

НОВ 4(124)2025
ПЕД **ГОГІЧН**
ДУМК

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЖУРНАЛ ISSN 2520-6427



«НОВА ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА»

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 4 (124) 2025 р.

ISSN 2520-6427

Засновано у грудні 1994 року

DOI: 10.37026/2520-6427

Видається 1 раз на квартал

Свідомство про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: серія KB № 16684-5256
ПР від 28.05.2010 р.

Наказом Міністерства освіти і науки України від 17.03.2020 № 409 науково-методичний журнал Рівненського ОППО «Нова педагогічна думка» включений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі педагогічних наук (спеціальності – 011, 014, 015).

Фаховий науково-методичний журнал «Нова педагогічна думка» індексується у міжнародній наукометричній базі даних Index Copernicus International: <https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=46468>.

Друкується за рішенням Вченої ради РОППО (протокол від 11.12.2025 № 7).
Редакційна колегія не завжди поділяє точку зору авторів.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Ярослав СВЕРЛЮК, доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.

ЗАСТУПНИК ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Алла ЧЕРНІЙ, кандидат політичних наук, доцент, директор Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

Володимир БОРДЮК, кандидат педагогічних наук, заступник директора з науково-педагогічної роботи та комунікацій Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Ольга БЕЗКОРОВАЙНА, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету.

Юлія Г. ЛІНЧУК, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальнотехнічних дисциплін, технологій та цивільної безпеки Рівненського державного гуманітарного університету.

Катерина ЖУРБА, доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії національно-патріотичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Юрій ЗАВАЛЕВСЬКИЙ, доктор педагогічних наук, професор, перший заступник директора ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», заслужений працівник освіти України.

Світлана ЛІСОВА, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти, трудового навчання та технологій Рівненського державного гуманітарного університету.

Роланд ЛУКАСІЄВИЧ, доктор гуманітарних наук у галузі педагогіки І кафедри педагогіки Інституту педагогіки і психології Вищої школи менеджменту у Варшаві (Республіка Польща).

Вадим ЛУНЯЧЕК, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства навчально-наукового інституту «Академія вчительства» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Вікторія ПРОКОПЧУК, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри гри на музичних інструментах Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.
Здзіслав СІРОЙЦ, доктор габілітований соціальних наук у галузі педагогіки, професор, професор кафедри педагогіки Інституту педагогіки і психології Вищої школи менеджменту у Варшаві (Республіка Польща).

Руслана СОЙЧУК, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету.

Наталія СТАНІСЛАВЧУК, доктор філософії, доцент кафедри романо-германської філології Рівненського державного гуманітарного університету.

Маргарита ШКАБАРІНА, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та інклюзивної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Тетяна ЯКОВИШИНА, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової, інклюзивної та вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету.

Видавець: Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Адреса редакції та видавця:

Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
вул. В'ячеслава Чорновола, 74, м. Рівне, 33028

тел./факс: (067) 178-81-12

E-mail: roippo.rv@ukr.net

Сайт видавця: www.roippo.org.ua

ЗМІСТ

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ. ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ

Кіян О. Професійний розвиток учителя-новатора за європейськими стандартами 3

Лунячек В. Кадровий потенціал органів управління освітою об'єднаних територіальних громад: проблеми та напрями розвитку 8

Мельник Н., Любченко Н. Стратегічне управління розвитком закладу загальної середньої освіти в умовах реформування та воєнних викликів 16

Опольський І. Моніторинг власної професійної діяльності вчителя: практичний аспект 20

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Гавлітіна Т. Інноваційна практика дослідно орієнтованого навчання в науковому ліцеї 27

Герасименко О., Трофімчук В. Синергія графічного дизайну та 3D-моделювання навчального простору як інноваційний підхід до формування проєктної компетентності майбутніх учителів технологій 32

Кириленко С. Реалізація проєкту «Освіта. Діти. Майбутнє» в інноваційних практиках закладів загальної середньої освіти 40

Констанкевич Л., Радкевич М., Лехіцький Т. Штучний інтелект у сфері освіти: теоретичні засади та практичне застосування 45

Рогинський С. Використання цифрових дидактичних ігор у сучасному освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти 52

Шуляр В. Філософія технології «навчання у співпраці» та інноваційний проєкт «Освіта. Діти. Майбутнє»: гуманістично-кооперативна парадигма освіти майбутнього 59

ПСИХОЛОГІЯ. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА. РОБОТА З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Бевз Т. Психолого-андрагогічні стратегії формування національної стійкості педагогів у процесі відбудови освітнього простору 67

Ковбасюк Т., Озарчук А. Психосоціальна та психоемоційна підтримка учасників освітнього процесу в умовах війни в Україні 73

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ. ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ

УДК 37.011.33-051:005.336.3(4)
DOI: 10.37026/2520-6427-2025-124-3-3-8

Ольга КІЯН,
кандидат педагогічних наук,
завідувач сектору експериментальної педагогіки
ПУ «Інститут прикладної педагогіки»,
м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0002-0482-8898
e-mail: kijanolga7@ukr.net

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ-НОВАТОРА ЗА ЄВРОПЕЙСЬКИМИ СТАНДАРТАМИ

Анотація. У статті проаналізовано процес професійного розвитку педагога-новатора в контексті формування його як професіонала; визначені фахові рекомендації в документах Дорожньої карти європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року, «Стратегії європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021–2030 роках як євроінтеграційному орієнтирі для української освіти», що сприятиме розвитку педагогічної науки та практики й виступатиме платформою для обміну досвідом між провідними закладами освіти.

Досліджено професійний розвиток учителя як однієї зі складових творчої індивідуальності та безперервний процес його самовдосконалення впродовж життя, що охоплює самоосвіту, участь у програмах

підвищення кваліфікації, оволодіння новим педагогічним досвідом, спрямованим на досягнення професійної майстерності, дослідження новітніх методик та інноваційних технологій навчання.

Доведено, що професійний розвиток педагога є засобом конструктивного подолання ситуацій соціальної, професійної, життєвої кризи шляхом творчого зростання особистості, оскільки специфіка професійного розвитку полягає у формуванні індивідуальної свідомості, духовно-моральних цінностей, розвитку художньо-творчого потенціалу особистості.

Ключові слова: професійний розвиток, учитель-новатор, інноваційна компетентність, творчий учитель, педагог-майстер, європейські стандарти, професійна компетентність.

Olga KYJAN,
PhD in Pedagogy,
Head of the Experimental Pedagogy Division,
Private Institution «Institute of Applied Pedagogy»,
Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0002-0482-8898
e-mail: kijanolga7@ukr.net

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE INNOVATIVE TEACHER IN ACCORDANCE WITH EUROPEAN STANDARDS

Abstract. The article analyzes the process of professional development of an innovative teacher in the context of their formation as a professional. It outlines the professional recommendations of the documents of the Roadmap of European Integration of Ukraine in the Spheres of Education and Science until 2027, “Strategy of European Cooperation in the Field of Education and Training in 2021–2030 as a European Integration Landmark for Ukrainian Education” that will help experience, promotes the development of pedagogical science and practice, serves

as a platform for sharing best practices among leading educational institutions, encourages the implementation of innovative teaching methods, and supports the training of highly qualified educators.

The professional development of a teacher is examined as an essential component of their creative individuality and as a continuous lifelong process of self-improvement that includes self-education, participation in professional development programs, and the acquisition of new pedagogical experience aimed at achieving

professional excellence. This process equips the teacher with advanced methodologies, innovative teaching technologies, practical experience, and universal knowledge necessary for educating the younger generation.

It is demonstrated that professional development serves as a means of constructively overcoming situations of social and professional crisis by fostering the creative growth of the individual, as it involves shaping personal consciousness, spiritual and moral values.

It is emphasized that an innovative teacher is not only a professional but also a psychologist of children's inner worlds, a creative individual, and a mentor of learners' personal development. By applying modern technologies, innovative methods, and an individual approach, such a teacher cultivates students' critical thinking, creativity, independence.

Key words: professional development, innovative teacher, innovation competence, creative teacher, master teacher, European standards, professional competence.

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування освітніх процесів в Україні радикально змінюється державна освітня політика щодо вивчення питання стосовно підвищення й розвитку професійної майстерності вчителів закладів освіти. Важливо зауважити, що в сучасних умовах змінився статус педагога-новатора, зросли вимоги до його професійної компетентності та рівня професіоналізму, оскільки компетентність учителя в умовах суспільного розвитку набули особливого значення для вітчизняної системи освіти. Саме професіоналізм педагога забезпечує формування особистості, якій притаманно не лише володіння певним запасом знань, умінь, навичок, а й поєднання в собі інтелектуального потенціалу, сумління та відповідальності, що зумовлено процесами інтенсивної інформатизації суспільства, мобілізацією потенціалу системи самоорганізації вчителя та забезпечує формування основних компонентів педагогічної культури.

Виховання підростаючого покоління в умовах воєнного стану вимагає від учителя-професіонала, озброєного новітніми методиками, інноваційними технологіями навчання, особистим практичним досвідом, універсальними знаннями в запровадженні інноваційних методик та індивідуалізованого підходу в навчанні, перегляду традиційних уявлень про фахову майстерність особистості педагога, реалізації випереджувальних технологій його професійного розвитку.

Одним із шляхів досягнення цієї мети є створення системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечить формування світосприйняття педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних і гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що буде спрямована на розвиток та самореалізацію особистості вчителя-новатора, задоволення його освітніх і духовно-культурних потреб, а також вимогу бути конкурентоспроможним на ринку праці. У цьому контексті формування професійної майстерності вчителя стає не лише особистісною потребою, а й необхідністю, що визначає успішність

педагога в нових реаліях, обумовлює необхідність розробки теоретико-методичних засад формування педагога-новатора як конкурентоспроможного фахівця за визначеними європейськими стандартами.

За експертними прогнозами таких вітчизняних науковців, як О. Топузова, О. Малихіна, Т. Опалюк, найближчим часом затребуваними на ринку праці будуть уміння навчатись упродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі. Науковцями були визначені стратегічні напрями розвитку освіти, що пов'язані з упровадженням нових стандартів освітньої діяльності, серед яких провідними є забезпечення її особистісної, компетентісної спрямованості діяльності. Важливими механізмами розвитку освіти за цих умов є адаптаційна та рефлексійна діяльність (Топузов, Малихіна, Опалюк, 2021).

Аналіз наукових досліджень і публікацій. За сучасних умов особливої актуальності набувають психолого-педагогічні дослідження І. Бега, В. Бондаря, Ю. Завалевського, І. Зязюна, С. Єлканова, О. Малихіна, О. Мариновської, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоевої, О. Топузова, присвячені проблемі формування професійної майстерності вчителя, розвитку та саморозвитку педагога.

Вітчизняні науковці, зокрема В. Введенський, Р. Гуревич, Л. Мітіна, С. Молчанов, С. Пільова, В. Синенко, К. Шапошников, вважають, що професійна компетентність педагога – це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, а також його особистісних якостей.

В. Пелагейченко, враховуючи думку О. Маркової, вважає, що «професійно компетентний педагог, який успішно розв'язує завдання навчання й виховання, досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів; має й усвідомлює перспективу свого професійного розвитку; збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску» (Пелагейченко, 2009).

На думку О. Дубініної, «сучасний педагог має не тільки володіти певним обсягом інформації, а й уміти самостійно набувати нові знання, вміння й навички, використовуючи різноманітні інформаційні ресурси» (Дубініна, 2016).

На думку Л. Поліщук, «професіоналізм учителя є інтегральною характеристикою його індивідуальних, особистісних і суб'єктивно-діяльнісних якостей, що дає можливість успішно вирішувати завдання, які є типовими для професії педагога» (Поліщук, 2010).

Значний вплив на розвиток досліджень, пов'язаних зі змістом поняття «педагогічний професіоналізм» в Україні мають роботи Л. Пуховської, яка ґрунтовно проаналізувала праці зарубіжних науковців (К. Broad, М. Gambhir, J. Gaskell, М. Evans, А. Mack, А. Ortenburger та ін.) й звернула увагу вітчизняної педагогічної громадськості на те, що світова освітня спільнота головними пріоритетами реформ і суспільних змін назвала професіоналізм педагогів і завдяки цьому дала поштовх для досліджень проблеми підвищення педагогічного професіоналізму в Україні (Пуховська, 2002).

Значний інтерес в контексті нашого дослідження становлять праці Л. Дяченко, К. Котун, В. Кудіної, О. Огієнко та ін. щодо вивчення шляхів підвищення

кваліфікації вчителя у контексті євроінтеграційних процесів, а також Т. Лукіна, О. Пехоти щодо відмінностей в якості вітчизняної та зарубіжної педагогічної освіти.

Крім того, у праці «Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021–2030 роках як євроінтеграційний орієнтир для української освіти» О. Локшина окреслила стратегічні пріоритети і показники для вимірювання прогресу європейського співробітництва до 2030 року. Дослідницею було зроблено висновок про важливість осмислення можливостей та часового режиму гармонізації орієнтирів розвитку системи освіти України у період відбудови з пріоритетами Стратегічної рамки для європейського співробітництва в галузі освіти і навчання в напрямі до Європейського освітнього простору та за його межами (2021–2030) (Локшина, 2022).

Метою статті є аналіз шляхів становлення вчителя-новатора методом визначення ключових підходів та компетентностей, окреслених у дослідженнях видатних вітчизняних науковців та стратегічних документах Євросоюзу щодо створення єдиного європейського освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір зумовили необхідність пошуку та реалізації новітніх підходів до забезпечення якісно нового рівня професійної підготовки педагогів на засадах збереження національних надбань та використання кращих зразків світового досвіду, про що наголошується у Законах України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепції «Нова українська школа» (2016). В означених документах розглядаються питання інноваційної діяльності закладів освіти, розвитку професійних компетентностей учителя, здатного до професійного й особистісного саморозвитку та самореалізації, продуктивної педагогічної діяльності в умовах, які постійно змінюються, оскільки Україна взяла орієнтир на розвиток професійної освіти відповідно до європейських освітніх стандартів.

У Концепції Нової української школи зазначено, що зміни у свідомості педагога супроводжуються пошуком нових завдань, смислів, стратегій їхнього досягнення, визначення мети, що вимагає вибору та спонукає до прийняття нестандартних рішень. Крім того, однією із важливих якостей професійного розвитку педагога є його мобільність, яка дозволяє легко опановувати нові реалії в різних сферах життєдіяльності, знаходити адекватні способи вирішення несподіваних проблем і виконання нестандартних завдань у процесі його професіоналізації (Концепція Нової української школи, 2016).

23 червня 2022 року Європейська Рада визнала євроінтеграційну перспективу України та надала Україні статус кандидата на членство в Європейському Союзі, зокрема на основі висновку Європейської Комісії від 17 червня 2022 року, згідно з яким визначено:

- добре розвинену систему освіти держави України;
- рівень охопленого грамотністю населення;
- непогані результати України в дослідженні якості освіти PISA;

- високе охоплення українців вищою освітою;
- доволі значне фінансування освітнього сектору в Україні.

Однак, були виокремлені й нагальні проблеми, які Україні необхідно розв'язати у сфері освіти і науки для вступу в ЄС, зокрема:

- низький зв'язок між освітою та потребами ринку праці;
- зниження видатків на фінансування наукових досліджень і розробок, які є переважно державними та не перевищують 0,5 % від ВВП;
- сфера науки і досліджень має середній рівень підготовки до інтеграції;
- сфери освіти і культури має «певний рівень» підготовки до інтеграції.

Європейська Комісія 8 листопада 2023 року рекомендувала Європейській Раді відкрити переговори з Україною щодо членства в Європейському Союзі та оцінила стан прогресу реформ (Висновки комісії, 2022).

У 2023 році Міністерство освіти і науки України схвалило наказ «Про затвердження дорожньої карти європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року». Дорожня карта була розроблена за методологією RBM (*results-based management*) із залученням широкого кола стейкхолдерів із метою формування візії, визначення цілей та завдань для гармонізації секторальних політик та законодавства у сферах освіти і науки поряд з європейськими на шляху до підготовки переговорів та повноцінного членства України в Європейському Союзі (Наказ МОН України, 2023). Її метою стало усвідомлення переваг та можливостей інтеграції України в ЄС учасниками освітнього процесу та вітчизняними науковцями. Також були визначені показники результативності, зокрема кількість:

- EU-level targets, які використовуються для моніторингу успішності секторальних політик;
- секторальних програм ЄС, учасником яких є Україна;
- громадян України, які беруть участь в освітніх та наукових програмах / інструментах / можливостях ЄС;
- спільних проєктів у сфері освіти, науки та інновацій, які виконуються українськими установами та організаціями (Наказ МОН України, 2023).

Однією із важливих стратегічних цілей було окреслено співпрацю України з державами-членами Європейського Союзу у сферах освіти і науки, використання кращих європейських стандартів та інноваційних практик. Показниками її результативності було означено кількість:

- програм подвійних дипломів спільно з європейськими закладами освіти;
- розроблених та затверджених стандартів освіти на компетентнісній основі;
- актів, які врегульовують питання взаємного визнання кваліфікацій в Україні та ЄС;
- європейських дослідницьких інфраструктур, у яких Україна бере участь (Наказ МОН України, 2023).

Дослідження щодо визначення професійного розвитку вчителя-новатора окреслюються філософською методологією, що розглядає людську діяльність як

спосіб існування й розвитку суспільства та окремої людини, адже діяльність відображає основні властивості загального феномену діяльності та реалізує інтегративну, критико-конструктивну, світоглядну, аксіологічну функції філософської методології. На думку Т. Ковбасюк, важливою складовою професійного розвитку є наявність освітнього середовища, що сприяє постійному навчанню, обміну досвідом та творчій самореалізації педагогів. Дослідниця вважає, що позитивний вплив має залучення педагогічних працівників до методичної діяльності, участь у тренінгах, семінарах, конференціях, майстер-класах, а також упровадження інноваційних освітніх технологій (Ковбасюк, 2025).

Вивчення досвіду професійного розвитку педагогів у розвинених зарубіжних країнах, зокрема Франції, Іспанії, Португалії, Польщі та ін., відкриває нові можливості для удосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні. Значний науковий інтерес становлять прогресивні здобутки країн, що демонструють високий рівень професійної підготовки педагогів відповідно до світових стандартів, мають багаті історичні традиції освіти, що сприяє їхній провідній ролі у галузі науки й освіти на регіональному та глобальному рівнях, накопичили значний досвід у формуванні професійної майстерності педагогів у нових соціокультурних умовах.

Сучасний висококваліфікований учитель-новатор – це особистість, яка усвідомлено змінює своє мислення за вимогами часу на інноваційне, прослідковує зміни педагогічної інноватики та втілює інноваційні технології в освітній процес із високою результативністю, адже становлення професійного розвитку вчителя – це процес прогресивної зміни особистості внаслідок професійної діяльності й власної активності, спрямованої на самовдосконалення; це формування інноваційної спрямованості, компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей особистості та їх інтеграція, готовність педагога до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісної й творчої діяльності відповідно до індивідуально психологічних особливостей людини.

Зважаючи на зазначене вище, прикладом можуть слугувати результати проведення дослідно-експериментальної діяльності та реалізації інноваційних освітніх проєктів, які на практиці довели важливість модернізаційних процесів, що відбуваються в освіті. Наприклад, педагогічний колектив Бердянської гімназії № 1 «Надія» Запорізької області завершив експеримент з теми «Методичні засади формування конкурентоспроможного вчителя в умовах євроінтеграційних освітніх процесів», у ході якого було доведено необхідність формування конкурентоспроможного вчителя сучасної української школи, докорінного вирішення проблеми підготовки вчителя, який стимулює власну соціальну відповідальність, опікується особистісним і професійним самозростанням, розв'язує різноспрямовані педагогічні завдання (Школа культури здоров'я, 2020).

