови розвитку професійної компетентності менеджерів освіти в інституті післядипломної педагогічної освіти. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Наукові підходи в управлінні навчальними закладами»*. 410–416. <https://eprints.zu.edu.ua/17490/>
- Студенець, О. (2021). Неперервність і наступність у навчанні та вихованні як передумова та основний чинник забезпечення якості освіти. / І.Б. Вашеняк (Ред.), *Неперервність та наступність між початковою і базовою загальною середньою освітою як передумови успіху реформ Нової української школи*: збірник наукових праць, 57–62. Хмельницький: ПП «Символ». https://hoippo.km.ua/wp-content/uploads/2022/04/Zbirnyk_kafedra_kr_st2021.pdf
- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147277>
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (9th ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429299612>

References (translated and transliterated)

- Afanasieva, T., Babko, T., Grevtseva, Ye., Kravchenko, T., & Chemodurova, Yu. (2022). Pidgotovka kerivnykh kadriv zakladiv zahalnoi serednoi osvity do vprovadzhennia kontseptsii NUSH v umovakh pisladyplomnoi osvity: z dosvidu Zaporizkoi oblasti [Training of school managers to implement the NUS concept in postgraduate education: Experience of Zaporizhzhia region]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty: zbirnyk naukovykh prats*, (59), 162–180. <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/sciencemeans/article/view/10957> [in Ukrainian].
- Anishchenko, O.V., Banit, O.V., Kalyuzhna, T.H., Kovalenko, O.H., Piddiachyi, V.M., & Samko, A.M. (2022). *Profesiionalizatsiia pedahohichnoho personalu u sferi osvity doroslykh v umovakh formalnoi i neformalnoi osvity: teoretyko-metodychnyi aspekt* [Professionalization of teaching staff in adult education under formal and non-formal education: a theoretical-methodological aspect]. Kyiv: IPOOD imeni Ivana Zyzayuna NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Bohoslavets, H.I. (2020). *Neperervnist i nastupnist u navchanni ditei yak peredumova zabezpechennia yakosti osvitnoho protsesu* [Continuity and succession in children's learning as a prerequisite for quality assurance of the educational process]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Cherkasy.

- <https://surl.li/njvlda> [in Ukrainian].
- DSIaO. (2023). Zvit za rezultatamy monitorynhovo doslidzhennia (vyvchennia pytannia) vprovadzhennia Derzhavnogo standartu bazovoi serednoi osvity u 5–6-kh klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity u Zaporizkii oblasti [Report on monitoring the implementation of the State Standard of Basic Secondary Education in Grades 5–6 of general secondary education institutions in Zaporizhzhia region]. <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/03/Zvit-monitoring-ZZSO-menshe-100.pdf> [in Ukrainian].
- Kondratieva, A.V. (2019). Novi pidkhody do upravlinnia zakladom osvity v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [New approaches to educational institution management in the New Ukrainian School]. *Innovatsiina Pedahohika*, 12(2), 89–92. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_2/21.pdf [in Ukrainian].
- Novhorodska, Yu.H., & Shevchuk, M.O. (upor.). (2021). Modernizatsiia profesiinoi pidhotovky menedzheriv [Modernization of professional training for managers]: *Materialy Vseukrainskoi naukovopraktychnoi Internetkonferentsii*, m. Nizhyn, 29 veresnia 2021 r. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].
- Pasko, I., Bondarenko, P., & Bozhynskiy, V. (2024). *Nova ukrainska shkola v 5–6 klasakh: vyklyky vprovadzhennia* [New Ukrainian School in Grades 5–6: Implementation challenges]. (H. Tytysh, Ed.). Kyiv: Smart Osvita. <https://surl.li/urblbi> [in Ukrainian].
- Saiuk, V.I. (2015). Pedahohichni umovy rozvytku profesiinoi kompetentnosti menedzheriv osvity v instytuti pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Pedagogical conditions for the development of professional competence of education managers at the institute of postgraduate pedagogical education]. *Zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii «Naukovi pidkhody v upravlinni navchalnymy zakladamy»*, 410–416. <https://eprints.zu.edu.ua/17490> [in Ukrainian].
- Studenets, O. (2021). Neperervnist i nastupnist u navchanni ta vykhovanni yak peredumova ta osnovnyi chynnyk zabezpechennia yakosti osvity [Continuity in learning and education as a prerequisite and main factor of educational quality]. In I.B. Vashenniak (Ed.), *Neperervnist ta nastupnist mizh pochatkovoju i bazovoiu zahalnoi serednioju osvitoju yak peredumovy uspijku reform Novoi ukrainskoi shkoly: Zbirnyk naukovykh prats*, 57–62. Khmelnytskyi: Symbol. https://hoippo.km.ua/wp-content/uploads/2022/04/Zbirnyk_kafedra_kr_st2021.pdf [in Ukrainian].
- Zhorova, I. (2023). Suchasni tendentsii profesiinoho rozvytku menedzheriv osvity: natsionalnyi i svitovyi dosvid [Modern trends in the professional development of education managers: national and world experience]. *Visnyk Natsionalnogo universytetu «Chernihivskiy kolehium» im. T. H. Shevchenka. Seriya: Pedahohichni nauky*, 22 (178). <https://doi.org/10.58407/232204> [in Ukrainian].

Отримано / Received: 15.01.2025.
Прорецензовано / Revised: 18.02.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 21.03.2025.
Опубліковано / Published: 30.06.2025.

Цитування:

Вишневська, Г. Б., & Мурмила, М. В. (2025). Інтеграція технологій штучного інтелекту в мовну освіту: виклики та перспективи. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(27), 101–114. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.101–114](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.101–114)

УДК 811:37.011:004.8

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.101-114](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.101-114)

**ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В МОВНУ ОСВІТУ:
ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

Вишневська Богданівна – кандидат філологічних наук, викладач кафедри української мови та славістики Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Галина

Vyshnevsk Galyna – PhD in Philology, Lecturer, Department of Ukrainian Language and Slavic Studies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1266-4114>

E-mail: vyshnevskagalina@gmail.com

Мурмила Марія Василівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету філології і журналістики Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Murmyla Mariia – Bachelor's student, Faculty of Philology and Journalism, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-1845-4445>

E-mail: marii.murmyla@gmail.com

Анотація. У статті розглянуто сучасні підходи до інтеграції технологій штучного інтелекту (ШІ) у процес мовної освіти, що є актуальним викликом цифрової трансформації освітньої сфери. Проаналізовано засади використання ШІ в навчанні мов, виокремлено функціональні можливості інтелектуальних освітніх платформ, таких як ChatGPT, Quizlet, Visme AI, Twee та інші. Зосереджено увагу на ролі генеративного штучного інтелекту в створенні навчального контенту, автоматизації оцінювання, формуванні індивідуальних траєкторій навчання та візуалізації мовного матеріалу. Підкреслено потенціал ШІ у підвищенні ефективності навчального процесу завдяки адаптації до індивідуальних потреб здобувачів освіти та оперативному зворотному зв'язку. Охоплено як перспективи, так і ризики впровадження інтелектуальних технологій у мовну освіту. Окреслено загрози порушення академічної доброчесності, проблему втрати живого педагогічного

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

спілкування, недоліки в емоційній чутливості ШІ-систем, ризики порушення приватності та недостатню етичну регламентацію. Наголошено на необхідності формування цифрової грамотності, розвитку критичного мислення й етичного використання ШІ в освітньому середовищі. Зосереджено увагу на важливості збереження ролі викладача як наставника, організатора взаємодії та джерела емоційної підтримки. Успішна інтеграція ШІ у мовну освіту можлива лише за умови поєднання технічних інновацій з гуманістичними засадами педагогіки, правовими стандартами та етичними нормами. Запропоновані напрацювання можуть слугувати основою для подальших досліджень впливу інтелектуальних технологій на якість мовної підготовки у вищій освіті.

Ключові слова: інтеграція ШІ в освіту; мовна підготовка; цифрові освітні інструменти; етичні виклики ШІ; академічна доброчесність; персоналізоване навчання.

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES INTO LANGUAGE EDUCATION: CHALLENGES AND PROSPECTS

Abstract. The article explores modern approaches to the integration of artificial intelligence (AI) technologies into the process of language education as a significant challenge and opportunity in the context of digital transformation of the educational sector. Theoretical foundations of AI application in language learning are analyzed, with a focus on the functional potential of intelligent educational platforms such as ChatGPT, Quizlet, Visme AI, Twee, and others. The authors emphasize the growing role of generative AI in creating educational content, automating assessment, developing individual learning trajectories, and visualizing linguistic material. The study highlights AI's potential to enhance the effectiveness of the learning process by adapting to learners' individual needs and providing real-time feedback. The article also addresses the key challenges associated with the implementation of AI technologies in language education, including threats to academic integrity, the risk of diminishing human interaction in the educational process, limitations in emotional sensitivity of AI systems, privacy concerns, and insufficient ethical regulation. The necessity of fostering digital literacy, developing critical thinking, and promoting responsible use of AI in educational settings is underlined. The study affirms the importance of preserving the teacher's role as a mentor, facilitator of communication, and source of emotional support. Successful integration of AI in language education requires not only technical implementation but also a pedagogical rethinking grounded in ethical norms and humanistic principles. The findings of the article may serve as a basis for further research on the impact of AI technologies on the quality of language training in higher education.

Key words: AI integration in education; language training; digital educational tools; ethical challenges of AI; academic integrity; personalized learning.

Постановка проблеми, її актуальність. Сучасна система освіти зазнає масштабної трансформації під впливом цифрових технологій, зокрема штучного інтелекту (ШІ), який стрімко інтегрується у всі сфери суспільного життя. Мовна освіта є однією з галузей, де потенціал ШІ розкривається особливо динамічно.

Слід відзначити, що виникнення інтелектуальних репетиторських систем, чат-ботів, генеративних моделей, мобільних додатків та інструментів візуалізації відкриває нові можливості для персоналізованого навчання, формування індивідуальних траєкторій розвитку, підвищення мотивації та автономії здобувачів освіти. Водночас зростає кількість викликів. У цьому контексті особливої актуальності набуває вивчення функціонального потенціалу технологій ШІ у мовному навчанні, їх впливу на якість освіти, а також соціальних і педагогічних наслідків їх застосування.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Українські та зарубіжні науковці досліджують потенціал ШІ у контексті персоналізації навчання, автоматизації оцінювання та підтримки здобувачів освіти за допомогою інтелектуальних цифрових платформ. Акцентується увага на використанні ШІ для створення адаптивних середовищ навчання, що забезпечують індивідуалізацію освітнього процесу, а також покращення якості цифрового освітнього контенту (Воротникова, Дзябенко, & Морзе, 2025).

У дослідженні «Комплексний аналіз впливу штучного інтелекту на викладання та вивчення іноземних мов» (Козубай, 2023) висвітлено переваги ШІ для формування мовних компетентностей, зокрема у сфері засвоєння лексики, вимови та граматичних структур. Порушено проблему відповідальності у використанні ШІ та необхідності встановлення меж допустимого втручання технологій у навчальний процес (Пахунік, 2023). З фінансово-економічної точки зору, можливості й ризики впровадження ШІ в освіту також досліджено (Osetsyki, Vitrenko, Tatomyr, Bilan, & Hirnyk, 2021).

Таким чином, попри наявність значної кількості публікацій присвячених ШІ в освіті, проблема його педагогічної, етичної та методичної інтеграції в систему мовної підготовки залишається відкритою, що й визначає актуальність запропонованої студії.

Мета статті полягає у дослідженні можливостей застосування технологій штучного інтелекту у процесі викладання та вивчення української мови. Необхідно виконати наступні **завдання**: проаналізувати сучасні наукові дослідження щодо інтеграції ШІ в освітнє середовище; охарактеризувати функціональні можливості цифрових інструментів на основі ШІ (ChatGPT, Visme AI, Tweek, Diffit тощо), що використовуються у мовній освіті; окреслити переваги та ризики впровадження таких технологій у навчальний процес; визначити педагогічні умови ефективного

застосування ШІ з урахуванням етичних, дидактичних і соціальних аспектів.

Методи дослідження: аналіз наукових джерел (опрацювання студій із методик та досліджень ШІ у сфері освіти), контент-аналіз (з'ясування функціоналу мовних додатків на основі ШІ), порівняльний аналіз (зіставлення традиційних та ШІ-інструментів навчання мови), прогностичний (моделювання майбутніх тенденцій впровадження ШІ у мовну освіту).

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна освіта тісно пов'язана з цифровими технологіями, що швидко оновлюються. Учасники освітнього процесу активно використовують новітні пристрої, підключення до інтернету, хмарні платформи, а також різноманітні форми онлайн-взаємодії, а саме: соціальні мережі, блоги, форуми та чати. Усе ширше застосовуються системи штучного інтелекту (ШІ), що сприяє навчанню, спілкуванню та розвитку. Однак впровадження таких систем вимагає відповідального, етичного та зваженого підходу з боку всіх учасників освітнього процесу – учнів, студентів, педагогів, науковців, управлінців та розробників освітньої політики. Особливо швидкими темпами розвиваються генеративні системи ШІ (generative AI, GenAI), які називають новим поколінням технологій, які здатні не лише обробляти дані, а й створювати нові – тексти, зображення, аудіо та відео – на основі вивчених зразків.

Зазначимо, що активне впровадження ШІ породжує нові питання академічної доброчесності, авторства, достовірності створених матеріалів і педагогічної доцільності їх застосування. Стає очевидним, що необхідно не лише опанувати ці технології, а й формувати в учасників освітнього процесу критичне мислення, цифрову грамотність і вміння етично працювати з даними системами.

Дослідниця О. Гриценчук, досліджуючи персоналізоване навчання, висновкує, що «штучний інтелект забезпечує персоналізацію навчального процесу, адаптуючи матеріали до рівня знань, темпу навчання та інтересів кожного учня» (Гриценчук, 2024).

«Системи ШІ аналізують успішність, формують індивідуальні траєкторії навчання та надають миттєвий зворотний зв'язок. Також ШІ сприяє створенню інтерактивних матеріалів, що реагують на дії учня, та ефективній підтримці осіб з особливими освітніми потребами шляхом адаптації контенту до їхніх можливостей» (INTBOARD). ШІ-інструменти дозволяють реалізувати справжню персоналізацію не лише на рівні змісту навчання, а й у способах його подання – враховуючи візуальні, аудіальні чи практико-орієнтовані стилі навчання. Наприклад, системи на основі ШІ можуть автоматично рекомендувати відео, симуляції, інтерактивні вправи або текстові матеріали залежно від того, як найкраще сприймає

інформацію конкретний учень.

До ефективних інтелектуальних систем-помічників (Гриценчук, 2024), інструментів у сфері штучного інтелекту належить використання чат-ботів – віртуальних помічників, які забезпечують автоматизовану комунікацію між користувачем і системою. «Такі програми, що функціонують на основі ШІ, здатні вести діалог у текстовій або голосовій формі, задовольняючи потребу в оперативному обміні інформацією, наданні роз'яснень або підтримці під час навчання» (Зубенко, 2022).

На думку дослідників, чат-боти як інтелектуальні системи-помічники мають значний потенціал для підтримки онлайн-навчання. Вони є доступним інструментом, що не потребує значних ресурсів для впровадження, і забезпечують ефективну взаємодію з користувачем у режимі реального часу (Boiko, Gevorkian, Vyshnevskaya, Derevianko, & Gruba, 2025; Візнюк, 2021; Коломієць, & Кушнір, 2024). Автори звертають увагу на два типи використання чат-ботів – пасивному (на основі готового контенту) та інтерактивному (із застосуванням адаптивних навчальних елементів). Пасивний режим передбачає використання заздалегідь підготовленого викладачем навчального контенту, такого як лекційні матеріали, таблиці, текстові пояснення тощо. Після фази ознайомлення з теорією (так званої блок-паузи) система переходить до інтерактивної частини, в якій чат-бот надсилає користувачеві запитання з варіантами відповідей, що безпосередньо пов'язані з темою навчання (блок-ланцюжок) (Візнюк, 2021).

Актуальності набуває використання мобільних додатків на основі штучного інтелекту. Вони збирають дані про виконання завдань, виявляють типові помилки та труднощі, після чого формують звіти. На основі цієї інформації викладач може своєчасно вносити корективи до навчального курсу, підвищуючи його ефективність і персоналізуючи навчання (Візнюк, 2021). Крім того, ці системи сприяють розвитку навичок самостійного навчання, тайм-менеджменту та рефлексії, що є особливо актуальним у контексті змішаного та дистанційного навчання, відіграють важливу роль у зниженні когнітивного навантаження, допомагаючи зосередитись на суті навчального матеріалу, а не на пошуку ресурсів чи організації процесу.

Використання штучного інтелекту для створення чернеток лекцій, розробки завдань, автоматизованих систем оцінювання, надання швидких відповідей на типові запитання, а також формування загальних рекомендацій щодо написання, наприклад, курсових проєктів, суттєво оптимізує викладацьку діяльність, дозволяючи зекономити час і зменшити навантаження на педагогів (Панухник, 2023). Це дає змогу викладачам зосередитися на більш творчих аспектах навчального процесу – індивідуальній роботі зі здобувачами освіти, менторстві, вдосконаленні методик викладання та підвищенні власної професійної майстерності. Крім того, автоматизація рутинних завдань за допомогою ШІ сприяє більш

гнучкому управлінню часом та дозволяє оперативно реагувати на потреби учнів. У довгостроковій перспективі це сприяє не лише підвищенню ефективності навчання, а й поліпшенню якості взаємодії.

За допомогою штучного інтелекту розробляються інтерактивні освітні ігри, які перетворюють навчання на захопливий та динамічний процес (Гриценчук, 2024). Такі рішення підвищують мотивацію здобувачів освіти, заохочуючи їх до активної участі, самостійного пошуку відповідей і взаємодії з навчальним контентом. Гейміфіковане середовище сприяє глибшому зануренню в навчальний матеріал, полегшує його засвоєння через візуалізацію, змагальні елементи та позитивне підкріплення.

Заслуговує на увагу дослідження, де вказано, що інтерактивне навчання з використанням ШІ та елементів VR/AR підвищує мотивацію студентів і сприяє глибшому засвоєнню матеріалу. Адаптивні сценарії з симуляціями, гейміфікацією та віртуальними компонентами забезпечують динамічне й індивідуалізоване освітнє середовище (Воротникова, Дзябенко, & Морзе, 2025).

В якості інструментів пропонуються сучасні платформи віртуальної та доповненої реальності, а також навчальні екосистеми, які використовують ШІ для персоналізації завдань, складності, темпу та форми подання матеріалу відповідно до індивідуальних особливостей учнів. Такий підхід поєднує переваги активного навчання, цифрової інтерактивності та когнітивної адаптації.

Таким чином, штучний інтелект стає потужним інструментом, який здатен покращити якість освіти, зробити її більш доступною, гнучкою та ефективною. Проте, незважаючи на значний потенціал, використання ШІ в освітньому середовищі не є універсальним вирішенням усіх проблем і потребує осмислення. Разом із перевагами виникають і певні виклики, ризики та обмеження, які слід враховувати під час інтеграції таких технологій у навчальний процес.

Однією з основних загроз є втрата живого людського контакту: надмірне захоплення цифровими технологіями та автоматизованими системами може знизити рівень безпосередньої взаємодії в освітньому процесі (Коломієць, & Кушнір, 2024). Скорочення кількості безпосереднього спілкування між учителем і учнем може призводити до поверхневого сприйняття ролі педагога, зниження рівня емпатії та ослаблення здатності будувати довірливі міжособистісні взаємини (Сібрук, 2024). Така тенденція суперечить фундаментальним засадам педагогіки, в основі якої – емоційна підтримка, індивідуальний підхід та живе людське спілкування, яке на сьогодні жодна технологія не може повноцінно замінити.

Крім того, одним із ключових викликів застосування штучного інтелекту в освіті є питання конфіденційності. Системи ШІ здатні накопичувати великі обсяги даних про здобувачів освіти – їхню успішність,

поведінкові патерни, інтереси (Сібрук, 2024). Хоча така інформація може бути використана для персоналізації навчального процесу й розвитку потенціалу студентів, існує ризик її використання для надмірного моніторингу, порушення приватності або маніпулювання.

7 вересня 2023 р. ЮНЕСКО презентувало перші рекомендації щодо використання генеративного штучного інтелекту (GenAI) в освіті – Guidance for Generative AI in Education and Research. У цьому документі організація закликала уряди впроваджувати механізми контролю над технологією, приділяючи особливу увагу захисту персональних даних та встановленню вікових обмежень для користувачів (Андрощук, & Малюга, 2024). Україна підтримала вищезгадану Рекомендацію та поступово реалізує її положення через впровадження Дорожньої карти з регулювання штучного інтелекту (Остіян, 2024).

Досліджуючи вплив застосування штучного інтелекту на якість освіти в Україні, науковці звертають увагу на дотримання принципів академічної доброчесності, зокрема проблему можливого надання несправедливої переваги окремим здобувачам освіти (Горчинський, Софілканич, & Горбенко, 2023). Відповідно до ст. 42 Закону України «Про освіту» під академічною доброчесністю розуміється «сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» (Верховна Рада України, 2025). Йдеться про ситуації, коли студенти використовують його для створення високоякісних робіт, що може спотворювати результати оцінювання та суперечити принципам чесного навчання. У зв'язку з цим дослідники підкреслюють необхідність упровадження в закладах освіти програмних засобів, здатних виявляти порушення академічної доброчесності, зокрема використання текстів, згенерованих ШІ. До таких інструментів можемо віднести: GPTZero, AI Writing Check, CrossPlag, OpenAI.

Сучасні інструменти на основі штучного інтелекту, що використовуються у викладанні мов, відзначаються значною різноманітністю. До них належать автоматизовані системи для перевірки знань, інтерактивні платформи для мовної практики, віртуальні помічники, які демонструють правильну вимову та виправляють помилки, а також адаптивні програми, здатні враховувати індивідуальні потреби учнів і пропонувати персоналізований навчальний контент.

Ураховуючи широкі можливості та різноманітність цифрових рішень, що базуються на штучному інтелекті, виникає потреба у їхньому узагальненні та систематизації. Це дозволяє краще зрозуміти, як саме ці інструменти можуть бути застосовані у процесі вивчення мов, зокрема

української, та які функції вони виконують. Відтак, доцільним є розгляд класифікації основних ШІ-інструментів, що використовуються у мовній освіті (Малик, & Никитенко, 2024).

1. ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer) – це інтелектуальний чат-бот, розроблений компанією OpenAI, який працює на основі штучного інтелекту. Він здатен відповідати на запитання, виявляти помилки, спростовувати хибні твердження, створювати тексти, ігнорувати некоректні запити, здійснювати пошук за ключовими словами відповідно до заданої тематики, а також аналізувати й коригувати програмний код, виконуючи широкий спектр завдань.

Науковиця Н. Чаплінська виокремлює низку важливих функцій, які допомагають при вивченні мови, серед яких: розвиток мовних навичок через моделювання діалогів і пояснення граматики; можливість комунікативної практики у будь-який зручний час без прив'язки до викладача; сприяння формуванню самостійності та автономності в навчанні; забезпечення персоналізованого підходу відповідно до рівня та потреб користувача; легкість і доступність у використанні, а також функцію навчального супроводу – постійної допомоги у процесі засвоєння матеріалу (Чаплінська, 2025).

2. Quizlet – це популярна освітня платформа, яка пропонує широкий спектр інструментів для ефективного засвоєння навчального матеріалу. Вона вирізняється простотою у використанні та повною сумісністю з різними пристроями: смартфонами, планшетами й комп'ютерами. Завдяки інтерактивним інструментам, таким як флеш-картки, тести, вправи на письмове відтворення, а також аудіосупровід, платформа забезпечує різні стилі сприйняття інформації. Важливою функцією є можливість адаптації навчальних матеріалів до потреб здобувача освіти: алгоритми аналізують прогрес користувача та автоматично визначають, які терміни чи поняття потребують повторення. Крім того, інструмент Quizlet Live сприяє розвитку навичок командної роботи та залучає учнів до інтерактивного освітнього середовища в режимі реального часу.

3. Visme AI – це інструмент на базі штучного інтелекту, який дозволяє створювати візуальний контент для освіти, презентацій та проєктів. У контексті вивчення української мови його можна використовувати для створення інтерактивних матеріалів: інфографік, візуалізацій граматичних правил, вправ, навчальних слайдів і навіть тематичних карток для лексики.

4. Stable Diffusion – інструмент створення зображень за текстовим запитом у кілька секунд. Замість тривалого пошуку ілюстрацій, викладач може швидко отримати реалістичне зображення на будь-яку тему. Stable

Diffusion здатен візуалізувати абстрактні поняття, художні сцени, предмети, події – усе, що може допомогти зробити заняття більш наочним і емоційно виразним (Хорошайло, & Кочергіна, 2023).

5. Twee.com – багатofункціональна платформа на основі штучного інтелекту, яка може суттєво полегшити підготовку навчальних матеріалів для викладачів української мови. За допомогою Twee можна швидко генерувати запитання до будь-якого відео з платформи YouTube – це дає змогу інтегрувати аудіовізуальний контент у навчальний процес, урізноманітнюючи заняття та стимулюючи розуміння на слух (Хорошайло, & Кочергіна, 2023). Платформа дозволяє створювати діалоги, оповідання, листи або статті з довільної тематики, що особливо корисно для формування навичок читання, письма та розвитку мовлення. Організовує мозковий штурм на лексичну тему, розробити вправи на заповнення пропусків, розкриття дужок, тощо – що є надзвичайно ефективним для відпрацювання граматичних структур і збагачення словникового запасу.

Отже, активне впровадження штучного інтелекту в освітню сферу зумовлює необхідність всебічного аналізу його впливу на навчальний процес. З одного боку, технології відкривають нові можливості. З іншого – викликають низку викликів, пов'язаних із етичними, методичними та соціальними аспектами. І. Козубай вважає, що «застосування ШІ в мовній освіті відкриває нові можливості для індивідуалізованого та адаптивного навчання. Такі технології враховують рівень підготовки й особливості учнів, автоматично змінюючи навчальний маршрут відповідно до їхнього прогресу» (Козубай, 2023).

Дослідник І. Бубнов підкреслює, що перспективним напрямом у впровадженні штучного інтелекту в освітній процес є застосування електронного тьюторства. Такий підхід передбачає використання інтелектуальних помічників, які забезпечують учням можливість отримувати додаткові пояснення та індивідуалізовані вправи для глибшого опрацювання матеріалу (Бубнов, 2023). Крім того, інтеграція інтелектуальних тьюторів сприяє підвищенню рівня автономності здобувачів освіти, оскільки вони мають змогу самостійно опрацьовувати матеріал, отримувати пояснення у зручний для себе час і темп, а також одразу фіксувати помилки.

Попри очевидні переваги, впровадження ШІ у процес вивчення української мови супроводжується низкою практичних труднощів. У науковому дослідженні (Osetskyi, Vitrenko, Tatomyr, Bilan, & Hirnyk, 2021) наголошено, що в найближчому майбутньому можуть виникнути суттєві загрози: висока вартість розробки та впровадження інтелектуальних систем навчання, що робить їх доступними переважно для фінансово забезпечених освітніх установ. Не менш важливою є соціальна складова:

комп'ютерні системи неспроможні емоційно підтримати студента, заспокоїти у разі невдачі або мотивувати до повторного виконання завдання. Це вкотре підкреслює важливість людського фактору та ролі вчителя як наставника, особливо в контексті формування мотивації до навчання. Обмеження емоційної чутливості штучного інтелекту особливо гостро постають у процесі навчання мов, де важливими є емпатія, інтонація, розуміння підтексту та невербальні сигнали, які технологія поки що не здатна повноцінно відтворити. Загрози безпеці навчального контенту, а саме актуальність проблем захисту персональних даних учасників освітнього процесу також стають предметом студій українських науковців (Комар, 2020). У контексті використання штучного інтелекту ці ризики лише зростають, адже системи ШІ потребують великого обсягу даних для навчання та функціонування. Відтак, виникає необхідність запровадження ефективних механізмів кіберзахисту, а також чіткого правового регулювання доступу до особистої інформації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного аналізу встановлено, що інтеграція технологій штучного інтелекту в освітнє середовище є одним із ключових векторів трансформації сучасної мовної освіти. Здійснений огляд наукових джерел дозволив стверджувати, що дослідники дедалі частіше звертаються до питань педагогічного, когнітивного й етичного потенціалу ШІ в навчанні, підкреслюючи як інноваційні переваги, так і виклики, пов'язані з їх впровадженням.

У ході нашого дослідження було охарактеризовано функціональні можливості цифрових інструментів на базі ШІ – зокрема, ChatGPT, Visme AI, Quizlet, Diffit, Twee тощо. Встановлено, що вони сприяють персоналізації освітнього процесу, автоматизації оцінювання, розробленню індивідуальних траєкторій навчання, а також підвищенню мотивації до вивчення мов. Ці інструменти ефективно формують мовну й мовленнєву компетентності, особливо за умов дидактично обґрунтованого використання.

Разом із тим, виявлено низку ризиків, пов'язаних із упровадженням ШІ в навчальний процес. Серед них – загроза зниження академічної доброчесності, редукція ролі безпосереднього педагогічного спілкування, потенційна залежність від алгоритмічних рішень, а також брак нормативно-етичного регламентування в освітньому просторі. Це актуалізує потребу у формуванні цифрової та педагогічної грамотності в учасників освітнього процесу, розвитку критичного мислення, а також підвищенні рівня інформаційної обізнаності.