У Житомирському обласному педагогічному ліцеї був проведений експеримент за темою «Організаційно-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу

учасників навчально-виховного процесу». Із метою успішної організації експерименту були вивчені нормативно-правові документи, що визначають стратегію розвитку вітчизняної освіти та регулюють її інноваційну політику, проаналізовано науково-методичну літературу та передовий педагогічний досвід (Школа становлення відповідального громадянина, 2020).

У Комунальному закладі освіти «Середня загальноосвітня школа № 6» Дніпропетровської міської ради був проведений експеримент за темою «Становлення успішної особистості вчителя-вихователя як один із аспектів інтеграції України в європейську систему освіти», у ході якого було доведено, що відповідно до Концепції Нової української школи у просторі розвитку педагогічного новаторства знаходиться успіх особистості в контексті життєдіяльності, що є формою самореалізації педагога-новатора (Школа успішної особистості вчителя та учня, 2023).

Висновки. Отже, реформування освіти в Україні характеризується процесом удосконалення, впровадження нових інформаційних технологій, що сприяють відкритості та доступності освіти, нових освітніх стандартів, що покликані наблизити освіту України до рівня найрозвиненіших країн Європи. Усе це є показником підвищення майстерності та конкурентоспроможності педагога-новатора, який втілює в навчальному процесі сучасне розуміння змісту шкільної освіти в складних економічних і соціокультурних умовах воєнного часу; прискорення інтеграції України у європейський освітній простір, спрямовані на реалізацію Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2029 року.

Перспективи подальших досліджень в означеному напрямі передбачають розроблення системи концептуальних засад компетентісно спрямованої освіти, що значною мірою є суголосним з державною освітньою політикою України у контексті євроінтеграційних процесів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Топузов, О. М., Малихін, О. В., Опалюк, Т. Л. (2018). Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя: навчальний посібник. Київ: Педагогічна думка, 292 с.

Пелагейченко, В. (2009). Ключові компоненти компетентності вчителя. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. № 2. С. 55–60.

Дубініна, О. (2016). Методологічне обґрунтування побудови моделі розвитку інформаційної культури учасників навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 5 (59). С. 282–289. URL: <https://repository.spu.edu.ua/bitstream/123456789/1193/1/Metodolohichne%20obgruntuvannia%20pobudovy%20modeli%20rozvytku.pdf> (дата звернення: 08.11.2025).

Поліщук, Л. П. (2010). Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в Англії в умовах Євроінтеграції: методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 122 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/3972/1/9111.pdf> (дата звернення: 18.10.2025).

Пуховська, Л. П. (2002). Концепція професіоналізму педагогів: порівняльний аналіз. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. № 4. Ч. 1. С. 12–15.

Локшина, О. (2022). Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021–2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. *Український педагогічний журнал*. № 4. С. 5–17. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/621/617> (дата звернення: 20.10.2025).

Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 20.10.2025).

Висновки Європейської комісії щодо заяв на вступ до ЄС. (2022). URL: <https://euneighbourseast.eu/uk/news/publications/vysnovky-yevropejskoyi-komisiyi-shhodo-zayavok-na-vstup-do-yes/> (дата звернення: 10.11.2025).

Про затвердження дорожньої карти європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року: наказ Міністерства освіти і науки України від 11.12.2023 № 1501. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1501729-23#Text> (дата звернення: 15.11.2025).

Ковбасюк, Т. (2025) Стратегії професійного саморозвитку педагогів у сучасних освітніх умовах. *Нова педагогічна думка*. № 2 (122). С. 22–26. DOI: 10.37026/2520-6427-2025-122-2-22-26 (дата звернення: 30.10.2025).

Школа культури здоров'я. Авторська модель Валентини Сергієнко: науково-методичний посібник. (2020) / автор-упоряд. В. П. Сергієнко; за ред. С. В. Кириленко, І. Н. Євтушенко. Київ; Бердянськ; Чернівці: Букрек. 512 с. (Серія «Авторська школа в Україні»).

Школа становлення відповідального громадянина. Авторська модель Людмили Корінної: навчально-методичний посібник. (2020) / автор-упоряд. Л. В. Корінна; за заг. ред. С. В. Кириленко, І. Н. Євтушенко. Київ; Житомир; Чернівці: Букрек. 352 с. (Серія «Авторська школа в Україні»).

Школа успішної особистості вчителя та учня. Авторська модель Людмили Морокко, Лідії Зозуляк, Наталії Ярош: навчально-методичний посібник. (2023) / автори-упоряд.: Л. М. Морокко, Л. С. Зозуляк, Н. Д. Ярош; за заг. ред. С. В. Кириленко, І. Н. Євтушенко. Київ; Дніпро; Чернівці: Букрек. 384 с. (Серія «Авторська школа в Україні»).

REFERENCES

Topuzov, O. M., Malykhin, O. V., & Opaliuk, T. L. (2018). Pedagogichna maisternist: rozvytok profesiino-pedahohichnoi adaptivnosti ta sotsialnoi refleksii maibutnoho vchytelia: navchalnyi posibnyk [Pedagogical skills: development of professional and pedagogical adaptability and social reflection of a future teacher: A Textbook]. Kyiv: Pedagogichna dumka, 292 p. [in Ukrainian].

Pelaheichenko, V. (2009). Kliuchovi komponenty kompetentnosti vchytelia [Key components of teacher

competence]. *Vidkrytyi urok: rozrobky, tekhnologii, dosvid*, no. 2, pp. 55–60. [in Ukrainian].

Dubinina, O. (2016). Metodolohichne obgruntuvannia pobudovy modeli rozvytku informatsiinoi kultury uchashnykiv navchalno-vykhovnoho protsesu v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Methodological justification for building a model for the development of information culture of participants in the educational process in a general educational institution]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii: naukovyi zhurnal*, no. 5 (59), pp. 282–289. Available at: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/1193/1/Metodolohichne%20obgruntuvannia%20pobudovy%20modeli%20rozvytku.pdf> (Accessed 08 November 2025). [in Ukrainian].

Polishchuk, L. P. (2010). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly v Anhlii v umovakh Yevrointehratsii: metodychnyi posibnyk [Professional training of future primary school teachers in England in the context of European integration]. Zhytomir. Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 122 p. Available at: <https://eprints.zu.edu.ua/3972/1/9111.pdf> (Accessed 08 November 2025). [in Ukrainian].

Pukhovska, L. P. (2002). Kontseptsiiia profesion-alizmu pedahohiv: porivnialnyi analiz [The concept of teacher professionalism: a comparative analysis]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho pedahohichnoho uni-versytetu. Psykholoho-pedahohichni nauky*, no. 4, part 1, pp. 12–15. [in Ukrainian].

Lokshyna, O. (2022). Stratehiia yevropeiskoho spiv-robitnytstva u haluzi osvity i navchannia u 2021–2030 rr. yak yevrointehratsiinyi oriiientyr dlia ukrainskoi osvity [Strategy for European Cooperation in Education and Training for 2021–2030 as a European integration benchmark for Ukrainian education]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, no. 4, pp. 5–17. Available at: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/621/617> (Accessed 12 November 2025). [in Ukrainian].

Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku: rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14.12.2016 No. 988-r [On approval of the Concept of Implementation of State Policy in the Field of Reforming General Secondary Education «New Ukrainian School» for the Period Until 2029: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 14.12.2016 No. 988-r] Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (Accessed 11 November 2025). [in Ukrainian].

Vysnovky Yevropeiskoi komisii shhodo zaiavok na vstup do Yevropeiskoho Soiuzu [European Commission conclusions on applications for European Union membership]. (2022). Available at: <https://euneighbourseast.eu/uk/news/publications/vysnovky-yevropejskoyi-komisiyi-shhodo-zayavok-na-vstup-do-yes/> (Accessed 11 November 2025). [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia dorozhnoi karty yevropeiskoi in-tehratsii Ukrainy u sferakh osvity i nauky do 2027 roku: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 11.12.2023 № 1501 [On approval of the roadmap for Ukraine's European integration in the fields of education and science until 2027: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 11.12.2023 No. 1501]. Available at:

<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1501729-23#Text> (Accessed 11 November 2025). [in Ukrainian].

Kovbasiuk, T. (2025). Stratehii profesiinoho samorozvytku pedahohiv u suchasnykh osvitykh umovakh [Strategies for professional self-development of teachers in modern educational conditions]. *Nova pedahohichna dumka*, no. 2 (122), pp. 22–26. doi: 10.37026/2520-6427-2025-122-2-22-26 (Accessed 11 November 2025). [in Ukrainian].

Shkola kultury zdorovia. Avtorska model Valentyny Serhiienko: naukovo-metodychnyi posibnyk [School of Health Culture. Author's model by Valentina Sergienko: Scientific and Methodological Manual]. (2020) / avtor-uporiad. V. P. Serhiienko; za red. S. V. Kyrylenko, I. N. Yevtushenko. Kyiv; Berdiansk; Chernivtsi: Bukrek, 512 p. (Seriiia «Avtorska shkola v Ukraini»). [in Ukrainian].

Shkola stanovlennia vidpovidalnoho hromadianyna.

Avtorska model Liudmyly Korinnoi: navchalno-metodychnyi posibnyk [School of Becoming a Responsible Citizen. Author's Model by Lyudmila Korinna: Educational and Methodical Manual]. (2020). / avtor-uporiad. L. V. Korinna; za zah. red. S. V. Kyrylenko, I. N. Yevtushenko. Kyiv; Zhytomyr; Chernivtsi: Bukrek, 352 p. (Seriiia «Avtorska shkola v Ukraini»). [in Ukrainian].

Shkola uspishnoi osobystosti vchytelia ta uchnia. Avtorska model Liudmyly Morokko, Lidii Zozuliak, Natalii Yarosh: navchalno-metodychnyi posibnyk [School of successful personality of teacher and student. Author's model by Lyudmila Morokko, Lydia Zozulyak, Natalia Yarosh: Educational and Methodical Manual]. (2023) / avtory-upor.: L. M. Morokko, L. S. Zozuliak, N. D. Yarosh; za zah. red. S. V. Kyrylenko, I. N. Yevtushenko. Kyiv; Dni-pro; Chernivtsi: Bukrek, 384 p. (Seriiia «Avtorska shkola v Ukraini»). [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 16.11.2025

УДК 371.13:005.3

DOI: 10.37026/2520-6427-2025-124-3-8-15

Вадим ЛУНЯЧЕК,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інноваційної педагогіки,
освітніх трансформацій і лідерства
навчально-наукового інституту
«Академія вчительства»
Харківського національного університету
імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна
ORCID: 0000-0002-4412-7068
e-mail: luniachek@karazin.ua

КАДРОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОРГАНІВ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ ОБ'ЄДНАНИХ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД: ПРОБЛЕМИ ТА НАПРЯМИ РОЗВИТКУ

Анотація. У статті представлено комплексний аналіз кадрового забезпечення органів управління освітою об'єднаних територіальних громад (ОТГ) Харківської області в умовах воєнного стану, а також визначено ключові проблеми і структурні виклики, що впливають на ефективність реалізації освітньої політики на місцевому рівні. На основі онлайн-опитування низки керівників органів управління освітою ОТГ Харківської області отримано репрезентативні дані за віковою, освітньою та професійною структурою респондентів. Виявлено, що близько половини керівників не мають спеціалізованої управлінської освіти, понад 40 % обіймають посади без попереднього управлінського досвіду, а більшість респондентів

призначалися на посади вже в умовах воєнного стану, що ускладнює ефективне управління освітньою системою та підвищує ризики прийняття невважених управлінських рішень.

Результати опитування показали високий рівень суб'єктивної впевненості керівників у власній компетентності, проте фактична потреба у підвищенні кваліфікації залишається актуальною, передусім у сфері юридичних аспектів управління, фінансово-економічних питань, стратегічного планування та управління людськими ресурсами.

Учасниками опитування особливу увагу зацентовано на важливості подальшого професійного розвитку, опануванні сучасними технологіями управління,

розвитку комунікаційних навичок та здатності подолання стресових ситуацій, збереженні мережі закладів освіти Харківської області, відновленні пошкоджених закладів, модернізації матеріально-технічної бази та підтримці педагогічних кадрів.

Наголошено на необхідності системного підходу до підвищення управлінської компетентності керівників органів управління освітою ОТГ, адаптації

кадрової політики до умов воєнного стану та впровадженні сучасних управлінських практик із метою забезпечення стабільності, якості та доступності освітніх послуг.

Ключові слова: воєнний стан, органи управління освітою об'єднаних територіальних громад, підвищення кваліфікації, управлінська компетентність, управління освітою.

Vadym LUNIACHEK,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Innovative Pedagogy,
Educational Transformations and Leadership,
Educational and Research Institute*

«Academy of Teaching»,

*V. N. Karazin Kharkiv National University,
Kharkiv, Ukraine*

ORCID: 0000-0002-4412-7068

e-mail: luniachek@karazin.ua

HUMAN RESOURCE POTENTIAL OF EDUCATION MANAGEMENT BODIES IN UNITED TERRITORIAL COMMUNITIES: PROBLEMS AND DEVELOPMENT DIRECTIONS

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the human resource capacity of education management bodies in the united territorial communities (UTCs) of Kharkiv region under martial law, identifying key problems and structural challenges affecting the effectiveness of local educational policy implementation. The study was based on a survey of 51 heads of UTC education management bodies using Google Forms, which enabled the collection of representative data regarding the respondents' age, educational background, and professional profile. It was found that almost half of the managers lack specialized management education, and over 40% hold positions without prior managerial experience. A significant portion of respondents was appointed during the martial law period, complicating effective management of the educational system and increasing the risks of ill-considered managerial decisions.

The survey results demonstrated a high level of subjective confidence among managers regarding their own competence; however, the actual need for professional development remains pressing, particularly in the areas of legal aspects of management, financial and economic issues, strategic planning, and human resource management. Managers emphasized the importance of continuous professional growth, mastering modern management technologies, developing communication skills, and enhancing resilience in stressful situations. Special attention was given to maintaining the network of educational institutions, restoring damaged facilities, modernizing material and technical resources, and supporting teaching staff.

The study highlights the necessity of a systematic approach to enhancing the managerial competence of UTC education management leaders, adapting human resource policies to the conditions of martial law, and implementing

modern management practices to ensure the stability, quality, and accessibility of educational services. Prospects for further research include the development of competency enhancement models for managers under crisis conditions, the assessment of martial law impact on the motivation of teaching staff, and the integration of innovative management technologies into local education governance systems.

Key words: martial law, education management bodies of united territorial communities, professional development, managerial competence, education management.

Постановка проблеми. Одним із ключових результатів реформи децентралізації управління в Україні стало формування об'єднаних територіальних громад (далі – ОТГ), які отримали розширені повноваження та відповідальність за організацію освітнього процесу на місцевому рівні. У цьому контексті важливу роль відіграють органи управління освітою ОТГ, що функціонують як структурні підрозділи в системі управління об'єднаної територіальної громади та забезпечують реалізацію державної освітньої політики. Саме вони виступають інституційною ланкою, яка поєднує державні нормативні вимоги з реальними потребами закладів освіти, педагогічних колективів і місцевої спільноти.

Значущим складником цього процесу є не лише створення організаційної структури управління освітою, а й призначення керівників відділів освіти, які безпосередньо відповідають за ефективність функціонування галузі в умовах громади. Рівень їхньої професійної компетентності, управлінських і комунікативних навичок, а також наявність лідерських якостей істотно впливає на якість освітніх послуг, доступність

та інклюзивність навчання, ефективність використання ресурсів, взаємодію з громадськістю й закладами освіти.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблематика кадрового потенціалу органів управління освітою об'єднаних територіальних громад набуває особливої актуальності в умовах децентралізації влади та різноманітних кризових ситуацій, спочатку у зв'язку з пандемією COVID-19, а згодом і через воєнний стан в Україні. У дослідженні Л. Даниленко стосовно міжнародного досвіду управління закладами освіти на місцевому рівні в умовах криз підкреслюється, що ефективне управління освітою в умовах кризи потребує забезпечення організаційних, психологічно-педагогічних та матеріально-технічних умов, зокрема завдяки впровадженню дистанційного, змішаного та сімейного навчання. Авторка аналізує міжнародний досвід реагування місцевих органів влади й освітніх систем країн Європи, Азії та США на непередбачувані кризи, підкреслюючи важливість адаптивності, готовності закладів до розв'язання проблем та ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. Заслугує на увагу й пропозиція науковиці щодо моделювання управлінської системи закладу ЗСО, що включає механізми подолання соціально-політичних криз, природних катастроф, воєнних дій та ін. (Даниленко, 2022).

У іншому своєму дослідженні Л. Даниленко у співавторстві з Н. Ларіною звертають увагу на розвиток лідерства й стандартизації діяльності органів місцевого самоврядування відповідно до міжнародних стандартів якості, посилення міжмуніципального співробітництва, необхідність урахування освітніх інтересів та потреб мешканців громад, а також адаптацію кадрового потенціалу до нових викликів, зокрема пов'язаних із воєнним станом (Даниленко, Ларіна, 2022).

У роботі І. Застрожнікової та Д. Самофалова підкреслюється, що децентралізація у сфері освіти передбачає передачу повноважень і відповідальності від держави до ОТГ та безпосередньо до шкіл. Автори виокремлюють фінансову спроможність як критичний фактор ефективності управління та вказують на необхідність оптимізації шкільної мережі завдяки створенню опорних закладів, що дозволяє підвищити якість освітніх послуг і водночас розв'язує кадрові проблеми, пов'язані зі скороченням малокомплектованих шкіл. На думку авторів, на посади керівників в освіті необхідно призначати осіб, які володіють відповідними професійними компетентностями (Застрожнікова, Самофалов, 2021).

Особливостям управління освітою в умовах воєнного стану присвячені роботи Л. Вознюк та О. Доброгогорського (2022), Ю. Костюніної (2023), а також колективу авторів, дослідження яких представлені у збірнику «Освіта і наука України в умовах воєнного стану: виклики, розвиток, повоєнні перспективи» (2022). Означені вище автори наголошують на важливості адаптації освітнього менеджменту до надзвичайних умов завдяки впровадженню антикризових практик, забезпеченню психологічної підтримки учасників освітнього процесу, розвитку компетентнісного підходу до управління та створенню безпечного освітнього

середовища. У зв'язку з цим ключовими завданнями для керівників закладів освіти є: забезпечення безпеки, адаптація здобувачів освіти до нових умов навчання, підтримка педагогічних колективів, ефективна комунікація з батьками та соціальними партнерами, а також використання дистанційного навчання й мобільних шкіл для підтримки безперервності освітнього процесу. За цих умов акцент робиться на міжвідомчій взаємодії органів влади, місцевого самоврядування, закладів освіти та міжнародних організацій, що забезпечує право на навчання та професійний розвиток педагогів навіть у кризових умовах.

Проблеми кадрового потенціалу та управлінських трансформацій в ОТГ досліджують Н. Клокар (2017), В. Палійчук (2021), Л. Петренко й М. Шевченко (2020). Серед ключових викликів представлені вище науковці виділяють недостатню кваліфікацію кадрів на місцевому рівні, фінансові обмеження та необхідність адаптації до змін у законодавстві та освітній політиці, а для підвищення ефективності управління пропонують створення регіональних програм підготовки кадрів, впровадження систем моніторингу та оцінки діяльності персоналу, оптимізацію управлінських структур, мотивацію та підтримку працівників, а також активне залучення громадськості до прийняття управлінських рішень. Подібні рекомендації містяться також у звітах Світового банку (World Bank, 2021) й Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD, 2020), де підкреслюється, що успішна децентралізація потребує фінансової та кадрової спроможності місцевих органів, а ще ефективної системи моніторингу якості освіти.

Міжнародний досвід, зокрема дослідження Пітера Андерсона, демонструє, що адаптивні моделі управління освітою, інтеграція з іншими секторами (безпекою, охороною здоров'я, соціальним захистом) і розвиток місцевих інституцій є критично важливими для забезпечення стабільності та стійкості освітніх систем у постконфліктних регіонах. Ці принципи можуть бути застосовані й для модернізації української системи освіти, передусім у контексті розвитку кадрового потенціалу органів управління ОТГ (Anderson, 2018).

Варто наголосити, що питання підготовки керівників освіти до професійної діяльності неодноразово розглядалися у попередніх роботах й автором дослідження. Особливу увагу слід надати нашим роботам, які висвітлюють методологічне підґрунтя цього процесу (Лунячек, 2018) та окреслюють виклики, що поставили перед системою вітчизняної освіти у період війни (Лунячек, 2022). Частково вони були представлені на комунікаційних заходах Всеукраїнського та міжнародного рівня (Лунячек, 2025).

Отже, аналіз наукових джерел свідчить, що ключовими напрямками розвитку кадрового потенціалу органів управління освітою в ОТГ є підвищення професійної компетентності керівників, створення ефективних моделей управління, розвиток лідерства, забезпечення фінансової та організаційної спроможності громад, впровадження антикризових і адаптивних стратегій управління, активне залучення громадськості та міжнародного досвіду. Усе це спрямоване передусім на

забезпечення якості, доступності та безпеки освітніх послуг, особливо – в умовах кризових і післявоєнних реалій. Підвищення кваліфікації, мотиваційна підтримка, оптимізація структур і координація на місцевому рівні формують основу ефективного кадрового потенціалу, що здатен реагувати на сучасні виклики та забезпечувати сталий розвиток освіти в об'єднаних територіальних громадах.

Метою статті є комплексний аналіз кадрового забезпечення органів управління освітою об'єднаних територіальних громад в умовах воєнного стану, визначення ключових проблем і структурних викликів, що впливають на ефективність реалізації освітньої політики на місцевому рівні, а також розробка науково-обґрунтованих рекомендацій щодо підвищення професійної компетентності керівників органів управління освітою з метою забезпечення стабільності, якості та доступності освітніх послуг для здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою з'ясування ситуації щодо кадрового забезпечення органів управління освітою ОТГ проектом «Professional Development» (<https://www.profdevelopment.com.ua/>) разом із кафедрою освітніх наук, цифрового навчання

та академічного підприємництва Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна й кафедру педагогіки та іноземної філології Харківського національного університету імені С. Кузнеця завдяки використанню Google-інструментів було проведено опитування керівників відділів освіти ОТГ Харківської області. Анкету було розміщено на Google-диску проекту «Professional Development» за покликанням: https://docs.google.com/forms/d/12K6MACbi7qumaE6xE_slDWJ8lWkIsEbU6lIxP-52LLI/edit.

Репрезентативність опитування визначалася за стандартною процедурою, з використанням калькулятора, розміщеного на сайті лабораторії соціологічних досліджень Вінницького національного технічного університету (<https://socio-lab.vntu.edu.ua/ukr>). У розрахунках ми виходили з того, що в Харківській області функціонує 56 територіальних громад. При довірчій ймовірності (точності) 97 % та довірчому інтервалі (похибці) 5 %, необхідний розмір вибірки складає 50 осіб. В опитуванні взяв участь 51 керівник відділу освіти ОТГ Харківської області. Вік учасників опитування зазначено в *таблиці 1*.

Таблиця 1

Вік учасників опитування (у %)

25–30 років	31–40 років	41–50 років	51–60 років	старші 60 років
–	13,7	41,2	35,3	9,8

Серед учасників опитування 78,4 % становили жінки, 21,6 % – чоловіки. Усі респонденти мали вищу освіту, а 5,9 % – науковий ступінь доктора філософії. Відповідно 92,2 % мали педагогічну освіту, а 7,8% – такої освіти не мали. Варто наголосити, що проблемою виявилось те, що лише 51 % опитаних мали спеціалізовану управлінську освіту, тобто фактично близько половини керівників органів управління освітою ОТГ (49 %) мають потребу в отриманні такої освіти. Серед закладів вищої освіти (*дали – ЗВО*), в яких керівники мають вищу управлінську освіту, були зазначені переважно заклади, розташовані у м. Харкові.

Наголосимо, що потреба в набутті компетентностей у сфері освітнього менеджменту керівниками органів управління освітою ОТГ є надзвичайно актуальною, адже сучасна система управління освітою вимагає від керівників не лише педагогічної підготовки, а й володіння інструментами стратегічного планування, фінансового менеджменту, управління людськими ресурсами та комунікаціями. Відсутність таких навичок у майже половини керівників органів управління освітою ОТГ створює серйозні ризики для сталого розвитку освітньої галузі громади, зокрема виникають труднощі з:

раціональним використанням бюджетних коштів, формуванням освітньої політики, розробкою й реалізацією місцевих програм, організацією якісної роботи педагогічних колективів. Крім того, недостатній рівень управлінських компетентностей ускладнює впровадження освітніх реформ, знижує ефективність комунікації з органами місцевого самоврядування, батьківською спільнотою та громадськістю, що загалом негативно впливає на довіру до місцевої влади та здатність громади забезпечити конкурентоспроможну освіту для своїх мешканців.

Проведений аналіз показав, що лише 72,5 % керівників органів управління освітою в ОТГ мають диплом магістра, що, зокрема, також свідчить про недостатній рівень освітньої кваліфікації частини управлінців. Це означає, що понад чверть керівників обіймають посади, не маючи повного циклу вищої освіти, необхідного для формування комплексного бачення освітніх процесів та прийняття управлінських рішень стратегічного рівня.

Варто також зазначити, що на посади керівників органів управління освітою ОТГ були призначені особи з досить різним професійним досвідом. Відповідна інформація представлена у *таблиці 2*.

Таблиця 2

Попередня посада керівників відділів освіти ОТГ Харківської області на момент призначення

Учитель	Заступник директора закладу освіти	Керівник ЗДО	Керівник закладу ЗСО	Працівник районного органу управління освітою	Інше
19,6	5,9	–	19,6	25,5	29,4

Представлені в таблиці дані свідчать, що більшість керівників не мали попереднього управлінського досвіду у сфері освіти, зокрема фактично кожен п'ятий керівник до цього обіймав посаду вчителя закладу ЗСО, відповідно 29,4 % респондентів представляли інші галузі гуманітарної сфери.

Серед керівників органів управління освітою ОТГ 23,5 % на момент призначення не мали управлінського стажу взагалі, що свідчить про залучення до управління осіб без попереднього досвіду керівної діяльності, тоді як 19,6 % мали відносно невеликий стаж – переважно від одного до трьох років. Це свідчить про те, що практично понад 40 % очільників органів управління освітою прийшли на посади, маючи мінімальну підготовку щодо вирішення складних управлінських викликів. Особливо показовим є те, що 31,4 % керівників були призначені вже в умовах воєнного стану, коли освітня система зіткнулася з безпрецедентними труднощами, як-от необхідністю організовувати дистанційне та змішане навчання, забезпечувати безпеку

учасників освітнього процесу, координувати роботу закладів у кризових ситуаціях та працювати з обмеженими ресурсами. Поєднання браку управлінського досвіду з надзвичайно складними умовами діяльності не лише неабияк підвищує ризики неефективних рішень, а й водночас вимагає від новопризначених керівників швидкої адаптації, активного професійного розвитку та підтримки з боку держави й громад.

Крім того, слід наголосити, що на момент опитування 29,4 % респондентів так і не пройшли курси підвищення кваліфікації, спрямовані на розвиток їхньої управлінської компетентності. Попри це, 70,6 % опитаних зазначили, що їм цілком вистачає наявних знань, умінь, навичок та інших професійно важливих якостей для виконання своїх обов'язків. На пропозицію оцінити власну управлінську компетентність на даний момент часу (за шкалою, де 0 – її практично немає, а 10 – повністю володію управлінською компетентністю) були отримані результати, представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати самооцінювання керівниками відділів освіти ОТГ Харківської області власної управлінської компетентності (у %)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-	-	-	-	-	3,9	3,9	7,8	37,3	35,3	11,8

Отже, слід зазначити, що лише незначний відсоток керівників оцінили свої управлінські здібності на рівні нижче середнього (5–6 балів), тоді як переважна більшість віднесла себе до високого рівня (8–9 балів – 72,6% і навіть 10 балів – 11,8%). Подібні результати можуть свідчити про деяке переоцінювання власного рівня управлінської компетентності, адже без системного навчання та постійного вдосконалення управлінські навички не завжди відповідають сучасним викликам

освітньої сфери та реально демонструють певний розрив між об'єктивною потребою у підвищенні кваліфікації й суб'єктивною впевненістю керівників у власній компетентності, що може негативно позначатися на якості управлінських рішень у громадах.

Цікавими виявилися й відповіді респондентів на питання «За якими напрямками ви б бажали поліпшити свою професійну компетентність?» (див. табл. 4).

Таблиця 4

Актуальність напрямів підвищення кваліфікації для керівників відділів освіти ОТГ Харківської області

Напрямок підвищення кваліфікації	Кількість охочих, які бажать підвищити свою кваліфікацію (у %)
Цифрові технології	3,9
Сучасні технології управління педагогічними системами	5,9
Інноваційні технології в освітньому процесі	5,9
Фінансово-економічні аспекти управління освітою	9,8
Юридичні аспекти управління освітою	41,2
Комунікація в процесі управління	2
Створення внутрішніх систем забезпечення якості освіти в закладах освіти	7,8
Управління освітою на рівні територіальної громади в зарубіжних країнах	15,7
Компетентність у сфері використання ділової української мови	—
Іншомовна компетентність (англомовна та ін.)	3,9
Інше	3,9

Підсумовуючи представлене вище, зазначимо, що отримані результати свідчать як про неоднорідність запитів, так і наявність «проблемних зон», які керівники

вважають найбільш актуальними для власного розвитку. Зокрема, найпопулярнішим напрямом виявилися юридичні аспекти управління освітою (41,2 %), що

свідчить про нагальну потребу в ґрунтовному знанні нормативно-правової бази, що регламентує діяльність закладів освіти та органів управління освітою, особливо в умовах частих змін законодавства. Досить високий відсоток опитаних (15,7 %) виявили зацікавленість у вивченні досвіду управління освітою на рівні територіальної громади в зарубіжних країнах, що свідчить про прагнення переймати кращі міжнародні практики й адаптувати їх до українських реалій.

Меншою мірою респонденти наголошували на важливості фінансово-економічних аспектів управління освітою (9,8 %) та питаннях створення внутрішніх систем забезпечення якості освіти у навчальних закладах (7,8 %), що демонструє певну тенденцію до недооцінювання ролі фінансової грамотності та механізмів забезпечення якості, хоча саме ці сфери безпосередньо впливають на ефективність управління освітньою галуззю. Відносно незначною виявилася й потреба в опануванні сучасних технологій управління педагогічними системами (5,9 %) та інноваційних технологій в освітньому процесі (5,9 %). Ще менше уваги респонденти приділили цифровим технологіям (3,9 %), іншомовній компетентності (3,9 %) та комунікації в процесі управління (2 %). Особливу увагу варто звернути на те, що ніхто з опитаних не позначив потребу в удосконаленні ділової української мови, що може свідчити про впевненість у достатньому рівні мовної компетентності або ж, навпаки, є свідченням недооцінювання її значення в управлінській діяльності.

Зауважимо, що опитування передбачало низку питань з відкритою відповіддю. У зв'язку з цим значна кількість керівників відділів освіти ОТГ висловили своє невдоволення положеннями наказу МОН України «Про затвердження Порядку та умов здобуття загальної середньої освіти в комунальних закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні» від 07.08.2024 № 1112 (Деякі питання здобуття загальної середньої освіти в умовах воєнного стану, 2024).

Також респондентам було запропоновано відповісти на питання «Чи скоротилася мережа закладів освіти у вашій територіальній громаді під час воєнного стану?». Аналіз отриманих даних засвідчив, що в умовах воєнного стану майже половина опитаних громад (47,1 %) зазнали скорочення мережі закладів освіти, тоді як 52,9 % респондентів відзначили, що структура закладів освіти у їхній територіальній громаді залишилася без змін. Така статистика свідчить про значну варіативність впливу воєнних обставин на функціонування освітньої інфраструктури, зокрема поряд із громадами, де мережа закладів загальної середньої та дошкільної освіти не зазнала суттєвих змін наявний суттєвий сегмент територій, де відбулося оптимізаційне скорочення, що, ймовірно, пов'язано з демографічними змінами, безпековими обмеженнями та іншими кризовими факторами.

Так, опитування показало, що більшість територіальних громад (66,7 %) не стикаються з проблемами комплектування шкіл педагогічними кадрами у зв'язку з відтоком учителів. Водночас 33,3 % респондентів відзначили наявність низки труднощів, що свідчить про частковий вплив кадрової мобільності на функціонування освітніх закладів.

Серед причин, що впливають на відтік педагогів, респонденти найчастіше зазначали близькість громади до лінії бойових дій (45,5 %), що вказує на значний вплив безпекового фактора на рішення вчителів залишити місце роботи. Інші причини, про які зазначали респонденти, є: низький рівень заробітної плати (18,2 %), відсутність мотивації працювати вчителем (9,1 %), інші фактори (27,3 %). Така статистика свідчить про багатофакторний характер проблеми та підкреслює необхідність комплексного підходу до кадрового забезпечення освітніх закладів в умовах воєнного стану.

Крім того, варто наголосити, що значна частина керівників відділів освіти ОТГ мають досить високий рівень стресу, про що прямо заявили 47,1% опитаних. Ще 33,3 % вказали на те, що відчувають цей стан частково, тобто сумарно понад три чверті опитаних визнають, що перебувають у стані підвищеного психологічного напруження. І це не дивно, адже діяльність керівника в умовах воєнного стану та постійних реформ в освітній сфері пов'язана з високою відповідальністю, дефіцитом ресурсів, необхідністю приймати складні управлінські рішення та працювати в умовах невизначеності. Відповідно постійний стрес негативно впливає не лише на ефективність управлінської діяльності, а й на фізичне та психологічне здоров'я керівників, що, зі свого боку, може позначатися на якості освітніх послуг у громадах. Крім того, більшість респондентів зазначили, що потребують ознайомлення з практиками подолання стресових ситуацій, зокрема з техніками саморегуляції, методами тайм-менеджменту, формами психологічної підтримки й підходами до побудови здорового робочого середовища. Це свідчить про нагальну потребу в упровадженні програм психологічної підтримки та розвитку емоційної стійкості керівників освітніх відділів, що може стати важливою умовою їхньої професійної ефективності.

Водночас, опитування передбачало низку питань з відкритою відповіддю. Узагальнення отриманих відповідей свідчить про бажання керівників постійно підвищувати кваліфікацію та професійну компетентність. Вони готові до опанування сучасних технологій управління освітою, розвитку комунікаційних навичок і здатності ефективно керувати колективом. Крім того респонденти відзначили потребу в поглибленні знань у сфері юридичних та фінансово-економічних аспектів, підвищенню рівня володіння іноземними мовами та здобутті навичок подолання стресових ситуацій, що сприятиме зміцненню їхньої професійної стійкості та адаптивності в умовах сучасних викликів.

У відповідях на питання щодо розвитку системи освіти ОТГ керівники наголосили на необхідності збереження мережі закладів освіти, створенні безпечного та сучасного освітнього середовища, відновленні пошкоджених закладів і модернізації матеріально-технічної бази. Вони наголошували й на важливості підтримки педагогічних кадрів щодо підвищення заробітної плати, професійного розвитку і залучення молодих спеціалістів, а також розвитку позашкільної освіти. Особливо відзначалося занепокоєння щодо впливу деяких нормативних актів на стабільність функціонування системи освіти в ОТГ та необхідності

адаптації управлінських рішень до умов воєнного стану й особливостей функціонування прифронтових та деокупованих територій.

Висновки. Проведене дослідження кадрового потенціалу органів управління освітою об'єднаних територіальних громад Харківської області в умовах воєнного стану дає змогу зробити низку важливих висновків, а саме:

1. Формування органів управління освітою в ОТГ як структурних підрозділів місцевого самоврядування є ключовим інструментом реалізації державної освітньої політики на місцевому рівні. Ефективність їхнього функціонування безпосередньо залежить від професійної компетентності керівників, наявності управлінських і комунікативних навичок, а також лідерських якостей, що визначають якість освітніх послуг, доступність і інклюзивність навчання.

2. Значна частина керівників органів управління освітою не мають спеціалізованої управлінської освіти та попереднього досвіду роботи на управлінських посадах у сфері освіти. Близько половини респондентів потребують підвищення кваліфікації з метою виконання своїх професійних обов'язків. Високий рівень стресу, викликаний умовами воєнного стану та необхідністю оперативного прийняття рішень, вказує на потребу у навчанні управлінню кризовими ситуаціями та адаптивних управлінських практиках.

3. Аналіз актуальних напрямів підвищення кваліфікації доводить, що керівники відділів освіти найбільшу потребу вбачають у поглибленні знань з юридичних аспектів управління освітою та управління на рівні територіальної громади в умовах зовнішніх викликів. Інтерес до міжнародного досвіду та інноваційних технологій управління освітніми процесами свідчить про прагнення адаптувати управлінські практики до сучасних стандартів і реалій.

4. Воєнний стан має безпосередній вплив на кадрове забезпечення освітніх структур, зокрема у зв'язку з ризиком відтоку педагогів, демографічні зміни та безпекові чинники. У цьому контексті пріоритетним стає комплексний підхід до кадрової політики, що поєднує професійний розвиток керівників, мотиваційні інструменти та підтримку педагогічних колективів.

Отже, результати дослідження підтверджують необхідність системного підходу до розвитку управлінської компетентності керівників органів управління освітою ОТГ. Підвищення їхніх професійних навичок, адаптація кадрової політики до умов воєнного стану та впровадження сучасних управлінських практик є ключовими чинниками забезпечення стабільності освітньої системи, якості та доступності освітніх послуг для здобувачів освіти.

Перспективами подальших досліджень в означеному напрямі вважаємо: розробку та апробацію моделей системного підвищення управлінської компетентності керівників органів управління освітою ОТГ в умовах кризових ситуацій; вивчення впливу воєнного стану на мотивацію педагогічних колективів та управлінські рішення в ОТГ; аналіз ефективності інтеграції цифрових технологій та інноваційних управлінських практик у систему місцевого управління освітою; порівняльні дослідження між громадами різних регіонів України щодо підходів до кадрового забезпечення та стабілізації освітньої системи в умовах зовнішніх викликів. Такі дослідження сприятимуть поглибленню наукового розуміння проблем кадрового

забезпечення органів управління освітою ОТГ та розробці ефективних механізмів підтримки їхнього управлінського потенціалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Даниленко, Л. (2022). Міжнародний досвід публічного управління закладами освіти на місцевому рівні в умовах криз. *Публічне управління та регіональний розвиток*. № 17. С. 905–924. DOI: <https://doi.org/10.34132/pard2022.17.11>.

Даниленко, Л., Ларіна, Н. (2022). Забезпечення публічного управління закладами освіти в територіальних громадах. *Аспекти публічного управління*. № 4 (10). С. 39–45. DOI: <https://doi.org/10.15421/152225>.

Застрожнікова, І. В., Самофалов, Д. В. (2021). Сучасні аспекти управління освітою в об'єднаних територіальних громадах. *Наукові інновації та передові технології*. № 2 (2). С. 135–143. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/522/525> (дата звернення: 25.09.2025).

Вознюк, Л., Доброгорський, О. (2022). Особливості освітнього менеджменту в умовах воєнного стану. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія «Публічне управління та адміністрування»*. № 1. С. 48–54. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdanopua_2022_1_10 (дата звернення: 10.08.2025).