Визначено педагогічні умови ефективного застосування ШІ у мовній освіті, які вбачаємо у забезпеченні збалансованої взаємодії між

технологічними й гуманістичними компонентами навчання; наявність дидактичної моделі, адаптованої до рівня і потреб здобувачів освіти; супроводі використання ШІ етичними орієнтирами, прозорими алгоритмами та педагогічним контролем.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні дидактичних моделей ефективної інтеграції ШІ у викладання української мови як іноземної, вивченні впливу генеративного ШІ на когнітивні процеси здобувачів освіти, а також у формуванні етичних стандартів і механізмів педагогічного контролю за використанням інтелектуальних систем у закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

- Андрощук, А.Г., & Малюга, О.С. (2024). Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенденції. *International science journal of education & linguistics*, 3(2), 27–35. <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.04>
- Бубнов, І.В. (2023). Можливості та ризики використання штучного інтелекту в освітній сфері сучасної України. *Abstracts of XI International Scientific and Practical Conference. Florence, Italy* (November 27–29). 285–290. <https://eu-conf.com/ua/events/the-latest-information-andcommunicationtechnologies-in-education/>
- Верховна Рада України. (2025). Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII (станом на 1 червня 2025 р.). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Візнюк, І.М. (2021). Використання штучного інтелекту в освіті. *Сучасні інформаційні технології та інновації методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 14(59), 14-21. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22>
- Воротникова, І., Дзябенко, О., & Морзе, Н. (2025). Виклики впровадження персоналізованого навчання з використанням штучного інтелекту у вищій освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 105, 1, 144–157. <https://doi.org/10.33407/itlt.v105i1.5893>
- Горчинський, С.В., Софілканіч, М.І., & Горбенко, І.Ф. (2023). Якість української освіти й академічна доброчесність: вплив застосування штучного інтелекту. *Академічні Візії*, (20). <https://doi.org/10.5281/zenodo.8022979>
- Гриценчук, О. (2024). Використання штучного інтелекту в освіті: тенденції та перспективи в Україні та за кордоном. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*, 2(10), 152–161. [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0012](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012)
- Зубенко, О. (2022). Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. *Закарпатські філологічні студії*, 2(27), 80–85. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.15>
- Козубай, І. (2023). Комплексний аналіз впливу штучного інтелекту на викладання та вивчення іноземних мов. *Актуальні питання*

- гуманітарних наук, 1(63), 210–214. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-1-32>
- Коломієць, А., & Кушнір, О. (2024). Використання штучного інтелекту в освітній та науковій діяльності: можливості та виклики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 70, 45–57. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-45-57>
- Комар, Б. (2020). Переваги та недоліки використання мобільних додатків в сучасній освіті. *Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя*, 19, 67–70.
- Малик, Ю., & Никитенко, О. (2024). Використання штучного інтелекту як інноваційного інструменту під час навчання іноземних мов у ЗВО. *Перспективи та інновації науки*, 5(39). [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5\(39\)-326-338](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5(39)-326-338)
- Остіян, Є.З. (2024). Штучний інтелект та персональні дані: захист приватності в цифровому середовищі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Право, 3(85), 47–53. <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.85.3.7>
- Панухник, О. (2023). Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти: відповідальні межі вмісту ШІ. *Галицький економічний вісник*, 83, 202–211.
- Сібрुक, А. (2024). Штучний інтелект в освітньому процесі: переваги та недоліки. *Українська термінологія: традиції та новації*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (16 квітня 2024 р., Київ). 70–72.
- Хорошайло, О.С., & Кочергіна, С.С. (2023). Використання штучного інтелекту для підвищення якості викладання іноземних мов у вищому закладі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*, 83, 123–127. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.26>
- Чаплінська, Н. (2025). Chat GPT – інноваційний інструмент чи заміний асистент викладача у вивченні іноземної мови? *Актуальні питання в сучасній науці*, 2(32). [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-2\(32\)-994-1002](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-2(32)-994-1002)
- Boiko, O., Gevorkian, N., Vyshnevska, G., Derevianko, L., & Gruba, T. (2025). Interactive learning of the Ukrainian language among students using AI-based chatbots. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 103(14).
- INTBOARD. (n. d.). Штучний інтелект для адаптації навчальних матеріалів. <https://intboard.ua/pres-sluzhba/blog/штучний-інтелект-для-адаптації-навча/>
- Osetskiy, V., Vitrenko, A., Tatomyr, I., Bilan, S. & Hirnyk, Ye. (2021). Application of artificial intelligence in education: financial consequences and prospects. *Financial and Credit Activity Problems of Theory and Practice*, 2(33), 574–584. <https://doi.org/10.18371/fcaptp.v2i33.207246>

References (translated and transliterated)

- Androshchuk, A.H., & Maliuha, O.S. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u vyshchii osviti: stan i tendentsii [Using artificial intelligence in higher education: state and trends]. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 3(2), 27–35. <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.04> [in Ukrainian].
- Bubnov, I.V. (2023). Mozhlyvosti ta ryzyky vykorystannia shtuchnoho intelektu v osvitnii sferi suchasnoi Ukrainy [Opportunities and Risks of Using Artificial Intelligence in the Educational Sphere of Modern Ukraine]. *Abstracts of XI International Scientific and Practical Conference*. Florence, Italy, (November 27-29). 285–290. <https://eu-conf.com/ua/events/the-latest-information-andcommunicationtechnologies-in-education/> [in Ukrainian].
- Chaplinska, N. (2025). ChatGPT – innovatsiinyi instrument chy zamynnyi asystent vykladacha u vyvchenni inozemnoi movy? [ChatGPT – an innovative tool or a substitute teacher assistant in foreign language learning?]. *Aktualni pytannia u suchasni nauki*, 2(32). [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-2\(32\)-994-1002](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-2(32)-994-1002) [in Ukrainian].
- Horchynskyi, S.V., Sofilkanych, M.I., & Horbenko, I.F. (2023). Yakist ukrainskoi osvity y akademichna dobrochesnist: vplyv zastosuvannia shtuchnoho intelektu [The quality of Ukrainian education and academic integrity: the impact of artificial intelligence]. *Akademichni vizii*, 20. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8022979> [in Ukrainian].
- Hrytsenchuk, O. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti: tendentsii ta perspektyvy v Ukraini ta za kordonom [Use of artificial intelligence in education: trends and prospects in Ukraine and abroad]. *Visnyk kafedry YUNESKO «Nepererвна profesiyna osvita XXI stolittya»*, 2, 10, 152–161. [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0012](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012) [in Ukrainian].
- INTBOARD. Shtuchnyi intelekt dlia adaptatsii navchalnykh materialiv [INTBOARD. Artificial intelligence for adapting educational materials]. <https://intboard.ua/pres-sluzhba/blog/штучний-інтелект-для-адаптації-навча/> [in Ukrainian].
- Khoroshailo, O.S., & Kocherhina, S.S. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu dlia pidvyshchennia yakosti vykladannia inozemnykh mov u vyshchomu zakladi osviti [The use of artificial intelligence to improve the quality of foreign language teaching in higher education institutions]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova*, 93, 123–127. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.26> [in Ukrainian].
- Kolomiets, A., & Kushnir, O. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osvitnii ta naukoviі dialnosti: mozhlyvosti ta vyklyky [Use of artificial intelligence in educational and scientific activities: opportunities and challenges]. *Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy*, 70, 45–57. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-45-57> [in Ukrainian].
- Komar, B. (2020). Perevahy ta nedoliky vykorystannia mobilnykh dodatkov v suchasni osviti [Advantages and disadvantages of using mobile applications in modern education]. *Naukovo-doslidna robota studentiv yak chynnyk udoskonalennia profesiynoi pidhotovky maibutnoho vchytelia: zbirnyk naukovykh prats*, 19, 67-70 [in Ukrainian].
- Kozubai, I. (2023). Kompleksnyi analiz vplyvu shtuchnoho intelektu na vykladannia

- та вивчення іноземних мов [Comprehensive analysis of the impact of artificial intelligence on teaching and learning foreign languages]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, Vol. 1, 63, 210–214. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-1-32> [in Ukrainian].
- Malyyk, Yu., & Nykytenko, O. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu yak innovatsiinoho instrumentu pid chas navchannia inozemnykh mov u ZVO [Use of artificial intelligence as an innovative tool in foreign language learning at universities]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 5(39). [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5\(39\)-326-338](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5(39)-326-338) [in Ukrainian].
- Ostiiian, Ye.Z. (2024). Shtuchnyi intelekt ta personalni dani: zakhyst pryvatnosti v tsyfrovoho seredovyschi [Artificial intelligence and personal data: privacy protection in the digital environment]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnogo universytetu. Serii: Pravo*, Vol. 3, 85, 47–53. <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.85.3.7> [in Ukrainian].
- Panukhnyk, O. (2023). Shtuchnyi intelekt v osvitnomu protsesi ta naukovykh doslidzhenniakh здобувачив вищої освіти: відповідальні межі вмісту ШІ [Artificial intelligence in the educational process and scientific research of higher education students: responsible limits of AI content]. *Halyskyi ekonomichnyi visnyk*, 83, 202–211 [in Ukrainian].
- Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII: stanom na 1 cherv. 2025 r. [On education: Law of Ukraine of 05.09.2017 No. 2145-VIII: as of June 1, 2025]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
- Sibruk, A. (2024). Shtuchnyi intelekt v osvitnomu protsesi: perevahy ta nedoliky [Artificial intelligence in the educational process: advantages and disadvantages]. *Ukrainska terminolohiia: tradytsii ta novatsii: materialy vseukrainskoi nauково-praktychnoi konferentsii*, Kyiv, 16 April 2024, 70–72 [in Ukrainian].
- Vizniuk, I.M. (2021). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti [The use of artificial intelligence in education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, Vol. 14, 59, 14–21. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22> [in Ukrainian].
- Vorotnykova, I., Dziabenko, O., & Morze, N. (2025). Vyklyky vprovadzhennia personalizovanoho navchannia z vykorystanniam shtuchnoho intelektu u vshchii osviti [Challenges of implementing personalized learning with artificial intelligence in higher education]. *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya*, Vol. 105, 1, 144–157. <https://doi.org/10.33407/itlt.v105i1.5893> [in Ukrainian].
- Zubenko, O. (2022). Shtuchnyi intelekt i vuvchennia inozemnoi movy [Artificial intelligence and learning a foreign language]. *Zakarpatski filolohichni studii*, Vol. 2, 27. 80–85. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.15> [in Ukrainian].

Отримано / Received: 24.02.2025.
Прорецензовано / Revised: 26.03.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 29.04.2025.
Опубліковано / Published: 30.06.2025.

Цитування:

Гадалін, М. С. (2025). Формування професійної компетентності майбутніх фахівців ІТ-галузі в умовах вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(27), 115–122. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.115-122](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.115-122)

УДК [378.22:004-051]:37

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.115-122](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.115-122)

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ІТ-ГАЛУЗІ В УМОВАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Гадалін Михайло Сергійович –
здобувач третього (освітньо-
наукового) рівня вищої освіти
ДЗВО «Університету
менеджменту освіти» НАПН
України

Hadalin Mykhailo – PhD student
at the State Higher Educational
Institution «University of
Educational Management» of the
NAES of Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0009-0006-4146-8939>

E-mail: mykhailo.hadalin.umo@gmail.com

Анотація. Стаття присвячена теоретичному узагальненню специфіки формування професійної компетентності майбутніх фахівців інформаційно-технологічної галузі (ІТ-галузі) у закладах вищої освіти. Мета статті полягає в опису специфіки формування професійних компетентностей фахівців ІТ-галузі в умовах закладів вищої освіти України. Опрацьовано наукові джерела щодо визначення професійної компетентності фахівця ІТ-галузі. Обґрунтовано тлумачення професійної компетентності фахівця ІТ-галузі як здатність особистості до здійснення професійної діяльності з удосконалення практичних навичок з метою гнучкого реагування на швидкі зміни в цифровому просторі та самостійного розв'язування професійних задач у сфері інформаційних технологій з метою підвищення власної конкурентоспроможності на світовому ринку праці. Проаналізовано освітньо-професійні програми з підготовки бакалаврів та магістрів за спеціальностями «Системне програмування» та «Комп'ютерна інженерія». З'ясовано мету підготовки майбутніх фахівців ІТ-галузі, яка полягає у формуванні загальних та професійних компетентностей, необхідних для самостійного вирішення практичних завдань галузі інформаційних технологій та комп'ютерної інженерії, а також у формуванні творчої особистості і громадянина. Встановлено, що сутність формування професійної компетентності майбутніх фахівців ІТ-галузі ґрунтується на розвиненому у студентів мотиваційно-ціннісному компоненту освітньої діяльності, який визначає розуміння студентами цінності освіти і самоосвітньої діяльності, умотивованості до обраної ІТ-професії, усвідомлення необхідності формування її розвитку

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

професійних знань, умінь, навичок. Обґрунтовано необхідність отримання студентами практичного досвіду за допомогою виконання проєктів, стажувань провідних ІТ-компаній.

Ключові слова: викладач; вища освіта; професійна компетентність; фахівці ІТ-галузі; самоосвітня діяльність; студент.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF IT SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION

Abstract. *This article is devoted to a theoretical generalization of aspects of the formation of professional competence for future specialists, who are trained in higher education institutions to work in the Information Technology industry. The main purpose of this article is to describe the specifics of the formation of professional competencies for IT specialists in the conditions of higher education institutions of Ukraine. Scientific sources have been studied to determine professional competence of IT specialists. It is generalized that this terminological association means the ability of an individual to carry out professional activities to improve practical skills. It is necessary for a flexible respond to rapid changes in digital space and independently solving professional tasks in the field of information technologies in order to increase their own competitiveness in the global labor market. Educational and professional programs for training bachelors and masters in the specialties «System Programming» and «Computer Engineering» were analyzed. The main purpose of training future IT specialists was clarified, which is to form general and professional competencies necessary for independently solving practical problems in the field of information technology and computer engineering, as well as to form a creative personality and an independently cell of the society. It has been established that the essence of the formation of professional competence for future IT specialists is based on the motivational and value component of educational activity developed in students, which determines students' understanding of the value of education and self-educational activity, motivation for the chosen IT profession. Additionally, this component is based on awareness of the necessity to form and develop professional knowledge, skills and abilities. The need for students to gain practical experience through project implementation and internships at leading IT companies is substantiated.*

Key words: *teacher; higher education; professional competence; IT specialists; self-education; student.*

Постановка проблеми, її актуальність. Питання освіти в сучасних умовах цифрового і технологічного розвитку зумовлені стрімким формуванням інноваційної економіки, потребою в фахівцях з набором цифрових компетентностей, підготовка яких відповідає викликам часу. Проблема постає в тому, що хоча розвиток навичок користування інформаційними і цифровими технологіями було визнано життєво

важливим для повноцінної та активної участі студентів у суспільстві в майбутньому (OECD, 2015), використання цифрових інструментів у викладанні та навчанні в умовах вищої школи не гарантує автоматично активного залучення студентів. У звіті британської організації цифрової освіти Jisc за результатами опитування понад 22000 студентів із 74 британських і 10 міжнародних організацій, було виявлено, що «всі переваги технологій для підтримки навчання ще не реалізовані, причому технологія частіше використовується для зручності, а не більш ефективної освіти» (Newman & Beetham, 2017, р. 5). Зазначимо, що зростає потреба у кваліфікованих фахівцях, які мають достатній рівень володіння ІТ.

Актуальність дослідження проблеми формування професійних компетентностей фахівців ІТ-галузі зумовлена стрімким розвитком цифрових технологій та зростаючим попитом на висококваліфікованих і конкурентоспроможних працівників. Сучасний ринок праці висуває до ІТ-фахівців вимоги до практичних навичок, здатності до критичного мислення та адаптації до динамічних соціальних умов. У вищій освіті виникає необхідність оновлення змісту й методів навчання студентів з орієнтацією на формування у них ключових компетентностей, що відповідають викликам галузі та в подальшому забезпечать підготовку фахівців, які здатні ефективно діяти в умовах глобалізованого цифрового суспільства. Отже, виникає потреба в аналізі та обґрунтуванні процесу формування професійних компетентностей ІТ-фахівців у закладах вищої освіти в умовах цифрової трансформації.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Наразі питання формування професійних компетентностей майбутніх фахівців, яких готують до роботи в інформаційно-технологічній галузі (далі ІТ-галузі) є досить актуальним, тому воно в останні роки є об'єктом дослідження зарубіжних науковців (Bond et al., 2018; Marks et al., 2020; Newman, & Beetham, 2017).

Німецькі дослідники, вивчаючи особливості сприйняття студентами та викладачами використання цифрових медіа в умовах вищої школи довели, що навички ІТ стають дедалі актуальнішими в будь-якому контексті, зокрема на робочому місці, тому однією з головних цілей університетів є підготовка майбутніх фахівців до здатності вирішувати проблеми та шукати рішення, включаючи цифрову компетентність як життєво важливу (Bond et al., 2018). У проєкті «Цифрова трансформація у вищій освіті: основа для оцінювання зрілості» (2020) колектив міжнародних дослідників доводить, що цифровізація прискорює Індустрію 4.0. Важливість результатів проєкту впливає не лише з критичної ролі вищої освіти у вихованні та підготовці майбутніх лідерів, фахівців та громадян, а й водночас, з ключової ролі, що цифрова трансформація відіграє в сучасній економіці знань. У зв'язку з чим, на думку команди науковців, до

викликів слід віднести формування компетентності персоналу та ІТ-навички. Автори рекомендують закладам вищої освіти «розробити чітке бачення, політику, стратегії та плани для підтримки зрілої цифрової трансформації» (Marks et al., 2020, p. 512).

На необхідності цифрової трансформації та її впливу на зміну векторів вищої освіти нині наголошують і Об'єднані Арабські Емірати, як одна з передових країн, що є провідною у розвитку ІТ-інфраструктури та планів цифрової трансформації (Marks et al., 2020).

Дослідженнями забезпечення якості освіти в ІТ-сфері в останні роки опікуються вітчизняні науковці Д. Антонюк, А. Вокалюк, І. Новіцька (Вокалюк et al., 2023); О. Глазунова, В. Корольчук (Glazunova et al., 2022); О. Захарова, Л. Проданова (Zakharova, & Prodanova, 2022).

Колективом українських науковців здійснено дослідження впливу цифрової трансформації на процес підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Дослідники наголошують на необхідності впровадження моделі процесу підготовки майбутніх фахівців з ІТ, до складу якої увійдуть такі етапи: «...визначення дисциплін, що потребують цифрової трансформації; визначення засобів навчання, за допомогою яких здійснюватиметься цифрова трансформація обраних дисциплін; визначення форм та методів навчання, за допомогою яких здійснюватиметься цифрова трансформація обраних дисциплін» (Вокалюк, Антонюк, Новіцька, Лобанчикова, & Почтовюк, 2023, с. 194). О. Захаровою і Л. Продановою виокремлено основні проблеми вітчизняних закладів вищої освіти щодо підготовки ІТ-фахівців. На думку дослідниць, важливими компетентнісними характеристиками, що мають бути сформовані в більшості українських ІТ-фахівців, є високий рівень професійної відповідальності, самостійності у прийнятті рішень, креативності, здатності працювати в команді та комунікувати в міжнародному професійному середовищі (Zakharova, & Prodanova, 2022).

Метою статті є аналіз окремих особливостей формування професійних компетентностей фахівців ІТ-галузі в умовах вищої освіти України.

Методи дослідження. У статті використано теоретичні методи (вивчення й аналіз педагогічної літератури; аналіз результатів досліджень сучасних науковців для з'ясування специфіки формування професійних компетентностей фахівців ІТ-галузі) та обсерваційні, зокрема спостереження за освітнім процесом підготовки майбутніх фахівців ІТ-галузі в українських університетах.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах фахівці-професіонали вкрай затребувані на українському ІТ ринку праці. Виникає потреба роботодавців прийняти випускників закладів вищої освіти зі сформованими професійними компетентностями. Дослідження

зарубіжних і вітчизняних науковців свідчать, що існують різні підходи до визначення поняття «професійна компетентність фахівців ІТ-галузі». На основі проведеного теоретичного аналізу наукових джерел (близько 24 найменувань) пропонуємо розглядати професійну компетентність фахівців ІТ-галузі як здатність особистості до здійснення професійної діяльності з удосконалення практичних навичок з метою гнучкого реагування на швидкі зміни в цифровому просторі та самостійного розв'язання професійних задач у сфері інформаційних технологій з метою підвищення власної конкурентоспроможності на світовому ринку праці.

Сутність процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців ІТ-галузі ґрунтується на розвиненому у студентів мотиваційно-ціннісному компоненті діяльності. Мотиваційно-ціннісна складова уособлює розуміння студентами цінності освіти і самоосвітньої діяльності, умотивованості до обраної ІТ-професії, усвідомлення необхідності формування і розвитку професійних знань, умінь, навичок. Самоосвітня діяльність майбутніх фахівців ІТ-галузі вкрай важлива для розвитку їх професійної компетентності. В умовах швидких змін працівнику в сфері ІТ необхідно постійно оновлювати свої знання. Вирішення практичних завдань в ІТ-галузі та комп'ютерної інженерії, аналіз, пошук та оцінка інформації відіграють важливу роль у формуванні професійної компетентності. Самоосвіта допомагає студентам розвивати критичне мислення та аналітичні навички, бо є невід'ємною частиною процесу формування у них професійної компетентності в умовах вищої школи.

У такому контексті важливою є думка Н. Нічкало, Н. Муранової, О. Волярської (2022) про те, що впровадження освітніх інновацій в процесі взаємодії викладачів зі студентами з метою оновлення змісту викладання ґрунтується на специфічних компонентах професійної компетентності, що зосереджені на здобутті додаткових знань і навичок, спрямованих на професійний розвиток фахівців в інформаційному суспільстві.

Нами проаналізовано освітньо-професійні програми (ОПП) Вінницького національного технічного університету з підготовки бакалаврів за спеціальностями «Системне програмування» та «Комп'ютерна інженерія» і одна ОПП з підготовки магістрів за спеціальністю «Комп'ютерна інженерія». Узагальнена мета зазначених бакалаврських ОПП формулюється як «формування загальних та професійних компетентностей, необхідних для самостійного вирішення практичних завдань галузі інформаційних технологій та комп'ютерної інженерії з розробки, використання та впровадження програмно-апаратних засобів комп'ютерних систем та мереж, цифрових і мікропроцесорних пристроїв обчислювальної техніки» (ВНТУ, 2022). Щодо мети підготовки магістра, то задачею університету є «формування творчої особистості нового покоління, здатної успішно реалізувати набуті сучасні професійні

компетентності з комп'ютерної інженерії, інтелектуальний потенціал в галузі Інформаційних технологій, а також соціально-патріотичні та морально-етичні цінності у глобальному суспільно-економічному просторі» (ВНТУ, 2023). Отже, список професійних компетентностей у магістрів доповнюється ще громадянськими компетентностями.

У всіх проаналізованих програмах інтегральна і загальні компетентності майже однакові (відповідно до стандарту вищої освіти). Водночас виявлено відмінності у фахових компетентностях, які зумовлено потребами роботодавців у працевлаштуванні фахівців саме таким переліком сформованих компетентностей.

Таким чином, проаналізовано перелік професійних компетентностей в ОПП підготовки здобувачів вищої освіти на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях підготовки. Узагальнено, що цей перелік містить інтегральну, загальну та фахові компетентності, що відображено у відповідних освітніх стандартах вищої освіти підготовки фахівців за галуззю знань 12 «Інформаційні технології». Підсумовуючи зазначимо, що перед здобувачами вищої освіти постають завдання бути професійно готовим до невизначеності, можливих суспільних трансформацій і змін на ринку праці, до необхідності швидко засвоювати нові компетенції в межах отриманих загальних і фахових компетентностей, постійно навчатися та перекваліфіковуватися.

З'ясовано, що для ефективного формування професійної компетентності випускників за спеціальністю 12 «Інформаційні технології» в умовах цифровізації суспільства необхідно: по-перше, зробити більш гнучкими освітні стандарти бакалаврів і магістрів комп'ютерних наук з метою безпосереднього реагування на тенденції розвитку ІТ-галузі та умови ринку праці; по-друге, необхідно забезпечити якість викладання з використанням надсучасного оснащення лабораторій; по-третє, варто оновити форми і методи навчання студентів. Важливо урахувати, що формування професійної компетентності фахівців ІТ-галузі на засадах компетентнісного підходу нині вимагає від держави, наукової та освітянської спільнот організаційно-змістового реформатування вищої школи на основі впровадження нових способів викладання й оцінювання навчальних досягнень студентів через показники сформованості відповідних загальних і фахових компетентностей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження засвідчило, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців ІТ-галузі в умовах цифрової трансформації є багатовимірним процесом, який поєднує ціннісно-мотиваційні, когнітивні, практичні складові. Виявлено, що формування професійної компетентності фахівців ІТ-галузі у закладах вищої освіти має специфічні особливості, що зумовлені характером майбутньої професійної діяльності, вимогами

роботодавців і ринку праці до особистості працівника.

Професійна компетентність ІТ-фахівця постає як інтегральна характеристика, що поєднує знання й технічні вміння із критичним мисленням, креативністю, здатністю до командної взаємодії, адаптації до змін цифрового середовища. Її формування ґрунтується на мотиваційно-ціннісних засадах, які забезпечують готовність студентів до безперервного навчання та самоосвіти, на практичній спрямованості підготовки, що реалізується через проекти, стажування й партнерство з ІТ-компаніями тощо. Водночас ефективність цього процесу залежить від системного оновлення методів і форм організації навчання, від гнучкості освітніх програм, які мають поєднувати фундаментальність із динамічним оновленням змісту відповідно до потреб ринку праці та технологічних інновацій.

Таким чином, формування професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців у вищій школі доцільно розглядати як стратегічний пріоритет, що визначає конкурентоспроможність національної освіти у глобальному просторі. Це вимагає від університетів переходу від традиційної парадигми навчання до моделі, орієнтованої на інноваційність, гнучкість, безперервний розвиток особистості.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на порівняльний аналіз українського та європейського досвіду підготовки ІТ-фахівців, розробку моделей інтеграції цифрових технологій в освітній процес, оцінювання ефективності компетентісно орієнтованих програм.

Список використаних джерел

- Вокалюк, Т.А., Антонюк, Д.С., Новицька, І.В., Лобанчикова, Н.М., & Почтовюк, С.І. (2023). Модель цифрової трансформації процесу підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Інноваційна педагогіка*, 1(58), 190–195. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/58.1.38>
- ВНТУ. (2022). Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 123 «Комп'ютерна інженерія». https://ot.vntu.edu.ua/images/documents/sait/op_bak_ki_2022.pdf
- ВНТУ. (2023). Освітньо-професійна програма підготовки магістра за спеціальністю 123 «Комп'ютерна інженерія». https://ot.vntu.edu.ua/images/documents/sait/123-KI-ОПП_магістр_2023.pdf
- Bond, M., Marín, V.I., & Dolch, C. et al. (2018). Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media. *Int J Educ Technol High Educ*, 15, 48. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1>
- Glazunova, O.G., Korolchuk, V.I., Voloshyna, T.V., & Vakaliuk, T.A. (2022). Development of soft skills in computer science bachelors in the project learning process. *Information Technologies and Learning Tools*, 92 (6), 111–123. <https://doi.org/10.33407/itlt.v92i6.5076>

- Marks, A., AL-Ali, M., Atassi, R., Zaid Abualkishik, A., & Rezgui, Y. (2020). Digital Transformation in Higher Education: A Framework for Maturity Assessment. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(12), 504–513. https://www.researchgate.net/publication/348364436_Digital_Transformation_in_Higher_Education_A_Framework_for_Maturity_Assessment
- Newman, T., & Beetham, H. (2017). Student digital experience tracker 2017: The voice of 22,000 UK learners. *Jisc*. <http://repository.jisc.ac.uk/6662/1/Jiscdigitalstudenttracker2017.pdf>
- Nychkalo, N.G., Muranova, N.P., Voliarska, O.S., & Kudina, V.V. (2022). Professional development of academic staff by means of information and communication technologies: the ukrainian experience. *Information Technologies and Learning Tools*, 90(4), 162–172. <https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.4882>
- OECD. (2015). Schooling Redesigned. Towards Innovative Learning Systems. Report. Educational Research and Innovation. <https://doi.org/10.1787/9789264245914-en>.
- Zakharova, O., & Prodanova, L. (2022). The Potential of Higher Education in Ukraine in the Preparation of Competitive IT Specialists for the Post-War Recovery of the Country's Economy. In: Faure, E., Danchenko, O., Bondarenko, M., Tryus, Y., Bazilo, C., Zaspas, G. (eds). *Information Technology for Education, Science, and Technics. ITEST*, 178, 582–595. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-35467-0_35

References (translated and transliterated)

- VNTU. (2022). Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky bakalavra za spetsialnistiu 123 «Komp'uterna inzheneriia» [Bachelor's degree programme in Computer Engineering (speciality 123)]. https://ot.vntu.edu.ua/images/documents/sait/op_bak_ki_2022.pdf [in Ukrainian].
- VNTU. (2023). Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky mahistra za spetsialnistiu 123 «Komp'uterna inzheneriia» [Master's degree programme in Computer Engineering (speciality 123)]. https://ot.vntu.edu.ua/images/documents/sait/123-KI-ОПП_marictp_2023.pdf [in Ukrainian].
- Vokaliuk, T.A., Antoniuk D.S., Novitska, I.V., Lobanchykova, N.M., & Pochtoviuk, S.I. (2023). Model tsyfrovoi transformatsii protsesu pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii [The Digital Transformation Model Of The Training Process Of Future Information Technology Specialists]. *Innovatsiina pedahohika*, 1 (58), 190–195. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/58.1.38> [in Ukrainian].

Отримано / Received: 07.01.2025.
Прорецензовано / Revised: 10.02.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 18.03.2025.
Опубліковано / Published: 30.06.2025.

Цитування:

Гончарова, Н. В. (2025). Цифрова компетентність викладачів університетів як важливий чинник професійного розвитку в умовах неформальної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(27), 123–133. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.123-133](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.123-133)

УДК 378.126

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.123-133](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.123-133)

**ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ
ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВИТИ**

**Гончарова
Володимирівна** – здобувач
третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти ДВНЗ
«Донбаський державний
педагогічний університет»

Honcharova Natalia – getter of
the 3st year of the third
(educational and scientific) level of
higher education of the educational
program «Educational and
Pedagogical Sciences», SHEI
«Donbas State Pedagogical
University»

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8568-5149>
E-mail: nvg2355dd@gmail.com

Анотація. В оглядовій статті проаналізовано сучасні виклики цифрової трансформації освіти та їхній багатогранний вплив на професійний розвиток викладачів закладів вищої освіти. Автор аналізує поняття цифрової компетентності як здатність викладачів ефективно інтегрувати цифрові технології в освітній процес, створювати інноваційне середовище, формувати цифрову культуру. Цифрова компетентність розглядається у контексті зміщення сутнісних акцентів щодо її тлумачення: від розуміння як технічних навичок роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями до багатовимірного трактування, що включає етичну відповідальність за дані та контент, розвинуте критичне мислення, здатність до рефлексії, генерування та впровадження інновацій в освіті, постійне самовдосконалення. Особлива увага приділена ролі неформальної освіти як ефективного інструменту підвищення цифрових компетентностей викладачів в умовах стрімких технологічних змін. Неформальні освітні практики забезпечують доступність, мобільність і швидке оновлення знань, що робить їх незамінними для безперервного професійного зростання. Підкреслюється важливість синергії формальної та неформальної освіти як рушія безперервного професійного розвитку викладачів. Обґрунтовано висновок про те, що сформованість цифрової компетентності викладачів ЗВО є необхідною умовою забезпечення

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

ефективності їхнього особистісного й професійного розвитку. Наголошено, що розвиток цифрової компетентності – це не лише професійна потреба, а й стратегічна умова забезпечення якості освіти в цифрову епоху, що сприяє інноваційності, адаптивності, академічній свободі та конкурентоспроможності викладачів на ринку праці. Обарунтовано напрями подальших наукових досліджень.

Ключові слова: цифрова компетентність; викладач; цифрова трансформація; неформальна освіта; професійний розвиток; DigCompEdu.

DIGITAL COMPETENCE OF UNIVERSITY TEACHERS AS AN IMPORTANT FACTOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT UNDER CONDITIONS OF NON-FORMAL EDUCATION

Abstract. *The review article explores contemporary challenges of the digital transformation of education and its multifaceted impact on the professional development of higher education teachers. The author analyzes the concept of digital competence as a key factor determining educators' ability to effectively integrate digital technologies into the educational process, create an innovative environment, and foster a digital culture. The evolution of the concept is examined: from understanding it as technical ICT skills to a multidimensional interpretation including critical thinking, digital ethics, pedagogical reflection, innovativeness, and continuous self-learning. Special attention is given to the role of non-formal education as an effective tool for enhancing teachers' digital competencies amid rapid technological changes. Non-formal educational practices provide accessibility, flexibility, and rapid knowledge updates, making them indispensable for professional growth. The importance of synergy between formal and non-formal education as the foundation for sustainable professional development is emphasized. The conclusion has been substantiated that the digital competence of higher education instructors is a necessary prerequisite for ensuring the effectiveness of their personal and professional development. The article stresses that developing digital competence is not only a professional need but also a strategic condition for ensuring quality education in the digital age, fostering innovativeness, adaptability, academic freedom, and educators' competitiveness in the labour market. The directions for further scientific research are justified.*

Key words: digital competence; teacher; digital transformation; non-formal education; professional development; DigCompEdu.

Постановка проблеми, її актуальність. Стрімкі цифрові трансформації, які визначають динаміку суспільного розвитку, зумовлюють комплексні зміни в системі освіти. Вони охоплюють як змістові, так й організаційні, технологічні та інші аспекти освітнього процесу. Це актуалізує посилення вимог до викладачів закладів вищої освіти (далі –

ЗВО), зокрема до їхньої здатності ефективно впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології (далі – ІКТ), оперативно адаптуватися до динаміки освітнього середовища.

Цифрові навички виокремлено з-поміж восьми базових компетенцій для успішної самореалізації в суспільстві знань. Стратегії цифрової трансформації провідних держав світу послідовно підкреслюють пріоритетність їх розвитку не лише як інструмента технічної ефективності, а й як ключового фактора підвищення конкурентоспроможності, національної безпеки, забезпечення сталого розвитку, соціальної згуртованості тощо. Науковці (Аніщенко, Котун, & Купальний, 2023; Овчарук, 2020, 2020а) акцентують увагу на тому, що важливість цифровізації суспільства та освіти, розвитку цифрової компетентності громадян актуалізовано у низці міжнародних документів. Зокрема, у програмі досягнення цифрової трансформації економіки та суспільства Європейського Союзу «Цифровий компас – 2030» окреслено чіткий орієнтир: до 2030 року мінімум 80 % громадян мають володіти фундаментальними цифровими навичками (Тринус, 2022). Такий підхід свідчить про те, що цифрова компетентність розглядається як стратегічний інструмент розвитку людського капіталу, підвищення конкурентоспроможності, як ключова передумова інтеграції у глобальний цифровий простір.

Для викладацького персоналу закладів вищої освіти це означає необхідність постійної участі в освітніх ініціативах, спрямованих на професійний розвиток. Оволодіння цифровими інструментами має поєднуватися з розвитком стратегічного бачення їх ролі в освітньому процесі, зокрема для забезпечення кібергігієни даних, впровадження інноваційних методів навчання, підтримки інклюзивного освітнього середовища тощо. З огляду на це розвиток цифрової компетентності викладачів стає імперативом для підвищення якості освіти та конкурентоспроможності університетів у глобальному академічному просторі.

Отже, у контексті нашого дослідження розвиток цифрової компетентності викладачів ЗВО, зокрема через неформальні освітні формати, постає як стратегічний виклик та необхідна умова їхнього безперервного професійного зростання, запорука готовності адаптуватися до динаміки цифрового освітнього середовища та ефективно впроваджувати педагогічні інновації. У неформальному середовищі професійного розвитку викладачів цифрова компетентність є ключовим чинником, що визначає ефективність самоорганізованого навчання, використаних методик, професійної комунікації у цифровому середовищі тощо. Завдяки володінню цифровими інструментами викладачі можуть забезпечувати гнучкість індивідуальних траєкторій професійного

зростання, уникаючи часових, бюрократичних та інших обмежень.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Здійснений науковий пошук засвідчує зростання значущості цифрової компетентності у професійній діяльності викладачів закладів вищої освіти. Її сучасне трактування ґрунтується на інноваційному підході до організації навчання, що передбачає чітке визначення комплексу знань, умінь і ставлень, необхідних для успішної особистісної і професійної самореалізації впродовж усього життя. Такий підхід зумовлює необхідність безперервного розвитку цифрових навичок викладачів через формальну та неформальну освіту (Вобго, 2025), що уможливорює адаптацію до технологічних змін та ціннісно-орієнтованого використання цифрових ресурсів тощо. Дослідження українських науковців підтверджують актуальність цих процесів (І. Варіс, О. Кравчук, & А. Бурда (2022), О. Овчарук (2020; 2020а), О. Яковенко (2021) та ін.).

Наукові пошуки сучасних вчених спрямовано, зокрема, на дослідження потенціалу застосування цифрових технологій в освітньому середовищі ЗВО (Г. Захарова, Ю. Силенко, Т. Цегельник та ін.), обґрунтування сутності та структури цифрової компетентності освітян (О. Базелюк, І. Воротнікова, Л. Гаврілова, Г. Генсерук, О. Мирошниченко, Н. Морзе, О. Сахно, О. Спірін, Я. Топольник, О. Фонарюк та ін.), дослідження ролі цифрової компетентності й технологій у професійному розвитку фахівців, і, зокрема, педагогічних і науково-педагогічних працівників (Т. Волошина, В. Коваленко, М. Мар'єнко, Т. Потапчук, І. Пукас, А. Самко, А. Сухіх та ін.) тощо. У наукових працях (Котова, & Ленська, 2023) здійснено детальний аналіз політик Європейського Союзу щодо формування цифрових навичок, імплементації інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес та забезпечення цифрової інклюзії. Автори ілюструють ці підходи через низку програм із підвищення цифрової компетентності здобувачів освіти та викладачів, які можуть слугувати певним орієнтиром для інтеграції України в Європейський освітній простір.