Костюніна, Ю. О. (2023). Особливості управління освітою в умовах воєнного стану. *Ефективність державного управління*. № 1/2 (74/75). С. 98–106.

Освіта і наука України в умовах воєнного стану: виклики, розвиток, повосенні перспективи: інформаційно-аналітичний збірник. (2023). Київ: МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf> (дата звернення: 07.08.2025).

Клокар, Н. І. (2017). Управління освітою в об'єднаних територіальних громадах: виклики та перспективи. *Директор школи*. № 10. С. 12–19.

Палійчук, В. С. (2021). Кадрова політика у сфері освіти в умовах децентралізації. *Публічне адміністрування: теорія та практика*. № 1. С. 34–42.

Петренко, Л. М., Шевченко, М. В. (2020). Децентралізація та органи управління освітою в ОТГ. *Журнал місцевого самоврядування*. № 3 (15). С. 55–68.

World Bank. (2021). Ukraine education sector review. Washington: World Bank.

OECD. (2020). Education in Ukraine: Policy review. Paris: OECD Publishing.

Anderson, P. (2018). Education management in conflict zones: Strategies and practices. London: Routledge.

Луначек, В. Е. (2018). Професійний розвиток керівників освіти в Україні: методологічна складова. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. № 2 (1). С. 45–52.

Луначек, В. Е. (2022). Освітній процес у закладах загальної середньої освіти в період війни. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців в умовах сучасного освітнього простору: збірник матеріалів VIII Науково-практичної конференції* (Харків, 27 травня 2022 р.). Харків: ХДАФК. С. 6–7. https://khdafk.com.ua/wp-content/uploads/2023/05/zbirnyk_materialiv_viii_vseukrai%CC%88nsko%CC%88_naukovo_praktychnoi%CC%88_konferenczii%CC%88.pdf (дата

звернення: 10.09.2025).

Лунячек, В. Е. (2025). Кадрове забезпечення відділів освіти ОТГ в умовах воєнного стану: виклики та перспективи. *Публічне управління та адміністрування в Україні: євроінтеграційний поступ*: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції за міжнародною участю (Івано-Франківськ, 30 травня 2025 р.) / за наук. ред. І. І. Чудика та ін.; упоряд. Л. С. Мосора. Івано-Франківськ: ІФНТУНГ. Т. 2. С. 252–255. URL: <https://nung.edu.ua/department/kafedra-publicлноho-upravlinnya-ta-administruvannya/konferentsiyi> (дата звернення: 01.07.2025).

Деякі питання здобуття загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: наказ Міністерства освіти і науки України від 07.08.2024 № 1112. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1222-24#Text> (дата звернення: 05.09.2025).

REFERENCES

Danylenko, L. (2022). Mizhnarodnyi dosvid publicлноho upravlinnia zakladamy osvity na mistsevomu rivni v umovakh kryz [International experience of public management of educational institutions at the local level in crisis conditions]. *Publichne upravlinnia ta rehionalnyi rozvytok*, no. 17, pp. 905–924. doi: <https://doi.org/10.34132/pard2022.17.11>. [in Ukrainian].

Danylenko, L., & Larina, N. (2022). Zabezpechennia publicлноho upravlinnia zakladamy osvity v terytorialnykh hromadakh [Ensuring public management of educational institutions in territorial communities]. *Aspekty publicлноho upravlinnia*, no. 4 (10), pp. 39–45. doi: <https://doi.org/10.15421/152225>. [in Ukrainian].

Zastrozhnikova, I. V., & Samofalov, D. V. (2021). Suchasni aspekty upravlinnia osvitoiu v obiednanykh terytorialnykh hromadakh [Modern aspects of education management in united territorial communities]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*, no. 2 (2), pp. 135–143. Available at: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/522/525> (Accessed 25 September 2025). [in Ukrainian].

Vozniuk, L., & Dobrohoroskyi, O. (2022). Osoblyvosti osvitnoho menedzhmentu v umovakh voiennoho stanu [Features of educational management under martial law]. *Visnyk Dniprovskoi akademii neperervnoi osvity. Seriya «Publichne upravlinnia ta administruvannya»*, no. 1, pp. 48–54. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdanopua_2022_1_10 (Accessed 10 August 2025). [in Ukrainian].

Kostiunina, Yu. O. (2023). Osoblyvosti upravlinnia osvitoiu v umovakh voiennoho stanu [Features of education management under martial law conditions]. *Efektivnist derzhavnoho upravlinnia*, no. 1/2 (74/75), pp. 98–106. [in Ukrainian].

Osvita i nauka Ukrainy v umovakh voiennoho stanu: vyklyky, rozvytok, povoienni perspektyvy: informatsiino-analitychnyi zbirnyk [Education and science of Ukraine under martial law: Challenges, development, post-war perspectives: information and analytical collection]. (2023). Kyiv: MON Ukrainy. Available at: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf> (Accessed 07 August 2025). [in

Ukrainian].

Klokar, N. I. (2017). Upravlinnia osvitoiu v obiednanykh terytorialnykh hromadakh: vyklyky ta perspektyvy [Education management in united territorial communities: Challenges and prospects]. *Dyrektor shkoly*, no. 10, pp. 12–19. [in Ukrainian].

Paliichuk, V. S. (2021). Kadrova polityka u sferi osvity v umovakh detsentralizatsii [Personnel policy in education under decentralization]. *Publichne administruvannya: teoriia ta praktyka*, no. 1, pp. 34–42. [in Ukrainian].

Petrenko, L. M., & Shevchenko, M. V. (2020). Detsentralizatsiia ta orhany upravlinnia osvitoiu v OTH [Decentralization and education management bodies in territorial communities]. *Zhurnal mistsevoho samovriaduvannya*, no. 3 (15), pp. 55–68. [in Ukrainian].

World Bank. (2021). Ukraine education sector review. Washington: World Bank. [in English].

OECD. (2020). Education in Ukraine: Policy review. Paris: OECD Publishing. [in English].

Anderson, P. (2018). Education management in conflict zones: Strategies and practices. London: Routledge. [in English].

Luniachek, V. E. (2018). Profesiyni rozvytok kerivnykiv osvity v Ukraini: metodolohichna skladova [Professional development of education leaders in Ukraine: Methodological component]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, no. 2 (1), pp. 45–52. [in Ukrainian].

Luniachek, V. E. (2022). Osvitnii protses u zakladakh zahalnoi serednoi osvity v period viiny [Educational process in general secondary schools during war]. *Aktualni pytannia teorii ta praktyky psykhologo-pedahohichnoi pidhotovky fakhivtsiv v umovakh suchasnoho osvitnoho prostoru*: zbirnyk materialiv VIII Naukovo-praktychnoi konferentsii (Kharkiv, 27 travnia 2022 r.). Kharkiv: KhDAFK, pp. 6–7. Available at: https://khdafk.com.ua/wp-content/uploads/2023/05/zbirnyk-materialiv_viii_vseukrai%CC%88nsko%CC%88_naukovo-praktychnoi%CC%88_konferenczii%CC%88.pdf (Accessed 10 September 2025). [in Ukrainian].

Luniachek, V. E. (2025). Kadrove zabezpechennia viddiliv osvity OTH v umovakh voiennoho stanu: vyklyky ta perspektyvy [Staffing of education departments in territorial communities under martial law: Challenges and prospects]. *Publichne upravlinnia ta administruvannya v Ukraini: yevrointehratsiyni postup*: materialy II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii za mizhnarodnoiu uchastiu (Ivano-Frankivsk, 30 travnia 2025 r.) / za nauk. red. І. І. Чудика та ін.; упоряд. Л. С. Мосора. Івано-Франківськ: ІФНТУНГ, vol. 2, pp. 252–255. Available at: <https://nung.edu.ua/department/kafedra-publicлноho-upravlinnya-ta-administruvannya/konferentsiyi> (Accessed 01 July 2025). [in Ukrainian].

Деякі питання здобуття загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: наказ Міністерства освіти і науки України від 07.08.2024 № 1112 [Some issues of general secondary education in martial law conditions: order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 07 August 2024 № 1112]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1222-24#Text> (Accessed 05 September 2025). [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 22.09.2025

Надія МЕЛЬНИК,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки й освітніх інновацій
Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0003-2692-2030
e-mail: nadia_melnuk@ukr.net

Надія ЛЮБЧЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент,
викладач Університету третього віку «Протон»,
м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0002-42-340X
e-mail: meri14nadin@gmail.com

СТРАТЕГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ТА ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ

Анотація. У статті досліджено особливості стратегічного управління розвитком закладів загальної середньої освіти в умовах одночасного впровадження системних освітніх реформ і впливу воєнних викликів. Підкреслено, що поєднання реформаторських цілей Концепції «Нова українська школа» з необхідністю забезпечення безпеки, психологічної підтримки та безперервності освітнього процесу формує нову управлінську парадигму. Особливу увагу приділено ролі керівника закладу як стратегічного лідера, спроможного забезпечити баланс між інноваційними змінами й оперативним реагуванням на виклики війни.

Із урахуванням нормативних документів, аналітичних звітів міжнародних організацій, наукових публікацій та практик, що виникли в українських закладах освіти під час воєнного стану, запропоновано п'ять взаємопов'язаних блоків, на яких в умовах

сьогодення може базуватися стратегічне управління розвитком закладу загальної середньої освіти: 1) діагностика та стратегічне бачення; 2) планування й пріоритизація ресурсів; 3) інфраструктурна та цифрова адаптація; 4) підтримка педагогічних працівників та здобувачів освіти; 5) моніторинг та коригування управлінських рішень.

Доведено, що стратегічне управління розвитком закладу загальної середньої освіти в умовах розбудови нової української школи та воєнних викликів слід розглядати як динамічний, гнучкий і багаторівневий процес, що поєднує традиційні інструменти управління з інноваційними підходами та кризовим менеджментом.

Ключові слова: стратегічне управління, воєнні виклики, цифровізація освіти, компетентнісна освіта, психосоціальна підтримка.

Nadia MELNYK,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor Department
of Pedagogical and Educational Innovations,
Rivne Regional Institute
of Postgraduate Pedagogical Education,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0003-2692-2030
e-mail: nadia_melnuk@ukr.net

Nadiia LIUBCHENKO,

Ph.D. in Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
lecturer at the University of the Third Age «Proton»,
Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0002-42-340X
e-mail: meri14nadin@gmail.com

STRATEGIC MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS UNDER CONDITIONS OF EDUCATIONAL REFORM AND WARTIME CHALLENGES

Abstract. *This article explores the peculiarities of strategic management in the development of general secondary education institutions under the dual pressure of systemic educational reforms and the unprecedented challenges of war. It is argued that the simultaneous implementation of the reform agenda of the New Ukrainian School Concept and the imperative to safeguard security, provide psychosocial support, and ensure continuity of the learning process is reshaping the managerial paradigm of school governance. Particular emphasis is placed on the role of the school principal as a strategic leader, whose capacity to reconcile long-term innovative transformations with urgent crisis responses determines the resilience and adaptability of the institution.*

Based on the analysis of regulatory documents, analytical reports of international organizations, scholarly literature, and practices that have emerged in Ukrainian schools during martial law, the study identifies five interdependent pillars of strategic management relevant to contemporary conditions: 1) diagnostics and the formation of strategic vision; 2) planning and prioritization of resources; 3) infrastructural and digital adaptation; 4) comprehensive support for teachers and learners; 5) systematic monitoring and adjustment of managerial decisions.

The findings suggest that strategic management of school development in the context of the New Ukrainian School reform and wartime realities should be conceptualized as a dynamic, flexible, and multi-level process. Such a process requires the integration of conventional management tools with innovative approaches and crisis management practices, thereby ensuring the sustainability of educational reforms, institutional resilience, and the safeguarding of human capital under conditions of protracted uncertainty.

Key words: *strategic management, wartime challenges, digitalization of education, competence-based education, psychosocial support.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток системи загальної середньої освіти України визначається поєднанням двох ключових чинників: глибинних реформаторських процесів та надзвичайних викликів, спричинених воєнними діями. Реалізація Концепції «Нова українська школа» орієнтує заклади освіти на дитиноцентризм, компетентнісне навчання, інноваційні технології та методики, професійний розвиток учителів, децентралізоване управління, нову управлінську культуру. Водночас воєнні реалії зумовлюють необхідність термінового забезпечення безпеки учасників освітнього процесу, організації дистанційного чи змішаного навчання, психосоціальної підтримки та створення ефективних управлінських моделей.

Традиційні підходи до управління закладами

загальної середньої освіти не відповідають сучасним викликам, що зумовлює потребу у комплексній інтегрованій стратегії, яка поєднує довгострокові цілі реформ із кризовим реагуванням. Комплексне дослідження стратегічного управління розвитком закладу загальної середньої освіти на перетині реформування та воєнних викликів залишається недостатньо розробленим, що визначає актуальність дослідження.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблематика стратегічного управління в освіті традиційно розглядається у працях як українських, так і зарубіжних науковців. Зокрема, в наукових дослідженнях підкреслюється важливість стратегічного планування як інструменту розвитку освітніх організацій (В. Кремень, О. Сухомлинська, Г. Єльнікова, Л. Даниленко та ін.). Автори акцентують також увагу на ролі керівника закладу як стратегічного лідера, здатного формувати місію, візію й цінності закладу освіти та забезпечувати їхню реалізацію через сучасні методи управління.

Європейські освітні аналітичні центри (OECD, Eurydice) наголошують на необхідності поєднання інноваційного розвитку закладів освіти із розбудовою їхньої організаційної спроможності та стійкості. У дослідженнях ОЕСР (2022–2025 рр.) окреслено нові вимоги до стратегій управління в освіті: інтеграція цифровізації, гнучкість освітніх програм та посилення інституційної автономії.

Проблеми організації освітнього процесу в умовах кризових ситуацій та воєнних дій набули особливої уваги у публікаціях останніх років. Міжнародні організації (UNESCO, UNICEF, Education Cannot Wait) розробили рекомендації щодо забезпечення безперервності навчання, психосоціальної підтримки дітей і педагогів, а також залучення додаткових ресурсів для стійкого функціонування закладів освіти. В українських наукових та методичних джерелах останніх років (Н. Гупан, О. Ляшенко, Т. Лукіна та ін.) актуалізується питання управління закладами освіти в умовах війни: акцент робиться на створенні безпечного освітнього середовища, застосуванні змішаних форматів навчання, розробленні кризових планів реагування, професійному розвитку керівника тощо.

Водночас, попри наявність значної кількості праць із проблем управління закладами освіти, дослідження стратегічного управління розвитком закладу загальної середньої освіти в умовах розбудови нової української школи та воєнних викликів залишається недостатньо опрацьованим.

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичних засад та розробці практичних підходів до стратегічного управління розвитком закладів загальної середньої освіти в умовах реформування та воєнних викликів, спрямованих на підвищення стійкості, інноваційності та ефективності освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стратегічне управління розвитком закладу загальної середньої освіти в умовах модернізаційних змін та воєнних викликів має ґрунтуватися на принципах гнучкості, адаптивності, інноваційності та стійкості, передбачати системну діяльність керівника, педагогічного колективу й інших учасників освітнього процесу, спрямовану на досягнення довгострокових цілей розвитку закладу освіти в поєднанні з оперативним реагуванням на непередбачувані обставини. Це потребує насамперед переосмислення ролі керівника закладу освіти як лідера, як ключової фігури, яка визначає стратегію розвитку закладу освіти, консолідує потенціал педагогів і наявні ресурси на досягнення цілей розвитку (Лукіна, 2025).

Стратегічне управління розвитком закладу загальної середньої освіти в умовах сьогодення може спиратися на п'ять взаємопов'язаних блоків:

1. Діагностика та формування стратегічного бачення. Цей блок передбачає ґрунтовне вивчення внутрішніх і зовнішніх факторів, що впливають на діяльність закладу освіти:

- SWOT-аналіз: сильні сторони (професійний потенціал педагогів, активна громада), слабкі сторони (нестача ресурсів, недостатня цифрова готовність), можливості (міжнародні проекти, гранти), загрози (воєнні дії, евакуація учасників освітнього процесу, руйнування інфраструктури);

- стратегічне бачення: формулювання мети, місії, візії, принципів та напрямів, стратегічних та операційних цілей як простору безпечного, інноваційного та доступного навчання (важливо, щоб стратегія розвитку закладу освіти враховувала цінності громади й водночас орієнтувалася на національні пріоритети – європейська інтеграція, реформа «Нова українська школа», цифровізація, інклюзивність);

- прогнозування сценаріїв: оптимістичний (повернення всіх здобувачів освіти до очного навчання), реалістичний (змішаний формат навчання), песимістичний (повне дистанційне навчання); це дає змогу завчасно визначати ресурси та напрями дій.

2. Планування та пріоритизація ресурсів. Цей блок формує основу практичного управління, потребує розбудови системи планування у закладі загальної середньої освіти, передбачає комплексну, поетапну та взаємопов'язану діяльність усіх учасників освітнього процесу. Система планування повинна базуватися на принципах системності, орієнтації на досягнення результатів (Result-Based Planning), гнучкості, аналітичності й адаптивності, командного підходу, прозорості і відповідальності, перспективності, науковості та врахуванні реальних умов діяльності закладу освіти; передбачати узгодження стратегічних цілей із поточною діяльністю, забезпечувати цілісність управлінських, освітніх і виховних процесів, спрямованих на якісні освітні результати та розвиток усіх учасників освітнього процесу. Серед сучасних підходів до планування, які ефективно зарекомендували себе: цільове планування (SMART-цілі), проєктне планування, Agile-методики (фокусуються на швидкому реагуванні на зміни, постійній співпраці з усіма учасниками, поетапній розробці проєкту, продукту, командній роботі та самоорганізації), інтегроване планування (єдність

управлінського, освітнього, виховного, методичного процесів). Особливої уваги потребує планування внутрішніх моніторингів та процедур самооцінювання, систематичного відстеження результатів планування, оцінювання прогресу за індикаторами та коригування планів на основі аналізу отриманих даних. Стратегічні й операційні цілі можуть бути короткостроковими (тобто 1–6 місяців: підтримання освітнього процесу за будь-яких умов (укриття, дистанційне навчання, забезпечення мінімальної цифрової інфраструктури); середньостроковими (6–18 місяців: розвиток кадрового потенціалу, модернізація матеріально-технічної бази, залучення ресурсів громади та міжнародних організацій); довгостроковими (понад 18 місяців: формування інноваційної моделі закладу освіти, компетентісне навчання, цифрова трансформація, партнерські проєкти тощо). У кризових умовах важливо чітко розділити ресурси за рівнем невідкладності: безпека й життєдіяльність – першочергово; розвиток та інновації – у середньостроковій перспективі.

Отже, наявність стратегії розвитку та системи планування діяльності закладу освіти – це не просто критерій оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу освіти та внутрішньої системи забезпечення якості освіти, це інструмент успіху, спрямований на підвищення якості освітньої діяльності, тому він має бути динамічним, відкритим і технологічним, передбачати співпрацю, аналітику і мотивацію.

3. Інфраструктурна та цифрова адаптація. У воєнний час інфраструктурні питання мають стати першочерговими. Особливої уваги потребує фізична безпека (облаштування укриттів, систем сигналізації, безпечних зон перебування, забезпечення мінімально комфортних умов для навчання), цифровізація (розроблення єдиної цифрової стратегії закладу освіти, доступ до освітніх платформ (Google Classroom, Moodle, «Всеукраїнська школа онлайн»), створення локальних бібліотек електронних ресурсів на випадок відсутності інтернету; забезпечення резервних джерел енергії (генератори та інші); IT-підтримка (навчання педагогічних працівників використанню цифрових інструментів, створення в закладі освіти «технічної команди» для швидкого вирішення проблем із підключенням до мережі «Інтернет», роботи інтерактивного обладнання, налаштування комп'ютерної та мультимедійної техніки, оновлення програмного забезпечення, забезпечення кібербезпеки та безперервного функціонування електронних освітніх платформ).

4. Підтримка педагогічних працівників та здобувачів освіти. Людський фактор – це ключ до збереження й розвитку системи освіти. Оскільки педагогічні працівники є головними провідниками якісних освітніх змін в умовах реформування та воєнних викликів, їхній професійний розвиток має бути орієнтований на потреби учнів, індивідуальну професійну траєкторію та ініціативу. Особливої уваги потребує підготовка педагогічних працівників для здійснення допрофільного навчання і профорієнтаційної підготовки в гімназіях та поглибленого вивчення предметів і профільного навчання в академічних ліцеях, партнерської взаємодії з батьками, залучення їх до підтримки освітнього процесу, створення спільнот батьківської взаємодопомоги.

Акцент має бути зроблений на підвищенні кваліфікації з цифрових технологій, формуванні цифрового портфоліо, набутті вмінь надання емоційної підтримки і формуванні стійкості учасників освітнього процесу, упровадженні нових практик, технологій та інноваційних методик, інклюзії, кризового менеджменту, індивідуалізованої психологічної допомоги; впровадженні системи наставництва та професійних спільнот; формуванні системи методичної, психологічної та адміністративної підтримки (Концептуальні засади професійного зростання педагогічних працівників (проект), 2025).

Для здобувачів освіти важливо передбачити і забезпечити психологічну підтримку (робота шкільних психологів, створення груп взаємодопомоги, впровадження програм соціально-емоційного навчання), підтримку дітей із ВПО (адаптаційні програми, інтеграційні заходи), зберегти позаурочну діяльність як простір для відновлення емоційного стану. Важливим має бути усвідомлення того, що освіта набуває специфічної ролі як інструмента психологічного захисту, надання психосоціальної підтримки для подолання емоційного та психологічного впливу війни (Костюніна, 2023).

5. Моніторинги та коригування управлінських рішень. Ефективність стратегічного розвитку закладу освіти визначається не лише наявністю стратегії розвитку і системи планування, а й здатністю до постійної адаптації, відстеження, прогнозування розвитку та прийняття обґрунтованих управлінських рішень для забезпечення безперервного покращення якості освітньої діяльності, створення умов для самооцінювання та подальшого розвитку. Науковці наголошують, що стратегічне управління розвитком закладу освіти в умовах воєнного часу характеризується постійним спостереженням, виявленням та локалізацією проблемних явищ, які відбуваються в освітньому середовищі закладу, попередженням кризових ситуацій (Котеньова, Максименко, 2023). З огляду на це, внутрішні моніторинги повинні стати ефективним інструментом управління якістю освіти, контролю за результативністю освітнього процесу та забезпечення розвитку закладу освіти. Серед основних аспектів важливості: забезпечення якості освіти (дозволяють визначити відповідність освітнього процесу вимогам державних освітніх стандартів та навчальних програм; виявляють результати навчання здобувачів освіти, якості засвоєння ключових і предметних компетентностей, наскрізних умінь і ставлень); реалізація управлінської функції (дають керівництву закладу освіти об'єктивну інформацію для прийняття рішень, допомагають у коригуванні стратегічних і операційних цілей, планів роботи, методів управління); професійний розвиток педагогічних працівників (створюють умови для виявлення сильних і слабких сторін діяльності педагогів; слугують основою для індивідуальних траєкторій професійного розвитку); зворотний зв'язок у навчанні (надають інформацію про ефективність методик, технологій і форм навчання; дозволяють коригувати навчальні програми, дидактичні матеріали, підходи до оцінювання результатів навчання); розвиток здобувачів освіти (допомагають відстежувати динаміку особистісного,

інтелектуального й соціального розвитку учнів, реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій); прозорість і довіра (результати моніторингів роблять діяльність закладу освіти більш відкритою для учнів, батьків, громади; сприяють формуванню позитивного іміджу закладу освіти); адаптація до сучасних викликів (дозволяють оперативно виявляти проблеми та знаходити рішення; допомагають зберігати стійкість освітнього процесу, планувати освітні втрати та розриви).

Внутрішні моніторинги в умовах розбудови нової української школи і воєнних викликів – це інструмент стратегічного управління розвитком закладу освіти, що забезпечує якість і ефективність освітньої діяльності, адаптацію до змін, гнучкість у використанні ресурсів.

Висновки. Стратегічне управління розвитком закладу загальної середньої освіти в умовах реформування та воєнних викликів є ключовим чинником забезпечення сталості, якості та адаптивності освітнього процесу. Воно охоплює визначення довгострокових цілей, формування ефективної політики, раціональне ресурсне забезпечення та реагування на кризові ситуації. Аналіз дає змогу зробити такі узагальнення: діагностика та стратегія розвитку забезпечують чіткі орієнтири й готовність до змін без втрати якості освіти; кризове планування спрямовує ресурси на безпеку, стабільність процесу та підтримку учасників; інфраструктурна й цифрова адаптація є умовою безперервності навчання; підтримка учасників передбачає збереження кадрового потенціалу, професійний розвиток педагогів, психологічну й соціальну допомогу здобувачам освіти; моніторинг та адаптація забезпечують гнучкість управління і своєчасне коригування стратегії.

Отже, стратегічне управління в сучасних умовах – це динамічний і багаторівневий процес, що поєднує традиційні управлінські інструменти, інноваційні підходи й елементи кризового менеджменту. Його результативність залежить від системності дій керівника й колективу та партнерства з громадою, місцевою владою й міжнародними організаціями (ДСЯО, 2022–2025).

Перспективи подальших досліджень. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка національної моделі стратегічного управління закладами загальної середньої освіти, яка б інтегрувала вимоги реформи «Нова українська школа» з реаліями воєнного та післявоєнного відновлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Лукіна, Т. (2025). Концептуальні засади організаційної моделі оцінювання професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/847/1065> (дата звернення: 11.09.2025).

Концептуальні засади безперервного професійного зростання педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти (2025). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/gromadske-obgovorennya/2025/08/22/kontsept-zasady-bezperernvprof-zrost-ped-prats-zzso-22-08-2025.pdf> (дата звернення: 20.09.2025).

Костюніна, Ю. О. (2023). Особливості управління освітою в умовах воєнного стану. URL: https://epa.nltu.edu.ua/Archive/74/s7.pdf?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 12.09.2025).

Котеньова, О., Максименко М. (2023). Правове забезпечення ефективного управління закладом загальної середньої освіти в умовах воєнного часу: URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/675?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 22.09.2025).

Заклади освіти в умовах воєнного стану. Рекомендації Державної служби якості освіти про те, як закладам освіти працювати в умовах воєнного стану (2023). URL: <https://sqe.gov.ua/diyalnist/rekomendacii-zakladam-osviti/zakladi-osviti-v-umovakh-voienno-go-stan/> (дата звернення: 05.09.2025).

REFERENCES

Lukina, T. (2025). Kontseptualni zasady orhanizatsiinoi modeli otsiniuvannya profesiinoi diialnosti dyrektora zakladu zahalnoi serednoi osvity [Conceptual foundations of the organisational model for evaluating the professional activities of the director of a general secondary education institution.]. Available at: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/847/1065> (Accessed 11 September 2025). [in Ukrainian].

Kontseptualni zasady bezperervnoho profesiinoho zrostannia pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Conceptual foundations of continuous

professional growth of teaching staff in general secondary education institutions]. (2025). Available at: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/gromadske-obgovorenya/2025/08/22/kontsept-zasady-bezperervn-prof-zrostped-prats-zzso-22-08-2025.pdf> (Accessed 20 September 2025). [in Ukrainian].

Kostiunina, Yu. O. (2023). Osoblyvosti upravlinnia osvitoiu v umovakh voiennoho stanu [The features of education management under martial law.]. Available at: https://epa.nltu.edu.ua/Archive/74/s7.pdf?utm_source=chatgpt.com (Accessed 12 September 2025). [in Ukrainian].

Kotenova, O., & Maksymenko, M. (2023). Pravove zabezpechennia efektyvnoho upravlinnia zakladom zahalnoi serednoi osvity v umovakh voiennoho chasu [Legal support for effective management of general secondary education institutions in wartime.]. Available at: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/675?utm_source=chatgpt.com (Accessed 22 September 2025). [in Ukrainian].

Zaklady osvity v umovakh voiennoho stanu. (2023). [Educational institutions under martial law. Recommendations from the State Service for Quality Education on how educational institutions should operate under martial law]. Rekomendatsii Derzhavnoi sluzhby yakosti osvity pro te, yak zakladam osvity pratsiuvaty v umovakh voiennoho stanu. Available at: <https://sqe.gov.ua/diyalnist/rekomendacii-zakladam-osviti/zakladi-osviti-v-umovakh-voienno-go-stan/> (Accessed 05 September 2025). [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 26.09.2025

УДК 37.014.61:37.091.12-047.36

DOI: 10.37026/2520-6427-2025-124-3-20-26

Ігор ОПОЛЬСЬКИЙ,

завідувач кабінету ЗНО

та моніторингу якості освіти,

старший викладач кафедри педагогіки

та освітніх інновацій

Рівненського обласного інституту

післядипломної педагогічної освіти,

м. Рівне, Україна

ORCID: 0009-0007-6896-2651

e-mail: i.opolskyu@roippo.org.ua

МОНІТОРИНГ ВЛАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті розглянуто сучасні теоретико-методологічні засади і практичні інструменти моніторингу власної професійної діяльності вчителя Нової української школи в контексті реалізації компетентнісного підходу. Особливу увагу приділено

можливостям застосування факторно-критеріального моделювання як інструменту самооцінювання, що забезпечує наукову обґрунтованість і системність відстеження професійного розвитку педагога. Обґрунтовано роль професійних компетентностей

педагогічних працівників як цілей, індикаторів і критеріїв оцінювання діяльності вчителя. Висвітлено методику збору, аналізу та інтерпретації даних моніторингу, а також можливості використання його результатів для корекції педагогічної практики. Здійснено аналіз чинних нормативних документів, що регламентують професійну діяльність педагога, процедур атестації, сертифікації й інституційного аудиту.

Доведено, що застосування факторно-критеріальної моделі моніторингу сприяє розвитку рефлексивної культури педагога, формуванню його індивідуальної траєкторії професійного зростання, підвищенню мотивації до безперервного навчання й самовдосконалення. Доведено, що запропонована модель дає змогу вчителю об'єктивно оцінити рівень реалізації

трудових функцій, набуття компетентностей і професійних умінь, визначених професійним стандартом, забезпечує можливість кількісного вимірювання результатів професійної діяльності. Результати дослідження підтверджують, що моніторинг власної професійної діяльності вчителя на основі факторно-критеріального моделювання є ефективним засобом управління якістю педагогічної праці, що поєднує аналітичну, оціночну та розвивальну функції й відповідає концептуальним засадам реформування сучасної української освіти.

Ключові слова: Нова українська школа, якість освіти, моніторинг, факторно-критеріальне моделювання, професійна діяльність педагогічних працівників, трудові функції вчителя.

Ihor OPOLSKYI,

Head of the External Independent Testing and Education Quality Monitoring Office,
Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Educational Innovations,
Rivne Regional Institute
of Postgraduate Pedagogical Education,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0009-0007-6896-2651
e-mail: i.opolskyy@roipppo.org.ua

MONITORING OF TEACHERS' PROFESSIONAL ACTIVITY: A PRACTICAL DIMENSION

Abstract. The article explores the contemporary theoretical and methodological foundations and practical instruments for monitoring the professional activity of teachers in the New Ukrainian School within the framework of the competence-based approach. Special attention is devoted to the potential of factor-criterion modelling as a self-assessment tool that ensures scientific validity and a systematic approach to tracking teachers' professional development.

The study substantiates the role of professional competences as objectives, indicators, and criteria for evaluating teaching performance. It outlines a methodology for collecting, analysing, and interpreting monitoring data, and highlights the potential use of monitoring outcomes for enhancing pedagogical practice. The analysis encompasses key regulatory documents governing teachers' professional activity, including the Professional Standard «Teacher of General Secondary Education Institution» (2024), as well as attestation, certification, and institutional audit procedures.

The findings demonstrate that the application of a factor-criterion monitoring model contributes to the development of teachers' reflective culture, supports the formation of an individual trajectory of professional growth, and strengthens motivation for continuous learning and self-improvement. The proposed model enables teachers to objectively assess the implementation of their professional functions, the acquisition of competences and professional skills defined by the professional standard and provides opportunities for quantitative measurement

of professional outcomes. The results obtained may be used in teacher attestation and certification procedures and within the internal quality assurance systems of educational institutions.

The study confirms that monitoring one's professional activity based on factor-criterion modelling is an effective instrument for managing the quality of teaching performance, combining analytical, evaluative, and developmental functions, and aligning with the conceptual principles of ongoing educational reform in Ukraine.

Key words: New Ukrainian School, education quality, monitoring, factor-criterion modelling, teachers' professional activity, teachers' professional functions.

Постановка проблеми. Освіта ХХІ століття ґрунтується на всебічному розвитку особистості як найвищої соціальної цінності, здатної до самореалізації, творчості та активної участі в суспільному житті. У контексті глобальних трансформацій та динамічних змін у сфері знань, технологій і комунікацій особливої ваги набуває питання якості освіти, що визначається не лише рівнем підготовки здобувачів, а передусім професіоналізмом і педагогічною майстерністю вчителя. Як зазначає директор Директорату освіти та навичок ОЕСР Андреас Шлейхер, у центрі сучасних освітніх реформ перебуває ідея підвищення престижу, кваліфікації та автономії вчителя, адже саме він є ключовим чинником забезпечення якісної освіти, а його професійна компетентність – базовою умовою розвитку людського капіталу (Шлейхер, 2018).

Реформа Нової української школи, спрямована на формування компетентнісної особистості здобувача освіти, водночас висуває нові вимоги до професійної діяльності педагога. У сучасних умовах реформування освіти, оновлення стандартів, упровадження цифрових технологій і методик зростає потреба в учителів, здатному не лише впроваджувати інновації, а й здійснювати самоаналіз і моніторинг власної професійної діяльності. Його завдання – надати педагогу змогу оцінити рівень реалізації трудових функцій, визначених Професійним стандартом учителя закладу загальної середньої освіти, своєчасно виявляти проблеми, коригувати педагогічну практику, планувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку. Отож питання розроблення ефективних моделей і механізмів самооцінювання й моніторингу професійної діяльності педагога набуває особливої актуальності.

У науковій праці «Педагогічне оцінювання і тестування: правила, стандарти, відповідальність» (Болюбаш, Булах, Мруга, Філончук, 2007) наголошується, що якість освіти безпосередньо залежить від якості викладання, а отже, від постійного самовдосконалення вчителя. Ефективне навчання можливе лише за умови, якщо педагог здійснює системне відстеження власної діяльності, аналізує її результати та приймає на цій основі обґрунтовані рішення щодо подальшого професійного розвитку.

У зв'язку з цим зазначимо, що в центрі проблемних питань сучасної педагогіки перебуває суперечність між зростаючими вимогами до професійної компетентності педагога і недостатньою розробленістю практичних інструментів її самостійного моніторингу та оцінювання. Це зумовлює потребу в науковому обґрунтуванні та апробації факторно-критеріальної моделі моніторингу власної професійної діяльності вчителя, що покликана забезпечити об'єктивність, системність і вимірюваність процесу професійного зростання педагога в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа».

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Дослідження професійної діяльності педагогічних працівників у вітчизняній та зарубіжній науковій думці підкреслюють багатовимірність професіоналізму вчителя і його ключову роль у забезпеченні якості освітнього процесу. Зокрема, в роботах Л. Баженової, О. Беляка, І. Бондаренка, І. Бека та В. Луначека висвітлено компоненти професійної майстерності – від предметної та методичної компетентності до рефлексивних та комунікативних умінь – й демонструють їхній зв'язок із результатами навчання учнів. Сучасні підходи до атестації педагогічних працівників на основі факторно-критеріального моделювання як регулятора відстеження якості освіти в працях Г. Єльнікової та О. Єльнікової доводять практичну придатність формалізації критеріїв оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників.

Дослідження в галузі моніторингу якості (Т. Борова, А. Жукова, Н. Гузій, Г. Данилова, К. Роджерс) підтверджують, що системний збір індикаторів дає змогу своєчасно діагностувати проблеми й планувати корекційні заходи, що ефективність цих процесів залежить від якості інструментарію та компетентності

інтерпретаторів даних, що працювати над будь-яким із векторів моніторингу якості освіти неможливо без такого компонента як моніторинг якості професійної діяльності педагогічних працівників.

О. Ануфрієва, В. Бондар, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, О. Єльнікова, В. Луначек, В. Олійник, Г. Полякова, З. Рябова, працюючи над питаннями практичного застосування освітнього моніторингу, переконані, що завдяки застосуванню дієвих оцінних методик, розроблених відповідно до актуальних вимог, можна істотно підвищити рівень якості освіти. У відповідь на сучасні виклики доцільно розробити й апробувати факторно-критеріальну модель, що допоможе інтегрувати оцінювання професійної діяльності з практичними інструментами моніторингу якості освіти.

Мета статті – враховуючи сучасні підходи до здійснення освітньої діяльності, запропонувати педагогічним працівникам закладів загальної середньої освіти здійснювати моніторинг власної професійної діяльності на основі факторно-критеріальної моделі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна діяльність педагогічних працівників регулюється Конституцією України, Кодексом законів про працю України, законами України «Про освіту», «Про охорону праці», «Про повну загальну середню освіту», постановами та розпорядженнями Кабінету Міністрів України, наказами Міністерства освіти і науки України тощо. Із прийняттям Закону України «Про освіту» (2017) поняття «професійна діяльність педагогічних працівників» набуло особливої актуальності й важливості. Реалізація завдань Концепції «Нова українська школа» (2016), що спрямовує вчителя до компетентнісного навчання, вимагає постійного професійного зростання, безперервного розвитку, насамперед у питаннях упровадження інноваційних методик і технологій, зокрема інформаційних та інклюзивного навчання, організації навчальної взаємодії, оцінювання результатів навчання здобувачів освіти тощо, оскільки це допоможе сучасному педагогу стати креативним, гнучким, конкурентоспроможним.

На потребі набуття практичних умінь і навичок для реалізації компетентнісного підходу, розвитку професійних компетентностей педагогічних працівників наголошують Т. Борова, Г. Дегтярьова, В. Луначек, Н. Мельник, С. Паламар, К. Рудницька, Т. Сорочан та ін. Вони формулюють власні бачення векторів професійного розвитку, наголошуючи не лише на багатогранності його складників, а й на важливості набуття вмінь здійснювати моніторинг власного професійного розвитку.

Відстеження якості професійної діяльності педагогічних працівників в Україні відбувається під час атестації, сертифікації, інституційного аудиту, внутрішніх та зовнішніх моніторингових досліджень, розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладах. Зокрема, Порядком проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти, затвердженим наказом МОН України від 09.01.2019 № 17, визначено процедуру оцінювання освітніх та управлінських процесів закладу освіти і внутрішньої системи забезпечення якості освіти у сфері загальної середньої освіти, яка передбачає чотири напрями,

серед яких – педагогічна діяльність педагогічних працівників закладу освіти (Порядок проведення інституційного аудиту в закладах загальної середньої освіти, 2019). Документ передбачає оцінювання діяльності педагогічних працівників за чотирма вимогами / правилами: 1) ефективність планування педагогічними працівниками власної діяльності та використання сучасних освітніх підходів до організації освітнього процесу з метою формування ключових компетентностей учнів; 2) постійне підвищення професійного рівня та педагогічної майстерності педагогічних працівників; 3) налагодження співпраці з учнями, їхніми батьками, працівниками закладу освіти; 4) організація педагогічної діяльності на засадах академічної доброчесності. Означені критерії та індикатори оцінювання професійного розвитку педагогічних працівників закладають основу для здійснення моніторингу власної діяльності.