Мета статті – проаналізувати сутнісні аспекти цифрової компетентності викладачів ЗВО як важливої умови їх професійного розвитку, а також можливості її вдосконалення в умовах неформальної освіти.

Методи дослідження. Для досягнення мети застосовано аналіз наукової літератури, контент-аналіз публікацій і нормативних документів, а також порівняльний аналіз формальної і неформальної освіти. Інтерпретативний підхід дозволив узагальнити результати та сформулювати висновки щодо ролі цифрової компетентності викладачів і значення неформальної освіти у її розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. В епоху цифрової трансформації освіти і суспільства цифрова компетентність викладача набуває ознак основного критерію оцінювання його професійної кваліфікації. У науковому дискурсі значну увагу приділено висвітленню термінологічного аспекту порушеної проблеми. Зокрема, О. Наливайко (2021) визначає цифрову компетентність як сукупність знань, умінь і моделей поведінки, що забезпечують ефективну діяльність в інформаційному середовищі, включно з кібервзаємодією, створенням цифрового контенту і застосуванням цифрових інструментів для професійного розвитку. В інших наукових дослідженнях цифрову компетентність трактують як «володіння цифровими технологіями, здатність їх застосування у професійній діяльності для організації освітнього процесу, розробки навчально-методичного забезпечення, викладання навчальних дисциплін, науково-дослідницької діяльності та в повсякденному житті» (Кайдалова, Ткачова, & Махновський, 2025). Водночас за останнє десятиліття поняття «цифрова компетентність» суттєво еволюціонувало: від акценту на технічних навичках роботи з ІКТ до комплексного розуміння, що включає критичне мислення, етичну поведінку, цифрову безпеку, педагогічну рефлексію, постійне самонавчання тощо. Означена компетентність уособлює здатність викладачів ефективно інтегрувати цифрові технології в освітній процес, створювати інноваційне середовище, формувати цифрову культуру.

У контексті нашого наукового пошуку практичний інтерес становить рамка (модель) цифрових компетентностей DigCompEdu для освітян, яка здобула широке визнання у сфері освіти. Вона підкреслює, що важливо не просто володіти технологіями, а застосовувати їх для інноваційного та ефективного навчання. Згідно з цією рамкою, компетентний викладач не лише володіє інструментами, а й критично обирає ті, що найкраще відповідають потребам учнів з урахуванням педагогічної мети, інклюзивності та безпеки (Європейське цифрове десятиліття, 2021). У зв'язку зі стрімкими цифровими змінами, оновлена модель DigComp 2.2 (2022) розширює інтеграцію цифрових технологій у всі сфери професійної діяльності, підкреслюючи значення «залучення до цифрових технологій» (engagement), критичного мислення і цифрової відповідальності. Цифрова компетентність тепер розглядається як ціннісна установка особистості в цифровому середовищі (Європейське цифрове десятиліття, 2021). Аналізуючи еволюцію розвитку DigCompEdu у період 2020–2025 рр., можна виділити ключові етапи її розробки та впровадження (табл. 1).

Таблиця 1

**Рамка цифрових компетентностей DigCompEdu:
ключові етапи розробки та впровадження (2020–2025 рр.)**

Рік	DigCompEdu. Основні зміни та акценти
2020	Розпочато адаптацію DigCompEdu до національних освітніх контекстів, зокрема в Україні. Це включало врахування культурних, освітніх та економічних особливостей для формування національних рамок цифрової компетентності педагогічних працівників.
2021	Міністерство цифрової трансформації України затвердило адаптовану версію DigCompEdu як частину національної стратегії розвитку цифрових компетентностей. Це стало основою для подальшого впровадження цифрових стандартів в освітній процес.
2022	Європейська комісія опублікувала оновлену версію DigComp 2.2, яка включала нові аспекти, такі як штучний інтелект, інтернет речей та інше. Це оновлення вплинуло на адаптацію DigCompEdu, зокрема в Україні, де враховувались ці нові технологічні тенденції.
2023	Розпочато розробку навчальних результатів для DigCompEdu, що включало визначення того, що педагогічний працівник має знати, розуміти та вміти робити після завершення освітнього процесу. Це сприяло уточненню критеріїв оцінки цифрової компетентності.
2024	Проведено консультації з експертами та зацікавленими сторонами для валідації нових елементів DigCompEdu. Це включало обговорення нових технологічних тенденцій та їх впливу на цифрову компетентність освітян.
2025	Очікується публікація оновленої версії DigCompEdu, яка враховуватиме актуальні технологічні тенденції та потреби освітнього процесу. Це оновлення сприятиме подальшому розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників.

Джерело: сформовано автором на основі дослідження (Європейське цифрове десятиліття, 2021).

Зазначимо, що хоча кількість компетенцій у рамці залишається сталою (30 компетенції у 6 областях), їх формулювання та акценти переглядаються відповідно до нових соціальних і технологічних викликів. Зокрема, у фокусі сучасного оновлення: розгляд штучного інтелекту як інструменту персоналізації та оптимізації освітнього процесу; посилення ролі цифрової етики, включно із захистом даних, академічною доброчесністю та правами людини у цифровому середовищі; поглиблення інклюзії як педагогічної вимоги, що зумовлює здатність викладачів адаптувати цифрові ресурси до потреб різних здобувачів освіти.

Сучасний викладач має володіти комплексом цифрових навичок, які виходять за межі базового користування пристроями. Йдеться про здатність критично оцінювати цифрові ресурси, забезпечувати безпеку

даних, впроваджувати інноваційні педагогічні методики з використанням EdTech, ефективно комунікувати у цифровому середовищі тощо. В умовах стрімких цифрових трансформацій саме цифрова компетентність забезпечує гнучкість, адаптивність і готовність до постійного професійного вдосконалення.

Ідеальна модель професійного розвитку викладача передбачає використання можливостей формальної і неформальної освіти. Формальна освіта забезпечує системність і фундаментальні знання, офіційну верифікацію, але має обмежену гнучкість і часто не відповідає швидким змінам цифрового середовища. Проте формальні освітні програми не завжди «встигають» за темпами технологічних змін, тому значну роль у професійному розвитку викладача відіграє неформальна освіта. Неформальна освіта «є додатковою та / або альтернативною щодо формальної освіти у структурі навчання упродовж життя» (Аніщенко, & Прийма, 2020) та вирізняється оперативністю, практичною спрямованістю, адаптивністю та широким доступом. Водночас неформальні освітні практики не завжди мають офіційне визнання, а участь у програмах неформальної освіти потребує високої самоорганізації особистості. Взаємодія цих двох форматів сприяє комплексному розвитку цифрової компетентності викладачів. Синергія формальної і неформальної освіти уможливорює цілісне формування цифрової компетентності – якості, що динамічно розвивається й має постійно удосконалюватися. Участь у міжнародних ініціативах (наприклад, EU Code Week, edCamp), онлайн-курсах, тренінгах і вебінарах створює середовище для безперервного навчання, дозволяє отримувати актуальні знання і практичні навички, а також формує спільноту однодумців.

У цифровому середовищі важливого значення набуває формування інтегрованої професійної компетентності викладачів, яка поєднує технічні вміння, аналітичне мислення, цифрову етику, педагогічну творчість тощо. Технічні навички є базою для роботи з цифровими інструментами, критичне мислення дозволяє аналізувати інформаційне середовище, цифрова етика гарантує безпеку та відповідальність у використанні технологій, а педагогічна інноваційність сприяє впровадженню сучасних методів навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У сучасному освітньо-науковому дискурсі професійний розвиток викладачів закладів вищої освіти дедалі частіше розглядається крізь призму цифрової компетентності. Сформованість цифрової компетентності викладачів ЗВО є ключовою умовою забезпечення не тільки ефективності їхнього особистісного та професійного зростання, а й якості,

конкурентоспроможності закладів вищої освіти в цілому. Наше дослідження дозволяє стверджувати, що цифрова компетентність викладача уособлює багатогранний і динамічний конструкт, що виходить за межі технічної грамотності й передбачає глибоке усвідомлення можливостей використання технологій навчання, етичну відповідальність за дані та контент, розвинуте критичне мислення, здатність до рефлексії, генерування та впровадження інновацій в освіті, постійне самовдосконалення.

Обґрунтовано, що у процесі професійного розвитку викладачів ЗВО важливу роль відіграє неформальна освіта, яка забезпечує оперативне оновлення знань, гнучкість освітніх траєкторій, доступність навчання тощо. Водночас інтеграція формальних і неформальних освітніх практик є необхідною умовою безперервного професійного розвитку викладачів ЗВО, формування їхньої готовності ефективно працювати в умовах цифрових трансформацій освіти. Завдяки таким можливостям викладачі швидко адаптуються до змін цифрового середовища, опановують нові інструменти й методики, що підвищує їхню мобільність і конкурентоспроможність.

Результати дослідження свідчать про необхідність переосмислення традиційних підходів до безперервної освіти викладачів. Це актуалізує доцільність переходу від окремих освітніх ініціатив до цілісних, адаптивних моделей професійного розвитку. Ключовими аспектами ефективною реалізації цих моделей є персоналізація освітніх траєкторій та інтеграція цифрових навичок у загальну систему підвищення кваліфікації із урахуванням мотивації, потреб, індивідуальних особливостей викладачів, специфіки освітнього середовища, викладання дисциплін тощо. Упровадження таких моделей сприятиме посиленню залученості викладачів до процесу навчання, покращенню якості викладання, а також забезпечить затребуваність безперервного самовдосконалення викладачів ЗВО шляхом підвищення кваліфікації.

З огляду на динамічність цифрових трансформацій, *подальші наукові дослідження* доцільно спрямувати на системний аналіз бар'єрів (технологічних, мотиваційних, психологічних), які стримують розвиток цифрової компетентності, що дозволить обґрунтувати практичні рекомендації для їх подолання як на рівні окремих закладів, так і на рівні освітньої політики загалом; систематизацію й стандартизацію підходів до розвитку цифрових компетенцій викладачів; обґрунтування цілісних, адаптивних моделей професійного зростання, які інтегрують цифрові навички у загальний контекст підвищення кваліфікації; аналіз ефективності різних інструментів і практик неформального навчання (цифрових

платформ, професійних спільнот тощо), що дозволить розробити персоналізовані траєкторії професійного розвитку з метою сприяння посиленню залученості цільової групи та покращенню якості викладання; розроблення механізмів офіційного визнання результатів неформального навчання в освітніх закладах, що посилить мотивацію викладачів і забезпечить офіційне підтвердження їхніх компетентностей.

Список використаних джерел

- Аніщенко, О., Котун, К., & Купальний, В. (2024). Цифрові освітні ресурси як засіб забезпечення ефективності змішаного навчання. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*, 2 (10), 57–72. [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0005](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0005)
- Аніщенко, О.В., & Прийма, С.М. (2020). *Неформальна освіта*. Велика українська енциклопедія. https://vue.gov.ua/Неформальна_освіта
- Варіс, І.О., Кравчук, О.І., & Бурда, А.В. (2022). Цифрові інструменти дистанційного навчання в системі корпоративного навчання та розвитку персоналу. *Соціально-трудова відносина: теорія та практика*, 1. 14–25. [https://doi.org/10.21511/slrrp.12\(1\).2022.02](https://doi.org/10.21511/slrrp.12(1).2022.02)
- Європейське цифрове десятиліття: встановлення курсу на Європу з цифровими можливостями до 2030 року. (2021). <https://eufordigital.eu/uk/europes-digital-decade-setting-the-course-towards-a-digitally-empowered-europe-by-2030/>
- Кайдалова, Л.Г., Ткачова, Н.О., & Махновський, С.С. (2025). Цифрова компетентність викладачів як чинник успішної професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 98. 109–113. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.17>
- Котова, А.В., & Ленська, О.О. (2023). Основні тенденції розвитку освіти в Європейському Союзі. *Інноваційна педагогіка*, 65 (1), 14–17. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.2>
- Ляшенко, О.І., Спирін, О.М., Литвинова, С.Г., Пінчук, О.П., Овчарук, О.В., & Сухих, А. (2024). Концептуальні засади цифровізації освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 102 (4). <https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5829>
- Наливайко, О.О. (2021). Цифрова компетентність: сутність поняття та динаміка його розвитку. *Компетентнісний підхід у вищій школі: теорія та практика*. 40–65. <https://doi.org/10.26565/9789662856729.03>
- Овчарук, О.В. (2020). Європейська стратегія визначення рівня компетентності у галузі цифрових технологій: рамка цифрової компетентності для громадян. *Освітній вимір*, 3, 25–36. <https://doi.org/10.31812/educdim.v55i0.4381>

- Овчарук, О.В. (2020а). Сучасні підходи до розвитку цифрової компетентності людини та цифрового громадянства в європейських країнах. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 76, 2, 1–13. <https://doi.org/10.30681/23588403v13i0207>
- Тринус, О.В. (2022). Формування цифрової грамотності майбутніх викладачів закладів вищої освіти: теоретичний аспект. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО Неперервна професійна освіта XXI століття*, 2(6), 98–115. [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(6\).2022.98-115](https://doi.org/10.35387/ucj.2(6).2022.98-115)
- Яковенко, О.І. (2021). Напрями підвищення професійної компетентності науково-педагогічних працівників. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи, 79 (т. 2), 210–213. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.2.45>
- Bobro, N. (2025). Model of student digital competencies in the development of new generation universities. *Economics and Education*, 10(1), 47–53. <https://doi.org/10.30525/2500-946X/2025-1-6>

References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O., Kotun, K., & Kupalnyi, V. (2024). Tsyfrovі osvіtnі resursy yak zasib zabezpechennia efektyvnosti zmishanoho navchannia [Digital educational resources as a means of ensuring the effectiveness of blended learning]. *Visnyk Kafedry YUNESKO «Nepерerвна profesiina osvita XXI stolittia»*, 2 (10), 57–72. [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0005](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0005)
- Anishchenko, O.V., & Pryima, S.M. (2020). Neformalna osvita [Non-formal education]. Velyka ukrainska entsyklopediia. https://vue.gov.ua/Неформальна_освіта
- Kaydalova, L.H., Tkachova, N.O., & Makhnovskyy, S.S. (2025). Tsyfrova kompetentnist' vykladachiv yak chynnyk uspishnoyi profesiynoyi pidhotovky maybutnix fakhivtsiv [Digital competence of teachers as a factor in successful professional training of future specialists]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahal'noosvitniy shkolakh*, 98, 109–113. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.17> [in Ukrainian].
- Kotova, A.V., & Lenska, O.O. (2023). Osnovni tendentsii rozvytku osvity v Yevropeiskomu Soiuzi [Main trends in the development of education in the European Union]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 65(1), 14–17. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.2> [in Ukrainian].
- Liashenko, O. I., Spirin, O. M., Lytvynova, S. H., Pinchuk, O. P., Ovcharuk, O. V., & Sukhikh, A. (2024). Kontseptualni zasady tsyfrovizatsii osvitnoho seredovyschcha zakladu zahalnoi serednoi osvity [Conceptual foundations of digitalization of the educational environment of a general secondary education institution]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 102(4). <https://doi.org/10.33407/itl.v102i4.5829> [in Ukrainian].
- Nalyvaiko, O.V. (2021). Tsyfrova kompetentnist: sutnist poniattia ta dynamika yoho rozvytku [Digital competence: essence of the concept and dynamics of its development]. *Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii shkoli: teoriia ta*

- praktyka. 40–65. <https://doi.org/10.26565/9789662856729.03> [in Ukrainian].
- Ovcharuk, O.V. (2020). Suchasni pidkhody do rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti liudyny ta tsyfrovoho hromadianstva v yevropeyskykh krainakh [Modern approaches to the development of human digital competence and digital citizenship in European countries]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 76(2), 1–13. <https://doi.org/10.30681/23588403v13i0207> [in Ukrainian].
- Ovcharuk, O.V. (2020). Yevropeiska stratehiia vyznachennia rivnia kompetentnosti u haluzi tsyfrovyykh tekhnologii: ramka tsyfrovoy kompetentnosti dlia hromadian [European strategy for determining the level of competence in the field of digital technologies: the digital competence framework for citizens]. *Osvitnii vymir – Educational Dimension*, 3, 25–36. <https://doi.org/10.31812/educdim.v55i0.4381> [in Ukrainian].
- Trynus, O.V. (2022). Formuvannia tsyfrovoy hramotnosti maibutnykh vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity: teoretychnyi aspekt [Formation of digital literacy of future university teachers: theoretical aspect]. *Visnyk Kafedry YUNESKO Neperervna profesiina osvita XXI stolittia – UNESCO Chair Journal «Lifelong Professional Education in the 21st Century»*, 2(6), 98–115. [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(6\).2022.98-115](https://doi.org/10.35387/ucj.2(6).2022.98-115) [in Ukrainian].
- Varis, I.O., Kravchuk, O.I., & Burda, A.V. (2022). Tsyfrovii instrumenty dystantsiinoho navchannia v systemi korporatyvnoho navchannia ta rozvytku personalu [Digital tools of distance learning in the corporate education and staff development system]. *Sotsialno-trudovi vidnosyny: teoriia ta praktyka – Social and Labour Relations: Theory and Practice*, 1, 14–25. [https://doi.org/10.21511/slrrp.12\(1\).2022.02](https://doi.org/10.21511/slrrp.12(1).2022.02) [in Ukrainian].
- Yakovenko, O.I. (2021). Napriamy pidvyshchennia profesiinoy kompetentnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [Directions for improving the professional competence of scientific and pedagogical staff]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriya 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 79(2), 210–213. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.2.45> [in Ukrainian].
- Yevropeiske tsyfrove desiatyllittia: vstanovlennia kursu na Yevropu z tsyfrovymy mozhyvostiamy do 2030 roku [Europe's Digital Decade: Setting the course towards a digitally empowered Europe by 2030]. (2021). <https://eufordigital.eu/uk/europes-digital-decade-setting-the-course-towards-a-digitally-empowered-europe-by-2030/> [in Ukrainian].

Отримано / Received: 08.04.2025.
Прорецензовано / Revised: 12.05.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 16.06.2025.
Опубліковано / Published: 30.06.2025.

Цитування:

Мозгальов, А. А. (2025). Мультимедійні презентації у формуванні цифрової компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій у закладах вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(27), 134–145. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.134-145](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.134-145)

УДК 378.147:37.011.3

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.134-145](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.134-145)

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Мозгальов Андрій
Анатолійович** – здобувач
третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти Вінницького
державного педагогічного
університету імені Михайла
Коцюбинського

Mozgalov Andrii – PhD student at
the State Higher Educational
Institution of the Vinnytsia Mykhailo
Kotsiubynskiy State Pedagogical
University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-3012-6467>

E-mail: mozgaliovan@gmail.com

Анотація. В оглядовій статті актуалізовано доцільність використання мультимедійних презентацій у практиці підготовки фахівців з інформаційних технологій, розкрито їх роль у формуванні цифрової компетентності майбутніх фахівців означеної галузі. Представлено внесок українських науковців у вивчення досліджуваної проблематики. Зокрема, описано різноманітні форми та методи використання засобів мультимедіа у підготовці фахівців з інформаційних технологій, розглянуто можливості мультимедіа при вивченні нового навчального матеріалу та контролю знань, відзначено їх емоційно-видовищний потенціал і вплив на якість засвоєння навчального матеріалу. За основу взято трактування «мультимедіа» як сукупність програмних та апаратних засобів, наявність яких дозволяє застосовувати ПК для роботи з графікою, текстом, звуком, відеофільмами тощо. Виявлено переваги і недоліки впровадження в освітній процес закладів вищої освіти мультимедійних презентацій, обґрунтовано психологічні особливості, що супроводжують використання мультимедійних технологій у підготовці майбутніх фахівців. Розглянуто основні види (інтерактивна мультимедіа, лінійна мультимедіа, гіпермедіа, реальне відео) та засоби (цифрова інформація, аудіальна інформація, візуальна інформація) мультимедійних технологій. Визначено етапи підготовки мультимедійної навчальної презентації: структуризація навчального матеріалу, складання сценарію та розробка

дизайну презентації, підготовка медіафрагментів та музичного супроводу, перевірка готової презентації. Обґрунтовано вимоги, яким має відповідати мультимедійна презентація: систематичність, науковість, послідовність, доступність, зв'язок із практикою. Акцентовано увагу на основних характеристиках мультимедійної презентації: наочність, доступність, активізація, індивідуалізація. Доведено, що мультимедійні презентації дають можливість деталізувати навчальний матеріал, коригувати темп його засвоєння, аналізувати та порівнювати окремі факти та положення, тим самим забезпечуючи ефективність та якість підготовки фахівців з інформаційних технологій, підвищення рівня знань, інтелектуальної і діяльнісної складових цифрової компетентності.

Ключові слова: цифрова компетентність; мультимедія; презентація; технології; майбутні фахівці з інформаційних технологій; заклад вищої освіти.

MULTIMEDIA PRESENTATIONS IN FORMING DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE IT SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The review article notes the feasibility of using multimedia presentations in the practice of training of information technologies specialists, and reveals their role in forming the digital competence of future specialists in the specified field. The contribution of Ukrainian scientists to the study of this issue is presented. In particular, various forms and methods of using multimedia in the training of students are described, the possibilities of multimedia in studying new educational material and controlling knowledge are considered, their emotional and entertaining potential and impact on the quality of learning educational material are noted. The basis is the interpretation of «multimedia» as a set of software and hardware tools, the presence of which allows using a PC to work with graphics, text, sound, video films, etc. The advantages and disadvantages of introducing multimedia into the educational process of higher education institutions are identified, the psychological features that accompany the use of multimedia technologies in the training of future specialists are substantiated. The main types (interactive multimedia, linear multimedia, hypermedia, real video) and means (digital information, audio information, visual information) of multimedia technologies are considered. The stages of preparation of a multimedia educational presentation are determined: structuring of educational material, writing a script and developing a presentation design, preparing media fragments and musical accompaniment, checking the completed presentation. The requirements that a multimedia presentation must meet are substantiated: systematicity, scientificity, consistency, accessibility, connection with practice. The main characteristics of a multimedia presentation are determined: clarity, accessibility, activation, individualization. It has been proven that multimedia presentations make it possible to detail educational material, adjust the pace of its assimilation, analyze and compare individual facts and provisions, thereby ensuring the

efficiency and quality of training of information technology specialists, increasing the level of knowledge, intellectual and activity components of digital competence.

Key words: *digital competence; multimedia; presentation; technologies; future IT specialists; institution of higher education.*

Постановка проблеми, її актуальність. Сьогодні процес цифрової трансформації охопив всі сторони життя сучасного суспільства. Розширення та поглиблення міжнародних зв'язків України, її вихід у європейський простір сприяє вдосконаленню та перебудові сучасної системи освіти. Важливим фактором, що визначає характер змін у системі освіти, є науково-технічний прогрес, який не можливий без цифрових технологій.

Цифрові технології постійно вдосконалюються, стають більш доступними, гнучкими. У закладах вищої освіти України в процес підготовки фахівців з інформаційних технологій постійно впроваджуються нові мультимедійні засоби навчання (візуальні аудіо- та відео засоби відображення інформації, що інтегровані в інтерактивному програмному середовищі), серед яких важливе місце посідають мультимедійні презентації. Як свідчить практика, мультимедійні презентації є «складником комплексного методичного забезпечення освітнього процесу» (Петрушак, 2022), що дозволяє якісно організувати он-лайн, оф-лайн і змішане навчання у закладах вищої освіти, зробити його більш цікавим, виходячи з потреб та інтересів майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Здійснене нами опитування здобувачів освіти в закладах вищої освіти щодо доцільності використання мультимедійних технологій в освітній практиці (лютий-березень 2025 р.) показало, що 78 % респондентів вважають їх ефективним засобом підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу, 65% – використовують для презентації власних знань та самостійної роботи, 46% першокурсників прагнуть оволодіти навичками створення мультимедійних презентацій. Уміння створювати мультимедійні презентації є важливими чинником підвищення якості та доступності навчання, адже дозволяє оптимізувати знання, презентувати новий навчальний матеріал і краще засвоювати інформацію.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Питання підготовки фахівців з інформаційних технологій у закладах вищої освіти розглядалися в працях Г. Шліхти (дослідження впливу цифровізації суспільства на підготовку фахівців ІТ-галузі), С. Проскури та С. Литвинової (проблеми та перспективи підготовки фахівців з інформаційних технологій), С. Алексєєвої (конкретизовано змістові домінанти та тенденції розвитку цифрової компетентності). Дослідниками описано різноманітні форми та

методи використання засобів мультимедіа у підготовці фахівців з інформаційних технологій, які значно підвищують мотивацію та інтерес до навчання (Р. Гуревич, В. Кобиця, С. Кізім, Н. Морзе, Т. Салівон та ін.).

Окремої уваги потребують дослідження присвячені впровадженню мультимедійних технологій при формуванні цифрової компетентності фахівців у закладах вищої освіти. Так, І. Томашевська розкриває особливості впровадження мультимедійних технологій в освітній процес вищої школи, відзначає їх великий емоційно-видовищний потенціал, що досягається шляхом одночасного впливу на користувача звукової, графічної та візуальної інформації (Томашевська, 2009). А. Бінковська та О. Дудник наголошують, що за допомогою мультимедійних презентацій навчання стало більше інтерактивним, ефективним і доступним. Використання текстових зображень, аудіо, відео та анімації дозволяє студентам краще засвоювати інформацію та глибше занурюватися в навчальний матеріал, чим при традиційних методах навчання (Бінковська, & Дудник, 2024). Л. Іванова та Д. Джабраїлов, досліджуючи вплив мультимедійних технологій на якість засвоєння навчального матеріалу, виділяють характерні ознаки феномену мультимедіа у сучасній освіті, виокремлюють основні групи навчального та довідникового мультимедійного контенту, визначають їх частку у навчальних курсах відомих освітніх платформ (Іванова, & Джабраїлов, 2022). М. Назар, вивчаючи особливості мультимедійних навчальних технологій, відзначає їх недоліки та переваги, обґрунтовує доцільність використання в процесі дистанційного та змішаного навчання (Назар, 2018). У дослідженні Ю. Чернухи, О. Ключко, С. Кізім, А. Мозгальова розглядаються можливості мультимедіа у процесі впровадження проєктів електронного аудиту (Chernukha, Klochko, Kizim, & Mozghalov, 2024). Зарубіжні науковці Г. Мазурек та Л. Хертс розглядають мультимедіа в контексті цифрової трансформації (Mazurek, 2019; Hertz, 2021).

Аналіз наукових праць показав, що незважаючи на існуючі дослідження мультимедійних технологій як засобу навчання, питання використання мультимедійних презентацій в процесі формування цифрової компетентності майбутніх фахівців залишається маловивченим.

Мета статті – розкрити можливості мультимедійних презентацій як засобу формування цифрової компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в закладах вищої освіти.

Методи дослідження. Задля реалізації поставленої мети наукового пошуку застосовано низку методів дослідження: теоретичний аналіз наукових публікацій щодо цифровізації вищої освіти, мультимедійних технологій та цифрової компетентності; метод систематизації та узагальнення практичного досвіду застосування

мультимедійних презентацій у практиці підготовки фахівців з інформаційних технологій у закладах вищої освіти в Україні; спостереження за процесом використання мультимедійних презентацій у різних форматах навчання (онлайн, офлайн, змішане) з описом контекстів застосування (вивчення нового матеріалу, виконання завдань, поглиблення знань, контроль).

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах інформаційно-технологічного суспільства, коли на зміну людському спілкуванню прийшли новітні технології, глобальні мережі, комп'ютерні ігри, формування цифрової компетентності майбутніх фахівців стає першочерговим завданням закладів вищої освіти. У довідкових джерелах (Енциклопедія освіти, с. 1095-1096) цифрова компетентність визначається як здатність особистості впевнено та ґрунтовно користуватися цифровими технологіями в професійній і громадській діяльності, освіті та дозвіллі, що є життєво необхідними для успішного соціально-економічного життя.

Ми розглядаємо цифрову компетентність майбутніх фахівців з інформаційних технологій як цілісну професійно-особистісну характеристику яка передбачає здатність використовувати цифрові медіа та освітні ресурси, успішно комунікувати та ефективно здійснювати навчальну і професійну діяльність. Сформованість цифрової компетентності стимулюється цифровізацією суспільства та цифровим освітнім середовищем навчального закладу, включає всі ознаки цифрової грамотності та цифрової культури, є визначальною професійною характеристикою фахівців у галузі інформаційних технологій (Мозгалов, 2023, с. 221). Цифрова компетентність включає знаннєву, інтелектуальну та діяльнісну складову, які взаємодіють між собою, впливають одна на одну, визначають рівень підготовки фахівців з інформаційних технологій у закладах вищої освіти.

Одним із засобів формування означених складових цифрової компетентності фахівців з інформаційних технологій у закладах вищої освіти є мультимедійні технології. Поняття «мультимедіа» є багатограним і посідає важливе місце в процесі інформатизації освіти. У загальноприйнятому визначенні «мультимедіа» – це комп'ютерні «інтерактивні інтегровані системи, які забезпечують роботу з анімованою комп'ютерною графікою та текстом, мовою та високоякісним звуком, нерухомими зображеннями та відео». Мультимедіа дозволяють об'єднати різні методи обробки даних в одну комп'ютерну систему (Буйницька, 2012, с. 23).

Зазначимо, що використання мультимедійних технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти збільшує обсяг навчальної інформації, необхідної для сприйняття здобувачами освіти. Практика

свідчить, що не всю потрібну для даної освітньої компоненти інформацію вдається викласти в процесі занять. Цю прогалину заповнюють мультимедійні презентації, які дозволяють наочно й стисло викласти всю інформацію у заданий час.

Вважаємо за доцільне виокремити переваги використання мультимедійних технологій: надають можливість створювати та корегувати навчальні комплекси з використанням відео-інструментарію; надають доступ до великих обсягів даних у вигляді невеликих текстів, графіків та діаграм, фільмів та відеороликів, що зберігають на жорстких дисках, флеш-накопичувачах, «хмарних» сховищах інформації; забезпечують швидкий доступ до необхідної інформації та можливість її збереження, структурування, поновлення та конвертації в різні формати; оптимізують час для навчання та самоосвіти. Водночас необхідно зважати й на деякі недоліки при використанні мультимедійних технологій, зокрема: наявність в кожного здобувача освіти необхідного комп'ютерного забезпечення, доступу до Інтернету достатньої швидкості, фінансові витрати на використання нового програмного забезпечення тощо. Також є психологічні чинники, що увиразнюють певні бар'єри щодо використання мультимедійних технологій: психологічна неготовність деяких здобувачів працювати з інформацією, передану через комп'ютер або електронні носії; здатність здобувачів втрачати концентрацію уваги та відволікатися в процесі заняття на інші види діяльності під впливом інформаційної насиченості мережі Інтернет, її розважальних можливостей; певне обмеження передачі особистої позиції викладача та студентів через мультимедійний контент.

До основних компонентів мультимедіа належать різні типи цифрових даних, що інтегровано увиразнюють інформацію в різних формах сприйняття, зокрема: цифрова інформація (графіка, тексти, схеми); аудіоінформація (мова, музика, звукові ефекти), візуальна інформація (зображення, анімація, відео).

Підґрунтям впровадження мультимедійних технологій в освітній процес є властивість мультимедіа гармонійно інтегрувати різні види інформації. Ця мультимедійна особливість дозволяє подати матеріал як систему яскравих опорних образів, наповнених вичерпною структурованою інформацією в алгоритмічному порядку. Мета такого подання навчальної інформації полягає перш за все, у формуванні творчої уяви та образного мислення студентів, що дозволить ефективно засвоювати знання, оволодівати професійними вміннями і навичками.

Науково доведено, що запам'ятовування інформації, яке сприймається тільки слухом, засвоюється на 20% її обсягу, зорозво запам'ятовується 30% матеріалу. За умови комбінованого поєднання

слухового й зорового аналізаторів, відсоток засвоєння інформації зростає до 60%. Застосування мультимедіа дає змогу об'єднати текст, звук, графічне зображення, відеозображення та анімацію (Салівон, 2005, с. 66).

У практиці закладів вищої освіти використовується наступні види мультимедійних технологій: інтерактивна мультимедіа (студент сам впливає на відображення мультимедійної інформації та порядок її представлення); лінійна мультимедіа (послідовний перегляд студентами елементів презентації); гіпермедіа – (різновид інтерактивних мультимедійних технологій, при використанні яких, студент самостійно здійснює керівництво системою мультимедійних пов'язаних між собою окремих елементів, які він може обирати у будь-якому порядку); реальне відео (надає можливість здійснювати різні дії у часі).

Використання мультимедійної презентації (або окремих слайдів) на лекційному або практичному занятті залежить від його змісту, мети, яку ставить викладач. Наприклад, мультимедійну презентацію використовують: при вивченні нового матеріалу (дозволяє ілюструвати його різноманітними наочними засобами); для виконання навчальних завдань (передбачає створення ескізів, розроблення композицій, тощо); для поглиблення знань (слугує додатковим матеріалом до лекційних або практичних занять); для перевірки навчальних досягнень та самостійної роботи студентів.

Кожна навчальна мультимедійна презентація має відповідати таким самим дидактичним вимогам, що й традиційні посібники, а саме: науковості, систематичності, послідовності, доступності, зв'язку із практикою, наочності. Н. Дементієвська та Н. Морзе вказують на те, що під час створення мультимедійної презентації необхідно враховувати не тільки відповідні принципи класичної дидактики, але й специфічні підходи використання комп'ютерних мультимедійних презентацій (Дементієвська, & Морзе, 2005).

Аналіз наукових і довідкових джерел дозволив сформулювати висновок про те, що висока якість мультимедійних презентацій та їх ефективність в освітньому процесі уможливується за умови забезпечення відповідності певним вимогам (зокрема, технічного, методичного, візуального, інформаційного спрямування). Для ефективного оволодіння інформацією, що подається в мультимедійній презентації, також необхідно враховувати психологічні особливості сприйняття слайдів презентації.

Отже, маючи значний освітній потенціал, мультимедійні презентації широко використовуються в практиці підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Вони є актуальними при підготовці обов'язкових і вибіркового компонент освітньої програми, як от: «Історія та культура України», «Українська мова», «Інженерна та комп'ютерна

графіка», «Програмування», «Комп'ютерне моделювання» «Комп'ютерний дизайн і вебграфіка», «Методи та системи штучного інтелекту», «Цифрові технології візуалізації даних та знань» тощо.

Для представлення результатів наукової або самостійної роботи студенти можуть використовувати: інструменти Vyond, Google Slides і Canva, онлайн-платформу Playbuzz (для створення інтерактивного контенту, що включає опитування, тести тощо), онлайн-ресурс PowToon (для створення навчальних відео), сервіси Piktochart, PowerPoint, Google Presentations, Project, Moovly (для створення динамічних, анімованих презентацій з використанням фото, зображень, посилань на YouTube-відео тощо).

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на основних характеристиках мультимедійних презентацій (таблиця 1).

Таблиця 1

Основні характеристики мультимедійних презентацій

Мультимедійні презентації	
Характеристики	Опис
Наочність	Використання відеоінформації, графічних зображень, анімації для ілюстрації та чіткого сприйняття матеріалу.
Доступність	Можливість працювати з матеріалом не тільки під час навчальних занять, а й у будь-який зручний час.
Активізація процесу навчання	Підвищення мотивації, пізнавального інтересу та зацікавленості студентів.
Індивідуалізація	Адаптація змісту, методів і темпу подання матеріалу до індивідуальних можливостей студентів.
Повсюдність	Доступ до освітнього ресурсу з будь-якого пристрою (комп'ютер, мобільний телефон, планшет) у будь-якому місці.

Джерело: систематизовано автором у табличному форматі за: (Томашевська, 2009, 323–326).

Мультимедійні презентації забезпечують ефективність навчання засобом покрокової наочної роботи з навчальними матеріалами, дають можливість їх деталізувати, коригувати темп відтворення, аналізувати окремі слайди чи відео матеріали. У закладах вищої освіти вони мотивують студентів до опанування обов'язкових та вибіркових компонент освітньо-професійної програми, активізують розвиток критично-образного мислення та творчо-пошукових здібностей, активізують навчально-пізнавальну та самостійну діяльність.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Мультимедійні презентації на лекційних і практичних заняттях в закладах вищої освіти відіграють ключову роль у формуванні цифрової компетентності майбутніх

фахівців з інформаційних технологій. Їх систематичне використання сприяє: посиленню мотивації навчання, реалізації міжпредметних зв'язків, логічному структуруванню навчального матеріалу, зростанню продуктивності занять, а відповідно і якості навчання, що значно підвищує рівень знанневої, інтелектуальної і діяльної складових цифрової компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Використання мультимедійних презентацій уможливорює чіткість, доступність і лаконічність представлення інформації, що полегшує її сприйняття та аналіз. У процесі роботи з мультимедійними презентаціями майбутні фахівці з інформаційних технологій набувають здатності збирати, аналізувати та інтерпретувати інформацію в галузі цифрових технологій та освіти, умінь використовувати он-лайн платформи, сервіси та інструменти для створення цікавих і змістовних презентацій, оволодівають навичками комп'ютерного дизайну, цифрового живопису, створення та обробки анімацій.

До напрямів подальших досліджень відносимо вивчення можливостей віртуальної і доповненої реальності та штучного інтелекту в формуванні цифрової компетентності фахівців з інформаційних технологій у закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

- Алексеева, С. (2023). Цифрова компетентність: змістові доміанти та тенденції. *Перспективи та інновації науки*, (27). 70–78. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9\(27\)-70-78](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9(27)-70-78)
- Біньковська, А.Б., & Дудник, О.В. (2024). Аналіз мультимедійних технологій в сучасному житті. *Наукові тренди постіндустріального суспільства*. 146–152. <https://doi.org/10.62731/mcnd-27.09.2024.001>
- Буйницька, О.П. (2012). *Інформаційні технології та технічні засоби навчання*. Навчальний посібник. 240. <https://westudents.com.ua/knigi/212-nformatsyn-tehnolog-ta-tehnchn-zasob/>
- Гуревич, Р., Кобися, В., & Кізім, С., Куцак, Л., & Опушко, Н. (2022). Формування цифрової компетентності майбутніх учителів у вивченні комп'ютерно орієнтованих технологій навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у професійній підготовці: методика, теорія, досвід, проблеми*, 63, 5–18. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-5-19>
- Дементієвська, Н.П., & Морзе, Н.В. (2005). Як можна комп'ютерні технології використати для розвитку учнів та вчителів. *Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання*, 8 (1), 23–28.
- Іванова, Л.В., & Джабраїлов, Д.В. (2022). Дослідження впливу мультимедійних технологій на якість засвоєння навчального контенту. *Автоматизація технологічних і бізнес-процесів*. 14 (4), 4–8. <https://doi.org/10.15673/atbp.v14i4.2423>

- Мозгальов, А.А. (2023). Змістове наповнення поняття «Цифрова компетентність фахівців з інформаційних технологій». *Наукові записки. Серія Педагогічні науки*, 3, 218–222. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.03.218
- Назар, М.М. (2018). Мультимедійні навчальні технології: перевага та недоліки. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 67–72. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728859/1/%D0%9D%D0%B0%>
- Петрушак, О.М. (2022). Мультимедійна презентація як складник комплексного методичного забезпечення освітнього процесу: електронний навчальний курс. 33. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737717/1/%D0%95>
- Проскура, С.Л., & Литвинова С.Г. (2018). Підготовка фахівців з інформаційних технологій у закладах вищої освіти: стан, проблеми і перспективи. *Information Technologies in Education*. (35). 72–88. <https://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/17571/30-%D0>
- Салівон, Т.Л. (2005). Підготовка педагогів до розробки навчальних занять з мультимедійним супроводом у класі інформаційно-комунікаційних технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 201, 64–69.
- Спірін, О.М., & Овчарук, О.В. (2021). Цифрова компетентність. *Енциклопедія освіти*, 1095–1096. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730767/>
- Томашевська, І.П. (2009). Сучасні мультимедійні технології в освітньому процесі вищої школи. *Серія: Педагогічні науки*, 207, 323–326. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-323-327>
- Шліхта, Г. (2022). Вплив сучасного стану розвитку ІТ-галузі України на проблему професійної підготовки фахівців. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 225–232. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-225-232>
- Chernukha, Y.O., Klochko, O.V., Kizim, S.S., & Mozghalov, A. (2024). Methodology for implementing electronic audit projects (SAF–T UA) for large taxpayers in Ukraine. CS&SE@SW 2024: 7th Workshop for Young Scientists in Computer Science & Software Engineering, December 27, 2024, Kryvyi Rih, Ukraine. <https://ceur-ws.org/Vol-3917/paper27.pdf>
- Leeway, H. (2021). Digital Transformation in Education Industry. <https://www.leewayhertz.com/digital-transformation-in-education>
- Mazurek, G. (2019). Transformacja cyfrowa–perspektywa instytucji szkolnictwa wyższego. In J. Woźnicki (Ed.), *Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 1989–2019*. 313–332. <http://cpp.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2019/10/Mazurek.pdf>

References (translated and transliterated)

- Aleksieieva, S. (2023). Tsyfrova kompetentnist: zmistovi dominanty ta tendentsii [Digital competence: content dominants and trends]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Perspectives and innovations in science innovation*, (27). 70–78. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9\(27\)-70-78](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9(27)-70-78) [in Ukrainian].

- Binkovska, A.B., & Dudnyk, O.V. (2024). Analiz multymediinykh tekhnologii v suchasnomu zhytti [Analysis of multimedia technologies in modern life]. *Naukovi trendy postindustrialnogo suspilstva – Scientific trends of post-industrial society*, 146–152. <https://doi.org/10.62731/mcnd-27.09.2024.001> [in Ukrainian].
- Buinytska, O.P. (2012). *Informatsiini tekhnologii ta tekhnichni zasoby navchannia [Information technology and technical resources for teaching]: navchalnyi posibnyk*. Kyiv: Tsentр uchbovoi literatury. 240. <https://westudents.com.ua/knigi/212-nformatsyn-tehnolog-ta-tehnchn-zasob/> [in Ukrainian].
- Dementiievska, N.P. (2005). Yak mozhna kompiuterni tekhnologii vykorystaty dlia rozvytku uchniv ta vchyteliv [How can computer technologies be used for the development of students and teachers?]. *Aktualni problemy psykholohii: Psykholohichna teoriia i tekhnolohiia navchannia*, (8 (1)), 23–28 [in Ukrainian].
- Hurevych R., Kobysia V., Kizim, S., Kutsak, L., & Opushko, N. (2022). Formuvannia tsyfrovoi kompetenosti maaibutnikh uchyteliv u vyvchenni kompiuterno oriyentovanykh tekhnologii navchannia [Formation of digital competence of future teachers in the study of computer-based learning technologies]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u profesiinii pidhotovtsi: metodyka, teoriia, dosvid, problemy*. (63), 5–18. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-5-19> [in Ukrainian].
- Ivanova, L.V., & Dzhabrailov, D.V. (2022). Doslidzhennia vplyvu multymediinykh tekhnologii na yakist zasvoiennia navchalnoho kontentu [Research into the impact of multimedia technologies on the quality of learning content]. *Avtomatyzatsiia tekhnolohichnykh i biznes-protsesiv*. 14 (4), 4–8. <https://doi.org/10.15673/atbp.v14i4.2423> [in Ukrainian].
- Mozhal'ov, A.A. (2023). Zmistove napovnennia poniattia «Tsyfrova kompetentnist fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnologii» [The content of the concept of «Digital competence of information technology specialists»]. *Naukovi zapysky. Seriya Pedahohichni nauky*. (3), 218-222. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.03.218 [in Ukrainian].
- Nazar, M.M. (2018). Mul'tymediyni navchal'ni tekhnolohiyi: perevaha ta nedoliky [Multimedia educational technologies: advantages and disadvantages]. *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannia*. 67–72. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728859/1/%D0%9D%D0%B0%> [in Ukrainian].
- Petrushak, O.M. (2022). Mul'tymediyna prezentatsiya yak skladnyk kompleksnoho metodychnoho zabezpechennya osvith'oho protsesu [Multimedia presentation as a component of comprehensive methodological support for the educational process]: elektronny navchal'nyy kurs. 33. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7377171/%D0%95> [in Ukrainian].
- Proskura, S.L., & Lytvynova S.H. (2018). Pidhotovka fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnologii u zakladakh vyshchoi osvity: stan, problemy i perspektyvy [Training of information technology specialists in higher education institutions: status, problems and prospects]. *Information Technologies in Education*, (35), 72–88. <https://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/17571/30-%D0> [in Ukrainian].
- Salivon, T.L. (2005). Pidhotovka pedahohiv do rozrobky navchalnykh zaniat z multymediinym suprovodom u klasi informatsiino-komunikatsiinykh

- tehnolohii [Training teachers to develop multimedia-supported lessons in the information and communication technology classroom]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky.* (201), 64-69 [in Ukrainian].
- Shlikhta, H. (2022). Vplyv suchasnoho stanu rozvytku IT-haluzi Ukrainy na problemu profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv [The impact of the current state of development of the IT industry in Ukraine on the problem of professional training of specialists]. *Suchasni informatsiini tekhnohohii ta innovatsiini metodyky navchannia u profesiinii pidhotovtsi: metodyka, teoriia, dosvid, problemy*, 225-232. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-225-232> [in Ukrainian].
- Spirin, O.M., & Ovcharuk, O.V. (2021). Tsyfrova kompetentnist [Digital Competence]. *Entsyklopediia osvity – Encyclopedia of Education.* 1095–1096. Kyiv: Yurinkom Inter. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730767/> [in Ukrainian].
- Tomashevskaya, I. P. (2009). Suchasni multymediini tekhnohohii v osvithnomu protsesi vyshchoi shkoly [Modern multimedia technologies in the educational process of higher education]. *Seriia: Pedahohichni nauky.* (207), 323–326. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-323-327> [in Ukrainian].

Отримано / Received: 03.03.2025.
Прорецензовано / Revised: 08.04.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 19.05.2025.
Опубліковано / Published: 30.06.2025.

РОЗДІЛ III

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

Цитування:

Авшенюк, Н. М. (2025). Міждисциплінарний вимір змісту педагогічної освіти у країнах-членах ОЕСР: сутність, проєктування, виклики. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(27), 146–160. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.146-160](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.146-160)

УДК 378.225

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.146-160](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.146-160)

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ВИМІР ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ-ЧЛЕНАХ ОЕСР: СУТНІСТЬ, ПРОЄКТУВАННЯ, ВИКЛИКИ

Авшенюк Наталія Миколаївна

– доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Avsheniuk Nataliia – Doctor of Science in Education, Professor, Head of the Foreign Systems of Pedagogical and Adult Education Department at the Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1012-005X>

E-mail: nataliya.avshenyuk@gmail.com

Анотація. У статті проаналізовано переваги та виклики імплементації міждисциплінарного виміру у зміст педагогічної освіти. На підставі вивчення аналітичних й статистичних документів ОЕСР та наукових праць дослідників з'ясовано, що розроблення змісту педагогічної освіти в Австралії, Великій Британії, Норвегії демонструє різноманітність підходів до інтегрування дисциплін, зокрема продуктивними є: внутрішньодисциплінарний; мультидисциплінарний; міждисциплінарний або горизонтальне інтегрування; трансдисциплінарний підходи. Встановлено, що міждисциплінарне інтегрування змісту педагогічної освіти спрямоване на налагодження зв'язків між різними явищами і процесами, а також підвищення релевантності підготовки вчительства, відходячи від формування й застосування фрагментарних знань та умінь; передбачає координацію і поєднання окремих частин у функціональне й гармонійне ціле; допомагає виявляти спорідненість між ідеями та процесами у межах однієї або декількох галузей. Незважаючи на численні переваги, імплементація

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

міждисциплінарного виміру в педагогічній освіті пов'язана з певними викликами, насамперед з необхідністю подолання монодисциплінарних бар'єрів, налагодження ефективної співпраці між закладами вищої освіти, їх структурними підрозділами та викладачами, розроблення відповідних методів оцінювання і забезпечення достатності ресурсів. Обмін досвідом щодо аналізу й запровадження ефективних моделей та стратегій міждисциплінарної підготовки педагогів зумовлені необхідністю переосмислення педагогічної освіти у зв'язку із зростаючою турбулентністю й невизначеністю суспільних процесів у світі, посиленням впливів глобальних викликів та регіональних інтеграційних тенденцій. Подальші дослідження варто спрямовувати на вивчення продуктивних моделей міждисциплінарної підготовки педагогів та їх впливу на якість викладання й навчальні досягнення учнів.

Ключові слова: зміст педагогічної освіти; внутрішньодисциплінарний, мультидисциплінарний, міждисциплінарний, трансдисциплінарний підходи до інтегрування змісту; міждисциплінарна інтегративна здатність педагогів, ОЕСР.

INTERDISCIPLINARY DIMENSION OF PEDAGOGICAL EDUCATION CURRICULUM IN OECD MEMBER COUNTRIES: ESSENCE, DESIGN, CHALLENGES

Abstract. *The article analyses the advantages and challenges of implementing an interdisciplinary dimension into the teacher education curriculum. Based on the study of the OECD analytical and statistical documents and scientific papers it has been found that the development of teacher education curricula in Australia, Great Britain, Norway, etc. demonstrates a variety of approaches to the integration of disciplines, in particular the following are productive: intradisciplinary; interdisciplinary, multidisciplinary; transdisciplinary approaches. It has been determined that interdisciplinary integration of pedagogical education content is aimed at establishing links between different phenomena and processes, as well as increasing the relevance of teacher training, moving away from the formation and application of fragmentary knowledge and skills. It involves coordinating and combining separate parts into a functional and harmonious whole; and more over helps to identify similarities between ideas and processes within one or more learning fields. Despite its many advantages, the implementation of an interdisciplinary dimension in teacher education is associated with certain challenges, primarily the need to overcome monodisciplinary barriers, establish effective cooperation between higher education institutions, their structural units and faculty staff, develop appropriate assessment methods and ensure sufficient resources. The exchange of experience in analysing and implementing effective models and strategies for interdisciplinary teacher training is driven by the need to rethink teacher education in light of the growing turbulence and uncertainty of social processes in the world, the increasing impact of global challenges and regional integration trends.*

Key words: *pedagogical education curriculum; intradisciplinary, multidisciplinary, interdisciplinary, transdisciplinary approaches to curriculum integration; OECD.*

Постановка проблеми, її актуальність. Актуальні концепції підготовки вчителів у XXI столітті акцентують на цінності навичок широкої комунікації і співпраці, креативності й критичного мислення, передбачають усвідомлення майбутніми педагогічними працівниками активної та автентичної суб'єктної позиції, відповідальності за вибудовування власної професійної траєкторії освітньої діяльності й безперервного розвитку (OECD, 2025). Результатом якісної підготовки майбутніх учителів є усвідомлена здатність ефективно вирішувати соціальні, особисті, академічні й професійні проблеми, яка базується на умінні інтегрувати знання з різних галузей науки. Крім того, дискусія про важливість міждисциплінарності та її роль у суспільстві призвела до реалізації різних дослідницьких проектів, пов'язаних із вдосконаленням педагогічної освіти.

Попри майже півстолітню історію розвитку міждисциплінарного навчання і викладання, інтеграції змісту освіти й підготовки та інших педагогічних підходів, які «навмисно виходять за традиційні дисциплінарні межі в освітньому процесі» (Cohen et al., 2024), дослідники фіксують недостатність уваги до цієї проблеми зокрема до сутності міждисциплінарності та її концептуалізації, до вагомих переваг та унікальних можливостей її ефективної реалізації. Аналіз літератури з теми дослідження засвідчив, що наразі упровадження міждисциплінарного підходу у зміст педагогічної освіти є викликом як для вчителів, так і для тих, хто їх навчає, з огляду на низку зовнішніх і внутрішніх чинників, а саме: монодисциплінарний характер шкільної і педагогічної освіти; усталена дисциплінарна ідентичність педагогів, яка базується на їхній дисциплінарній експертизі; недостатність емпіричних досліджень про ефективність запровадження міждисциплінарного виміру у педагогічну освіту; слабе методичне підґрунтя для розроблення міждисциплінарних освітніх програм педагогічного профілю; низький рівень мотивації учителів до розроблення міждисциплінарних навчальних курсів (Cohen et al., 2024). Важко не погодитися у цьому контексті з думкою Р. Борромео, який наполягає, що «міждисциплінарне навчання та викладання вимагають, з одного боку, наявності відповідних навчальних матеріалів і ресурсів для проведення щоденних уроків у школі, а з іншого – добре підготовлених учителів» (Vogtmeo, 2019, p. 259).

В Україні розроблення й реалізація міждисциплінарних освітньо-наукових програм у закладах вищої освіти (ЗВО) базується на положеннях Закону України «Про вищу освіту», Переліку галузей і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від

29.04.2015 р. № 266 (зі змінами від 30.08.2024 р. № 1021) Вимог до міждисциплінарних освітніх (наукових) програм, затверджених Наказом Міністерства освіти і науки України від 21.03.2025 р. № 482 (зі змінами), а також з урахуванням додаткових вимог та обмежень для міждисциплінарних освітніх програм, які передбачені стандартами вищої освіти. Такі програми об'єднують знання та навички з декількох спеціальностей, що можуть належати до однієї чи різних галузей науки. Основна мета міждисциплінарних програм – підготовка експертів, здатних розв'язувати складні завдання у ситуаціях невизначеності і сприяти прогресу в науковому знанні. У межах міждисциплінарних програм студенти повинні розвивати специфічні професійні навички відповідно до стандартів вищої освіти, а також загальні навички, які є властивими для кожної галузі знань (Міністерство освіти і науки України, 2025).

Очевидно, що підготовка педагогічного персоналу за міждисциплінарними освітніми програмами, які передбачають інтегрування змісту педагогічної освіти, в умовах швидкоплинних суспільних змін та невизначеності вимагає безперервного наукового пошуку й методичного вдосконалення. Одним із джерел прогнозування й проектування міждисциплінарного освітнього процесу з оперттям на інновації є конструктивний зарубіжний досвід, представлений багаторічними напрацюваннями національних освітніх систем окремих країн, а також узагальненням кращих практик на міжнародному рівні під егідою ОЕСР, ЮНЕСКО, ЄК.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У міжнародному науковому дискурсі наявний загальний консенсус щодо сутності міждисциплінарності, яка виявляється у перетині традиційних меж між дисциплінами, що відображається зокрема у працях Р. Фродеман (Frodeman, 2017), Дж. Кляйн (Klein, 2017), Г. Маккалок (McCulloch, 2012), Бойкс Мансілья (Boix Mansilla, 2017), В. Ньюелл (Newell & Arvidson, 2018) та ін. Так, Дж. Кляйн пояснює, що міждисциплінарність є дуже відкритим поняттям, що надає йому «універсальності та складності, які, здається, не піддаються визначенню» (Klein, 1990, р. 11). Дослідниця наводить три причини цього: загальна невизначеність терміна, відсутність чіткого визначення у теорії, методології й педагогіці; міждисциплінарність все ще є відносно маловисвітленим явищем у науковій літературі; відсутність єдиного наукового дискурсу, оскільки основна дискусія «розпорошена між загальнонауковою, професійною, освітньою та політичною літературою» (Klein, 1990, р. 12-13).

У першій серйозній спробі прояснити міждисциплінарний дискурс у вищій освіті Центр досліджень та інновацій в освіті ОЕСР (CERI OECD) опублікував у 1972 році звіт під назвою «Міждисциплінарність: проблеми викладання та досліджень в університетах» (Apostel et al., 1972). У

документі міждисциплінарність визначено як прикметник, що описує взаємодію між двома або більше різними дисциплінами: «Така взаємодія може варіюватися від простого обміну ідеями до взаємної інтеграції організаційних концепцій, методології, процедур, епістемології, термінології, даних та організації досліджень і освіти в досить великій галузі» (Apostel et al., 1972, p. 25-26). Як бачимо, це визначення є досить загальним, охоплюючи широке коло аспектів міждисциплінарності від обміну ідеями до інтеграції епістемологій та методологій.

У контексті інтегрування змісту освіти Дж. Джейкобс визначає міждисциплінарність як «підхід до продукування знань та формування змісту освіти, який свідомо застосовує методологію більше, ніж однієї дисципліни для дослідження основної теми, питання, проблеми або досвіду» (Jacobs, 2017). Д. Хейс стверджує, що оскільки міждисциплінарність не має єдиної ідентичності, не можна припускати, що серед освітян існує консенсус щодо її визначення, її значення для планування змісту освіти або її важливості для викладання і навчання» (Hayes, 2009, p. 383). Водночас, у працях зарубіжних дослідників також знаходимо низку пов'язаних термінів, таких як: інтегрування змісту освіти; інтегроване навчання; міжпредметні дослідження; тематичні підходи тощо (Hilli & Mård, 2022).

Відсутність чіткого визначення міждисциплінарності та відповідної педагогічної практики призвела до розробки багатьох класифікацій та рівнів, які, з одного боку, можуть прояснити значення цього феномену, а з іншого – створити ще більшу плутанину для вчителів. Наприклад, Є. Ленуар, Ф. Лароз і Є. Жоффруа описують три форми міждисциплінарності в освіті: «курукулярна, дидактична та педагогічна» (Lenoir et al. 2000, p. 105). Науковці поглиблюють розуміння міждисциплінарності в освітньому процесі, деталізуючи окремі аспекти цього явища, зокрема Р. Фогарти описує десять рівнів інтегрування змісту освіти: «фрагментований, пов'язаний, вкладений, послідовний, спільний, з'єднаний, інтегрований, занурений і мережевий» (Fogarty, 1991, xiv).

У звіті Центру досліджень та інновацій в освіті ОЕСР міждисциплінарність класифікується за чотирма різними категоріями: мультидисциплінарність, плюридисциплінарність, інтердисциплінарність та трансдисциплінарність (Apostel et al., 1972, p. 25). Розлогі пояснення такої класифікації надає Дж. Кляйн у науковій праці «Міждисциплінарність: історія, теорія та практика», зокрема вона зауважує, що в плюри- та мультидисциплінарних підходах експерти з різних дисциплін працюють пліч-о-пліч над спільною проблемою або темою, тоді як міждисциплінарні підходи передбачають, що експерти використовують навички один одного, виходячи за межі дисциплін. Трансдисциплінарні підходи передбачають роботу команди з більш глибоким засвоєнням знань, що виходить за межі

традиційних дисциплінарних кордонів. Це найскладніший варіант міждисциплінарної роботи, оскільки він «передбачає справжню цілісність», і «з цієї причини застосування трансдисциплінарних підходів є досить рідкісним явищем в освітній практиці» (Klein, 1990, p. 67).

Незважаючи на неоднозначність міждисциплінарності нині цей підхід застосовується в освітніх системах багатьох країн, які прагнуть інноваційного розвитку. У документі ЮНЕСКО «Міжнародна програма реалізації Десятиліття освіти в інтересах сталого розвитку Організації Об'єднаних Націй» визначила міждисциплінарну навчальну програму як спосіб сприяння цілісному навчанню, заснованому на розвитку цінностей, навичок вирішення проблем та критичного мислення (UNESCO, 2005). Сучасні дослідження також підтверджують це визначення, акцентуючи, що однією з головних причин упровадження міждисциплінарного підходу є формування більш цілісного розуміння проблеми або ситуації, пошук інноваційних рішень у різних дисциплінах, які в іншому випадку залишалися б недосяжними (Schjif, 2022).

Міждисциплінарність у педагогічній освіті є більш складною, ніж в інших програмах вищої освіти, на думку Б. Болстад, адже міждисциплінарність у цій галузі можна розуміти двояко: як опис змісту, що охоплює різні предмети, або як педагогічний принцип і спосіб організації викладання (Bolstad, 2020, p. 1). Саме тому важливо, щоб викладачі педагогічних дисциплін надавали майбутнім учителям якісний досвід і створювали відповідні можливості, оскільки «успішність учнів значною мірою залежить від навичок і практик вчителів, а вчителі залежать від підготовки, яку вони отримують у процесі педагогічної освіти» (LeFever, 2008, p. 13). Проте, науковці, які досліджують цю проблему, суголосні у своїх висновках про недостатність теоретичних й емпіричних розвідок, пов'язаних із вивченням досвіду підготовки майбутніх вчителів на міждисциплінарних програмах педагогічної освіти (Biseth et al., 2022).

Варто зауважити, що новочасна проблема розроблення й запровадження міждисциплінарних освітніх програм та інтегрування змісту педагогічної освіти в українському освітньому просторі викликала зацікавленість у вітчизняних науковців до відповідного зарубіжного досвіду. Так, Н. Савченко у науковій розвідці, присвяченій порівняльній характеристиці магістерських програм ЗВО в Україні та зарубіжжі, послуговуючись результатами досліджень Ш. Варейнг, зауважує про переваги міждисциплінарного підходу у підготовці магістрів освіти в університетах Великої Британії, а саме: наявність достатнього педагогічного досвіду та наукової літератури стосовно навчання, викладання, технологій навчання, вдосконалення навчального процесу, співвідношення викладацької та наукової діяльності у вищій школі. Міждисциплінарні програми можуть спонукати до перегляду основних положень про навчання і викладання у вищій школі та до втілення нових

підходів і методів навчання й оцінювання студентів, а також можуть відігравати ключову роль у формуванні університетської культури професорсько-викладацького складу та у втіленні місії вищого навчального закладу. Такі програми сприяють об'єднанню всього професорсько-викладацького складу (Савченко, 2022).

Дослідниці І. Шура та Ю. Шулик на підставі узагальнення досвіду запровадження й реалізації міждисциплінарних та міжгалузевих освітніх програм у Польщі запропонували висновки щодо особливостей проведення міждисциплінарного навчання, а саме: вивчення окремих дисциплін на основні поєднання знань, методів із різних спеціальностей, що дозволяє: розширити горизонти мислення, бачити цілісність проблеми, знайти взаємозв'язок чи вплив інших напрямів досліджень і галузей; створити нові ідеї, проекти, наукові роботи; приймати рішення щодо виконання комплексних завдань; встановлення міждисциплінарних зв'язків між навчальними дисциплінами в освітній програмі за рахунок: використання міждисциплінарних наукових досліджень в освітньому процесі; включення дисциплін, які формують навички та реалізації права здобувачів на реальний вибір дисциплін з метою формування їхньої індивідуальної траєкторії; навчання здобувача освіти за двома освітніми програмами одночасно на денній формі, що передбачає такі організаційні заходи: формування розкладу для обопільної зручності у роботі з викладачами для спільних міждисциплінарних робіт та зв'язків між предметами; максимальна підтримка студентів підготовленими та мотивованими тьюторами й менторами; запровадження міждисциплінарних програм, які поєднують обов'язкові дисципліни з двох і більше спеціальностей, і характеризуються наявністю обов'язкових міждисциплінарних наукових робіт, проектів; ретельним відбором мотивованих і потенційно спроможних здобувачів (Шура & Шулик, 2020).

Попри наявність в українському науковому дискурсі належних наукових і методичних напрацювань щодо окремих аспектів інтегрування змісту освіти на міждисциплінарних засадах, додаткової уваги потребують підходи, що відповідають саме потребам підготовки педагогічних працівників. Вивчення досвіду країн-членів ОЕСР, які вже мають певний доробок у цій сфері, може бути корисним для адаптації найкращих практик до українського контексту.

Мета дослідження полягає у студіюванні концепцій, підходів та теорій, що лежать в основі розвитку міждисциплінарного інтегрування змісту педагогічної освіти, а також аналізі міжнародного дискурсу в академічному співтоваристві країн-членів ОЕСР щодо його впливу на підвищення якості підготовки педагогічних працівників.

Методи дослідження. На підставі інтегрованого аналізу наукової й навчально-методичної літератури з визначеної тематики, здійснено перегляд, вивчення, критичний аналіз та синтез репрезентативних

літературних джерел з теми дослідження з метою генерування нових практикоорієнтованих ідей імплементації міждисциплінарного виміру у зміст педагогічної освіти з урахуванням продуктивного зарубіжного досвіду та перспективних напрямів дослідження встановленої проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Чинником ефективного упровадження міждисциплінарного виміру у зміст педагогічної освіти, безсумнівно, є наявність міцної знаннєвої бази (концепції й теорії міждисциплінарності) та достатньої практичної підготовки у майбутніх учителів. Ми погоджуємося з точкою зору Дж. Шііф та ін. у тому, що міждисциплінарність у педагогічній освіті має два аспекти: розвиток міждисциплінарних знань і навичок у майбутніх вчителів; а також ознайомлення їх з міждисциплінарною педагогікою та дидактикою (Schijf, 2022). Дж. Кляйн висловлює ще більш категоричну думку, стверджуючи, що «міждисциплінарність ... не повинна займати периферійне місце у підготовці вчителів на всіх етапах їхньої кар'єри» (Klein, 2006, p. 16). Проте, на переконання дослідників цієї проблеми, у системі педагогічної освіти, яка останнім часом зосереджується виключно на результатах та підзвітності, «багато освітян не готові до міждисциплінарного викладання, адміністрування та розроблення освітніх програм» (Christensen, 2021, p. 21). Незважаючи на заклики прихильників міждисциплінарних підходів у педагогічній освіті, К. Ле Февер стверджує, що «розвиток взаємозв'язків між галузями міждисциплінарних досліджень та програмами підготовки вчителів є рідкісним явищем» (LaFever, 2008, p. 4), а Р. Борромео Феррі пояснює це відсутністю «систематичної підготовки вчителів у цій галузі в багатьох європейських країнах» (Borromeo Ferri, 2016).

Аналіз наукових джерел з теми дослідження засвідчив, що проектування міждисциплінарного змісту педагогічної освіти базується на концепції конструктивістської педагогіки (Kaufman & Brooks, 1996), де необхідним є практичний досвід, який надає студентам можливість конструювати власні знання. Група дослідників на чолі з С. Сю (Xu et al., 2022) вважають одним із важливих результатів опанування методики міждисциплінарного інтегрування змісту освіти, розвиток міждисциплінарної інтегративної здатності майбутніх педагогів, що ґрунтується на міждисциплінарному способі мислення. Міждисциплінарна інтегративна здатність педагогів – це здатність до усвідомленого синтезу та застосування знань, методологій і педагогічних стратегій із різних галузей наук з метою створення цілісного, інклюзивного й адаптивного освітнього середовища (Perko et al., 2025). Така здатність забезпечує: подолання меж між навчальними дисциплінами заради формування комплексного розуміння змісту; розроблення й реалізацію навчальних програм, що відображають взаємозв'язки між різними галузями знань; ефективне реагування на освітні потреби учнів завдяки гнучким, контекстуально чутливим підходам; інтеграцію цифрових, культурних та

досвідних компонентів в освітній процес на міждисциплінарному рівні. Це поняття широко використовується в сучасних моделях підготовки педагогів, особіно у Великій Британії, Австралії та Канаді, тобто у країнах, де пріоритет надається формуванню у майбутніх учителів трансверсальних компетентностей, креативності та адаптивної експертизи (Brooks et al., 2019).