Ще одним важливим інструментом оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників є професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений наказом МОН України від 29.08.2024 № 1225, в якому зазначено, що метою професійної діяльності вчителя є організація навчання та виховання здобувачів освіти під час здобуття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування в них ключових компетентностей та світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання (Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024). Стандарт є орієнтиром не тільки для професійного розвитку, а основою для атестації та сертифікації педагогічних працівників, критерієм для підготовки педагогічних кадрів, тобто комплексним інструментом, що спрямовує професійну діяльність вчителя, сприяє розвитку та забезпечує високий рівень якості загальної середньої освіти в Україні. Саме професійний стандарт покладено в основу моніторингу власної професійної діяльності вчителя з використанням факторно-критеріальної моделі.

Вагомим інструментом оцінювання професійного розвитку та майстерності вчителів є атестація педагогічних працівників, проведення якої спрямоване на комплексну оцінку педагогічної діяльності працівника, що передбачено статтею 50 Закону України «Про освіту». Атестація як важливий інструмент для підвищення якості освіти стимулює професійний розвиток, сприяє зростанню кваліфікації та майстерності, визначає відповідність працівника займаній посаді, а отже, саме під час цієї процедури важливим є врахування членами атестаційної комісії результатів моніторингу власної діяльності вчителя, що здійснюється на основі факторно-критеріального моделювання.

Інноваційним інструментом оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників є процедура добровільної сертифікації педагогічних працівників, пілотування якої в Україні запроваджено у 2019 році. Сертифікація дає змогу об'єктивно оцінити якість роботи вчителя нової української школи, використовуючи процедури незалежного тестування, самооцінювання та оцінку роботи підготовленими експертами

(Закон України «Про освіту», 2017). У процесі самооцінювання вчителю доречно скористатися факторно-критеріальною моделлю, яка допоможе з'ясувати власний рівень професійної діяльності, визначити проблеми, скоригувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку, що сприятиме покращенню якості роботи та послуг, які надає вчитель.

Поняття «якість» є актуальним та важливим питанням у контексті реформи Нової української школи, зокрема й у питанні професійної діяльності та розвитку вчителя. Якість професійної діяльності та розвитку вчителя можна виміряти, оцінити, проте для цього необхідно мати відповідні сучасні інструменти. Звертаємо увагу, що для здійснення моніторингу власної професійної діяльності вчителя варто скористатися сучасними підходами до факторно-критеріального моделювання, яке є одним зі шляхів отримання інформації про стан об'єкта, вимірювання ступеня вияву його ознак для ефективного планування і реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку вчителя. У зв'язку з цим варто виокремити наукові розвідки О. Ануфрієвої щодо питань факторно-критеріального моделювання в освіті (Ануфрієва, 2000), З. Рябової, яка запропонувала моделі оцінювання якості надання освітніх послуг (Рябова, 2018), І. Опольського стосовно проведення моніторингу розвитку освіти в закладі загальної середньої освіти (Опольський, 2009), а також колективну монографію «Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи» за редакцією Г. Єльнікової, в якій представлено витоки й поняття адаптивного управління, його сутності та характеристики, подано концепцію спрямованої самоорганізації, наведено концепцію освітнього моніторингу із використання кваліметричного підходу (Єльнікова, 2009).

Пропонуємо факторно-критеріальну модель моніторингу власної професійної діяльності вчителя закладу загальної середньої освіти, в основу якої покладено професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» 2024 року, яким визначено перелік трудових функцій вчителя, зокрема: навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів); партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу; участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища; провадження освітнього процесу; безперервний професійний розвиток. Розуміння особливостей зазначених вище функцій, правильно спланована траєкторія професійного розвитку, сприятимуть формуванню професійних компетентностей, необхідних для реалізації сучасних підходів компетентної освіти, завдань нової української школи. Узавши за основу всі трудові функції, професійні компетентності вчителя та застосувавши процедури факторно-критеріального моделювання, описані Г. Єльніковою в дослідженні «Технологія інструментарію кількісного вимірювання якості освіти в навчальному закладі» (Єльнікова, 2011), можна ефективно оцінити власний професійний розвиток.

У запропонованій нами факторно-критеріальній моделі моніторингу власної професійної діяльності вчителя закладу загальної середньої освіти факторами визначено п'ять трудових функцій, виписаних у

професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: 1) навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів); 2) партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу; 3) участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища; 4) провадження освітнього процесу; 5) безперервний професійний розвиток.

Кожен з означених вище факторів містить перелік професійних компетентностей-критеріїв, що характеризують особливості конкретної трудової функції, а саме:

1. Фактор 1 «Навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів)»: мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова.

2. Фактор 2 «Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу»: психологічна, емоційно-етична, компетентність педагогічного партнерства.

3. Фактор 3 «Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища»: інклюзивна, здоров'язбережувальна.

4. Фактор 4 «Проведення освітнього процесу»: прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична.

5. Фактор 5 «Безперервний професійний розвиток»: здатність до навчання впродовж життя.

Нижче пропонуємо факторно-критеріальну модель моніторингу власної професійної діяльності вчителя закладу загальної середньої освіти, виконану у форматі редактора Excel (див. табл.).

Таблиця

**Модель моніторингу власної професійної діяльності
вчителя закладу загальної середньої освіти**

Фактори / трудова функція	Вагомість факторів	Критерії / професійні компетентності	Вагомість критеріїв	Коефіцієнт відповідності	Значення коефіцієнта відповідності	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів
Навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів)	0,2	Мовно-комунікативна компетентність	0,33	K1			
		Предметно-методична компетентність	0,35	K2			
		Інформаційно-цифрова компетентність	0,32	K3			
Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу	0,2	Психологічна компетентність	0,33	K4			
		Емоційно-етична компетентність	0,32	K5			
		Компетентність педагогічного партнерства	0,35	K6			
Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища	0,2	Інклюзивна компетентність	0,5	K7			
		Здоров'язбережувальна компетентність	0,5	K8			
Проведення освітнього процесу	0,2	Прогностична компетентність	0,35	K9			
		Організаційна компетентність	0,33	K10			
		Оцінювально-аналітична компетентність	0,32	K11			
Безперервний професійний розвиток	0,2	Здатність до навчання упродовж життя	1	K12			
Загальна оцінка в част- ках одиниці	1						

Показники, зазначені в графі «Вагомість факторів», указують у моделі на ступінь їхньої вагомості (важливості), кожен з яких має вагомість 0,2.

Відповідно в полі «Загальна оцінка в частках одиниці» відображено суму вагомостей п'яти факторів, що дорівнює 1.

У графі «Вагомість критеріїв» визначено відповідні показники для кожного критерію (професійної компетентності). Сума вагомостей дорівнює 1 у межах кожного фактора (трудової функції).

Графа «Коефіцієнт відповідності» містить порядки критеріїв – професійних компетентностей.

У графу «Значення коефіцієнта відповідності» вчитель, здійснюючи процедуру оцінювання власної професійної діяльності, вносить до відповідних комірок (залиті сірим кольором) бал (у частках одиниці), яким він оцінює рівень власної професійної діяльності за кожним із 12 критеріїв від 0 до 1, наприклад: 0,1 або 0,15, або 0,2, або 0,5 тощо.

У відповідних комірках графи «Часткова оцінка критеріїв» обраховуються показники для кожного критерію в частках одиниці.

У відповідних комірках графи «Часткова оцінка факторів» обчислюються показники для кожного фактора в частках одиниці.

Модель містить поле «Загальна оцінка в частках одиниці», в якому відображається результат моніторингу власної діяльності вчителя закладу загальної середньої освіти, виражений в частках одиниці (комірка залита сірим кольором).

За результатами оцінки визначення власного рівня професійної діяльності вчитель може орієнтуватися на наступні показники, запропоновані експертами:

- до 0,5 – репродуктивний рівень: учитель використовує вже наявні методики та технології, в основному відтворюючи їх без значних змін;

- від 0,5 до 0,54 – репродуктивно-коригувальний рівень: педагог здатний адаптувати відомі технології і методики до конкретної ситуації, вносячи певні корективи;

- від 0,55 до 0,75 – конструкторський рівень: учитель розробляє власні методики, технології, комбінуючи та модифікуючи сучасні підходи для підвищення якості професійної діяльності;

- від 0,75 до 1,00 – творчий (авторський) рівень: учитель створює власну унікальну методичну систему, що базується на глибокому розумінні професійної діяльності.

Зважаючи на представлені в таблиці дані, можемо констатувати, що педагогічний працівник, використовуючи запропоновану нами модель, здійснюватиме оцінювання власної професійної діяльності із певною періодичністю, накопичуючи дані та порівнюючи їх. Такий підхід забезпечить системність збору та узагальнення інформації для безперервного процесу самовдосконалення, що охоплює самоосвіту, підвищення кваліфікації, участь у професійних спільнотах, готовність до реалізації трудових функцій в умовах Нової української школи.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що моніторинг власної професійної діяльності є ключовим чинником забезпечення якості освіти та професійного зростання педагога Нової української школи. Систематичне відстеження рівня сформованості професійних компетентностей, визначених Професійним стандартом вчителя закладу загальної середньої освіти, сприяє усвідомленню педагогом своїх сильних і слабких сторін, формуванню

рефлексивної позиції, здатності до самокорекції й самовдосконалення.

Запропонована в статті факторно-критеріальна модель моніторингу власної діяльності дозволяє педагогічним працівникам проводити самооцінювання за визначеними трудовими функціями та компетентностями, отримуючи кількісні показники, що об'єктивно відображають рівень професійної діяльності. Її використання забезпечує системність і наукову обґрунтованість оцінювання, сприяє побудові індивідуальної траєкторії професійного розвитку, узгодженої з вимогами чинного законодавства та реформою загальної середньої освіти. Практичне впровадження моделі сприятиме формуванню в педагогів навичок самооцінювання, підвищенню мотивації до безперервного професійного розвитку, зростанню рівня педагогічної майстерності, розвитку рефлексивної культури. Результати моніторингу можуть бути використані під час атестації, сертифікації, участі у внутрішньому та зовнішньому оцінюванні якості освіти в закладі освіти.

Отже, моніторинг власної діяльності на основі факторно-критеріального моделювання є дієвим інструментом управління якістю професійної діяльності вчителя, який поєднує аналітичну, оціночну й розвивальну функції, забезпечує підвищення якості педагогічної праці та реалізацію компетентнісного підходу в умовах Нової української школи.

Перспективи подальших досліджень доцільно спрямувати на практичну апробацію та вдосконалення розробленої моделі моніторингу власної професійної діяльності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, розроблення методичного інструментарію для самооцінювання та самоаналізу педагогів із метою підвищення рівня їхньої професійної компетентності та формування культури педагогічного рефлексування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Шлейхер, А. (2018). Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття; пер. з англ. Г. Лелів. Львів: Літопис. 296 с.

Болюбаш, Я. Я., Булах, І. Є., Мруга, М. Р., Філончук, І. В. (2007). Педагогічне оцінювання і тестування. Правила, стандарти, відповідальність. Київ: Майстер-клас. 272 с.

Про освіту: Закон України від 5.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top> (дата звернення: 05.09.2025).

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016) / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 05.09.2025).

Про затвердження Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 09.01.2019 № 17, зареєстрований в Міністерстві юстиції України від 12.03.2019 № 250/33221. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text> (дата звернення: 05.09.2025).

Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: наказ

Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (дата звернення: 05.09.2025).

Ануфрієва, О. Л. (2000). Оцінка якості початкової освіти на основі кваліметричного підходу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ. 18 с.

Рябова, З. В. (2018). Кваліметричний підхід до оцінювання якості надання освітніх послуг. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/adupped_2018_5_10 (дата звернення: 05.09.2025).

Опольський, І. В. (2009). Моніторинг розвитку освіти у загальноосвітньому навчальному закладі. *Нова педагогічна думка*. № 4. С. 32–37.

Сльникова, Г. В., Борова, Т. А., Касьянова, О. М. та ін. (2009). Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: колективна монографія / за заг. ред. Г. В. Сльникової. Чернівці: Технодруk. 572 с.

Сльникова, Г. В. (2011). Технологія інструментарію кількісного вимірювання якості освіти в навчальному закладі. Якість освіти (управлінський аспект). С. 8–25. URL: <https://core.ac.uk/reader/32307050> (дата звернення: 05.09.2025).

REFERENCES

Schleicher, A. (2018). Naikrashchyi klas u sviti: yak stvoryty osvitu systemu 21-ho stolittia [The world's best class: How to build a 21st-century education system] / per. z anhl. H. Leliv. Lviv: Litopys. 296 p. [in Ukrainian].

Boliubash, Ya. Ya., Bulakh, I. Ye., Mruha, M. R., & Filonchuk, I. V. (2007). Pedahohichne otsiniuvannia i testuvannia. Pravyla, standarty, vidpovidalnist [Pedagogical assessment and testing. Rules, standards, responsibility]. Kyiv: Maister-klas. 272 p. [in Ukrainian].

Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VII [On education: Law of Ukraine of 05 September 2017 No. 2145-VII]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Accessed 05 September 2025). [in Ukrainian].

Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [The New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Accessed 05 September 2025). [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia Poriadku provedennia instytutsiinoho audytu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [For approval of the Procedure for conducting institutional audit of general secondary education institutions: Order Ministry of Education and Science of Ukraine of 09 January 2019 No. 17], registered in the Ministry of Justice of Ukraine 12 March 2019 No. 250/33221. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text> (Accessed 05 September 2025). [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [On the approval of the professional standard «Teacher of a General Secondary Education Institution»: Order Ministry of Education and Science of Ukraine of 29 August 2024 No. 1225]. Available at: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (Accessed 05 September 2025). [in Ukrainian].

Anufrieva, O. L. (2000). Otsinka yakosti pochatkovoi osvity na osnovi kvalimetrychnoho pidkhodu [Assessment of the quality of primary education based on a qualimetric approach: Author's abstract of PhD dissertation: 13.00.01]. Kyiv: Tsentralnyi instytut pisliadiplomnoi pedahohichnoi osvity APN Ukrainy. 18 p. [in Ukrainian].

Riabova, Z. V. (2018). Kvalimetrychnyi pidkhid do otsiniuvannia yakosti nadannia osvitnikh posluh [A qualimetric approach to assessing the quality of educational services]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Seriia «Pedahohika»*, issue 5. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/adupped_2018_5_10 (Accessed 05 September 2025). [in Ukrainian].

Opolskyi, I. V. (2009). Monitorynh rozvytku osvity u zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Monitoring of the development of education in a general secondary school]. *Nova pedahohichna dumka*, no. 4, pp. 32–37. [in Ukrainian].

Yelnykova, H. V., Borova, T. A., Kasianova, O. M., et al. (2009). Adaptyvne upravlinnia: sutnist, kharakterystyka, monitorynhovi systemy: kolektyvna monohrafiia [Adaptive management: essence, characteristics, monitoring systems: collective monograph]. Chernivtsi: Tekhnodruk. 572 p. [in Ukrainian].

Yelnykova, H. V. (2011). Tekhnolohiia instrumentariiu kilkisnogo vymiriuvannia yakosti osvity v navchalnomu zakladi [Technology of quantitative measurement tools for education quality in an educational institution]. *Yakist osvity (upravlinskyy aspekt)*, pp. 8–25. Available at: <https://core.ac.uk/reader/32307050> (Accessed 05 September 2025). [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 18.11.2025

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 373.5.091.33:001.895
DOI: 10.37026/2520-6427-2025-124-3-27-32

Тетяна ГАВЛІТИНА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки
й освітніх інновацій
Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-8878-2160
e-mail: gavlitina@ukr.net

ІННОВАЦІЙНА ПРАКТИКА ДОСЛІДНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В НАУКОВОМУ ЛІЦЕЇ

Анотація. У статті розглянуто особливості модернізації закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа», зокрема в контексті діяльності наукових ліцеїв. Схарактеризовано сучасні підходи до оновлення змісту освіти, методик і технологій навчання, що спрямовані на формування компетентних і відповідальних громадян.

На основі огляду наукових досліджень окреслено ключові напрями реформування освітнього процесу, як-от активне, кооперативне, проєктне, проблемне, цілісне та змішане навчання. Особливу увагу приділено дослідно орієнтованому навчанню як інноваційній практиці наукових ліцеїв, що сприяє розвитку дослідницької компетентності, критичного мислення, креативності, вміння працювати в команді та здійснювати самостійний науковий пошук.

На прикладі діяльності Обласного наукового ліцею в м. Рівне представлено модель впровадження дослідницько-експериментальної, конструкторської та винахідницької діяльності, що забезпечує формування академічно обдарованої молоді, здатної до наукового мислення та реалізації особистісної траєкторії розвитку. Підкреслено, що освітній процес наукового ліцею інтегрує загальну середню освіту з поглибленою науковою підготовкою, забезпечує становлення учнівської еліти та формує ціннісні орієнтири й національну ідентичність молоді.

Ключові слова: спеціалізована освіта наукового спрямування, науковий ліцей, особливості організації освітнього процесу, методики компетентнісного навчання в Новій українській школі, цілісне навчання, інноваційна практика дослідно орієнтованого навчання.

Tetiana HAVLITINA,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Head of the Department
of Pedagogy and Educational Innovations
of Rivne Regional Institute
of Postgraduate Pedagogical Education,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0002-8878-2160
e-mail: gavlitina@ukr.net

INNOVATIVE PRACTICE OF RESEARCH-ORIENTED LEARNING IN A SCIENTIFIC LYCEUM

Abstract. The article is devoted to the theoretical justification and practical implementation of the innovative practice of research-oriented learning in scientific lyceums within the framework of the New Ukrainian School reform.

It analyses the current stage of modernization of general secondary education in Ukraine, the transformation of traditional institutions for gifted students into

scientific lyceums, and the relevant normative-legal framework (Regulations on the Scientific Lyceum and the Standard of Specialized Education with a Scientific Profile).

Special attention is given to the transition from a knowledge-centred approach to a competency-based, learner-centred, and research-oriented one aimed at developing sustained research competence, critical thinking, initiative, and the ability of students to independently

formulate scientific questions, generate hypotheses, conduct investigations, and present results.

Research-oriented learning is presented as an innovative blended pedagogical technology that integrates active, project-based, problem-based, heuristic, cooperative learning, and inquiry-based learning driven by students' own questions. Successful examples of implementing this practice are provided from the Regional Scientific Lyceum in Rivne – one of the pilot institutions of the nationwide experiment.

The key advantages are identified: development of research skills, practical orientation, systemic and critical thinking, student agency, leadership qualities, and teamwork. A promising direction for further research is the development of a model of the scientific lyceum as a project-oriented educational organization with comprehensive cultivation of cross-cutting research skills in students.

Key words: *specialized education of a scientific orientation, scientific lyceum, features of the organization of the educational process, methods of competency-based learning in the New Ukrainian School, blended learning, innovative practice of research-oriented learning.*

Постановка проблеми. В умовах реформування загальної середньої освіти відповідно до Концепції «Нової української школи» (2016) відбувається модернізація всієї системи освіти, що передбачає оновлення освітнього процесу, матеріально-технічної бази, підготовки кадрів та управління змінами. Для реалізації мети загальної середньої освіти в конкретних закладах освіти здійснюється комплекс заходів, спрямованих на управління знаннями, виховання компетентних, відповідальних громадян, здатних ухвалювати рішення завдяки орієнтації на демократичні й гуманістичні цінності, а не лише на зубріння, запам'ятовування, переказування фактів і подій.

Ключовим аспектом модернізації й оновлення змісту та підходів до навчання в Новій українській школі (далі – НУШ) є перехід від отримання знань у готовому вигляді до набуття компетентностей, розвитку критичного мислення, відповідальності, громадянської свідомості й національної ідентичності.