Група дослідників на чолі з Дж. Шіф визначили шість складових міждисциплінарної інтегративної здатності, до яких належить: знання різних дисциплінарних парадигм, знання принципів міждисциплінарності, навички комунікації та співпраці, навички рефлексії та критичного мислення (Schijf et al., 2022, p. 1). Важливою складовою міждисциплінарної інтегративної здатності є міждисциплінарний синтез, як уміння вчителя усвідомлювати наявність різних складових дисципліни, яку він викладає, інтегрувати їх зі спорідненими складовими інших дисциплін та/або використовувати їх в контексті іншої дисципліни (Klausen, 2014). На практиці це означає, що вчителю необхідні як дисциплінарні знання, так і розуміння міждисциплінарності. Міждисциплінарне мислення передбачає «розуміння того, що таке міждисциплінарність; як розрізняти мульти-, між- та трансдисциплінарні підходи; умови їх ефективного застосування» (Spelt et al., 2009, p. 373).

За словами Дж. Кляйн, впровадження міждисциплінарності у систему вищої педагогічної освіти є складним завданням, оскільки дві освітні системи намагаються функціонувати одночасно: «стара система предметних структур тримається міцно, а нова намагається закріпитися» (Klein, 2006, p. 16). На приклад, у Чеській Республіці на початку XXI ст. спроби впровадження міждисциплінарності в педагогічну освіту зазнали негативного впливу «ідеології минулого» (Vasutova, 1999, p. 208). В Іспанії цю думку через двадцять років поділяють І. Сантаолелла та ін. (Santaoalla et al., 2020), стверджуючи, що університети, які намагаються впровадити міждисциплінарність, стикаються з проблемами, пов'язаними з традиційною структурою освітньої системи. У Норвегії майбутні вчителі початкової школи обмежуються підготовкою за двома-трьома предметами (Kulbrandstad & Kulbrandstad, 2022), що значно ускладнює запровадження міждисциплінарного підходу (Aakre, 2022). Однак у багатьох країнах-членах ОЕСР, зокрема Австралії, Великій Британії, Данії, Фінляндії, США вчителі початкової школи навчаються викладати багато предметів зі шкільного навчального плану, що є хорошим підґрунтям для імплементації міждисциплінарного виміру у зміст їхньої підготовки (Beudels et al., 2021).

Розглянемо, для прикладу, зміст міждисциплінарної програми бакалаврського рівня, запровадженої у 2011 році в Університеті Техасу, США. Програма об'єднує п'ять основних курсів, заснованих на дослідженні, що інтегрують науку, математику, соціальні питання, гуманітарні науки, літературу, мистецтво та історію: «Суспільство та соціальні питання»,

«Наука та гуманітарні науки», «Культура, література та образотворче мистецтво», «Різноманітність, рівність та соціальні науки» та «Міждисциплінарне дослідження». Програма має сильний автобіографічний фокус, спрямований на розвиток власного розуміння у студентів «ключового компоненту становлення глобальної особистості» (Dentith, 2011, p. 81), і зосереджується на рефлексивній практиці дослідження глобальних питань. Вона була визнана настільки успішною, що стала обов'язковою для всіх студентів, які спеціалізуються у галузі освіти і педагогіки (Dentith, 2011).

На нашу думку, досвід Австралії з розроблення бакалаврської програми підготовки вчителів початкової та молодшої середньої школи видається продуктивним. В університеті Південної Австралії запроваджена освітня програма «Дослідження суспільства і середовища», що охоплює три міждисциплінарні курси, зосереджені на «трьох основних цінностях: сталий розвиток, соціальна справедливість і демократичний процес» (Hammond & McCallum, 2010). Курси розроблені й викладаються міждисциплінарною командою, до складу якої входять викладачі природничих наук, математики, суспільних наук та екології. Кожен курс обсягом 30 годин охоплює шість-десять інтенсивних практичних занять. Міждисциплінарна команда постійно узгоджує баланс між дисциплінами, оскільки теми та питання змінюються відповідно до потреб майбутніх учителів, вимог змісту шкільної освіти, а також глобальних і громадських ініціатив. В основу міждисциплінарного підходу, що використовувався під час розроблення освітньої програми, покладено положення критичної педагогіки, які визначають організацію знань, відбір теорій та практичного методичного інструментарію. Тематика модулів добирається із різних дисциплін, а критичний конструктивістський підхід формує процеси викладання, навчання та оцінювання, в яких проблема цінностей стала ключовою організаційною конструкцією, через яку пов'язані всі дисципліни. Освітня програма інтегрує дисципліни із природничих наук, математики, суспільствознавства і навколишнього середовища. Тематичні блоки зосереджені навколо проблем бідності, соціальної взаємозалежності, корінних австралійців, біженців та місця людини у просторі й часі. Кожна тема представлена переважно в одній із дисциплін і передбачає засвоєння концептуальних уявлень про проблему із допоміжних дисциплін. Наприклад, тема, присвячена корінним жителям Австралії, чітко висвітлює всі три цінності через історичну симуляційну діяльність, унікальну для корінних народів Південної Австралії; дослідження вимірювання часу в традиційному, перехідному та сучасному корінному суспільстві; та ранню науку корінних племен, зосереджену на сезонних змінах у «календарі» австралійської корінної культурної групи. Таким чином у цьому модулі поняття традиційної культури, мінливого соціального середовища та сталого розвитку перетнули дисциплінарні межі. В іншому тематичному

блочи, присвяченому взаємозалежності, цінність екологічної стабільності була піддана критиці через дослідження екосистем, екологічного впливу, глобалізації, розподілу багатства та особистих поглядів на споживання в повсякденному житті. У такий спосіб поняття середовища існування, критичної математичної грамотності, мікрокредитування та справедливої торгівлі перетнули дисциплінарні межі. Таким чином, за допомогою критичного соціального підходу основні суспільні й середовищні цінності, що лежать в основі дисциплінарного концептуального розуміння і навчального досвіду в межах кожної теми, розкривають різноманітність поглядів на ці питання (Hammond & McCallum, 2010).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Новочасні соціальні, культурні, технологічні й виробничі умови вимагають високоякісної та інноваційної педагогічної освіти, яка готує майбутніх вчителів до викладання, в основі якого лежить міждисциплінарний підхід. Набуття вчителями педагогічних знань і навичок щодо інтегрування змісту освіти покращує якість їхньої підготовки, розвиваючи майстерність у методиках викладання шкільних предметів. Проте, зважаючи на превалювання у шкільних програмах багатьох країн-членів ОЕСР поділу на окремі, не пов'язані між собою предмети, майбутні вчителі, як правило, отримують монодисциплінарну підготовку, що є перешкодою для просування міждисциплінарного виміру як у шкільній, так і в педагогічній освіті. Втім, укорінення міждисциплінарності у педагогічній освіті може розглядатися як спосіб: підвищення сприйняття її значущості для професійної практики, а також узгодженості програм, шляхом стимулювання співпраці педагогів, освітніх менеджерів, науковців; реструктуризації усталених освітніх інституцій та мислення освітян і майбутніх учителів; зменшення ізоляції вчителів, підвищення їхньої автономії та почуття професіоналізму; заохочення практикуючих вчителів залишатися в професії (Stolle & Frambaugh-Kritzer, 2014).

У контексті реформування шкільної освіти в Україні доцільно досліджувати досвід зарубіжних країн щодо розроблення та впровадження міждисциплінарних освітніх програм для підготовки майбутніх учителів, а також програм підвищення кваліфікації для практикуючих педагогів, спрямованих на розвиток їхньої здатності до інтегрованого викладання предметів у закладах загальної середньої освіти. На переконання Р. Фродемана, міждисциплінарність може стати «інновацією університету 21 століття» (Frodeman, 2017, р. 6), яка відкриє «друге дихання» педагогічній освіті, розвиваючи спільний міжнародний науковий дискурс і демонструючи успішну міждисциплінарну педагогіку.

Список використаних джерел

- Наказ МОН України (2025, 21 березня, № 482) Про затвердження Вимог до міждисциплінарних освітніх (наукових) програм.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0454-21#Text>
- Савченко, Н. С. (2022). Порівняльна характеристика магістерських програм у закладах вищої освіти в Україні та за кордоном. *Наукові записки. Серія: «Педагогічні науки»*, 206, 74–81.
- Шкура, І., & Шулик, Ю. (2020). Зарубіжний досвід упровадження міждисциплінарних освітніх програм та можливості його застосування в Україні. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*, 2, 114–127.
- Aakre, B. M. (2022). Teacher Education in Norway: Challenges and Reforms 1992-2022. *Didactica*, 3(1), 1–30.
- Apostel, L., Berger, G., Briggs, A., & Michaud, G. (1972). *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*. OECD Publishing.
- Biseth, H., Svenkerud, S. W., Magerøy, S. M., & Rubilar, K. H. (2022). Relevant Transformative Teacher Education for Future Generations [Original Research]. *Frontiers in Education*, 7.
<https://doi.org/10.3389/educ.2022.806495>
- Boix Mansilla, V. (2017). Interdisciplinary Learning: A Cognitive-Epistemological Foundation. In R. Frodeman (Ed.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford University Press, 261–275.
- Bolstad, B. (2020). Tverrfaglig tilnærming: Hva og hvorfor.
https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfagligghet/tverrfaglighet_-_modertekst_kunnskapsbasen_hva_hvorfor_endelig.pdf
- Borromeo Ferri, R. (2019). Teacher Education and Teacher Development. In Doig, B., Williams, J., Swanson, D., Borromeo, R., & Drake, P. (Eds.), *Interdisciplinary Mathematics Education. The State of the Art and Beyond*. Springer: Cham, Switzerland, 259–262.
- Brooks, B., Schaab, K., & Chapman, N.H. (2019). Integration and Metacognition: Strategies to Enhance Interdisciplinary Student Learning. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 37(1), 22–53.
- Christensen, H., & Toverud Godø, H. (2021). The teacher's understanding of their own core competence. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 17–28. <https://doi.org/doi:10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Dentith, A. M., Cohen Miller, A., Jackson, G., & Root, D. (2011). Developing Globalized Teacher Education Curriculum Through Interdisciplinarity. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 13(1/2), 77–92.
- Cohen, E., Alexander, H., Novis-Deutsch, N., Rahmian, L., Gavish, U., Yehi-Shalom, O., Glick, O. & Marcus, G. (2024). Teachers' and principals' views on interdisciplinary teaching and learning in the humanities. *European Journal of Teacher Education*.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2337646>
- Fogarty, R. (1991). *The Mindful School: How to Integrate the Curricula*. Skylight Publishing Inc.

- Frodeman, R. (2017). The Future of Interdisciplinarity: An Introduction to the 2nd Edition. In R. Frodeman (Ed.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford University Press, 3–8. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.013.1>
- Hammond, C., & McCallum, F. (2010). Interdisciplinarity: bridging the University and field of practice divide. *Australian Journal of Teacher Education* 34(2), Article 5. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol34/iss2/5>
- Hayes, D. (2010). The seductive charms of a cross-curricular approach. *Education* 3(13), 381–387. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=miami1228748083&disposition=inline
- Jacobs, J. A. (2017). The Need for Disciplines in the Modern Research University. In R. Frodeman (Ed.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* Oxford University Press. 35–39. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.013.4>
- Kaufman, D., & Brooks, J. G. (1996). Interdisciplinary collaboration in teacher education: A constructivist approach. *TESOL Quarterly*, 30(2), 231–251.
- Klausen, H. (2014). Transfer and Cohesion in Interdisciplinary Education. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 1–20.
- Klein, J. (1990). *Interdisciplinarity*. Wayne State University Press.
- Klein, J. (2006). A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education. *Journal of Social Science Education*, 5(4), 10-18. <http://digitalcommons.wayne.edu/englishfrp/3>
- Klein, J.T. (2017). Typologies of Interdisciplinarity: The Boundary Work of Definition. In R. Frodeman (Ed.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford University Press, 21–34. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.013.3>
- Kulbrandstad, L.I., & Kulbrandstad, L.A. (2022). Reinventing Subject Teaching in Integrated Teacher Education Programmes for Primary School in Norway. In B. Hudson, C. Olin-Scheller, M. Stolare, & N. Gericke (Eds.), *International Perspectives on Knowledge and Quality*. Bloomsbury Academic.
- LaFever, K. S. (2008). *Interdisciplinary teacher education: Reform in the global age* [PhD Dissertation, Miami University]. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=miami1228748083&disposition=inline
- Lenoir, Y., Larose, F., & Geoffroy, Y. (2000). Interdisciplinary Practices in Primary Education in Quebec: Results from Ten Years of Research. *Issues in Integrative Studies*, 18, 89–114.
- Mård, N., & Hilli, C. (2022). Towards a didactic model for multidisciplinary teaching – a didactic analysis of multidisciplinary cases in Finnish primary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2), 243-258. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1827044>

- McCulloch, G. (2012). Introduction: Disciplinarity, Interdisciplinarity and Educational Studies – Past, Present and Future. *British Journal of Educational Studies*, 60(4), 295–300. <https://doi.org/10.1080/00071005.2012.744185>
- Newell, W. H., & Arvidson, P. S. (2018). Integrity in Education: William H. Newell in Conversation with P. Sven Arvidson. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 36(2), 14–44.
- OECD. (2025). *Unlocking High-Quality Teaching*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/f5b82176-en>
- Petroelje Stolle, E., & Frambaugh-Kritzer, C. (2014). Putting Professionalism Back into Teaching: Secondary Preservice and In-Service Teachers Engaging in Interdisciplinary Unit Planning. *Action in Teacher Education*, 36(1), 61–75. <https://doi.org/10.1080/01626620.2013.850123>
- Repko, A., Szostak, R., & Buchberger, M. (2025). *Introduction to Interdisciplinary Studies*. Fourth Edition. SAGE Publications, Inc. <https://collegepublishing.sagepub.com/products/introduction-to-interdisciplinary-studies-4-279175>
- Santaolalla, E., Urosa, B., Martín, O., Verde, A., & Díaz, T. (2020). Interdisciplinarity in Teacher Education: Evaluation of the Effectiveness of an Educational Innovation Project. *Sustainability* 12(17), 6748. <https://doi.org/10.3390/su12176748>
- Schijf, J.E., van der Werf, G.P.C., & Jansen, E.P. W.A. (2022). Measuring interdisciplinary understanding in higher education. *European Journal of Higher Education*, 1(19). <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2058045>
- Spelt, E. J. H., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Luning, P. A., & Mulder, M. (2009). Teaching and learning in interdisciplinary higher education: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 21, 365–378.
- UNESCO. (2005). United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme. Paris: UNESCO Publishing.
- Vasutova, J. (1999). Issues of Didactics in Teacher Education: Outcomes of an Interdisciplinary Workshop. TNTEE Publications.
- Xu, C., Wu, C. F., Xu, D.-D., Lu, W.-Q., & Wang, K.-Y. (2022). Challenges to Student Interdisciplinary Learning Effectiveness: An Empirical Case Study. *Journal of Intelligence*, 10(4), 88. <https://www.mdpi.com/2079-3200/10/4/88>

References (translated and transliterated)

- Nakaz MON Ukrainy. (2025, 21 March, № 482). Pro zatverdzhennia Vymoh do mizhdystsyplinarnykh osvittnykh (naukovykh) program (On approval of the Requirements for interdisciplinary educational (scientific) programs). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0454-21#Text> [in Ukrainian].
- Savchenko, N.S. (2022). Porivnialna kharakterystyka mahisterskykh program u zakladakh vyshchoi osvity v Ukraini ta za kordonom (Comparative

- characteristics of master's programs in higher education institutions in Ukraine and abroad). *Naukovi zapysky. Seriya: «Pedahohichni nauky»*, 206, 74–81 [in Ukrainian].
- Shkura, I., & Shulyk, Yu. (2020). Zarubizhnyi dosvid uprovadzhennia mizhdystsyplinarnykh osvitynykh prohram ta mozhlyvosti yoho zastosuvannia v Ukraini (Foreign experience in implementing interdisciplinary educational programs and the possibilities of its application in Ukraine). *Naukovi zapysky BDPU. Seriya: Pedahohichni nauky*, 2, 114–127 [in Ukrainian].

Отримано / Received: 01.04.2025.
Прорецензовано / Revised: 08.05.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 12.06.2025.
Опубліковано / Published: 30.06.2025.

Цитування:

Котун, К.В. (2025). Міжнародні політики застосування ШІ у вищій освіті: досвід Швеції, Данії та Фінляндії. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(27), 160–177. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.160-177](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.160-177)

УДК 004.8:378(4–191.2)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.160-177](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.160-177)

МІЖНАРОДНІ ПОЛІТИКИ ЗАСТОСУВАННЯ ШІ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ДОСВІД ШВЕЦІЇ, ДАНІЇ ТА ФІНЛЯНДІЇ

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

Анотація. В оглядовій статті проаналізовано інституційні політики застосування генеративного штучного інтелекту (далі – ШІ) у сфері вищої освіти, на прикладі провідних університетів Північної Європи, відомих як країни Скандинавії (Швеції, Данії та Фінляндії). Автором окреслено ключові стратегічні орієнтири, етичні принципи, механізми та практичні підходи щодо впровадження ШІ в освітній процес зарубіжних закладів вищої освіти. Зазначено особливості офіційних

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

документів аналізованих університетів, що регулюють використання ШІ студентами та викладачами. Виокремлено спільні риси, такі як орієнтація на академічну добросовісність, автономія викладача, прозорість вимог до маркування ШІ, дотримання принципу рівності доступу. Водночас підкреслено відмінності, які полягають у гнучкості політик (в Університеті Уппсала), практичних рекомендаціях та підтримці (в ІТ-Університеті Копенгагена), а також у чітко регламентованій відповідальності й деталізації дотримання принципів застосування ШІ (в Університеті Гельсінкі). За результатами аналізу запропоновано рекомендації для ЗВО України щодо адаптації ефективних політик застосування ШІ, впровадження ролі ШІ-координатора, забезпечення відкритого доступу до ШІ-інструментів, а також формування конкретних етичних декларацій у використанні ШІ. Особливу увагу приділено питанню маркування ШІ та особистої відповідальності студентів та викладачів. Важливим аспектом є потреба у навчанні всіх учасників освітнього процесу щодо безпечного, прозорого й критичного застосування ШІ в освітньому процесі та дослідженнях. Наголошено на важливості інституційної підтримки у впровадженні ШІ-технологій, зокрема через спеціалізованих фахівців. Представлені результати можуть бути інтегровані в практику внутрішнього забезпечення якості освіти у ЗВО України та формування відповідних нормативних документів.

Ключові слова: штучний інтелект, політики ШІ, вища освіта, академічна добросовісність, цифрова етика, університети Скандинавських країн.

INTERNATIONAL POLICIES ON THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION: THE EXPERIENCE OF SWEDEN, DENMARK AND FINLAND

Abstract. This review article analyses institutional policies for the application of generative artificial intelligence (hereinafter - AI) in higher education, using the example of leading universities in Northern Europe, known as the Scandinavian countries (Sweden, Denmark and Finland). The author outlines key strategic guidelines, ethical principles, mechanisms and practical approaches to the implementation of AI in the educational process of foreign higher education institutions (HEIs). The author notes the peculiarities of the official documents of the analysed universities that regulate the use of AI by students and teachers of HEIs. Common features are highlighted, such as a focus on academic integrity, teacher of HEIs autonomy, transparency of AI labelling requirements, and adherence to the principle of equal access. At the same time, differences are highlighted, which consist in the flexibility of policies (at Uppsala University), practical recommendations and support (at IT University of Copenhagen), as well as clearly regulated responsibility and detailed compliance with the principles of AI application (at the University of Helsinki). Based on the results of the analysis, recommendations were made to

Ukrainian higher education institutions on adapting effective AI application policies, introducing the role of AI coordinator, ensuring open access to AI tools, and developing specific ethical declarations on the use of AI. Particular attention was paid to the issue of AI labelling and the personal responsibility of students and teachers of HEIs. An important aspect is the need to educate all participants in the educational process on the safe, transparent and critical use of AI in education and research. The importance of institutional support in the implementation of AI technologies, in particular through specialised experts, is emphasised. The results presented can be integrated into the practice of internal quality assurance in higher education institutions in Ukraine and the development of relevant regulatory documents.

Key words: artificial intelligence, AI policies, higher education, academic integrity, digital ethics, Scandinavian countries.

Постановка проблеми, її актуальність. У XXI столітті штучний інтелект (далі – ШІ) стрімко трансформує ландшафт вищої освіти, стаючи не лише технологічним інструментом, а й чинником стратегічних змін у підходах до викладання, навчання, управління освітніми процесами та наукової діяльності. Інтеграція ШІ у вищу освіту відкриває нові горизонти персоналізованого навчання, аналітики освітніх даних, підтримки прийняття рішень, академічного письма й дослідницької роботи. Водночас це зумовлює низку викликів, зокрема етичного, правового, педагогічного й управлінського характеру, що вимагає системного врегулювання на рівні інституційної, національної та міжнародної політики.

Країни Північної Європи, зокрема Швеція, Данія та Фінляндія демонструють приклади системного та зваженого підходу до впровадження ШІ у сферу вищої освіти, спираючись на принципи відкритості, відповідальності, академічної доброчесності та цифрової етики. Університети цих країн розробляють і впроваджують політики, що врівноважують інноваційні можливості ШІ з ризиками його неконтрольованого використання, приділяючи увагу підвищенню цифрової грамотності викладачів, захисту прав студентів, запобіганню плагіату та посиленню якості освітнього процесу.

Для закладів вищої освіти України в умовах цифрової трансформації, викликаной як глобальними тенденціями, так і специфічними наслідками війни, вивчення та адаптація найкращих міжнародних практик та політик щодо застосування ШІ у вищій освіті стає надзвичайно актуальним. Йдеться не лише про технологічне оновлення, а й про формування цілісної політики використання та застосування ШІ, що враховуватиме освітню місію закладу, академічну свободу, а також права та обов'язки усіх учасників освітнього процесу. Очевидно, що відсутність або фрагментарність таких політик може призвести до нерівного доступу до ШІ-інновацій, неетичного використання ШІ-технологій, недотримання

академічної доброчесності, що супроводжуватиметься зниженням довіри до результатів навчання та досліджень.

Отже, аналіз міжнародних політик застосування ШІ у вищій освіті, на прикладі провідних університетів Швеції, Данії та Фінляндії, є важливим кроком до осмислення вагомих напрямів розвитку українських закладів вищої освіти у цифрових трансформаційних процесах. Цей досвід може стати джерелом цінних орієнтирів для розроблення адаптованих, етичних та ефективних політик у ЗВО України.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Упродовж останніх років відбувається все більш зростаючий інтерес зарубіжних науковців у дослідженні впливу ШІ на сферу освіти, науки та університетського управління. Особливу увагу приділяють питанням формування етичних, регуляторних і практичних політик впровадження ШІ у вищій освіті, що зумовлено необхідністю забезпечення якісного, справедливого та відповідального використання інноваційних ШІ-технологій в академічному середовищі.

Вважаємо за доцільне виокремити декілька цікавих досліджень на цю тематику, зокрема вчені М. Фараон (M.Faraon), К. Рьонкко (K.Rönkkö), М. Мілард (M. Milrad) та Е. Тсуї (E. Tsui) представили результати міжкультурного порівняльно-емпіричного дослідження, проведеного серед студентів університетів країн північної Європи (Швеція, Фінляндія, Данія, Норвегія, Ісландія) та США з метою вивчення їхніх намірів застосування ChatGPT у навчанні (Faraon et al., 2025). У дослідженні було використано та розширено модель об'єднаної теорії прийняття та використання технологій (UTAUT2) шляхом включення змінної особистої інновативності. Респондентами стали майже 586 студентів досліджуваних країн. У дослідженні обґрунтовано регіональні відмінності у зв'язках між окремими чинниками та поведінковим наміром. Для прикладу, у країнах Північної Європи виявлено позитивні зв'язки між поведінковим наміром та очікуваною продуктивністю, гедоністичною мотивацією та звичкою. Натомість у США поведінковий намір був позитивно пов'язаний з очікуваною продуктивністю, соціальним впливом, звичкою та особистою інновативністю. У обох досліджуваних регіонах очікувана продуктивність виявилася найсильнішим предиктором поведінкового наміру. Отримані результати становлять інтерес для освітян і політиків, оскільки висвітлюють як спільні рушії, так і регіональні відмінності у моделях прийняття ШІ в академічному середовищі (Faraon et al., 2025).

На окрему увагу заслуговує дослідження аналізу політик ШІ для вищої освіти в Європі, яке провели дослідники із різних країн, зокрема: Крістіан М. Страк (Christian M. Stracke), Д. Гріфітс (D. Griffiths), Е. Полц (E. Polz), Л. Перла (L. Perla) та ін. Авторами проаналізовано майже 15 політик ШІ у сфері вищої освіти, розроблених у восьми європейських

країнах. Аналізовані політики застосування ШІ створені як певними університетами, так і деякими консорціумами закладів вищої освіти та урядових агенцій (Stracke et al., 2025). Автори зосереджують увагу на порівнянні різних аспектів політик ШІ, що охоплює чотири потенційні цільові групи, а саме: студенти, викладачі, керівники та політики. Метою дослідження є сприяння подальшому розвитку та вдосконаленню політик ШІ у вищій освіті шляхом виявлення спільних елементів і наявних прогалин. Окрім того, автори наголошують на необхідності подальших, зокрема емпіричних, досліджень для оцінювання потенціалу й практичного впливу ШІ на вищу освіту, а також акцентують увагу на важливості поєднання застосування ШІ в освітньому процесі з навчанням про те як правильно та ефективно застосовувати це ШІ (Stracke et al., 2025).

Не можемо заперечувати той факт, що сьогодні штучний інтелект швидкими темпами впливає на трансформацію сфери вищої освіти. Попри те, що університети загалом позиціонують технологічний прогрес як невід'ємну частину своїх освітніх середовищ, виклики, пов'язані з забезпеченням справедливих умов для викладачів і студентів у контексті використання ШІ, залишаються недостатньо усвідомленими (Azevedo et al., 2024). Наявні дослідження щодо справедливості та морального виміру університетських політик ШІ, а також їхніх наслідків для освітньої та викладацької діяльності, є вкрай обмеженими. Дослідники з США Л. Азеведо (L. Azevedo), Д.Дж. Маллісон (Daniel J. Mallinson), Джу Вонг (Jue Wang), П. Роблес (P. Robles) та Е. Бест (E. Best) у своїй праці про політики штучного інтелекту, справедливості і моральності, та їхніх наслідків для викладачів у системі вищої освіти дослідили політики ШІ трьох великих державних університетів США з метою аналізу того, які саме настанови й політики пропонуються викладачам, зокрема щодо підтримки студентів, наукової діяльності викладачів і питань патентування. Результати засвідчують значні відмінності між університетами у рівні підтримки викладачів, а також про необхідність подальшої роботи з формування чітких політик та інституційних ресурсів щодо етичного використання ШІ. У спільно опублікованій статті, автори окреслили наслідки таких політик, пов'язані виклики та можливості для закладів вищої освіти, а також надають рекомендації для подальших дій в умовах постійної технологічної еволюції (Azevedo et al., 2024).

Не менш важливим є внесок українських дослідників (О. Пінчук, І. Малицька, О. Співаковський, С. Омельчук, В. Кобець, Н. Валько, Д. Мальчикова, О. Куклін, І. Іванова, Т. Боровик, Г. Скрипка, О. Заярний, С. Ілларіонова, О. Буйницька, Т. Терлецька, В. Смірнова, А. Тютюнник, І. Коваленко, Б. Грицеляк, О. Варипаєв, С. Гуменюк, К. Котун, Д. Вольський, І. Вернудіна та ін.) у вивченні політик застосування штучного інтелекту в освіті, зосереджуючи увагу на питаннях етики, відповідальності та

інституційного врегулювання. Зокрема, про відповідальне та етичне використання штучного інтелекту в дослідницькій і публікаційній діяльності (Пінчук & Малицька, 2024); інституційні політики використання штучного інтелекту в університетському навчанні, викладанні й наукових дослідженнях (Співаковський et al., 2023); моделювання інтеграції штучного інтелекту в освітнє середовище (Куклін, Іванова & Боровик, 2024); удосконалення програм підвищення кваліфікації педагогів за допомогою штучного інтелекту (Скрипка, 2024); застосування технологій штучного інтелекту для навчання майбутніх правників на прикладі ChatGPT з особливим акцентом на педагогічний, правовий і технологічний аспекти (Заярний & Ілларіонова 2025); штучний інтелект в контексті екосистеми відкритого університету (Буйницька et al., 2025); філософію штучного інтелекту щодо викликів ідентичності людини та моральним нормам (О. Варипаєв, С. Гуменюк, К. Котун, Д. Вольський, І. Вернудіна, 2025).

Метою дослідження є аналіз політик застосування штучного інтелекту у сфері вищої освіти на прикладі провідних університетів Швеції, Данії та Фінляндії з метою виявлення певних особливостей, що можуть бути адаптовані у контексті діяльності закладів вищої освіти України в умовах цифрової трансформації суспільства.

Методи дослідження. У процесі формування наукових розвідок нами використано комплекс загальнонаукових методів дослідження, зокрема: теоретичний аналіз наукових публікацій, стратегічних документів, університетських політик і нормативних актів, що стосуються використання ШІ у вищій освіті; порівняльний аналіз національних та інституційних політик трьох країн з метою виокремлення спільного і відмінного у впровадженні ШІ в освітній процес; елементи контент-аналізу офіційних джерел (зокрема документів університетів, міністерств, агенцій тощо), що дозволили виявити ключові напрями, термінологію та логіку реалізації політик ШІ у вищій освіті; синтез та узагальнення для формування висновків щодо релевантності та потенціалу адаптації європейського досвіду у контексті вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зростаюча роль застосування ШІ у вищій освіті формує важливі, і водночас проблемні, питання щодо вивчення досвіду провідних університетів Скандинавських країн у впровадженні та регулюванні ШІ у навчанні, викладанні та науковій діяльності. З огляду на це, ми проаналізували приклади реалізації політик ШІ у трьох провідних університетах Скандинавських країн, а саме: університет Уппсала (Швеція), ІТ-університет Копенгагена (Данія), а також Університет Гельсінки (Фінляндія). Аналіз охоплює як офіційні політики, так і практичні механізми інтеграції ШІ в освітнє середовище цих університетів, з урахуванням їхніх стратегічних пріоритетів, етичних принципів та викликів сучасної цифрової трансформації.

Розглянемо детальніше кожен із університетів.

Університет Уппсала (Швеція) у 2024 році запровадив університетські настанови щодо застосування генеративного ШІ під назвою «Настанови з використання генеративного ШІ у навчанні та оцінюванні» (Guidelines on the use of generative AI in teaching and assessment) (Uppsala University, 2024).

В офіційній постанові зазначено, що технологічний розвиток у сфері генеративного штучного інтелекту відбувається надзвичайно динамічно, а отже, рівень обізнаності та використання цієї технології в освітньому середовищі має відповідати темпам її еволюції. Генеративний ШІ, як зазначається в документі, справляє багаторівневий вплив на систему вищої освіти. Саме тому університет вважає за необхідне не лише зберігати, а й адаптувати освітню місію закладу в умовах нових технологічних реалій, оскільки, саме конструктивний і відкритий діалог та співпраця між викладачами, студентами та керівництвом сприятиме ефективному вивченню можливостей і викликів, пов'язаних із ШІ (Uppsala University, 2024). У документі наголошується, що настанови повинні бути сформульовані у доволі загально для подальшого удосконалення, що зумовлено як швидкими темпами розвитку ШІ-технологій, так і поточною невизначеністю правового статусу генеративного ШІ. Також зазначено, що умови використання ШІ можуть суттєво варіюватися між різними освітніми програмами, тому загальні правила повинні охоплювати лише ті аспекти, які є універсальними для всіх освітніх рівнів в університеті. Університет підкреслює, що надмірна деталізація загальних університетських настанов зробила б їх надто обмежувальними та не враховувала б напрями діяльності різних факультетів та підрозділів (Uppsala University, 2024).

Опубліковані настанови Університету Уппсала спрямовані як на викладачів, так і на студентів (включно з аспірантами) і визначають загальні рамки розумного, рекомендованого та допустимого використання генеративного ШІ в освітньому процесі. Однією з ключових умов допустимого використання є відповідність нормам чинного законодавства, зокрема Акту ЄС про ШІ (European Parliament and Council, 2024), Загального регламенту про захист даних (GDPR, General Data Protection Regulation 2016/679) (European Parliament and Council, 2016) та інших національних нормативних актів. Важливим аспектом є те, що університетські положення можуть доповнюватися локальними документами підрозділів, які вже можуть мати більш деталізований або обмежувальний напрям. Окрім того, на офіційному вебсайті університету Уппсала розміщено додаткові матеріали з рекомендаціями та роз'ясненнями для викладачів і студентів щодо практичного використання генеративного ШІ в освітньому процесі.

Окреслимо деякі важливі, на наш погляд, ключові положення із політики, зокрема: якщо використання ШІ в певному освітньому завданні обмежене, це має бути чітко зазначено і обґрунтовано цілями навчання; студенти повинні самі відслідковувати як центральні, так і локальні вказівки щодо можливості застосування ШІ; якщо від студентів вимагається використання ШІ, університет має забезпечити їм доступ до цих інструментів безкоштовно; користувач ШІ несе повну відповідальність за його застосування, керуючись принципами академічної доброчесності, критичного ставлення та етики; персональні дані можна вводити лише в ті системи ШІ, які схвалені університетом; наукові роботи студентів не можуть завантажуватися в зовнішні системи ШІ для їх навчання без згоди студентів (Uppsala University, 2024).

Цікавим на нашу думку є те, що на офіційному сайті університету у підрозділі «Керівництво з генеративного ШІ з коментарями» (Guidelines on generative AI with comments), зазначені певні коментарі до окремих пунктів Настанови з використання генеративного ШІ у навчанні та оцінюванні (Uppsala University, 2025), зокрема: пункт 1 наголошує на тому, що використання генеративного ШІ може впливати на всі аспекти освіти, саме тому обмеження щодо його використання мають бути не лише обґрунтовані, але й чітко донесені студентам. У пункті 2 зазначено, що студенти несуть відповідальність за ознайомлення з актуальними рекомендаціями щодо використання ШІ в рамках своїх освітніх курсів. Пункт 3, окреслює положення щодо забезпечення безкоштовного доступу до необхідних інструментів ШІ, що є обов'язком університету, аби уникнути фінансового навантаження на студентів. У пункті 4, зазначено, що користувачі генеративного ШІ повинні розвивати базову грамотність у сфері застосування ШІ, включаючи розуміння принципів роботи систем, їх надійності, прозорості джерел, правових та етичних аспектів (Uppsala University, 2025).

У пункті 5 акцентовано увагу на тому, що передача персональних даних до систем генеративного ШІ дозволяється лише за умови, що ці системи затверджені університетом. А в пункті 6, наприклад вказано, що матеріали, створені студентами, не можуть використовуватися для навчання систем генеративного ШІ без їхньої згоди, що відповідає нормам авторського права та захисту даних. Згідно з пунктом 1 Настанови, якщо використання генеративного ШІ обмежується або потребує звітування в навчальних чи оцінювальних ситуаціях, це має бути чітко вказано в письмовій інформації. Такі обмеження мають бути обґрунтовані з урахуванням цілей навчання, особливостей завдання або педагогічних міркувань. У таких випадках студенти повинні повідомляти про використання ШІ, дотримуючись вказівок, наданих у письмовій формі

викладачами. У коментарях до пункту 1 також додано, що загальна вимога завжди маркувати використання генеративного ШІ може бути недоцільним, оскільки навіть прості програми для перевірки орфографії можуть містити компоненти генеративного ШІ, відповідно і вимоги до прозорості повинні бути розроблені для контекстів, де це є доречним (Uppsala University, 2025).

Можемо зазначити, що сильні сторони такої університетської політики декларуються, власне, прозорістю правил, оскільки вказана чітка вимога декларувати обмеження або потребу звітувати про використання ШІ; відповідальність і критичність у застосуванні ШІ-інструментів; захист даних та інтелектуальної власності студентів. Інноваційним є підхід за принципом «дозволено все, що не заборонено конкретно», тобто ШІ можна використовувати, якщо немає прямої заборони, а якщо заборона є, то вона має бути чітко обґрунтована.

Варто звернути увагу, що на офіційному сайті університету Уппсала створено доволі змістовний розділ «AI in Teaching and Learning», присвячений питанням впровадження штучного інтелекту в освітній процес (Uppsala University, n.d.). Цей розділ слугує джерелом актуальних ресурсів, рекомендацій і прикладів для викладачів, студентів, адміністративного персоналу та науковців. У ньому представлено офіційні документи університету, включно з загальними та деталізованими настановами щодо етичного й допустимого використання генеративного ШІ, а також практичні рекомендації щодо інтеграції інструментів ШІ у викладання, оцінювання та наукову діяльність. Окрім цього, розділ містить роз'яснення юридичних аспектів використання ШІ, посилання на відповідні європейські регламенти, деякі приклади викладацького досвіду, а також навчальні матеріали для підвищення цифрової обізнаності (Uppsala University, n.d.). Така ініціатива університету Уппсала демонструє системний, міждисциплінарний та відкритий підхід до формування освітньої екосистеми, що адаптується до викликів і можливостей епохи штучного інтелекту.

ІТ-університет Копенгагена (Данія), заснований у 1999 році, є провідним закладом вищої освіти Данії, що спеціалізується на дослідженнях і підготовці фахівців у сфері інформаційних технологій. Університет забезпечує сучасне викладання та наукові розробки у таких напрямках, як комп'ютерні науки, бізнес-інформатика та цифровий дизайн (IT University of Copenhagen, n.d.-a).

Університет розробив Настанови з генеративного ШІ для студентів «Generative AI guidelines for students at ITU» (версія 3, 2025), які обов'язкові до виконання усіма учасниками освітнього процесу, а невиконання розглядається як академічне порушення (IT University of Copenhagen, n.d.-b). Настанови базуються на 6 ключових принципах, а саме: дотримання

академічної доброчесності при використанні ШІ; використання ШІ можливе лише якщо дозволене саме у цьому освітньому курсі, екзамені тощо; маркування, тобто який інструмент ШІ використано і як це вплинуло на виконувану роботу; дотримання правил приватності та авторських прав; не розголошувати конфіденційну інформацію та бути обережним з даними, які вводяться в зовнішні ШІ-сервіси; завжди уточнювати у викладачів, якщо є сумніви у можливості застосування того чи іншого ШІ-інструменту (IT University of Copenhagen, n.d.-c).

Однією з ключових цифрових ініціатив щодо політики застосування ШІ в IT-університеті Копенгагена є впровадження платформи «Copilot.itu.dk» (IT University of Copenhagen, 2025), яка забезпечує студентам і викладачам доступ до генеративного ШІ з інтеграцією у хмарне середовище Microsoft 365. Доступ до Copilot здійснюється за допомогою університетських облікових даних, а вся взаємодія з платформою захищена корпоративною системою Enterprise Data Protection, що гарантує локалізацію даних в межах ліцензії ITU та підвищений рівень безпеки. Інтерфейс Copilot нагадує типові ШІ-чати на зразок ChatGPT і дозволяє задавати запитання, завантажувати файли, зберігати відповіді у форматі редагованих сторінок, а також створювати персоналізованих агентів, нахшталт чат-ботів із чітко заданими функціями. При цьому університет обмежує використання сторонніх агентів на користь безпечних внутрішніх рішень. Цей підхід демонструє прагнення університету не лише інтегрувати ШІ в освітній процес, а й забезпечити етичне, безпечне й контрольоване середовище для його використання (IT University of Copenhagen, 2025).

IT-університет Копенгагена, також, чітко окреслює принципи маркування використання генеративного ШІ, які покликані забезпечити академічну доброчесність студентів і прозорість освітнього процесу. У розділі політики щодо застосування ШІ «Як забезпечити академічну доброчесність під час використання генеративного штучного інтелекту» (How do I ensure academic integrity when using generative AI?) (IT University of Copenhagen, n.d.-d) наголошується, що кожен студент, який використовує генеративний ШІ під час написання есе, дипломної роботи або дисертації, зобов'язаний відверто заявити, як саме і який інструмент було застосовано, за таким алгоритмом: вказати назву ШІ-інструменту; опис ролі ШІ у створенні тексту; зазначити конкретні промпти або запити; а також як саме згенеровані матеріали були інтегровані в текст. За необхідності, можна додати повні логи чатів як додатки до проекту (IT University of Copenhagen, n.d.-e).

Зазначимо, що університет наголошує на важливості такої інформації, що не лише відповідає правилам академічної етики, але й є способом забезпечення повної прозорості процесу навчання та свідомої

участі студента у написанні текстового матеріалу. Такий підхід дозволяє уникнути необґрунтованого привласнення чужих ідей, а також встановлює культуру відповідального використання ШІ, де авторство залишається за людиною, а ШІ виступає лише інструментом освітньої підтримки.

З огляду на зазначене, можемо констатувати, що серед сильних сторін політики ІТ-університету Копенгагена щодо використання генеративного ШІ є її високий рівень конкретизації та орієнтації на практичну підтримку учасників освітнього процесу. Університет пропонує чітко структуровані рекомендації у форматі «best practices», що спрямовані на формування у студентів навичок етичного та обґрунтованого використання ШІ в освітньому процесі. З метою посилення ефективності впровадження такої політики, створено супровідні освітні модулі, інструктивні матеріали та можливість отримати консультації. Особливістю підходу університету є прозорість і відкритість, оскільки усі документи доступні на офіційному студентському порталі (IT University of Copenhagen, n.d.-d), а самі положення політики регулярно оновлюються відповідно до фідбеку від академічної спільноти та змін, що відбуваються у технологічному середовищі. Такий динамічний і студентоцентричний формат свідчить про відповідальну інституційну позицію закладу в інтеграції ШІ в освітню екосистему.

Фінляндія приділяє велику увагу питанням застосування ШІ в освіті, проте жорстко централізованих настанов щодо його використання в університетах немає. Держава радше надає загальні рекомендації, а деталізацію і реалізацію залишає автономним закладам вищої освіти. Зокрема, Міністерство освіти і культури Фінляндії спільно з Фінським Національним агентством з питань освіти (Finnish National Agency for Education, EDUFI) розробляють рекомендації з безпечного й етичного використання ШІ у навчанні. Ці рекомендації покликані допомогти закладам освіти різних рівнів впроваджувати ШІ, забезпечуючи принципи прозорості, рівності доступу, захисту даних і відповідальності. Далі вже університети адаптують ці загальні рекомендації під свої освітні і наукові потреби, розробляючи власні політики та настанови. Такий підхід можна назвати децентралізованим, але скоординованим, оскільки держава підтримує та спрямовує, але конкретні правила встановлює кожен університет самостійно.

Для прикладу, у Фінляндії конференція ректорів університетів прикладних наук Arene (Arene, n.d.) впровадила модель «світлофора» (Arene, 2024), яка спрямована на регулювання використання генеративного ШІ у освітніх завданнях. Ця модель поділяє завдання за режимами використання ШІ, зокрема: червоний (Prohibited) означає, що застосування ШІ заборонено; жовтий (Allowed, must be reported) означає, що

використання ШІ можливе лише за умови маркування із зазначенням інструменту та способу застосування; зелений (Allowed, need not be reported) означає, що ШІ допускається без обов'язку маркування; та додатково застосовується синій (Required, must be used, must be reported) означає, що ШІ обов'язковий і його застосування має бути чітко задокументованим і маркованим. Викладачі можуть інтегрувати такі позначки у систему управління навчанням (наприклад, у Moodle), що підвищує прозорість і зручність дотримання навчальних інструкцій для письмових завдань, що мають на меті оцінити базову компетентність, як-от знання граматики, викладачі можуть встановити червоний режим. Натомість у творчих або аналітичних завданнях, що спрямовані на розвиток критичного мислення, може використовуватися жовтий або синій рівень із відповідним маркуванням щодо застосування ШІ. Такий підхід моделі «світлофора» від Arene став важливим інструментом для університетів прикладних наук Фінляндії у формуванні відповідального та збалансованого підходу у інтеграції ШІ в освітній процес (Arene, 2024).

Фінські університети, зокрема: Університет Гельсінки, Університет Аалто, Університет Оулу, Університет Турку та інші вже запровадили детальні політики щодо використання ШІ в освітньому процесі. Незважаючи на автономність, ці політики мають багато спільного, що відображає узгоджену позицію академічної спільноти Фінляндії. Розглянемо деякі ключові положення, практики та правила для різних учасників освітнього процесу на прикладі університету Гельсінки.

Відомий факт, що університет Гельсінки – це флагман фінської освіти, який ще у 2023 році, одним із перших, опублікував офіційні настанови щодо застосування ШІ, з подальшим оновленням у 2024 та 2025 роках. Загальний підхід доволі позитивний і прагматичний, оскільки університет заохочує викладачів активно використовувати ШІ у навчанні, щоб готувати студентів до майбутньої професійної діяльності у світі, де подібні технології стануть звичними і буденними.

Університет у своїх офіційних настановах обов'язково наголошує на відповідальному і критичному використанні генеративного ШІ у дослідницькому процесі. Важливо те, що університет зазначає, що такі ШІ-інструменти слугують лише допоміжним засобом, а етичні принципи академічної доброчесності застосовуються нарівні з іншими методами дослідження. В основу політики покладено базові ключові принципи відповідальності, прозорості, дотримання законодавства щодо конфіденційності та авторських прав, а також етики ШІ. Зокрема, дослідникам рекомендовано вказувати, тобто проводити маркування, конкретні ШІ-інструменти, версії, дату використання та опис сценаріїв застосування, що сприятиме поширенню найкращих практик (University of

Helsinki, 2024). Окрім того, університет закликає перевіряти результати ШІ за надійними джерелами, враховувати можливі упередження, помилки або «галюцинації» в алгоритмах ШІ, а відповідальність за контент, створений генеративним ШІ, покладає на самого дослідника. Усі ці положення доповнюють загальні принципи використання ШІ, а їхня перспектива подальшого оновлення та доопрацювання обговорюється з академічною спільнотою через відкриту процедуру коментування та фідбеку (University of Helsinki, 2024).

У додаткових інструкціях Настанов університету Гельсінкі наголошується на важливості безпечного та відповідального використання генеративного ШІ, зокрема при роботі з хмарними сервісами, оскільки у закладі розроблено два університетських сервіси, а саме: Microsoft Copilot (з комерційним захистом даних, що доступний студентам і співробітникам віком понад 18 років) та CurieChat (інструмент, призначений лише для співробітників та використовується у освітніх цілях). Обидва сервіси засновані на мовних моделях OpenAI, що розміщені в хмарній інфраструктурі EU Azure та підпорядковуються внутрішнім принципам університету щодо захисту даних та інформаційної безпеки. Для прикладу, сервіс Copilot спрямовано на використання лише для публічних або відкритих даних, тоді як CurieChat дозволяє працювати також з внутрішніми базами університету, але не допускає обробку конфіденційної або секретної інформації. Цей підхід демонструє баланс між доступною інноваційною інфраструктурою та вимогами безпеки і конфіденційності, з урахуванням національного законодавства та внутрішніх політик університету (University of Helsinki, n.d.-a).

Університет Гельсінкі окреслює чіткі правила використання генеративного ШІ у дотриманні академічної доброчесності. Застосування таких інструментів, як ChatGPT, DeepL та ін., дозволене у навчальних цілях та для виконання письмових завдань, якщо інше не визначено особисто викладачем. Саме викладач має повноваження обмежити або заборонити використання ШІ, зважаючи на цілі та результати навчання, а у разі сумніву студент повинен отримати індивідуальне уточнення (University of Helsinki, n.d.-b). При використанні ШІ студент зобов'язаний письмово зазначити, який ШІ-інструмент було застосовано та як саме, але вказувати ШІ як співавтор категорично заборонено, оскільки відповідальність за зміст і достовірність повністю несе користувач. Існують також повні заборони, наприклад, використання ШІ при написанні «maturity test», тобто обов'язкового есе для випускників. Порушення правил, зокрема приховане використання ШІ, тобто без маркування, або застосування його всупереч забороні викладача, кваліфікується як академічне шахрайство й тягне за собою дисциплінарну відповідальність. Окремий акцент зроблено на

принципі рівного доступу, оскільки університет забороняє вимагати від студентів використання платних або недоступних ШІ-сервісів, щоб уникнути нерівних умов у навчанні (University of Helsinki, n.d.-b).

Отже можемо стверджувати, що політика університету Гельсінки демонструє виважений баланс між відкритістю до інновацій та дотриманням академічної доброчесності. Університет активно підтримує інтеграцію генеративного ШІ в освітній процес, пропонуючи власні безпечні сервіси, але водночас встановлює чіткі правила його застосування. Ключовими принципами є автономія викладача у визначенні меж допустимого застосування ШІ, обов'язкове маркування студентами про використання ШІ-інструментів, а також повна відповідальність за зміст і достовірність поданих наукових робіт. Чітко окреслені санкції за порушення та акцент на рівності доступу створюють умови для етичного, контрольованого та справедливого впровадження ШІ у освітнє середовище закладу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз засвідчує, що досліджувані університети демонструють стратегічно виважене ставлення до інтеграції генеративного ШІ в освітній процес. Спільним у проаналізованих політик є відкритість до використання ШІ як інструменту підтримки навчання і досліджень; наявність інституційно безпечних або регламентованих рішень (наприклад, Copilot, внутрішні чат-боти); чіткий акцент на академічній доброчесності, прозорості та особистій відповідальності студентів; автономія викладача у визначенні правил застосування ШІ у межах освітнього курсу, завдання тощо; а також принцип рівності доступу до ШІ-технологій, який забороняє вимагати використання платних або обмежено доступних сервісів.

Водночас спостерігаються й відмінності у деталізації та реалізації цих політик. До прикладу, університет Уппсала обмежується загальними рамками й заохочує експериментування в межах етичних принципів; ІТ-університет Копенгагена надає практично орієнтовані інструкції й чітко визначені сценарії використання у вигляді «best practices»; натомість Університет Гельсінки впроваджує комплексні інструкції для студентів і викладачів із обов'язковим маркуванням, відповідальністю та санкціями, а також системний підхід до забезпечення рівності доступу до ШІ та його заборона у вирішальних формах оцінювання знань (наприклад, «maturity test»).

З урахуванням кращих практик окреслених університетів Швеції, Данії та Фінляндії, закладам вищої освіти України доцільно дотримуватися, зокрема, таких *рекомендацій*:

- розробити й впровадити інституційні політики використання ШІ, що не лише окреслюють загальні принципи, а й включають конкретні,

адаптовані до контексту «best practices», тобто практичні сценарії, приклади допустимого застосування ШІ в навчанні, викладанні та дослідженнях;

- надати викладачам автономію у визначенні рамок дозволеного використання ШІ в межах освітніх курсів і форм оцінювання, закріпивши це нормативно у внутрішніх положеннях і методичних рекомендаціях;

- запровадити обов'язкове маркування використання ШІ у всіх академічних роботах, що доповнене розробкою декларації щодо використання ШІ різними учасниками освітнього процесу (така декларація може містити перелік допустимих ШІ-інструментів, вимоги до їх маркування, приклади сценаріїв застосування, а також роз'яснення щодо академічної відповідальності);

- не допускати обов'язкового використання платних або обмежено доступних ШІ-сервісів, щоб не створювати нерівних умов для студентів чи викладачів (замість цього варто рекомендувати або забезпечувати доступ до відкритих чи університетських інструментів, якщо такі є);

- ініціювати співпрацю з ІТ-компаніями та інвесторами для створення університетських рішень з безпечного впровадження ШІ в освітнє середовище установи, які відповідатимуть сучасним вимогам захисту даних і будуть адаптовані до освітніх потреб (така модель «університет – бізнес – користувач» сприятиме сталому розвитку освітнього ШІ-середовища в закладі);

- визначити чіткі механізми академічної відповідальності за неправомірне використання ШІ, прирівнюючи такі порушення до академічного шахрайства, з відповідними процедурами дисциплінарного реагування;

- забезпечити інформаційно-методичну підтримку викладачів і студентів через інструкції, рекомендації, тренінги, консультаційні сесії та цифрові платформи підтримки;

- запровадити інституційну роль фахівця з питань ШІ в освіті, наприклад, «AI in Education Officer» або «AI Pedagogy Lead» тощо. Такі спеціалісти мають бути компетентними у сфері штучного інтелекту, педагогіки та цифрової етики і відповідати за супровід, розвиток, моніторинг і навчання усіх учасників освітнього процесу щодо застосування ШІ у межах закладу вищої освіти.

Урахування рекомендацій дозволить закладам вищої освіти України не лише адаптуватися до сучасних викликів цифровізації, а й забезпечити якість, справедливість і прозорість освітнього процесу в умовах стрімкого розвитку технологій штучного інтелекту.

Перспективи подальших досліджень охоплюють вивчення впливу генеративного ШІ на академічну доброчесність, ефективність

оцінювання та якості освітнього процесу; аналіз моделей інституційного регулювання використання ШІ в університетах різних країн; розроблення етичних і нормативних рамок для ЗВО України; оцінювання рівня ШІ-компетентності викладачів і студентів; дослідження інноваційних педагогічних підходів до створення освітніх середовищ, адаптованих до інтеграції ШІ.

Список використаних джерел

- Буйницька, О., Терлецька, Т., Смірнова, В., Тютюнник, А., Коваленко, І., & Грицеляк, Б. (2025). Штучний інтелект в контексті екосистеми відкритого університету. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 105(1), 204–221. <https://doi.org/10.33407/itlt.v105i1.5959>
- Заярний, О., & Ілларіонова, С. (2025). Застосування технологій штучного інтелекту для навчання майбутніх правників на прикладі ChatGPT: педагогічний, правовий і технологічний аспекти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 105(1), 158–177. <https://doi.org/10.33407/itlt.v105i1.5835>
- Куклін, О., Іванова, І., & Боровик, Т. (2024). Моделювання інтеграції штучного інтелекту в освітнє середовище. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 103(5), 207–232. <https://doi.org/10.33407/itlt.v103i5.5735>
- Пінчук, О., & Малицька, І. (2024). Відповідальне та етичне використання штучного інтелекту в дослідницькій і публікаційній діяльності. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 100(2), 180–198. <https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5676>
- Скрипка, Г. (2024). Штучний інтелект в освіті: удосконалення програм підвищення кваліфікації педагогів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 101(3), 227–238. <https://doi.org/10.33407/itlt.v101i3.5639>
- Співаковський, О.В., Омельчук, С.А., Кобець, В.М., Валько, Н.В., & Мальчикова, Д.С. (2023). Інституційні політики використання штучного інтелекту в університетському навчанні, викладанні й наукових дослідженнях. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 97(5), 181–202. <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5395>
- Arene ry – Rectors' Conference of Finnish Universities of Applied Sciences. (n.d.). Arene – The Rectors' Conference of Finnish Universities of Applied Sciences. <https://arene.fi/the-rectors-conference-of-finnish-universities-of-applied-sciences-arene/>
- Arene ry – Rectors' Conference of Finnish Universities of Applied Sciences. (2024). Using artificial intelligence in learning tasks – traffic light model. https://arene.fi/wp-content/uploads/PDF/2024/Teko%C3%A4lysuositukset/ARENE_AI_liikennevalomalli%20.pdf
- Azevedo, L., Mallinson, D. J., Wang, J., Robles, P., & Best, E. (2024). AI Policies, Equity, and Morality and the Implications for Faculty in Higher Education. *Public Integrity*, 1–16.

<https://doi.org/10.1080/10999922.2024.2414957>

- Christian M. Stracke, Dai Griffiths, Dimitra Pappa, Senad Bećirović, Edda Polz, Loredana Perla, et al. (2025). Analysis of Artificial Intelligence Policies for Higher Education in Europe. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 9, issue Regular issue, 2, 124–137. <https://doi.org/10.9781/ijimai.2025.02.011>
- European Parliament and Council. (2016). Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data (General Data Protection Regulation). Official Journal of the European Union, L119, 1–88. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679>
- European Parliament and Council. (2024). Regulation of the European Parliament and of the Council laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act). <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj/eng>
- Faraon, M., Rönkkö, K., Milrad, M. et al. (2025). International perspectives on artificial intelligence in higher education: An explorative study of students' intention to use ChatGPT across the Nordic countries and the USA. *Educ Inf Technol*. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13492-x>
- IT University of Copenhagen. (2025, April 3). Introduction to copilot.itu.dk [PDF document]. http://media.itu.dk/media/0_olsg0e11
- IT University of Copenhagen. (n.d.-b). Generative AI guidelines for students at ITU [PDF document]. <https://itustudent.itu.dk/-/media/ITU-Student/Study-Administration/Other/Generative-AI-guidelines-for-students-V3-pdf.pdf>
- IT University of Copenhagen. (n.d.-c). Generative artificial intelligence. <https://itustudent.itu.dk/Study-Administration/Generative-AI>
- IT University of Copenhagen. (n.d.-d). ITU Student portal. <https://itustudent.itu.dk/>
- IT University of Copenhagen. (n.d.-e). How do I ensure academic integrity when using generative AI? <https://itustudent.itu.dk/Study-Administration/Generative-AI/How-do-I-ensure-academic-integrity-when-using-generative-AI>
- IT University of Copenhagen. (n.d.-a). About ITU. <https://en.itu.dk/About-ITU>
- University of Helsinki. (2024, October 25). University of Helsinki guidelines support researchers in the responsible use of AI. <https://www.helsinki.fi/en/news/university/university-helsinki-guidelines-support-researchers-responsible-use-ai>
- University of Helsinki. (n.d.-b). Using AI to support learning – instructions for students. Retrieved July 30, 2025, from <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/using-ai-support-learning>
- University of Helsinki. (n.d.-a). Generative AI at the university [Helpdesk page]. <https://helpdesk.it.helsinki.fi/en/instructions/information-security-and-cloud-services/cloud-services/generative-ai-university>
- Uppsala University. (2024). Guidelines on the use of generative AI in teaching

and assessment. Policies and regulations.
<https://www.uu.se/en/staff/organisation-and-governance/regulations/guidelines-on-the-use-of-generative-ai-in-teaching-and-assessment>

- Uppsala University. (2025). Guidelines on generative AI with comments: AI in teaching and learning. <https://www.uu.se/en/staff/gateway/teaching/ai-in-teaching-and-learning/guidelines-on-generative-ai>
- Uppsala University. (n.d.). AI in teaching and learning [Web section]. <https://www.uu.se/en/staff/gateway/teaching/ai-in-teaching-and-learning>
- Varypaiev, O., Hhumeniuk, S., Kotun, K., Volskyi, D., & Vernudina, I. (2025). AI Philosophy: Challenges to Man's Identity and Moral Norms. *International Journal on Culture, History, and Religion*, 7(SI1), 242–255. <https://doi.org/10.63931/ijchr.v7iSI1.194>

References (translated and transliterated)

- Buinytska, O., Terletska, T., Smirnova, V., Tiutiunyk, A., Kovalenko, I., & Hrytseliak, B. (2025). Artificial intelligence in open university ecosystem context. *Information Technologies and Learning Tools*, 105(1), 204–221. <https://doi.org/10.33407/itlt.v105i1.5959> [in Ukrainian].
- Kuklin, O., Ivanova, I., & Borovyk, T. (2024). Modelling artificial intelligence integration into educational environment. *Information Technologies and Learning Tools*, 103(5), 207–232. <https://doi.org/10.33407/itlt.v103i5.5735> [in Ukrainian].
- Pinchuk, O., & Malytska, I. (2024). Responsible and ethical use of artificial intelligence in research and publishing. *Information Technologies and Learning Tools*, 100(2), 180–198. <https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5676> [in Ukrainian].
- Skrypka, H. (2024). Artificial intelligence in education: enhancing teacher professional development programs. *Information Technologies and Learning Tools*, 101(3), 227–238. <https://doi.org/10.33407/itlt.v101i3.5639> [in Ukrainian].
- Spivakovsky, O.V., Omelchuk, S.A., Kobets, V.V., Valko, N.V., & Malchykova, D.S. (2023). Institutional policies on artificial intelligence in university learning, teaching and research. *Information Technologies and Learning Tools*, 97(5), 181–202. <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5395> [in Ukrainian].
- Zaiarnyi, O., & Illarionova, S. (2025). Artificial intelligence in legal education: advancing training for future professionals. *Information Technologies and Learning Tools*, 105(1), 158–177. <https://doi.org/10.33407/itlt.v105i1.5835> [in Ukrainian].

Отримано / Received: 23.01.2025.

Прорецензовано / Revised: 01.03.2025.

Схвалено до друку / Accepted: 15.04.2025.

Опубліковано / Published: 30.06.2025.

Цитування:

Матулчик, Ю. (2025). Едуард Крістіан Ліндеман: життєтворчість і вплив на розвиток освіти дорослих у США. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(27), 178–187. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.178-187](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.178-187)

УДК 37.013.83.(092).(73)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.178-187](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.178-187)

**ЕДУАРД КРІСТІАН ЛІНДЕМАН: ЖИТТЄТВОРЧІСТЬ І ВПЛИВ
НА РОЗВИТОК ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У США**

Матулчик Юліус – доктор філософії, доцент, професор кафедри педагогіки філософського факультету університету Коменського в Братиславі

Matulchyk Julius – PhD., Associate Professor, Professor of the Pedagogy Department of the Faculty of Philosophy, Comenius University, Bratislava, Slovak Republic

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4077-2155>

E-mail: julius.matulcik@uniba.sk

Анотація. Оглядова стаття присвячена аналізу передумов формування андрагогічної концепції у США в межах основних теоретичних напрямів розвитку освіти дорослих. Визначено джерела та детермінанти становлення андрагогічної концепції в США. Висвітлено діяльність провідного представника теорії і практики освіти дорослих Едуарда Крістіана Ліндемана (1885–1953), який у 1926 р. першим у США використав термін «андрагогіка» щодо методів навчання дорослих. Дослідник характеризує освіту дорослих як спільну діяльність у неформальному навчанні, основною метою якої є пошук сенсу в досвіді, пошук ідей, спрямованих на сутність суджень, що формують поведінку, і пошук методів навчання дорослих, які пов'язують навчання з життям. Така орієнтація в освіті дорослих була названа «андрагогічною» у 1927 р. Своєю новою концепцією освіти, зокрема освіти і навчання дорослих, він створив простір для створення андрагогічної концепції освіти дорослих у Сполучених Штатах Америки. Науковець описав зв'язки між освітою, соціальними науками та соціальними проблемами, а також поєднав концепції соціальних наук з природничими науками та філософією, довів, що освіта дорослих є засобом для змін у житті. Обґрунтував, що найціннішим ресурсом в освіті дорослих є досвід того, хто навчається. Е. К. Ліндеман акцентував увагу на контекстуальному підході до освіти дорослих, підкреслюючи важливість урахування індивідуальних життєвих ситуацій кожної особи. Освітній процес має бути тісно пов'язаний із повсякденними ролями дорослих: професійними, сімейними та громадськими. Навчальні програми повинні орієнтуватися на реальні

потреби учнів, а не на абстрактний теоретичний матеріал. У праці «Значення освіти дорослих» науковець сформулював припущення для дорослих учнів: дорослі мотивовані до навчання, тому що вони мають потреби та інтереси, які задовольняються через навчання; існують індивідуальні відмінності між людьми, які збільшуються з віком; орієнтація навчання і вибір навчальних програм для дорослих базується на запитах реального життя.

Ключові слова: андрагогіка; неформальна освіта; освіта і навчання дорослих; методи навчання; Е. К. Ліндемман.

EDUARD CHRISTIAN LINDEMAN – LIFE CREATIVITY AND INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION IN THE USA

Abstract. *The study analyzes the prerequisites of the formation of the andragogical concept in the USA within the framework of the basic theoretical currents of the development of adult education theory. It identifies the sources and determinants of the establishment of the andragogical concept in the USA. It is highlighted the work of Eduard S. Lindeman (1885-1953), a leading exponent of adult education theory and practice, who was the first in the USA to use the term «andragogy» in relation to adult education methods in 1926. He characterized adult education as a cooperative activity in non-formal learning, the main purpose of which is to find meaning in experience, to search for ideas directed toward the essence of the judgments that shape behavior, and to find adult learning techniques that connect learning to life. Such an orientation in adult education was termed «andragogical» in 1927. With his new conception of education and specifically adult education and learning, he created the space for the creation of the andragogical conception of adult education in the United States. The scientist described the links between education, social sciences and social problems, and was able to combine the concepts of social sciences with natural sciences and philosophy, proving that adult education is a means to change lives. He proved that the most valuable resource in adult education is the experience of the learner. E.K. Lindeman focused on the contextual approach to adult education, emphasizing the importance of taking into account the individual life situations of each person. The educational process should be closely linked to the everyday roles of adults: professional, family and community roles. Curricula should focus on the real needs of learners, not on abstract theoretical material. In the work «The Value of Adult Education», the scientist formulated the following assumptions for adult learners: adults are motivated to learn because they are needs and interests that are satisfied through learning; there are individual differences between people that increase with age; the orientation of learning and the choice of curricula for adults is basic on the demands of real life.*

Key words: andragogy; adult education and learning; non-formal learning; methods of education; E.C. Lindeman.

Постановка проблеми, її актуальність. Теорія освіти дорослих у США почала більш інтенсивно розвиватися у міжвоєнний період. Важливим фактом, що створив сприятливі умови для її розвитку, стало заснування Американської асоціації освіти дорослих у 1926 р.

Нині освіта дорослих є ключовою умовою розвитку сучасного суспільства, оскільки забезпечує постійне оновлення знань і навичок в умовах швидких соціально-економічних і технологічних змін. Вона сприяє підвищенню конкурентоспроможності особистості на ринку праці та підтримує професійну мобільність фахівців. У суспільному вимірі освіта дорослих дозволяє людині адаптуватися до нових викликів, зберігати актуальність своєї кваліфікації та реалізовувати особистісний потенціал.

Проблеми розуміння ролі освіти дорослих в історичному контексті серед американських науковців мали дещо інші виміри. У зв'язку з чим актуальним є огляд передумов формування андрагогічної концепції у США в межах основних теоретичних напрямів розвитку освіти дорослих.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У США на початку 2000-х років сформувалися два напрями теоретичних досліджень (Knowles, Holton III, & Swanson, 2007, с. 34):

Перший напрям – *науковий*, який орієнтований на вимоги експериментального здобуття нових наукових знань. Цей напрям був заснований у 1928 р. Едвардом Торндайком (Edward L. Thorndike) і відображений у публікації «Навчання дорослих» (1928), в якій він продемонстрував, що дорослі дійсно здатні до навчання, заклавши дуже важливий фундамент для окремої дисципліни, яка б вивчала навчання дорослих. Серед інших робіт цього напрямку – «Інтереси дорослих» (Thorndike, 1935) та «Здібності дорослих» Герберта Соренсона (Sorenson, 1938). Важливо, що представники цього напрямку ще до початку Другої світової війни довели, що дорослі не тільки здатні до навчання, але й характеризуються зовсім іншими інтересами та здібностями, ніж діти.