У контексті освітньої реформи наукові ліцеї покликані здійснювати особистісну орієнтацію освіти на наукові засади та формувати дослідницьку компетентність і дослідницьку ініціативність, що змінює підходи до освітнього процесу в них.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Ефективні практики в системі загальної середньої освіти з означеного нами питання описуються в дослідженнях науковців щодо окремих аспектів модернізації закладів загальної середньої освіти та вдосконалення освітнього процесу загалом. Так, проблеми і науковий супровід модернізації змісту базової середньої освіти досліджують І. Волощук, В. Мадзігон, О. Ляшенко, О. Топузов та ін. Сучасні підходи до моделювання освітнього процесу та використання інструментів навчання в НУШ окреслюють у своїх розвідках Д. Пузіков, С. Яжло, Л. Лисогор, С. Берендєєв, Ю. Косенчук та ін.

Активно поширюються каталоги тренінгів та навчальних матеріалів щодо впровадження реформи НУШ для керівників, заступників керівників і

педагогів закладів загальної середньої освіти, що упроваджують державні стандарти початкової, базової середньої та профільної середньої освіти, ГО «Освіторія», «Всеосвіта», «На урок» та ін.

Із метою впровадження єдиних підходів до реалізації державної освітньої політики у сфері загальної середньої освіти, належної організації освітнього процесу відповідно до вимог Державних стандартів повної загальної середньої освіти, створення умов для підвищення якості освіти та результативності навчання Міністерством освіти і науки України щорічно видаються інструктивно-методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в новому навальному році (Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навальному році, 2025).

Загалом науковці та практики наголошують, що модернізація освіти передусім має бути спрямована на індивідуальний розвиток учнів, формування національних та загальнолюдських цінностей, рівні можливості для всіх та постійне оновлення змісту навчання. Важливими аспектами у зв'язку з цим є розвиток педагогічної інноватики, зокрема створення та впровадження нових освітніх методик в умовах упровадження реформи Нової української школи.

Дослідження спеціалізованої освіти наукового спрямування переважно розглядають систему педагогічних заходів і впливів, що спрямовані на забезпечення умов для розвитку інтелектуального потенціалу обдарованих особистостей, завдяки оптимальній організації освітнього процесу для означеної категорії здобувачів освіти (Мелешко, 2020).

Варто наголосити, що організація освітнього процесу в закладах для обдарованих дітей вимагає відповідного наукового супроводу та створення ефективних умов упровадження основ середньої спеціалізованої освіти наукового спрямування для вирішення ключових завдань розвитку інтелектуально обдарованих здобувачів освіти, які виявляють стійкий інтерес до наукової діяльності. Посилення уваги до трансформації окремих закладів освіти для обдарованих учнів у наукові ліцеї прискорює пошук особливостей організації та здійснення освітнього процесу в таких закладах.

Метою дослідження є окреслення питання щодо створення інноваційної практики дослідно орієнтованого навчання в освітньому процесі наукового ліцею на основі впровадження засад науки для освіти та систем і методик навчання компетентних молодих дослідників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Модернізацію закладів загальної середньої освіти (далі – заклади ЗСО) та оновлення освітнього процесу в них варто розглядати як зміну навчальних цілей, змісту навчальних програм, складності завдань та очікуваних результатів для здобувачів освіти. У науковому ліцеї передбачається поглиблення, спеціалізація навчального матеріалу, навчання здобувачів освіти відповідно до їхнього наукового інтересу, індивідуальних можливостей та дослідницької активності.

Ключові характеристики модернізації закладів ЗСО в умовах освітньої реформи змінюють характер

навчання та пропонують його новий дизайн, задають нову спрямованість навчання за цілями та освітніми стратегіями, що адаптує систему освіти в Україні до розвинених систем освіти Європи і світу. У ході цих процесів варто враховувати, що учнівська молодь, яка тягнеться до науки, пропонує інноваційні рішення, шукає відповіді на складні питання, вміє працювати в команді, має хист до досліджень, часто засвоює матеріал швидше за інших. Це сприяє тому, що саме наукові та академічні ліцеї пропонують інший темп й підходи до освіти та навчання.

Як показує практика, педагоги нової української школи розглядають можливість застосування різних систем і методик навчання, від яких залежить ефективність освітнього процесу, а саме:

- активне навчання: передбачає когнітивну, емоційну і фізичну діяльність та розширює перелік можливих варіантів учнівської залученості до навчання, сприяє когнітивному, соціальному та емоційному розвитку здобувачів освіти;

- кооперативне навчання: включає розроблені заходи для отримання максимальної користі від позитивної взаємодії однолітків на основі ретельно підібраної групової роботи та спільних інтересів її учасників;

- проєктне навчання: розглядає проєктну навчальну роботу як спосіб упровадження навчальних програм, пов'язаних зі знаннями, вміннями, мотивацією і самоефективністю у конкретних галузях науки і освіти;

- проблемне навчання: передбачає організацію міжпредметної інтеграції навколо певної навчальної проблеми, розкриття потенціалу та створення перспектив у подальшому до вивчення теми тощо.

Як бачимо, підходи до ефективності освітнього процесу в НУШ є значущими, якщо ці чи інші системи та методики навчання використовуються педагогами для викладання з урахуванням релевантних, значущих та захоплюючих завдань, які характеризуються самодостатністю, викликають інтерес і змушують здобувачів освіти дізнаватися все більше і більше про предмет вивчення.

Практично, в новій українській школі вчителі використовують цілісне навчання як підхід, що спрямований на активізацію всіх аспектів особистості здобувача освіти – інтелекту, емоцій, уяви, тощо для більш ефективного та комплексного навчання компетентностей. В ідеалі таке навчання передбачає наступність між рівнями освіти та формуванням траєкторії для подальшого розвитку особистості здобувача освіти.

Відповідно, циклічне навчання в НУШ:

- персоналізоване, засноване на особистісному досвіді, пов'язане із соціально-емоційним навчанням;
- урахує автентичну культуру навчальної спільноти;

- міждисциплінарне;
- транскультурне;
- гейміфіковане, з використанням ігрових елементів;

- таке, що використовує прийоми формувального оцінювання.

Крім того, цілісне навчання в НУШ допомагає задовольнити емоційні, соціальні та етичні проблеми,

посилити академічні можливості здобувачів освіти. Як наслідок – ідея змішаного навчання в новій українській школі стає дедалі популярнішою для створення ефективних практик викладання предметів та інтегрованих курсів.

У навчально-методичних матеріалах для вчителя НУШ педагоги знаходять відповіді на низку питань, що стосуються: компетентнісного підходу в освітньому процесі; проєктних технологій та їхньої реалізації у процесі навчання здобувачів освіти; критичного мислення і роботи з інформацією: модель «5Е» та прикладні аспекти її реалізації, інтелект-карти з методичними перевагами, можливості Всеукраїнської школи онлайн для організації дистанційного та змішаного навчання (Лисогор, Берендєєв, Косенчук, 2023).

У процесі впровадження Концепції Нової української школи в освітню діяльність педагоги закладів загальної середньої освіти разом із пілотними школами здійснюють пошук нових підходів та рішень, застосовують нестандартні методи і цікаві прийоми формування і розвитку в здобувачів освіти різноманітних компетентностей. Вони переконані, що наукові ліцеї – це «особливе вікно в науку», де відбувається формування компетентної учнівської молоді та ціннісних орієнтирів її подальшого життєвого вибору, проєктування особистої кар'єри. Прикладом такого «вікна в науку» є Обласний науковий ліцей в м. Рівне Рівненської обласної ради, де зароджуються концептуальні ідеї та формується досвід становлення учнівської еліти.

Для нашого дослідження важливим є те, що однією із технологій загальнопедагогічного характеру, які впроваджуються у наукових ліцеях, стала технологія особистісно орієнтованого навчання. Головне її завдання – навчати учнів самостійно та творчо розв'язувати проблеми, здійснювати пошук нової інформації, робити висновки тощо. Означена технологія передбачає поєднання навчання і вчення. Зміст, методи та прийоми особистісно орієнтованого навчання спрямовані на формування особистісно значущих способів пізнання завдяки організації цілісної пізнавальної діяльності учнівства на основі освітніх галузей та пріоритетних завдань науки.

Для наукових ліцеїв можемо запозичити освітні можливості практико орієнтованого навчання фінської школи, яке передбачає, що учні застосовують знання в реальних життєвих ситуаціях, а не просто запам'ятовують факти. Це досягається завдяки орієнту в навчанні на феномени довкілля, коли одна тема розглядається з різних предметних ракурсів та завдяки проєктній роботі, що дозволяє зосередитися на сильних сторонах особистості здобувача освіти та вирішувати реальні проблеми.

Організація евристичного навчання надає здобувачам освіти можливість здобувати нові знання, створювати освітню продукцію з усіх навчальних предметів і самостійно вирішувати проблеми, які при цьому виникають.

Навчання на основі запиту, або навчання через дослідження за запитом здобувачів освіти, – це підхід, завдяки якому учні активно конструюють знання, ставлячи власні запитання та самостійно шукаючи на них відповіді. Замість пасивного сприйняття інформації

від учителя здобувачі освіти вчать досліджувати, аналізувати та робити висновки. За цих умов педагог виступає в ролі фасилітатора навчання на основі запитів здобувачів освіти, що передбачає міждисциплінарне навчання, організацію певної пошукової роботи над відповідними оригінальними, відкритими змістовими проблемами.

У науковому ліцеї освітній процес поєднується з участю та/або підготовкою учнівства до наукової, науково-технічної, навчально-дослідницької, дослідницько-експериментальної, конструкторської, винахідницької та пошукової діяльності відповідно до стандарту спеціалізованої освіти наукового спрямування (Положення про науковий ліцей, 2019), а також передбачає реалізацію власних освітніх програм, різноманітних пошуково-дослідницьких проєктів.

Серед особливостей освітнього процесу в науковому ліцеї варто виокремити:

- науковий складник: поєднання загальноосвітньої програми з поглибленим вивченням певних предметів за профілями, науковою роботою та дослідницькою та проєктною діяльністю.

- компетентнісний підхід: зосередження на формуванні та застосуванні дослідницької компетентностей учнів, що відповідає стандарту спеціалізованої освіти наукового спрямування;

- багатогранність форм і методів навчання: використання різноманітних форм організації освітнього процесу, наприклад, уроки, лабораторні роботи, семінари, тренінги, індивідуальні заняття та створення інноваційної практики дослідно орієнтованого навчання;

- наявність освітніх рівнів: забезпечення здобуття базової або повної загальної середньої освіти, залежно від функціональної структури авторської педагогічної системи наукового ліцею;

- елітарність: виховання інтелектуальної еліти та свідомих патріотів, які вчать аргументувати свої думки, втілювати їх на практиці, обстоювати власні погляди, писати та захищати наукові роботи у МАН України, виконувати проєкти, набуваючи необхідні дослідницькі навички та національні переконання для продовження навчання та подальшої роботи у сфері науки і захисту національних інтересів.

У зв'язку з цим для оновлення освітнього процесу в наукових ліцях необхідно переосмислити наявну традиційну практику роботи з обдарованими учнями та віддати перевагу дослідно орієнтованому навчанню, як зазначено у Стандарті спеціалізованої освіти наукового спрямування (2019).

Означений педагогічний підхід щодо цілісного навчання за змішаною формою в наукових ліцях спрямований на розвиток в учнів дослідницької компетентності та компетенцій, необхідних для проведення дослідницької та експериментальної роботи завдяки практичному застосуванню знань у реальних умовах. Таке навчання передбачає розвиток навичок аналізу, узагальнення, порівняння та класифікації інформації, а також залучає здобувачів освіти до самостійного вирішення проблем.

За цих умов основними характеристиками та перевагами змішаного навчання в науковому ліцеї є:

- розвиток дослідницьких навичок, що передбачає вміння застосовувати теоретичні та емпіричні методи дослідження, формує дослідницьку ініціативу та активність здобувачів освіти;

- практична спрямованість дослідницької діяльності, яка поєднує теоретичну підготовку з практичною діяльністю, допомагаючи здобувачам освіти здійснювати пошук, технічну обробку, узагальнення інформації, демонструвати застосування результатів досліджень у реальному житті;

- залучення до вирішення проблем та продукування нових ідей, нестандартного розв'язання дослідницьких навчальних завдань, що формує системне мислення, яке розширює діапазон варіантів вирішення проблем;

- розвиток дослідницької компетентності, що сприяє організації власної дослідницької діяльності, прояву здатності здобувачів освіти до планування та проведення досліджень, аналізу результатів власних досліджень і проєктної діяльності;

- формування суб'єктності учасників учіння та здатність ефективно взаємодіяти з іншими, формувати свої думки, вести дискусії, діалог у процесі спільної науково-дослідницької діяльності та презентації результатів досліджень;

- розвиток критичного мислення, лідерства та командної роботи, що є цінним для особистісного освітнього зростання на основі співставлення прикладних продуктів досліджень із культурно-національними аналогами.

Встановлені за стандартом спеціалізованої освіти наукового спрямування загальні та обов'язкові результати дослідно орієнтованого навчання та прикладні результати дослідницької діяльності досягаються завдяки здійсненню:

- дослідно-експериментальної діяльності як діяльності здобувачів освіти, пов'язаної з розв'язанням наукової задачі та використання технології експериментального дослідження;

- конструкторської діяльності, що спрямована на розроблення й створення кінцевого продукту з наявних ресурсів;

- винахідницької діяльності як творчої діяльності здобувачів освіти, пошуку шляхів проблеми для дослідницької задачі, пов'язаної зі встановленням невідомих раніше ознак, властивостей, характеристик матеріальних чи нематеріальних об'єктів чи явищ.

Отже, дослідно орієнтоване навчання в науковому ліцеї передбачає:

- 1) перехід від методів засвоєння нових знань завдяки навчанню до процесу засвоєння нових знань завдяки проведенню досліджень з метою формулювання запитань та отримання відповідей на них, а також до вміння формулювати проблеми для отримання нового знання;

- 2) розв'язання дослідницьких завдань із заздалегідь невідомим результатом, що спрямовані на побудову суб'єктивно нових знань і способів діяльності;

- 3) навчання за допомогою дослідження, що залучає здобувачів освіти до постановки дослідницьких питань, створення гіпотез, проведення експериментів для їхньої перевірки, конструювання та аналіз

аргументів на основі доказів, знаходження альтернативних пояснень та поширення наукових аргументів.

Зважаючи на викладене вище, можемо констатувати, що дослідно орієнтована наукова освіта – це інноваційна практика науки викладання й вивчення основ наук та дослідження шляхів системно-змістового забезпечення дослідно-експериментальної діяльності молодих науковців.

Інноваційна практика дослідно орієнтованого навчання в Обласному науковому ліцеї в м. Рівне – це використання в освітньому процесі експериментальних моделей поглиблення, збагачення, проблематизації та інтенсифікації освітньо-виховної діяльності академічно здібних і обдарованих учнів на основі меритократичної освіти та виховання достойних, гідних, здібних незалежно від статусу і походження, об'єктивної обдарованості, працелюбності молодих патріотів, які мають шанс зайняти високе суспільне положення і громадське визнання в умовах вільної конкуренції на ринку праці та освіти.

Висновки. Зважаючи на представлене в статті, приходимо до висновку, що освітній процес у науковому ліцеї – це система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток зростаючої особистості завдяки формуванню та застосуванню нею дослідницької компетентності, що поєднує здобуття базової або повної загальної середньої освіти, а також участь і підготовку здобувачів освіти до наукової, науково-технічної та навчально-дослідницької діяльності. За цих умов дослідно орієнтоване навчання включає інноваційну практику запровадження освіти наукового спрямування на основі поглибленого вивчення профільних предметів і набуття дослідницької компетентності та практичної здатності, необхідної для подальшої дослідно-експериментальної, конструкторської, винахідницької діяльності й відповідального ставлення до власного майбутнього та долі своєї країни.

Перспективи подальших досліджень в означеному напрямі плануємо спрямувати на обґрунтування проектування спеціалізованого закладу освіти наукового спрямування як проектно орієнтованої освітньої організації, в якому здійснюється проектна, проектно-дослідна, проектно-конструкторська та проектно-пошукова робота, а також реалізується комплекс наскрізних дослідницьких умінь здобувачів освіти, необхідних для здійснення дослідницької діяльності і власної реалізації подальшої наукової діяльності молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016) / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 05.10.2025).

Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році: лист Міністерства освіти і науки України від 13.08.2025 № 1/16828-25. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-vykkladannia-navchalnykh-predmetiv-intehrovanykh-kursiv-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-u-20252026-navchalnomu-rotsi> (дата звернення: 05.10.2025).

gov.ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-vykkladannia-navchalnykh-predmetiv-intehrovanykh-kursiv-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-u-20252026-navchalnomu-rotsi (дата звернення: 05.10.2025).

Мелешко, В. В. (2020). Особливості організації освітнього процесу та науковому ліцеї. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 4 (79). С. 56–62. URL: <https://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2020/4/11.pdf> (дата звернення: 05.11.2025).

Лисогор, Л., Берендєєв, С., Косенчук, Ю. (2023). Використання електронних освітніх матеріалів у освітньому процесі: сучасні підходи і технології Нової української школи: навчально-методичний посібник. Київ. Вип. 1. 117 с. URL: <https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2023/03/metodychni-rekomendaciyi.pdf> (дата звернення: 05.11.2025).

Про затвердження Положення про науковий ліцей: постанова Кабінету Міністрів України від 22.05.2019 № 438. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/438-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 05.10.2025).

Про затвердження Стандарту спеціалізованої освіти наукового спрямування: наказ Міністерства освіти і науки України від 16.10.2019 № 1303. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1303729-19#Text> (дата звернення: 05.10.2025).

REFERENCES

Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly [The New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Accessed 05 October 2025). [in Ukrainian].

Pro instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia navchalnykh predmetiv / intehrovanykh kursiv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity u 2025/2026 navchalnomu rotsi: lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 13.08.2025 № 1/16828-25 [On the Instructional and Methodological Recommendations on Teaching Academic Subjects / Integrated Courses in General Secondary Education Institutions for the 2025/2026 Academic Year: Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 13 August 2025, No. 1/16828-25]. Available at: <https://mon.gov.ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-vykkladannia-navchalnykh-predmetiv-intehrovanykh-kursiv-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-u-20252026-navchalnomu-rotsi> (Accessed 05 October 2025). [in Ukrainian].

Meleshko, V. V. (2020). Osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu ta naukovomu litsei [Features of the Organization of the Educational Process in a Scientific Lyceum]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*. № 4 (79). S. 56–62. Available at: <https://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2020/4/11.pdf> (Accessed 05 November 2025). [in Ukrainian].