Другим є *інтуїтивний* напрям, який орієнтований на мистецтво освіти. Основною тезою є твердження, що нові знання здобуваються дорослим через досвід. Відправною точкою для виникнення цього напрямку стала публікація Е. К. Ліндемана «Значення освіти дорослих» (Lindeman, 1926b), де автор заклав основи теорії освіти і навчання дорослих у США.

Попри наявність значної кількості досліджень з теорії та практики освіти дорослих, питання становлення андрагогічної концепції у США, зокрема у творчій спадщині Е. К. Ліндемана, залишаються фрагментарно висвітленими. Недостатньо розкрито вплив його ідей на розвиток сучасних підходів до навчання дорослих, а також не повною мірою досліджено взаємозв'язки між його концептуальними положеннями та провідними теоретичними напрямами освіти дорослих у першій половині ХХ століття. Це зумовлює необхідність поглибленого аналізу передумов і детермінант

формування андрагогічної концепції, що дозволить уточнити її місце й значення в історії педагогічної думки та сприятиме удосконаленню сучасних освітніх моделей для дорослих.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі діяльності провідного представника теорії і практики освіти дорослих Едуарда Крістіана Ліндемана.

Методи дослідження. У процесі виконання теоретичного дослідження автором використано методи: конкретно-пошуковий – вивчення історичних, наукових і літературних джерел; конкретно-історичний метод – для реконструкції хронології життя, діяльності Е. К. Ліндемана у зв'язку з трансформаціями американської освіти дорослих першої половини ХХ століття; метод систематизації, теоретичного узагальнення для увиразнення ключових ідей і концептуальних домінант життєтворчості Е. К. Ліндемана; персоналістично-біографічний – аналіз і висвітлення виявлених біографічних даних, фактів щодо творчої спадщини Едуарда К. Ліндемана; інтерпретація особистісних, професійних чинників, що впливали на життєтворчість вченого.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім акцентуємо увагу на *біографії вченого*. Едуард Крістіан Ліндеман (народився 9 травня 1885 року в Сент-Клері (штат Мічиган) у родині німецько-данських іммігрантів Фредеріка та Фредеріки Ліндеман; рано осиротів, пройшов період праці фізичної праці в сільському господарстві, суднобудуванні та будівництві і мав фрагментарну шкільну підготовку, а у віці 22 років вступив на підготовчу програму (sub-freshmen) Мічиганського сільськогосподарського коледжу (нині Державний університет Мічигану, Іст Ленсінг), де, надолужуючи початкові мовно-граматичні та освітні прогалини (за твердженням біографів, на момент вступу до коледжу Ліндеман був якщо не неписьменним, то принаймні значно нижче середнього рівня з точки зору здібностей до читання та письма) (Stewart, 1987), активно залучився до інтелектуального і громадського життя: навчався в програмі YMCA, брав участь у Гільдії письменників, публікував есе та поезію, писав редакційні матеріали й драматичні твори, сприяв створенню Етнічно-соціологічного товариства. В університетському середовищі познайомився з Хейзел Тафт, з якою згодом одружився.

Упродовж дев'яти років після закінчення навчання, з 1911 до 1920 рр., Е. К. Ліндеман працював на різних роботах. Так з 1919 до 1922 рр. він був професором соціології в Жіночому коледжі Північної Кароліни в Грінсборо. У 1924 р. він приєднався до професорсько-викладацького складу Школи соціальної роботи в Нью-Йорку, яка згодом стала частиною Колумбійського університету, як професор соціальної філософії, де він працював до свого виходу на пенсію в 1950 р. Саме тут він опублікував свою найважливішу працю «Значення освіти для

дорослих» (Lindeman, 1926b).

Упродовж 1935 – 1938 рр. обіймав посаду директора громадської організації дозвілля Адміністрації робітничого прогресу у Вашингтоні, округ Колумбія. У 1946 р. служив радником з питань освіти Британської окупаційної армії в Німеччині. Також був запрошеним професором Нової школи соціальних досліджень (1925–1927), Пендл-Гілл (1933–1934), Темпльського університету (1934–1935), Каліфорнійського університету (1936, 1938), Колумбійського університету (1941–1942), Стаффордського університету (1941), Університету Вісконсіна (1941), Богословської школи Колгейт-Рочестер (1943) та Університету Нью-Делі, Індія (1949).

Окрім праці «Значення освіти дорослих», Е. К. Ліндемман також написав книгу «Розвиток громад» (Lindeman, 1921), яка стала першою книгою про групову роботу в соціальному середовищі. Е. К. Ліндемман також був одним з перших авторів групової роботи при організації навчання та працював над розширенням системи народної освіти. Він був засновником багатьох перехресних фронтів у соціальних науках, а також в освіті дорослих та соціальній філософії.

Життєвий шлях Е. К. Ліндеммана завершився 13 квітня 1953 року в місті Нью-Йорк. Водночас ідеї вченого продовжили впливати на подальше становлення теорії та практики освіти дорослих.

Творчість та освітня філософія Едварда К. Ліндеммана. Едвард К. Ліндемман був автором близько 204 статей, 5 книг, 16 монографій та 17 розділів в інших наукових роботах. Він опублікував ранні, піонерські тексти про громади та громадські одиниці (1921) і про групову роботу (1924). Брав активну участь у соціальній роботі, пишучи про соціальні дослідження (1933), соціальну освіту (1933) та демократичний спосіб життя (1951). Можна погодитися з Х. Лонгом про те, що Е. К. Ліндемман був насамперед соціальним працівником і філософом, і це вплинуло на його розуміння освіти дорослих (Long, 1989).

Розробляючи системну теорію навчання дорослих, Е. К. Ліндемман спирався на три джерела. Першим джерелом слугувала філософія освіти Джона Дьюї, другим – праці данського філософа, педагога, богослова, засновника народних коледжів Ніколая Грундтвіга, а третім – ідеї філософа Ральфа Волдо Емерсона. На погляди вченого також вплинули праці Л. Ворда, Дж. Адамса, М. Паркера Фолле, В. Раушенбуша та інших.

Наукові розвідки Е. К. Ліндеммана значною мірою формувалися під впливом ідей Дж. Дьюї, його друга і колеги. Їх поєднували прагнення до соціальної справедливості, переконання у визначальній ролі освіти, непохитна прихильність до принципів демократії (Smith, 2020). Разом із набутим досвідом це призвело до створення у 1926 р. книги «Значення освіти дорослих», яка репрезентує альтернативне бачення освіти, що виходить за межі шкільного класу та формалізованих навчальних програм.

Така освіта відкриває простір для навчання, зумовленого індивідуальними інтересами, конкретними ситуаціями професійного спрямування, вона не обмежується професійними ідеалами, ґрунтується на досвіді людини тощо. Освіта і навчання мають бути безперервними, з основною передумовою усвідомлення того, що освіта – це життя, а не підготовка до досі невідомої подальшої сфери самореалізації (1926b, с. 3-4). Освіта дорослих є засобом для змін у житті.

Ідеї, які Е. К. Ліндемман сформулював у своєму вступному розділі «Для тих, хто має вчитися» книги, є не лише цікавими, але й багато в чому актуальними й сьогодні:

1. Навчання дорослих має відбуватися через навчальні ситуації, а не через людей. Наша академічна система була створена у зворотному порядку: професіонали та викладачі є відправною точкою, а студенти – вторинними. У звичайній освіті учень повинен відповідати фіксованій навчальній програмі; в освіті дорослих навчальна програма базується на потребах та інтересах того, хто навчається. Освіта дорослих постає як процес, тісно інтегрований у життєвий контекст особистості, що охоплює її професійну діяльність, сімейні стосунки, дозвілля та участь у громадському житті. Кожна доросла людина перебуває в конкретній індивідуальній ситуації, яка відповідає її роботі, дозвіллю, сімейному життю та життю громади. Освіта дорослих ґрунтується на цьому моменті. Навчання дорослих ґрунтується на визнанні унікальності життєвої ситуації кожного дорослого, що зумовлює індивідуалізацію навчального змісту відповідно до актуальних потреб. Програми навчання розробляються з урахуванням практичної доцільності й спрямованості на реальні проблеми та завдання, які стоять перед слухачем. У такій парадигмі провідна роль належить не викладачу чи навчальним матеріалам, а самому учневі, що виступає активним суб'єктом освітнього процесу.

2. Найціннішим ресурсом в освіті дорослих є досвід того, хто навчається. Якщо навчання – це життя, то життя – це навчання. Навчання значною мірою ґрунтується на вікарному досвіді, на засвоєнні досвіду і знань з «інших рук». Психологія вчить нас, що досвід є лише тим, що ми з нього робимо, і тому справжня педагогіка зберігає єдність дії і думки. Досвід є живим джерелом для дорослих учнів. Авторитарний стиль викладання, іспити, що заздалегідь обмежують оригінальне мислення, жорсткі педагогічні методи – всьому цьому немає місця в освіті дорослих. Невеликі групи вмотивованих дорослих, які прагнуть зберегти свій розум свіжим і динамічним, які починають вчитися, стикаючись з відповідними ситуаціями, які заглиблюються в резервуар власного досвіду, перш ніж тягнутися до текстів і вторинних знань, які залучаються до дискусії зі своїми викладачами і які також прагнуть мудрості, а не всезнайства – все це формує основу освіти дорослих, сучасного пошуку сенсу життя.

Е. К. Ліндеман у своїй науковій праці «Значення освіти дорослих» (Lindeman, 1926b) також сформулював низку ключових припущень для дорослих учнів, які можн підсумувати в кількох пунктах:

- дорослі мотивовані до навчання, тому що вони мають потреби та інтереси, які задовольняються через навчання;
- дорослі під час навчання орієнтуються насамперед на саме життя;

- досвід є найціннішим ресурсом для навчання дорослих;
- дорослі мають сильну потребу в самоуправлінні;
- індивідуальні відмінності між людьми збільшуються з віком;
- орієнтація навчання дорослих базується на реальному житті.

Цікаво, що Е. К. Ліндеман не ототожнював педагогіку дорослих і педагогіку дітей та юнацтва. Дослідник не протиставляв педагогіку дорослих і педагогіку дітей та підлітків, а розрізняв педагогіку дорослих і «звичайну» педагогіку. На його думку, навіть підлітки можуть навчатися краще, якщо враховувати їхні потреби та інтереси, їхні життєві ситуації, досвід, Я-концепцію та індивідуальні відмінності.

У пошуках нового розуміння освіти дорослих Е. К. Ліндеман спирався, насамперед, на теорію освіти для дорослих. Передусім йдеться про знання, отримані ним у контексті американського руху за освіту робітників під час його подорожей за кордон з метою вивчення освіти робітників у Європі. На його концепцію освіти дорослих значний вплив мали ідеї, отримані в Академії праці у Франкфурті-на-Майні, заснованій у 1921 р. Євгеном Розенштоком-Гюссі.

Академія надавала працівникам університетську вищу освіту через курси та семінари. Навчання відбувалося в Університеті Франкфурта-на-Майні. В Академії праці термін «андрагог» використовувався у зв'язку з характеристикою дорослого вчителя (Picht, W. & Rosenstock-Huessy, 1926).

Натхненний цими висновками, Е. К. Ліндеман у листопаді 1926 р. опублікував коротке дослідження про андрагогів, в якій термін «андрагогіка» вперше з'явився в США. У статті під назвою «Андрогогіка: метод навчання дорослих» (Lindeman, 1926a), Е. К. Ліндеман використав термін «андрагогіка». Науковець використав цей термін для позначення методів навчання дорослих, що застосовувалися в Академії праці.

Е. К. Ліндеман унікав формулювання чіткого визначення освіти дорослих. Він обґрунтовував це тим, що це надмірно обмежило б дослідження освіти дорослих. Однак у своїй праці «Відкриття сенсу досвіду» (Lindeman, 1926c) він охарактеризував освіту дорослих як спільну діяльність у неформальному навчанні, головною метою якої є пошук сенсу досвіду, пошук ідей, що ведуть до суті суджень, які формують нашу поведінку, і пошук методів навчання дорослих, які пов'язують навчання з життям і, таким чином, підносять життя до рівня авантюрного

експерименту. Така орієнтація освіти дорослих описана також в роботі «Соціальне відкриття: підхід до вивчення функціональних груп» (Lindeman, 1924).

Працю «Освіта через досвід. Інтерпретація методів Академії праці» він опублікував разом із Мартою Андерсон у 1927 р. як «андрагогічну» (Anderson, & Lindeman, 1927). Ця праця увиразнює найбільш ґрунтовний доробок Е. К. Ліндемана у сфері трудової освіти. Співавторка Марта Андерсон була науковою асистенткою та перекладачкою Е. К. Ліндемана. Окрім методів навчання робітників, автори досліджували зміст і філософію робітничої освіти в працях Еугена Розенштока-Гюссі, Ернста Міхеля та Вільгельма Штурмфельса, та ін. Дослідницький пошук актуалізував доцільність тісної співпраці між перекладачкою Мартою Андерсон та Е. К. Ліндеманом, що втілювалося в їхній співавторській праці. Ліндеман визнав вагомий внесок Андерсон, підтримав її співавторство та погодив пріоритетність розміщення її імені у публікації, яка має важливе значення для досліджень з історії розвитку освіти дорослих (Stewart, 1990). Вищезазначена праця є інтерпретацією андрагогічних методів, що використовувалися у Франкфуртській академії праці. Автори назвали андрагогіку істинним методом освіти дорослих «..., в якому теорія стає фактом, слова стають відповідальними діями, відповідальними вчинками, а практичний факт, що виникає з необхідності, висвітлюється теорією» (Anderson, & Lindeman, 1927, с. 35).

Водночас Е. К. Ліндеман підкреслював, що «андрагогіка як метод освіти дорослих» охоплює не лише теоретичний вимір, а й діяльність тих, хто безпосередньо впроваджує її у взаємодії з дорослими учнями. У зв'язку з методами навчання дорослих, що використовувалися у Франкфуртській академії праці, Е. К. Ліндеман також розробив концепцію неавторитарної ролі викладача в освіті дорослих. Як він пише в праці «Освіта через досвід», на зміну «звичайним зборам інструкторів» прийшла «справжня спільнота вчителів, створена шляхом дискусій, конференцій та взаєморозуміння...». Науковець зазначає, що вчителі, які приїжджали до Академії зі шкіл та університетів, вважали «доречним спалити свої університетські підручники і відмовитися від своїх попередніх викладацьких звичок». Дорослі вчителі мали продемонструвати, що вони є «співробітниками» (с. 25). Викладачі академії усвідомлювали, що вони не можуть «передавати освіту, а лише пробуджувати в учнях можливість навчання» (Anderson, & Lindeman, 1927, с. 34-35). Цікаво, що в концепції андрагогіки Генріха Ганзельмана (1951) надається схожа характеристика освітян для дорослих у порівнянні з компетенціями вчителів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті здійсненого дослідження виявлено суттєвий внесок Едуарда Крістіана Ліндемана у становлення та розвиток андрагогіки як теорії освіти дорослих

у Сполучених Штатах Америки. Вчений як провісник нових ідей в освіті дорослих та соціальній філософії написав одну з перших книг про розвиток громад. Його діяльність позначилася й у сфері розбудови народної освіти, становленні групової роботи тощо. Хоча деякі погляди Е. К. Ліндемана викликали суперечки, наприклад, його неприйняття освіти як підготовки до життя і твердження, що освіта і є життям, замість того, щоб більш точно пов'язати процес освіти з усім життям (Stewart, 1987), його ідеї, викладені в численних публікаціях, заклали основу теорії навчання дорослих у США. Беззаперечним є внесок Е. К. Ліндемана в нову концепцію освіти і, зокрема, освіти і навчання дорослих, яка, разом з подальшими дослідженнями, також відкрила шлях до створення американської концепції андрагогіки.

Таким чином, Е. К. Ліндеман сформував концептуальні засади навчання дорослих, підкресливши провідну роль досвіду як основного ресурсу в освітньому процесі та адаптивну спрямованість освіти на індивідуальні життєві обставини й реальні потреби учнів. Його праці заклали фундамент для сучасного розуміння освіти дорослих як соціально контекстуалізованої і «життєво орієнтованої» діяльності, що сприяє особистісним і професійним трансформаціям. Водночас дослідження засвідчує історичну значущість поєднання соціальних, гуманітарних і природничих наук у формуванні андрагогічної парадигми, акцентуючи увагу на необхідності подальшого аналізу її розвитку у різних культурних контекстах.

Подальші наукові пошуки доцільно розширити шляхом дослідження впливу андрагогіки в країнах Східної Європи, що сприятиме кращому розумінню універсальних і локальних особливостей освіти дорослих в глобальному контексті.

Список використаних джерел

- Anderson, M. & Lindeman, E. C. (1927). *Education Through Experience. An interpretation of the methods of the Academy of Labor*. Frankfurt-am-Maine, Germany. New York: Workers' Education Bureau Press Inc.
- Lindeman, E.C. (1926a). *Andragogik: the method of teaching adults. Workers' Education, 4*, 38.
- Lindeman, E.C. (1924). *Social discovery: an approach to the study of function groups*. New York: Republic Publishing.
- Lindeman, E.C. (1921). *The community: An introduction to the study of community leadership and organization*. New York: Association Press.
- Lindeman, E.C. (1926b). *The meaning of adult education*. New York: New Republic. URL: <https://archive.org/details/meaningofadulted00lind/page/n5/mode/2up>
- Lindeman, E. C. (1926c). To discover the meaning of experience. *In Survey*, 55, 545-546.
- Long, H. (1989). 'Preface to the 1989 Edition' in Lindeman, E. C. *The Meaning*

- of *Adult Education*. Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Knowles, M. S., Holton III, F. E. & Swanson, R. A. (2007). *Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenlernen*. München: Elsevier GmbH.
- Picht, W., Rosenstock-Huessy, E. (1926). *Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912-1926*. Leipzig: Verlag Quelle & Meyer
- Smith, M. K. (2020). Eduard Lindeman and the Meaning of Adult Education. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. URL: <https://infed.org/mobi/eduard-c-lindeman-and-the-meaning-of-adult-education/>.
- Sorenson, H. (1938). *Adult Abilities*. Minneapolis: University of Minesota Press.
- Stewart, D.W. (1987). *Adult Learning in America: Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education*. Malabar, Florida: Krieger 1987. <https://www.alu-c.com/eduard-lindeman>
- Thorndike, E. L. (1928). *Adult Learning*. New York: Macmillan.
- Thorndike, E. L. (1935). *Adult Interests*. New York: Macmillan.

Отримано / Received: 13.02.2025.
Прорецензовано / Revised: 24.03.2025.
Схвалено до друку / Accepted: 29.04.2025.
Опубліковано / Published: 30.06.2025.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВІ, ОСВІТНІ ТА ПРОСВІТНИЦЬКІ ІНІЦІАТИВИ

ХРОНОЛОГІЯ ФАКТІВ І ПОДІЙ У СФЕРІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ (2023 – 2024)

Аніщенко Олена Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Anishchenko Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Andragogy Department of the Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6145-2321>
E-mail: anishchenko_olena@gmail.com

Анотація. Автором систематизовано хронологію фактів і подій у сфері освіти дорослих в Україні за період 2023–2024 рр. Опрацьовано документи і матеріали загальнодержавного, регіонального та місцевого рівнів, що стосуються безпосередньо освіти дорослих (формальної, неформальної та інформальної), і ті, що є дотичними до цієї сфери, які відіграли важливу роль у її розвитку. У публікації представлено проміжну версію хронології. У подальшому документ буде доповнюватися, його зміст уточнюватиметься.

Ключові слова: освіта дорослих; хронологія фактів і подій; Україна.

CHRONOLOGY OF THE FACTS AND EVENTS IN THE ADULT EDUCATION FIELD IN UKRAINE (2023–2024)

Abstract. The author systematized the chronology of the facts and events in the adult education field in Ukraine for the period 2023–2024. Has reviewed the documents and materials at the national, regional and local levels that directly relate to adult education (formal, non-formal and informal) and those that are relevant to this field and have played an important role in its development. The publication presents an interim version of the chronology. The document will be supplemented in the future and its content will be refined.

Key words: adult education; chronology of facts and events; Ukraine.

У представлених матеріалах увиразнено хронологію фактів і подій у сфері освіти дорослих в Україні у 2023–2024 роках. Наведено нормативно-правові документи, матеріали різних рівнів (загальнодержавного, регіонального, місцевого), що безпосередньо або опосередковано впливали на розвиток формальної, неформальної та

інформальної освіти дорослих.

Презентовано проміжну версію хронології, яка є підґрунтям для подальшого доповнення та уточнення для більш глибокого розуміння тенденцій і викликів у цій сфері. Запропоновані матеріали становлять підґрунтя для комплексного аналізу й подальших наукових пошуків у галузі освіти дорослих в Україні.

- 04.01.2023 р. Оновлено процедуру організації та проведення курсів професійної військової освіти та курсів підвищення кваліфікації у вищих військових навчальних закладах, військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти і закладах фахової передвищої військової освіти у 2023 – 2024 роках: наказ Міністерства оборони України № 7. <https://armyinform.com.ua/2023/01/10/neformalna-osvita-v-systemi-ministerstva-oborony-ukrayiny-vydano-nakaz-oboronnogo-vidomstva/>
- 06.01.2023 р. Внесено зміни до розпису Державного бюджету України на 2023 р., пов'язані з розподілом субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами: розпорядження Кабінету Міністрів України № 16-р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/16-2023-%D1%80#Text>
- 12.01.2023 р. Верховна Рада України ухвалила у першому читанні й прийняла за основу проєкт Закону «Про освіту дорослих» (реєстр. № 7039), який включено до переліку пріоритетних законопроектів, спрямованих на адаптацію законодавства України до положень права Європейського Союзу (acquis EC), виконання міжнародно-правових зобов'язань України у сфері європейської інтеграції. <https://www.rada.gov.ua/news/razom/232071.html> ; <https://mon.gov.ua/ua/news/vru-prijnyala-u-pershomu-chitanni-proyekt-zu-pro-osvitu-doroslih>
- 10.02.2023 р. У Львівській обласній військовій адміністрації підписано Тристоронній Меморандум про взаєморозуміння та співробітництво у сфері освіти дорослих (*підписанти: Львівська ОВА, німецька неурядова організація «Німецьке об'єднання народних університетів» в Україні, Громадська спілка «Українська асоціація освіти дорослих»*). <https://uaod.org.ua/novini/predstavnyky-neuryadovyh-organizacij-ta-lvivska-ova-pidpysaly-trystoronnij-memorandum-pro-vzayemorozuminnya-ta-spivrobitnytstvo-u-sferi-osvity-doroslyh>

- 10.02.2023 р. Проведено серію експертних консультацій щодо того, як владі, громадському сектору, бізнесу краще адаптуватися до викликів воєнного часу та закласти фундамент для післявоєнного відновлення громади (*Мережа Центрів Едукації (м. Львів), ініціатива RAF4UA за підтримки Інституту міста та DVV International в Україні*). <https://uaod.org.ua/novini/u-lvovi-vidbulysya-publichni-ekspertni-konsultaciyi-shhodo-rozvytku-i-povoyennogo-vidnovlennya-lvivskoyi-aglomeraciyi-cherez-osvitu-doroslyh>
- 15.03.2023 р. Європейська комісія оприлюднила звіт «Порівняння Європейської рамки кваліфікацій та Національної рамки кваліфікацій України», *підготовлений спільно з українськими та європейськими партнерами*. <https://mon.gov.ua/news/opublikovano-porivnyalniy-zvit-evropeyskoj-ta-natsionalnoi-ramki-kvalifikatsiy>
- 23.02.2023 р. Ратифіковано Угоду між Україною та Європейським Союзом про участь України у програмі Європейського Союзу «Цифрова Європа» (2021-2027). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_005-22#Text
- 23.02.2023 р. Ухвалено Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо надання державної цільової підтримки окремим категоріям осіб у сферах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти №2940-IX. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2940-20#Text>
- 23.02.2023 р. Презентовано флагаманський проєкт Міністерства внутрішніх справ «Автошколи для осіб з інвалідністю»: засідання Ради безбар'єрності Кабінету Міністрів України. <https://mvs.gov.ua/uk/news/mvs-prezentuje-avtoskoli-dlia-liudei-z-invalidnistiu-katerina-pavlicenko>
- 28.02.2023 р. Внесено зміни до Положення про сертифікацію педагогічних працівників: постанова Кабінету Міністрів України № 170. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/170-2023-%D0%BF#Text>
- 07.03.2023 р. Внесено зміни до Порядку та умовах забезпечення соціальної та професійної адаптації осіб, які звільняються або звільнені з військової служби, з числа ветеранів війни, осіб, які мають особливі заслуги перед Батьківщиною, членів сімей таких осіб, членів сімей загиблих (померлих) ветеранів війни, членів сімей загиблих (померлих) Захисників та Захисниць України та

- постраждалих учасників Революції Гідності, затверджених постановою Кабінету Міністрів України від 21 червня 2017 р. № 432: постанова Кабінету Міністрів України від 7 березня № 197. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/197-2023-%D0%BF#Text>
- 07.03.2023 р. Оприлюднено аналітичний звіт «Вища освіта в Україні: зміни через війну» (за підтримки Представництва Фонду Конрада Аденауера в Україні; кол. авторіє: Є. Ніколаєв, Г. Рій, І. Шемелинець; Київський університет імені Бориса Грінченка). <https://osvitanalytika.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2023/03/HigherEd-in-Times-of-War.pdf>
- 14.03.2023 р. Затверджено план пріоритетних дій Уряду на 2023 рік: розпорядження Кабінету міністрів України № 221-р. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-planu-priorytetnykh-dii-uriadu-na-2023-rik-221r-140323>
- 24.03.2023 р. Затверджено Порядок професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації зареєстрованих безробітних: постанова Кабінету Міністрів України № 264. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/264-2023-%D0%BF#Text>
- 06.04.2023 р. Відбувся Форум з питань законодавчого забезпечення навчання та освіти дорослих в Україні (м. Київ, Україна). Організатори: Громадська спілка «Українська асоціація освіти дорослих», Представництво DVV International за підтримки Міністерства освіти і науки України та за сприяння Федерального міністерства економічного співробітництва та розвитку Німеччини. <https://uaod.org.ua/novini/u-kyievi-vidbuvsya-forum-iz-pytan-zakonodavchogo-zabezpechennya-navchannya-ta-osvity-doroslyh-v-ukrayini>
- 07.04.2023 р. Урядом погоджено проєкт Указу Президента України щодо впровадження Стратегії формування системи переходу від військової служби до цивільного життя на період до 2032 року. <https://mva.gov.ua/ua/news/uryad-zapustiv-strategichnij-proyekt-minveteraniv-perehodu-vid-vijskovoyi-sluzhbi-do-civilnogo-zhittya>
- 07.04.2023 р. Схвалено Концепцію безпеки закладів освіти: розпорядження Кабінету Міністрів України № 301-р. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-kontseptsii-bezpeky-zakladiv-osvity-i070423-301>
- 07.04.2023 р. Утворено Координаційну раду з питань утвердження української національної та громадянської ідентичності.

- 12.04.2023 р. Затверджено Порядок міжвідомчої взаємодії з питань вручення здобувачам освіти, які перебувають за межами України, документів про базову середню, повну загальну середню та професійну (професійно-технічну) освіту, виданих в умовах воєнного стану в Україні: наказ МОН України, МЗС України № 419/165. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/320-2023-%D0%BF#Text>
- 21.04.2023 р. Затверджено Положення про післядипломну освіту та інші форми підвищення кваліфікації спеціалістів ветеринарної медицини: постанова Кабінету Міністрів України № 379. <https://www.kmu.gov.ua/npas/prozatverdzhennia-polozhennia-pro-pisliadiplomnu-osvitu-ta-inshiformy-pidvyshchennia-kvalifikatsii-spetsialistiv-veterynarnoi-medytyny-i210423-379>
- 25.04.2023 р. Затверджено 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 № 372-р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/372-2023-%D1%80#n15>
- 28.04.2023 р. Оприлюднено результати щорічного дослідження «Вплив війни на молодь України» (підготовлено ГО «Аналітичний центр Cedos» і дослідницькою агенцією Info Sapiens за ініціативи, а також технічної та організаційної підтримки Представництва Фонду ООН у галузі народонаселення в Україні, Програми розвитку ООН в Україні та Міністерства молоді та спорту України, за фінансової підтримки МЗС Данії; авт. кол.: І. Волосевич, І. Козут, Т. Жерьобкіна, Ю. Назаренко). <https://cedos.org.ua/researches/vpliv-vijni-na-molod-v-ukrayini/>
- 02.05.2023 р. Ухвалено Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення якості вищої освіти» № 3062-IX. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3062-20#Text>
- 07.05.2023 р. Стартував проєкт «Дія.Освіта» (едьютейнмент-платформа), що ґрунтується на поєднанні можливостей навчання, розваг і профорієнтації (ініціатива Міністерства цифрової трансформації України за підтримки Google.org та Фонд Східна Європа у співпраці з ІТ-компаніями: Joooble, Ajax Systems, EPAM, Ciklum, SendPulse та ін.). <https://mon.gov.ua/ua/news/novi-navichki-i-profesiyi-ministerstvo-cifrovoyi-transformaciyi-zapustilo>

- edyutejment-platformu-diyaosvita
- 12.05.2023 р. Схвалено «Концепцію Державної цільової національно-культурної програми “Єдність у розмаїтті” на період до 2034 року»: розпорядження Кабінету Міністрів України № 429-р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/429-2023-%D1%80#Text>
- 22-26.
05.2023 р. Проведено Всеукраїнський Тиждень професійної освіти в Україні у рамках Європейського року навичок (European Year of Skills, 2023) відповідно до Оперативного плану МОН України на 2023 рік (наказ МОН України від 10.01.2023 р. № 15). <https://mon.gov.ua/osvita-2/profesiyno-tekhnichna-osvita/zakhodi-i-konkursi/vseukrainskiy-tizhden-profesiyno-osviti-2023>
- 12.06.2023 р. Відбулася презентація освітнього серіалу «Базові цифрові навички для людей елегантного віку» від Дія.Освіта (*ініціатива Міністерства цифрової трансформації України за підтримки проекту «Цифрові, інклюзивні, доступні: підтримка цифровізації державних послуг в Україні» (Проект підтримки Дія), який ПРООН в Україні реалізує за фінансової підтримки Швеції, для платформи Дія.Освіта*). <https://www.undp.org/uk/ukraine/press-releases/new-course-help-older-people-master-digital-skills>
- 16.06.2023 р. Презентовано візійний документ «Стратегія когнітивної деокупації Криму» (*Представництво Президента України в Автономній республіці Крим*). <https://ppu.gov.ua/en/press-center/u-predstavnytstvi-vidbulasia-prezentatsiia-stratehii-kohnityvnoi-deokupatsii-krym/>
- 29.06.2023 р. Ухвалено Закон України «Про зупинення у відносинах України з Російською Федерацією та Республікою Білорусь дії Угоди про співробітництво в галузі трудової міграції та соціального захисту трудящих-мігрантів та Протоколу про внесення змін і доповнень до Угоди про співробітництво в галузі трудової міграції та соціального захисту трудящих-мігрантів від 15 квітня 1994 року». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3192-20#Text>
- 10.07.2023 р. Оприлюднено результати опитування «Медіаспоживання українців: другий рік повномасштабної війни» (*дослідження здійснено за підтримки американського народу, що була надана через Агентство США з міжнародного розвитку (USAID) на замовлення*

Громадянської мережі ОПОРА; аналітики: О. Снопок, А. Романюк). https://www.oporaua.org/polit_ad/mediaspozhivannia-ukrayintsiv-drugii-rik-povnomasshtabnoy ;
<https://mon.gov.ua/news/ogoloshuetsya-tretiy-shchorichnij-konkurs-istoriy-gromadyanske-suspilstvo-biznes-ta-vlada-krashchi-praktiki-spivpratsi-i-viini-24796>

- 07.08.2023 р. Стартував Третій щорічний конкурс історій «Громадянське суспільство, бізнес та влада – кращі практики співпраці» (проект «Ініціатива секторальної підтримки громадянського суспільства України» спільно з Міністерством культури та інформаційної політики України, Секретаріатом Кабінету Міністрів України, Міністерством розвитку громад, територій та інфраструктури України та Національною соціальною службою України). <https://mva.gov.ua/news/ogoloshuetsya-tretiy-shchorichnij-konkurs-istoriy-gromadyanske-suspilstvo-biznes-ta-vlada-krashchi-praktiki-spivpraci>
- 08.08.2023 р. Зареєстровано проект Закону про внесення змін до деяких законів України щодо визнання результатів навчання осіб, які проживають на тимчасово окупованій території України № 9591. http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=76559
- 09.08.2023 р. Утворено Тимчасову спеціальну комісію Верховної Ради України для підготовки та комплексного врегулювання питань надання соціальних гарантій ветеранам війни, Захисникам і Захисниці України та членам їх сімей, членам сімей загиблих (померлих) ветеранів війни, членам сімей загиблих (померлих) Захисників і Захисниць України»: постанова Верховної Ради України № 3308-IX. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3308-20#Text>
- 09.08.2023 р. Утворено Тимчасову спеціальну комісію Верховної Ради України з питань правового статусу, соціальної підтримки, медичного забезпечення ветеранів війни, військовослужбовців, Захисників і Захисниць та членів їх сімей: постанова Верховної Ради України № 3309-IX. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3309-20#Text>
- 18-20.
08.2023 р. Відбувся тренінг із комунікації, групової динаміки та методів навчання дорослих за програмою Curriculum Globale (для членів ГС «Українська асоціація освіти дорослих»; ініціатива ГС «Українська асоціація освіти дорослих» за підтримки Представництва DVV

- International в Україні*). <https://uaod.org.ua/novini/vidbuvsya-trening-iz-komunikacziyi-grupovoyi-dynamiky-ta-metodiv-navchannya-doroslyh>
- 21.08.2023 р. Оприлюднено результати онлайн-опитування «Неформальна освіта та володіння новими навичками» (2023 р.; ГО «Інститут молоді»; автори: Н. Тілікіна, І. Пеша, Т. Андріюченко). <https://inmol.org/neformalna-osvita-ta-volodinnia-novymu-navychkamy/>.
- 22.08.2023 р. Схвалено «Стратегію розвитку системи професійного навчання державних службовців, голів місцевих держадміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад до 2027 року»: рішення Координаційної ради з питань професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування, депутатів місцевих рад при Національному агентстві України з питань державної служби. <https://surl.li/nwsgms>
- 11-17.
09.2023 р. Зреалізовано освітні, наукові та інші заходи Тижня освіти дорослих (Тижня освітнього зростання) в Україні у рамках щорічної міжнародної ініціативи ЮНЕСКО – Міжнародного тижня освіти дорослих (International Adult Learners' Week). <https://www.dilovamova.com/index.php?page=10&holiday=893&year=2024>
- 14.09.2023 р. Проведено круглий стіл «Роль освіти дорослих в умовах війни та повоєнному відновленні України» у рамках Тижня освіти дорослих (*ініціатива відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*). <http://ipood.com.ua/novini/krugliy-stl-rol-osviti-doroslih-v-umovah-vyni-ta-povonnomu-vdovlenn-ukrani/>
- 15.09.2023 р. Затверджено Порядок реалізації експериментального проекту з організації професійного навчання учасників бойових дій та осіб з інвалідністю внаслідок війни в закладах професійної (професійно-технічної) освіти Державної служби зайнятості: постанова Кабінету Міністрів України № 984. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984-2023-%D0%BF#Text>
- 15.09.2023 р. Затверджено Програму розвитку офіційної статистики до 2028 року: постанова Кабінету Міністрів України № 989.

- 03.10.2023 р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/989-2023-%D0%BF#Text>
Ініційовано комунікаційну кампанію «Нас навчали вчителі» (МОН України до Дня вчителя). У межах цієї ініціативи представники професій, що мають критичне значення в умовах воєнного часу — військовослужбовці, прикордонники, волонтери, залізничники, медики — ділилися спогадами про своїх наставників, розповідали про те, як учителі вплинули на їхній особистий розвиток, вибір професії, цінності тощо. <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-zapustilo-kampaniyu-vdyachnosti-nas-navchali-vchiteli>
- 17.10.2023 р. Комітет Верховної Ради України з питань гуманітарної та інформаційної політики підтримав розроблений Міністерством культури та інформаційної політики проєкт Державної цільової національно-культурної програми забезпечення всебічного розвитку і функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя на період до 2030 року. <https://mova-ombudsman.gov.ua/news/profilnyi-komitet-vru-pidtrymav-proiekt-derzhavnoi-movnoi-prohamy>
- 19-26.10.2023 р. Проведено заходи в рамках програми підвищення кваліфікації «Менеджмент УТВ в Україні – перезавантаження. Міжнародний досвід» за участі зарубіжних експертів (організатор: ГО «Асоціація університетів третього віку «Клепсидра», м. Київ). *Примітка: УТВ – Університети третього віку.
- 23.10.2023 р. Верховною Радою України прийнято за основу проєкт Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу у вищій освіті»: Кабінет Міністрів України, реєстр. №10177. https://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=7703
- 23 – 29.10.2023 р. Зреалізовано освітні та інші ініціативи Тижня медіаграмотності в Україні у рамках Глобального тижня медійної та інформаційної грамотності (ЮНЕСКО). <https://ms.detector.media/trendi/post/33277/2023-10-22-tyzhden-mediagramotnosti-v-ukraini-but-y-v-trendi/>
- 26.10.2023 р. Відбулася відкрита дискусія щодо розвитку центрів, університетів третього віку в Україні «Як діяти і що робити в умовах невизначеності? Які сталися і очікуються зміни в УТВ в Україні?» (м. Київ, Україна). Організатор: Асоціація

- УТВ «Клепсидра», співorganizatori: Міжнародна асоціація університетів третього віку AIUTA, Управління з питань гендерної рівності КМДА, Академія праці, соціальних відносин і туризму). Захід відбувся в рамках програми підвищення кваліфікації: «Менеджмент УТВ в Україні – переважанення. Міжнародний досвід». <https://puet.edu.ua/news/yak-diyaty-i-shho-robyty-v-umovah-nevyznachenosti-yaki-stalysya-i-ochikuyutsya-zminy-v-utv-v-ukrayini/>
- 30.10.2023 р. Оприлюднено «Концепцію політики щодо ветеранів та їхніх сімей» (ініціатива громадських організацій і ветеранських просторів – «Veteran Hub», «Принцип», «Юридична сотня», «Простір Можливостей», «Жіночий Ветеранський Рух» (VETERANKA). <https://veteranhub.com.ua/projects/konczepczya-polityky-shhodo-veteraniv-ta-yihnih-simej/>; <https://www.pryncyp.com/analytics/1114/>; <https://www.pryncyp.com/wp-content/uploads/2024/01/veteranpolicy.pdf>
- 06.11.2023 р. Оголошено призерів і головного переможця конкурсу «Столиця навчання та освіти дорослих» (ініціатива ГС «Українська асоціація освіти дорослих» спільно з Представництвом DVV International в Україні). <https://uaod.org.ua/novini/vidkryto-pryjom-zayavok-dlya-uchasti-u-konkursi-na-stolyczyu-navchannya-ta-osvity-doroslyh>
- 07.11.2023 р. Погоджено програми підвищення кваліфікації закладів НАДС: наказ Національного агентства України з питань державної служби № 178-23. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0178859-23#Text>
- 11.11.2023 р. Затверджено дорожню карту європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року: наказ МОН України №1501. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-dorozhnoyi-karti-yevropejskoyi-integraciyi-ukrayini-u-sferah-osviti-i-nauki-do-2027-roku>
- 16.11.2023 р. Оприлюднено аналітичний звіт комплексного дослідження «Медіаграмотність для людей старшого віку (60+)» (2023 р.; ГО «Український інститут медіа та комунікації» у партнерстві з DW Akademie за фінансової підтримки Федерального міністерства економічного співробітництва та розвитку Німеччини (BMZ). <https://www.jta.com.ua/news-and-reports/mediagramotnist-dlia-liudey-starshoho-viku-60-doslidzhennia-ukrainskoho-institutu-media-ta-komunikatsii/>

- 20.11.2023 р. Відбулася презентація результатів четвертого онлайн-опитування «Портрет ветерана» (*ініціатива Українського ветеранського фонду Мінветеранів*). <https://www.ukrinform.ua/rubric-presshall/3788001-prezentacia-doslidzenna-portret-veterana.html>
- 21.11.2023 р. Верховною Радою ухвалено в першому читанні проєкт Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу у вищій освіті». <https://osvita.ua/consultations/90496/>
- 22.11.2023 р. Прийнято за основу проєкт Закону України про застосування англійської мови в Україні (реєстр. № 9432). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3493-20#Text>
- 22.11.2023 р. Стартували онлайн-курси з подолання освітніх втрат для вчителів і менеджерів освіти (*ініціатива ГС «Освіторія» у партнерстві з Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ), МОН України за підтримки Глобального партнерства заради освіти (GPE) й уряду Японії; спільний проєкт «Наздоженемо: курс про подолання освітніх втрат»*). <https://mon.gov.ua/ua/news/dlya-vchiteliv-i-osvitnih-upravlinciv-dostupni-bezoplatni-onlajn-kursi-z-podolannya-osvitnih-vtrrat>
- 28.11.2023 р. Стартував CDTO Campus – національний проєкт з навчання лідерів цифрової трансформації (*втілюється Фондом Східна Європа, фінансується Visa Foundation, Федеральним міністерством економічного співробітництва та розвитку Німеччини (BMZ) і підтримується Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, у співпраці з Digitallity GovTech Centre of Excellence, під патронатом Міністерства цифрової трансформації України*). <https://thedigital.gov.ua/news/cdto-campus-v-ukraini-startue-natsionalniy-proekt-z-navchannya-lideriv-tsfirovoi-transformatsii>
- 05.12.2023 р. Відбувся 12 Форум розвитку громадянського суспільства (*ініціатива ICAP Єднання у співпраці з громадським сектором, міжнародними донорськими організаціями, владою, бізнесом*). <https://ednannia.ua/news/nashi-novini/12570-12-forum-rozvitku-gromadyanskogo-suspilstva-shcho-dast-nam-silu-nazhivo-ob-ednav-blizko-2500-uchasnikiv>
- 07.12.2023 р. Оголошено імена науковиць – лавреаток української премії L'ORÉAL-ЮНЕСКО «Для жінок у науці» 2023 року. Партнери ініціативи в Україні: Національна академія наук

- України, Центр «Розвиток Корпоративної Соціальної Відповідальності», ініціатива Дівчата STEM. *Мета преміювання – підтримати й відзначити талановитих жінок-науковців, заохотити молодих жінок обирати наукові професії, сприяти їхньому кар'єрному зростанню.*
<https://www.old.nas.gov.ua/UA/Messages/Pages/View.aspx?MessageID=10859>
- 11.12.2023 р. Презентовано результати дослідження цифрової грамотності українців *(зреалізовано за ініціативи Міністерства цифрової трансформації України за підтримки швейцарсько-української Програми EGAP, що виконується Фондом Східна Європа та фінансується Швейцарією).* <https://ck-oda.gov.ua/cifrovizaciya/mincifraprezentovala-rezultati-doslidzhennya-cifrovoyi-gramotnosti-ukrayinciv/>
- 15.12.2023 р. Схвалено Стратегію утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року та затверджено операційний план заходів з її реалізації у 2023 – 2025 роках: постанова Кабінету Міністрів України № 1322. <https://www.kmu.gov.ua/npas/proskhvalennia-stratehii-utverdzhennia-ukrainskoi-na-a1322>
- 22.12.2023 р. Ухвалено «Дорожню карту використання науки, технологій та інновацій для досягнення цілей сталого розвитку»: рішення колегії Міністерства освіти і науки України (протокол № 3). *З-поміж місій системи НТІ (пріоритетних напрямів розвитку) не виокремлено цілісний освітній складник. Водночас цифровізацію суспільства увиразнено як місію / пріоритетний напрям розвитку НТІ, деталізовано Дорожню карту використання науки, технологій, інновацій для досягнення цілей місії «Цифровізація суспільства» (ЦСР 9 (9.4 та 9.6)).*
https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2024/01/03/Dorozhnya_karta_vykoryst_nauky_tekhnolohiy_ta_innovatsiy-03.01.2024-1.1.pdf
- 03.01.2024 р. Оголошено про публічне громадське обговорення проекту професійного стандарту «Фахівець із супроводу ветеранів та демобілізованих осіб» (ініціатива Міністерства у справах ветеранів України).
<https://mva.gov.ua/ua/npa/povidomlennya-pro-publichne-gromadske-obgovorennya-proektu-profesijnogo-standartu-fahivec-iz-suprovodu->

veteraniv-ta-demobilizovanih-osib

- 09.01.2024 р. Затверджено Програму незалежного тестування фахових знань і вмінь учителів навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі та/або освітньої галузі «Суспільствознавство» закладів загальної середньої освіти: наказ МОН України № 16.
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0016729-24#Text>
- 17.01.2024 р. Комітет Верховної Ради України з питань соціальної політики та захисту прав ветеранів схвалив текст порівняльної таблиці до проекту Закону про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення прав осіб з інвалідністю на працю (реєстр. № 5344-д) і рекомендував Верховній Раді України прийняти законопроект у другому читанні та в цілому.
Законопроект безпосередньо адвокатує право особи з інвалідністю на працю та відкриває можливості для всіх громадських організацій країни ефективно діяти в інтересах осіб з інвалідністю.
https://komspip.rada.gov.ua/news/main_news/76750.html
- 31.01.2024 р. Відбулася презентація збірника історій «Громадянське суспільство, бізнес та влада – кращі практики співпраці» (ініціатива Центру демократії та верховенства права) за підтримки Міністерства культури та стратегічних комунікацій, Секретаріату Кабінету Міністрів, Міністерства розвитку громад та територій, Національної соціальної сервісної служби та Глобального договору ООН в Україні).
<https://mcsc.gov.ua/news/v-ukrinformi-prezentuvaly-zbirku-istorij-gromadyanske-suspilstvo-biznes-ta-vlada-krashhi-praktyku-spivpraczii/>
- 14.02.2024 р. Оголошено про включення трьох українських міст – Львова, Сум і Тернополя – до Глобальної мережі ЮНЕСКО міст, що навчаються (UNESCO Global Network of Learning Cities): рішення Секретаріату ЮНЕСКО за рекомендацією журі експертів.
<https://www.unesco.org/en/articles/unesco-global-network-learning-cities-64-new-members-35-countries>
- 15.02.2024 р. Затверджено Положення про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України, військових

- навчальних підрозділах закладів вищої освіти, закладах фахової передвищої військової освіти: наказ Міністерства оборони України №120. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0453-24#Text>
- 29.02.2024 р. Затверджено Програму «Фінансова підтримка Молодіжної громадської організації «Станція Стрий Пласту – Національної Скаутської організації України» у Стрийській міській територіальній громаді на 2024 рік» (порядок денний засідання XLVI чергової сесії VIII демократичного скликання Стрийської міської ради Львівської області, п. 23). **ПОРЯДОК ДЕННИЙ** засідання XLVI чергової сесії VIII демократичного скликання Стрийської міської ради Львівської області – Стрийська Міська Рада
- 01.03.2024 р. Оприлюднено результати опитування «Теми неформальної освіти для молоді» (*проведено Молодіжною радою при Кременській міській військовій адміністрації в період з 05 по 16 лютого 2024 року*). https://stb.loga.gov.ua/sites/default/files/dep_activity/30_1457_1.pdf
- 11.03.2024 р. Презентовано Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. <https://mon.gov.ua/strategichniy-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku>
- 02.04.2024 р. Стартувало громадське обговорення проекту Закону України «Про професійну освіту» (*ініціатива МОН України за експертної підтримки Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій, Федерації роботодавців України, програми ЄС «EU4Skills: Крайні навички для сучасної України» та швейцарсько-українського проекту «Децентралізація для розвитку демократичної освіти»*). <https://www.kmu.gov.ua/news/mon-prezentuie-proekt-novoho-zakonu-pro-profesiinu-osvitu>
- 17.04.2024 р. Оприлюднено результати проведення семінару «Співтворчість зацікавлених сторін для реформування соціальної політики щодо людей похилого віку». *Напрацювання учасників – представників Мінсоцполітики, міжнародних і громадських організацій – передбачено покласти в основу Стратегії активного довголіття як документу, що спритиме формуванню державної політики з питань підтримки людей старшого віку.* <https://www.kmu.gov.ua/news/minsotspolityky-pratsiuie-nad-stratehiieiu-aktyvnoho-dovholittia>

- 19.04.2024 р. Відбулося відкриття Координаційного центру неформальної освіти дорослих на базі львівської Медіатеки (м. Львів, Україна). <https://city-adm.lviv.ua/news/society/education/301264-u-lvovi-vidkryly-tsentr-neformalnoi-osvity-dlia-doroslykh-video>
- 23.04.2024 р. Ухвалено Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу у вищій освіті» №3642-IX. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3642-20#Text>
- 24 – 26.05,
14 – 16.06. Здійснено навчання тренерів освіти дорослих за програмою «Базовий курс для тренерів у сфері навчання та освіти дорослих», що ґрунтується на міжнародній програмі Curriculum GlobALE (м. Миколаїв; DVV International Ukraine спільно з Центром навчання і освіти дорослих «Південь»). <https://www.dvv-international.org.ua/uk/ukrajina/novini/detail/u-mikolajevi-vidbulosja-navchannja-treneriv-osviti-doroslykh-za-programoju-curriculum-globale>
- 16.05.2024 р. Проведено семінар «Як запроваджувати освіту для дорослих у громадських та культурних центрах» (онлайн; у рамках публічної освітньої програми проєкту Western NIS Enterprise Fund та Cedos (6 онлайн-зустрічей, присвячених різним важливим аспектам роботи громадських і культурних центрів у громадах). <https://cedos.org.ua/events/yak-zaprovadzhuvaty-osvitu-dlya-doroslyh-u-gromadskyyh-ta-kulturnyh-czentrakh/>
- 20.05.2024 р. Затверджено Дорожню карту розвитку професійної (професійно-технічної) освіти для осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення до 2030 року: наказ МОН України №717. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-dorozhnoi-karty-rozvytku-profesiinoi-profesiinotekhnichnoi-osvity-dlia-osib-z-invalidnistiu-ta-inshykh-malomobilnykh-hrup-naselennia-na-period-do-2030-roku>
- 04.06.2024 р. Верховною Радою України ухвалено Закон України «Про застосування англійської мови в Україні» № 3760-IX. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text>
- 06.06.2024 р. Затверджено Типову програму підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та інших працівників закладів освіти «Організація фізичного та психологічно безпечного освітнього середовища: реагування на загрози чи надзвичайні ситуації»: наказ МОН України

- № 814. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0814729-24#Text>
- 06.06.2024 р. Прийнято за основу проект Закону України про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо сприяння розвитку волонтерства серед здобувачів освіти (реєстр. №11159 від 09.04.2024): Постанова Верховної Ради України №3801-ІХ. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3801-IX#Text>
- 06.06.2024 р. Прийнято за основу проект Закону України про академічну доброчесність (реєстр. №10392 від 08.01.2024): Постанова Верховної Ради України № 3789-ІХ. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3789-IX#Text>
- 07.06.2024 р. Схвалено Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затверджено операційний план заходів з її реалізації у 2024-2026 роках: розпорядження Кабінету Міністрів України № 527-р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text>
- 12.07.2024 р. Оприлюднено звіт за результатами другого щорічного опитування, присвяченого проблемам використання штучного інтелекту на базі великої мовної моделі (ШІ-LLM) в університетах України (*ініціатива ГО «Об'єднання маркетингологів України»*). <https://omu.marketing/rezultaty-drugogo-shhorichnogo-opytuvannya-shhodo-vykorystannya-shtuchnogo-intelektu-v-universytetah-ukrayiny/>
- 13-14.
07.2024 р. Відбулася III Міжнародна науково-практична конференція «Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи». *Організатори: МОН України, НАПН України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди, ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України. Співорганізатори: ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», Департамент науки і освіти Харківської обласної військової адміністрації, інші заклади та установи.* <http://ipood.com.ua/novini/osvta-doroslih-svtov-tendenc,-ukransk-real-ta-perspektivi---2024-1484/>
- 16.07.2024 р. Затверджено Інструкцію про організацію та проведення військово-професійної орієнтації громадян України і прийому на навчання до закладів фахової передвищої військової освіти, вищих військових навчальних закладів, військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти та наукових установ у системі Міністерства оборони України: Наказ Міністерства оборони України № 479. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1285-24#Text>

- 31.07 – 02.08. 2024 р. Відбувся офлайн-семінар з педагогіки народних вищих шкіл (с. Вовчок, Чернігівський р-н, Чернігівська обл.; ініціатива ГО «Народна вища школа „Вовчок“»), зреалізована спільно з представниками Народної вищої школи у Гетеборзі (Швеція). <https://www.facebook.com/FolkHighSchoolVovchok/posts/pfbid0DnewUH1CKzDSv9tdPS2nyALzEYEDMkJ7iSURwnSGgV7dRJ4QA3Mwt5jKRmHn2Wqyl>
- 13.08.2024 р. Здійснено запуск онлайн-платформи «Кар'єра ветерана» – цифрового інструменту для підтримки ветеранів війни у пошуку роботи, професійному розвитку та започаткуванні власної справи (ініціатива Українського ветеранського фонду, Мінветеранів за підтримки Міжнародного фонду «Відродження»). <https://mindev.gov.ua/news/zapushcheno-onlain-platformu-dlia-pratsevlashtuvannia-veteraniv>
- 13.08.2024 р. Опубліковано звіт про результати публічного громадського обговорення проекту професійного стандарту «Викладач базової загальновійськової підготовки» (розробник – Генеральний штаб Збройних Сил України). <https://www.mil.gov.ua/ministry/normativno-pravova-baza/gromadske-obgovorennia/71664/zvit-pro-rezultati-publichnogo-gromadskogo-obgovorenn/>
- 16.08.2024 р. Затверджено Типову програму підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти, які забезпечують викладання навчального предмета «Захист України»: наказ МОН України № 1151. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-typovoi-prohramy-pidvishchennia-kvalifikatsii-pedahohichnykh-pratsivnykiv-zakladiv-osvity-i-aki-zabezpechuiut-vykladannia-navchalnoho-predmeta-zakhyst-ukrainy>
- 16.08.2024 р. Затверджено нову редакцію Стратегічного плану діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року: наказ МОН України № 276 від 07.03.2024 р. (в редакції наказу МОН України 08 2024 № 1149). <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66c5f0f4b/66c5f0f4b0feb421885464.pdf>
- 06.09.2024 р. Опубліковано результати дослідження «Ринок праці інженерів та робітників з професійно-технічною освітою» (реалізовано Київською школою економіки; висвітлено за інформаційної підтримки Міністерства освіти і науки України, національних проєктів Дія.Бізнес і Дія.Освіта) <https://kse.ua/wp-content/uploads/2024/09/Povna-versiya.-Rinok->

- 09.09 – 15.09. 2024 р. [pratsi-inzheneriv-ta-robotnikiv-z-profesii--no-tehnichnoyu-osvitoyu.pdf](#)
Відбувся всеукраїнський Тиждень громадянського суспільства (ініціатива Міністерства культури та інформаційної політики України у партнерстві з Секретаріатом Кабінету Міністрів України, центральними органами виконавчої влади, обласними військовими адміністраціями, командою проєкту «Ініціатива секторальної підтримки громадянського суспільства України»). Організовано відповідно до плану заходів щодо реалізації Національної стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2021–2026 роки. <https://mon.gov.ua/news/vidbudetsia-vseukrainskyi-tyzhden-hromadianskoho-suspilstva>
- 16.09.2024 р. Відбулася І Всеукраїнська науково-практична конференція «Освіта дорослих в Україні та за кордоном: досягнення, виклики і перспективи розвитку» у рамках Тижня освіти дорослих (ініціатива науковців відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у співпраці з НУО України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди, КІНГ України, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, Громадської спілки «Українська асоціація освіти дорослих»). <http://ipood.com.ua/novini/-vseukrainska-naukovo-praktichna-konferencya---osvta-doroslih-v-ukrain-ta-za-kordonom-dosyagnennya,-vikliki--perspektivi-rozvitku---2024/>
- 25.09.2024 р. Стартувала безоплатна програма «Iron Women» з перекваліфікації жінок, які хочуть здобути навички управління будівельною технікою (навчання на операторок екскаватора, фронтального навантажувача). Реалізується шведською неприбутковою організацією *Beredskapslyftet* у партнерстві з *Volvo Construction Equipment* та *ETS Group* в рамках проєкту *Reskilling Ukraine* за інформаційної підтримки Міністерства економіки України. <https://me.gov.ua/News/Detail?lang=uk-UA&id=f5d335c5-fbd7-4781-9a53-866d116b9c32&title=IronWomen>
- 30.09.2024 р. Схвалено Стратегію демографічного розвитку України на період до 2040 року: розпорядження Кабінету Міністрів України № 922-р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/922-2024-%D1%80#Text>

- 09.2024 р. Оприлюднено результати дослідження IREX про ветеранську реінтеграцію «Ключові потреби та виклики у розрізі доступу до основних послуг та прав (*Програма реінтеграції ветеранів IREX (VR) спільно з Українським ветеранським фондом та дослідницькою агенцією «Info Sapiens»*). <https://veteran-reintegration.in.ua/wp-content/uploads/2024/09/irex-vets-needs-assessment-2024-ukr-1.pdf>
- 01.10.2024 р. Затверджено Методичні рекомендації щодо організації інклюзивного навчання суб'єктами надання освітніх послуг у сфері професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад: Наказ Національного агентства України з питань державної служби № 138-24. <https://nads.gov.ua/npas/prozatverdzhennia-metodychnykh-rekomendatsii-shchodo-orhanizatsii-inkliuzyvnoho-navchannia-subiektamy-nadannia-osvitnikh-posluh-u-sferi-profesiinoho-navchannia-derzhavnykh-sluzhbovtstv-holiv>
- 03.10.2024 р. Презентація результатів дослідження «Роль держави у соціальній реінтеграції ветеранів та ветеранок» (*ініціатива Українського ветеранського фонду Мінвeterанів*). <https://veteranfund.com.ua/newsukr/derzhava-maebuti-zaluchena-na-vsiih-etapah-reintehtatsii/>
- 09.10.2024 р. Оприлюднено проєкт розпорядження Кабінету Міністрів України «Деякі питання забезпечення досягнення Цілей сталого розвитку в Україні». <https://www.kmu.gov.ua/news/povidomlennia-pro-opryliudnennia-proektu-rozporiadzhennia-kabinetu-ministriv-ukrainy-deiaki-pytannia-zabezpechennia-dosiahnennia-tsilei-staloho-rozvytku-v-ukraini>
- 14.10.2024 р. Оприлюднено результати моніторингового аналізу стану системи професійного навчання публічних службовців у 2021–2023 рр.: доповідь Голови Національного агентства України з питань державної служби «Розвиток системи професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад у 2021–2023 рр.». <https://nads.gov.ua/storage/app/sites/5/DIYALNIST/PROFF%20NAVCHANNIA/2024.10.2024.pdf>

- 10-11. Відбувся Всеукраїнський Форум освіти дорослих
10.2024 р. (м. Миколаїв, Україна). *Миколаїв – переможець сеукраїнського конкурсу «Столиця освіти дорослих» у 2023 р.* <https://www.dvv-international.org.ua/uk/ukrajina/novini/detail/adult-education-as-a-tool-to-overcome-the-challenges-of-today-summarizing-the-results-of-the-ukrainian-national-forum-on-adult-learning-and-education>
- 16.10.2024 р. Затверджено професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти»: наказ МОН № 1466 від 16.10.2024 року. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466>
- 24 – 25.10. Відбулася перша Всеукраїнська онлайн-конференція з розвитку м'яких навичок – Upskill Soft Skill Conference від Happy Monday та English For IT (*проект реалізується Coursera та Happy Monday за підтримки Програми USAID «Конкурентоспроможна економіка України»*).
2024 р. День 1: <https://www.youtube.com/watch?v=XMgAcdezpko>
День 2: <https://www.youtube.com/watch?v=GFXWJn7KVnU>
- 29.10.2024 р. Верховна Рада України прийняла за основу проєкт закону України «Про внесення змін до Закону України "Про засади внутрішньої і зовнішньої політики" щодо формування комплексного підходу до внутрішньої політики у ветеранській сфері». <https://www.kmu.gov.ua/news/vpershe-v-ukrainskomu-zakonodavstvi-vyznachat-zasady-vnutrishnoi-polityky-shchodo-veteraniv-viiny-ta-ikhnikh-simej>
- 01.11.2024 р. Затверджено план заходів з реалізації у 2024-2027 роках Стратегії демографічного розвитку України на період до 2040 року: розпорядження Кабінету Міністрів України № 1091-р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1091-2024-%D1%80#Text>
- 18.11.2024 р. Стартував Тиждень цифрової грамотності (*ініціатива Міністерства цифрової трансформації України*). <https://dn.gov.ua/news/mincifra-rozpochinaye-tizhden-cifrovoyi-gramotnosti-doluchajtesya-j-poshiryujte-kulturu-cifrovoyi-gigiyeni>
- 29.11.2024 р. Схвалено Стратегію ветеранської політики на період до 2030 року та затверджено операційний план заходів з її реалізації у 2024 – 2027 роках: розпорядження Кабінету Міністрів України № 1209-р. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhalennia-stratehii-veteranskoj-polityky-na-period-do-2030-roku-ta-zatverdzhennia-s1209291124>

- 04.12.2024 р. Презентовано платформу «Освіта для ветеранів» (МОН України; розроблено за підтримки програми Skills4Recovery коштом уряду Німеччини). <https://mon.gov.ua/news/mon-i-skills4recovery-prezentuvaly-platformu-osvita-dlia-veteraniv>
- 05.12.2024 р. Проведено щорічний Форум розвитку громадянського суспільства (організатор(и): ICAP Єднання у співпраці з Програмою підтримки ОБСЄ для України та іншими партнерами). <https://uman-rda.gov.ua/news/1731399475/>
- 10.12.2024 р. Відбувся підсумковий онлайн-захід у межах проекту «Реінтеграція ветеранів та ветеранок війни через створення освітніх можливостей» (ініціатива DVV International в Україні спільно з сімома партнерськими організаціями Представництва за фінансової підтримки Федеральногоного міністерства закордонних справ Німеччини). <https://www.dvv-international.org.ua/uk/ukrajina/novini/detail/final-event-of-a-project-reintegration-of-war-veterans-through-the-creation-of-educational-opportunities-took-place-online>
- 11.12.2024 р. У Верховній Раді України зареєстровано урядовий законопроект «Про Національну систему кваліфікацій» № 12305. <https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/45426>
- 11.12.2024 р. Стартував освітній проєкт з безоплатного навчання у сфері креативних та ІТ-індустрій для ветеранів/-ок і захисників/-иць (ініціатива Projector Foundation спільно з компанією Uklon). Ініціатива спрямована на допомогу ветеранам/-кам у поверненні до цивільного життя після фронту, покращення професійних навичок захисників/-иць України. <https://bit.ua/2024/12/projector-foundation-ta-uklon-vidkryly-nabir-na-bezoplatne-navchannya-dlya-veteraniv-ok-ta-zahysnykiv-yts/>
- 11.12.2024 р. Затверджено Типову програму підвищення кваліфікації з освітнього лідерства для керівників/заступників керівників закладів освіти, які забезпечують здобуття профільної середньої освіти: наказ МОН України № 1724. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/675/aa0/891/675aa08912e69831931802.pdf>
- 17.12.2024 р. Відбулася звітна конференція «Реалізація урядового експериментального проєкту з переходу від військової служби до цивільного життя». Проєкт, затверджений постановою Кабінету Міністрів України №104, передбачає створення умов для адаптації ветеранів війни до цивільного життя шляхом отримання освіти,

підвищення кваліфікації, реабілітації та залучення до спорту. Пілотний проєкт реалізується на базі закладів вищої освіти за ініціатииви МОН України, Міністерства у справах ветеранів України, Міністерства молоді та спорту України.

<https://mms.gov.ua/news/intehratsiia-veteraniv-novi-mozhlyvosti-obhovoryly-na-konferentsii-v-kyievi>

- 18.12.2024 р. Відбулася презентація аналітичного звіту за результатами дослідження «Стратегія впровадження ґендерної рівності у сфері освіти в дії: ґендерні компетенції у педагогічних працівників і працівниць закладів загальної середньої освіти» (*проєкт «Попередження ґендерно зумовленого насильства, торгівлі людьми та порушення прав дитини» за підтримки донорської організації «Хліб для світу»; виконано ГО «Ла Страда-Україна» у співпраці з МОН України та Урядовою уповноваженою з питань ґендерної політики*). <https://mon.gov.ua/news/vidbulas-prezentatsii-doslidzhennia-stratehii-vprovadzhenia-hendemoi-rivnosti-u-sferi-osvity-v-dii>
- 23.12.2024 р. Оприлюднено авторський проєкт професійного стандарту «Андрагог» (*Л. Лук'янова, Н. Авшенюк, О. Аніщенко, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743826/>
- 31.12.2024 р. Затверджено професійний стандарт «Фахівець із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб»: наказ Міністерства у справах ветеранів України № 508. https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/706-ilovepdf_merged_13.pdf
- 31.12.2024 р. Схвалено Стратегію формування системи повернення з військової служби до цивільного життя на період до 2033 року та затверджено операційний план заходів з її реалізації у 2025-2027 роках (*ініціатиива Міністерства у справах ветеранів України*): розпорядження Кабінету Міністрів України № 1350-р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1350-2024-%D1%80#Text>
- 31.12.2024 р. Схвалено Стратегію цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року та затверджено операційний план заходів з її реалізації у 2025–2027 роках: розпорядження Кабінету Міністрів України № 1351-р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1351-2024-%D1%80#Text>

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ Й ПОДАННЯ РУКОПИСІВ ДО ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ «ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ»

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://refor.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. розширена 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.

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. Рядок «*Матеріал надійшов до редакції* _____.20__ р.» (вирівнювання праворуч);

16. підзаголовок «**References (translated and transliterated)**», перекладений і транслітерований латиницею список використаних джерел (шрифт 10 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>

Контактні телефони щодо оформлення рукописів: (044) 440-63-88 (попросити з'єднати з відділом андрагогіки).

Авторські рукописи просимо надсилати на електронну адресу: **zbirnyk_od_17@ukr.net**

Наукове видання

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

збірник наукових праць

ВИПУСК 1 (27)

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 27.06.2025 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура TimesNewRoman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 10,82. Обл.-вид. арк. 11,93

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 (27)

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 27.06.2025 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура TimesNewRoman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 10,62. Обл.-вид. арк. 10,93

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.