Lysohor, L., Berendieiev, S., & Kosenchuk, Yu. (2023). Vykorystannia elektronnykh osvitnikh materialiv u osvitnomu protsesi: suchasni pidkhody i tekhnolohii Novoi ukrainskoi shkoly: navchalno-metodychnyi posibnyk [Use

of Electronic Educational Materials in the Educational Process: Modern Approaches and Technologies of the New Ukrainian School: A Teaching and Methodological Manual]. Kyiv. Vyp. 1. 117 s. Available at: <https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2023/03/metodychni-rekomendacziyi.pdf> (Accessed 05 November 2025). [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia Polozhennia pro naukovyi litsei: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 22.05.2019 № 438 [On Approval of the Regulation on the Scientific Lyceum: Resolution of the Cabinet of Ministers of

Ukraine dated 22 May 2019 No. 438]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/438-2019-%D0%BF#Text> (Accessed 05 October 2025). [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia Standartu spetsializovanoi osvity naukovooho spriamuvannia: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.10.2019 № 1303 [On Approval of the Standard of Specialized Education of Scientific Orientation: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 16 October 2019 No. 1303]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1303729-19#Text> (Accessed 05 October 2025). [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 14.11.2025

УДК 004.9: [378.091.2: 001.895]: 373.011.3-051
DOI: 10.37026/2520-6427-2025-124-3-32-40

Олександр ГЕРАСИМЕНКО,
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри технологічної,
професійної освіти та цивільної безпеки
Рівненського державного
гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0001-9023-7439
e-mail: oleksandr.herasymenko@rshu.edu.ua

Володимир ТРОФІМЧУК,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри технологічної,
професійної освіти та цивільної безпеки
Рівненського державного
гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0003-1394-9285
e-mail: volodymyr.trofimchuk@rshu.edu.ua

СИНЕРГІЯ ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ ТА 3D-МОДЕЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОСТОРУ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню механізму формування проєктної компетентності майбутніх учителів технологій у контексті сучасних освітніх трансформацій, цифровізації та вимог Концепції «Нова українська школа». У роботі підкреслено, що проєктна компетентність є інтегрованою складовою професійної майстерності педагога, що поєднує технологічне мислення, дизайнерські здібності, креативність, уміння планувати й реалізовувати

проєктні рішення, а також навички роботи з цифровими інструментами. Автор акцентує увагу, що традиційні методики підготовки педагогів недостатньо враховують зростаючу роль візуалізації, моделювання та дизайну навчального простору, що потребує інноваційних підходів до професійної підготовки.

У статті обґрунтовано синергетичний потенціал поєднання графічного дизайну та 3D-моделювання як взаємопідсилюючих компонентів проєктної

компетентності. Розкрито, що інтеграція цих інструментів забезпечує перехід від статичних наочних матеріалів до динамічних, інтерактивних цифрових моделей, які дозволяють майбутнім учителям моделювати освітні простори, тестувати та вдосконалювати проєктні рішення у віртуальному середовищі. Це сприяє розвитку просторової уяви, дизайн-мислення, уміння оптимізувати інформаційні, естетичні та ергономічні параметри навчального простору.

Особливу увагу приділено питанням якості дидактичних матеріалів, що розглядаються через призму трьох ключових критеріїв – естетичності, ергономічності та інформативності. На прикладі стендів для освітніх аудиторій продемонстровано практичні вимоги до структурування контенту, використання прозорих підкладок, вибору оптимальної типографіки та композиції. Стаття детально описує методичний алгоритм створення графічних макетів у CorelDRAW

та їхню подальшу інтеграцію у 3D-середовище PRO100, що є важливим етапом професійної підготовки вчителів технологій.

Результати дослідження підтверджують, що синергетичне поєднання графічного дизайну та 3D-моделювання є ефективним засобом розвитку проєктної компетентності, оскільки забезпечує комплексний, практико-орієнтований та інноваційний підхід до моделювання освітнього простору, відповідає сучасним вимогам цифрової освіти та сприяє формуванню у майбутніх педагогів здатності створювати якісні, естетичні та функціонально виправдані освітні середовища.

Ключові слова: проєктна компетентність, графічний дизайн, 3D-моделювання, освітній простір, підготовка майбутніх учителів технологій, наочні дидактичні матеріали, цифровізація освіти, синергетичний підхід, PRO100, дизайнерське мислення.

Oleksandr GERASYMENKO,

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Technological,
Vocational Education and Civil Security Department,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine

ORCID: 0000-0001-9023-7439

e-mail: oleksandr.herasymenko@rshu.edu.ua

Volodymyr TROFIMCHUK,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Technological,
Vocational Education and Civil Security Department,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine

ORCID: 0000-0003-1394-9285

e-mail: volodymyr.trofimchuk@rshu.edu.ua

SYNERGY OF GRAPHIC DESIGN AND 3D MODELING OF EDUCATIONAL SPACE AS AN INNOVATIVE APPROACH TO FORMING PROJECT COMPETENCE OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS

Abstract. The article deals with the study of the mechanism of formation of project competence of future technology teachers in the context of modern educational transformations, digitalization and requirements of the "New Ukrainian School" Concept. The work emphasizes that project competence is an integrated component of a teacher's professional skills, which combines technological thinking, design skills, creativity, the ability to plan and implement project solutions, as well as skills in working with digital tools. The author highlights that traditional methods of teacher training do not sufficiently take into account the growing role of visualization, modeling and design of the learning space, which requires innovative approaches to professional training.

The article substantiates the synergistic potential of the combination of graphic design and 3D modeling as mutually reinforcing components of project competence. It

is revealed that the integration of these tools provides a transition from static visual materials to dynamic, interactive digital models that allow future teachers to model learning spaces, test and improve project solutions in a virtual environment. This promotes the development of spatial imagination, design thinking, and the ability to optimise the informational, aesthetic, and ergonomic parameters of the learning space.

Particular attention was paid to the quality of teaching materials, which were examined through the prism of three key criteria: aesthetics, ergonomics and informativeness.

Using the example of stands for educational auditoriums, practical requirements for content structuring, the use of transparent backgrounds, and the selection of optimal typography and composition were demonstrated. The article describes in detail the methodological algorithm

for creating graphic layouts in CorelDRAW and their further integration into the PRO100 3D space, which is an important stage in the professional training of technology teachers.

The results of the study confirm that the synergistic combination of graphic design and 3D modelling is an effective means of developing project competence, as it provides a comprehensive, practice-oriented and innovative approach to modelling learning spaces, responds to the current demands of digital education, and helps future teachers to develop the ability to create high-quality, aesthetically pleasing and functionally justified learning spaces.

Key words: project competence, graphic design, 3D modelling, learning space, training future technology teachers, visual teaching materials, digitisation of education, synergistic approach, PRO100, design thinking.

Постановка проблеми. Актуальність обраної теми зумовлена глибокими трансформаціями, що відбуваються в українській освіті в контексті євроінтеграційних процесів та глобальної цифровізації. Сучасна парадигма освіти, орієнтуючись на засади Концепції «Нова українська школа» (далі – НУШ), вимагає від педагога володіння широким спектром ключових компетентностей, серед яких провідне місце займає проєктна діяльність (Грищенко, 2016, с. 28). Це особливо критично для предметної галузі «Технології», де, згідно з вимогами «Державного стандарту базової середньої освіти», професійна діяльність учителя передбачає здатність до самостійного розроблення навчально-методичних та матеріально-технічних рішень (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020).

Здатність педагога ефективно організовувати освітній процес, що відображає реальні технологічні процеси, безпосередньо залежить від рівня його проєктної компетентності. Крім того, означена компетентність набуває стратегічної важливості у контексті розбудови ефективного, якісного та естетичного освітнього середовища. У цьому аспекті Концепція Нової української школи чітко визначає, що планування і дизайн освітнього простору не обмежуються лише ергономікою, а «потребують широкого використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання» (Грищенко, 2016, с. 28).

Саме завдяки упровадженню інноваційних технологій навчання в процес академічної освіти майбутні вчителі навчаються розробляти не лише навчально-методичну документацію, а й сам освітній простір. Здатність візуалізувати, моделювати, створювати функціональну наочність та структурувати аудиторію стає невід’ємною частиною професійної майстерності вчителя технологій.

Однак традиційні методики підготовки педагогів часто виявляються недостатніми для формування цієї складної інтегрованої якості. Виникає нагальна потреба впровадження інноваційних підходів, які б імітували складне технологічне та дизайнерське середовище. У цьому контексті синергія графічного дизайну та 3D-моделювання навчального простору є інструментом, що не лише візуалізує дидактичні матеріали та навчальні простори, але й дозволяє майбутнім учителям

набувати практичного досвіду створення, інтеграції та апробації проєктних рішень у безпечному віртуальному середовищі, забезпечуючи професійну готовність до формування цілісного освітнього простору.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблема формування проєктної компетентності майбутніх учителів технологій є стратегічною та системно висвітлена у працях таких відомих українських науковців, як А. Вдовиченко, О. Коберник, В. Мадзігон, Л. Оршанський, В. Сидоренко, Г. Терещук, С. Яшук та ін., які сформували теоретичні основи компетентнісного та технологічного підходів у педагогіці.

Значну увагу запровадженню ІКТ у технологічну освіту та професійну підготовку, а також обґрунтуванню їхньої ролі як дидактичного засобу, приділяють такі відомі українські науковці, як В. Биков, І. Гевко, Р. Гуревич, М. Кадемія, М. Лещенко.

Водночас досліджується використання цифрових інструментів із метою проєктування освітнього середовища. Питання використання графічного дизайну та 3D-моделювання є предметом окремих досліджень. Зокрема, питання 3D-моделювання висвітлено у працях Г. Андрощука, О. Івашка, М. Козяра, М. Корця, З. Сасюк. Дослідженням графічного дизайну займалися Ю. Кулінка та І. Левіна. Прикладні аспекти дизайну та моделювання інтер’єрів навчальних закладів розкрито у працях О. Герасименка, О. Крижанівського, Ю. Фещука, А. Чанжар, Н. Шахрай та О. Шмельової.

Концептуальні засади синергетичного підходу в освіті обґрунтовані у дослідженнях Ф. Власенка, Л. Войнаровської, М. Ілляхова, В. Ільїна, В. Кременя, М. Лапіна, С. Пролеєва, О. Твердовської, Л. Ткаченко, В. Шамарай, О. Шморгун, що теоретично дозволяє розглядати інтеграцію технологій як взаємопосилюючий процес (Кремень, 2014).

Однак, незважаючи на значні здобутки, у вітчизняній науці досі бракує комплексного дослідження, яке б розкрило механізм синергетичної інтеграції навичок графічного дизайну та 3D-візуалізації як цілісного інструменту для формування проєктної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі моделювання освітнього простору. Розкриття цього механізму становить невирішену наукову проблему, на розв’язання якої спрямована означена стаття.

Мета статті – розкрити механізм синергетичної взаємодії між навичками графічного дизайну та навичками 3D-візуалізації як компонентів проєктної компетентності у майбутніх учителів технологій в процесі моделювання навчального простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науково-педагогічній літературі під «проєктною компетентністю» майбутнього вчителя технологій розуміють здатність особистості до проєктної діяльності, тобто до свідомого, цілеспрямованого проєктування освітніх, технологічних або дидактичних продуктів, їхньої реалізації та рефлексії результатів (Нагорна, 2019, с. 21–22).

За змістовою структурою проєктна (проєктувальна) компетентність передбачає такі ключові компоненти (підкомпетентності, якості): знання, уміння і навички проєктної діяльності; технологічне і методичне мислення; творчий (інноваційний) потенціал;

здатність до аналізу, планування та прийняття оптимальних рішень; готовність до інтеграції знань і засобів; здатність до рефлексії та оцінювання результатів (Нагорна, 2019, с. 21–22).

Крім того, як підкреслюють дослідники, проєктна компетентність має бути інтегральною частиною професійної компетентності майбутнього вчителя, тобто не просто окремою навичкою, а складовою цілісного фахового профілю, що поєднує теоретичну підготовку, практичні вміння, педагогічну майстерність і творчий підхід (Япринець, Келемеш, Петраш, 2022, с. 123–124).

Отже, проєктна компетентність – це не статичний набір знань, а динамічна, розвивальна система (Онїпко, Морозов, 2023, с. 65), що дає майбутньому вчителю можливість створювати нові освітні продукти, адаптовані до потреб сучасної школи, враховуючи дидактичні, технологічні, інформаційні та методичні аспекти.

Отже, у процесі підготовки вчителів технологій проєктна компетентність передбачає: знання теорії та методики технологічної освіти і проєктної діяльності; уміння планувати, проєктувати й конструювати навчальні, технологічні об'єкти або дидактичні засоби; творчі та інноваційні здібності (креативність, дизайнерське бачення, здатність до нестандартних рішень); навички рефлексії, самооцінки, корекції; здатність працювати у межах міждисциплінарних й інтегративних проєктів, залучати ІКТ та нові технології.

Означений підхід відповідає сучасним освітнім вимогам, зокрема – компетентнісному підходу, що передбачає не лише накопичення знань, а й формування здатності діяти творчо, ефективно та відповідально (Коберник, 2008; Нагорна, 2019, с. 20). Саме ця здатність до творчої та ефективної дії безпосередньо реалізується через розробку та використання наочних засобів.

Наочні дидактичні матеріали – плакати, схеми, стенди, макети, графічні зображення тощо – відіграють важливу роль як засоби візуалізації та конкретизації знань в освітній діяльності.

У контексті підготовки майбутніх учителів технологій використання наочних дидактичних матеріалів як складової проєктної технології навчання підсилює формування їхньої проєктної компетентності: дає можливість практикувати процес проєктування, розвивати дизайнерське та технологічне мислення, вчитися взаємодіяти та узгоджувати ідеї, а також відпрацьовувати навички планування й реалізації проєктів. Це підтверджує загальну ефективність проєктних технологій як способу формування професійної компетентності майбутніх педагогів (Філоненко, Буткевич, 2024, с. 323).

У контексті цифровізації та інновацій наочні матеріали можуть бути першим етапом дизайнерського (графічного) проєкту, що потім може трансформуватися в інтерактивні, динамічні форми: 3D-моделі, віртуальні макети або середовища, що підсилює технологічну, інформаційну та проєктну компетентність учителя. Це створює передумови для синергетичного поєднання графічного дизайну і 3D-моделювання.

Поняття «синергія» у контексті освітньої діяльності може означати ефект, що виникає при об'єднанні різних підходів, технологій і засобів навчання, коли сумісна дія елементів дає більше, ніж просто сума їхніх

окремих впливів. У нашому випадку – сполучення графічного дизайну (наочних дидактичних матеріалів) та 3D-моделювання навчального простору.

У світовій педагогіці та STEM-освіті цифрові моделювальні та віртуальні середовища розглядаються як ефективні інструменти для активізації пізнавальної, дослідницької та проєктної діяльності. Наприклад, використання систем комп'ютерного моделювання дає змогу переходити від пасивних форм навчання до активних, включаючи дослідницьку, проєктну, творчо-практичну діяльність (Литвинова, 2019).

Поєднання графічного дизайну (макети, наочні матеріали) із 3D-моделюванням створює комплексну платформу, що забезпечує: візуалізацію ідеї (макет, дизайн); просторову інтерпретацію (3D-модель), яка дозволяє оцінити просторові, функціональні, естетичні та технологічні аспекти реалізації; можливість коригування, тестування, оптимізації проєкту на етапі моделювання до практичної реалізації; інтерактивність, інтеграцію інформаційних та технологічних складових – важливий аспект для цифрової школи та сучасної технологічної освіти; розвиток у вчителя компетентностей не лише проєктування, а й дизайн-мислення, просторового уявлення, здатності до інновацій.

Такий синергетичний підхід відповідає тенденціям сучасної освіти, де поєднуються традиційні дидактичні засоби, інформаційно-комунікаційні технології, дизайн і моделювання, що дає можливість створювати індивідуалізовані, інтерактивні, адаптивні освітні середовища. Як наслідок – проєктна компетентність майбутнього вчителя технологій стає більш багатомірною, практично орієнтованою, адекватною щодо викликів цифрової ери.

Крім того, синергія дає змогу реалізувати комплексний освітній підхід, коли творчість, технологія, дизайн, методика, інформаційні технології та дидактика працюють як єдина система для досягнення цілей освіти та професійної підготовки (Іванічкіна, 2025, с. 57, 68). Це відповідає сучасним концепціям компетентнісного підходу в освіті. Оскільки кінцевий продукт цієї синергії – дидактичний матеріал – є інструментом навчання, його ефективність визначається чітким дотриманням ключових критеріїв якості.

Ефективність дидактичного стенду як навчального носія визначається трьома взаємопов'язаними вимірами – естетичним, ергономічним та інформаційним. Під естетикою розуміють гармонію кольору, композиційну цілісність та візуальну привабливість, що сприяють мотивації та емоційно-естетичному залученню студентів у навчальну діяльність. Ергономічність матеріалу передбачає читабельність (контраст, кегль і міжрядкові інтервали), логіку розташування елементів, урахування відстані й кута огляду при експонуванні стенду, оптимізацію інформаційних блоків для швидкого сприйняття. Інформативність полягає у чіткому виділенні основних повідомлень, раціональній структурі контенту та уникненні надлишкового «шуму» в оформленні, що відповідає принципам когнітивної теорії мультимедійного навчання (мінімізація зайвого навантаження, сигналізація важливого, контурне групування смислових блоків) (Mayer, 2009).

Застосування цих вимог на практиці передбачає:

– вибір обґрунтованої кольорової гами і типографіки у відповідності з брендбуком та читацькими умовами;

– дотримання принципу «наочність даних» або «змістовна прозорість» (тобто показувати дані ясно й економно), позбавляючи оформлення від зайвих декоративних елементів, що можуть відволікати увагу;

– проектування інформаційних блоків за принципом «одна ідея – один блок» (сигналізація, сегментація) для зниження когнітивного навантаження та підвищення запам'ятовуваності

інформації (Mayer, 2009).

На прикладі стендів для кабінету напряму «Готельно-ресторанна справа» означені загальні вимоги ми конкретизували: на кожному стенді має бути чіткий заголовок, структурований блок теоретичної інформації (короткі тези), ілюстративна частина (фотографія або схема) та підпис-коментар, що пояснює зображення. Використання прозорих фотопластин (ефект просвічування) на текстових полях дозволив поєднати фон-фотографію та читабельний текст без втрати інформативності (див. рис. 1–4).

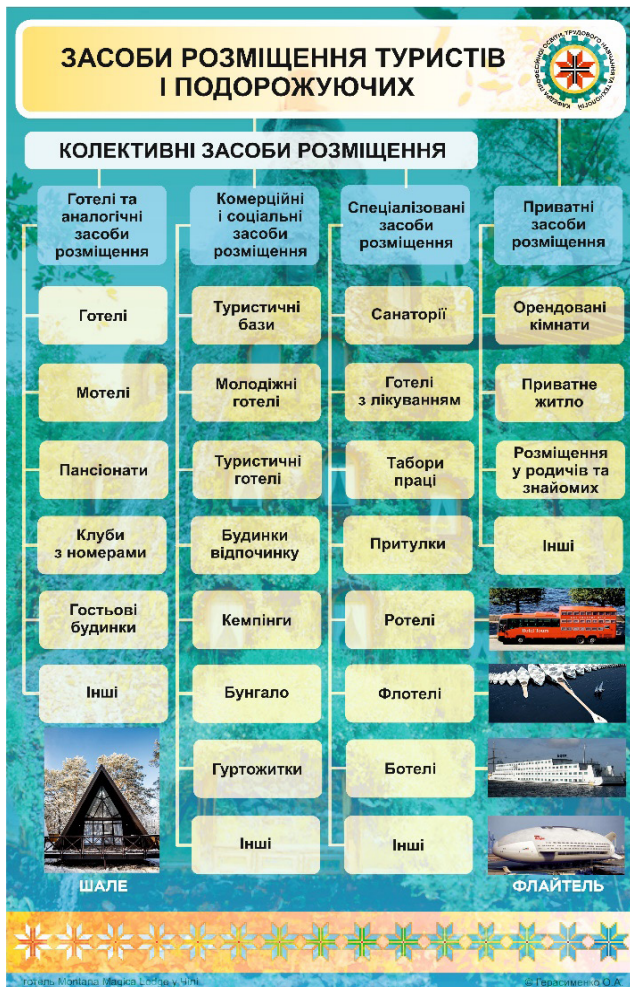


Рис. 1. Макет стенда «Засоби розміщення туристів і подорожуючих»

Сучасний набір інструментів для створення дидактичних макетів включає растрові та векторні редактори, а також онлайн-сервіси. До найпоширеніших належать Adobe Illustrator (векторний), Adobe Photoshop (растровий), CorelDRAW (векторно-растрові можливості), Figma (веборієнтований векторний інструмент), Canva (швидкі шаблони для непрофесіоналів). Вибір

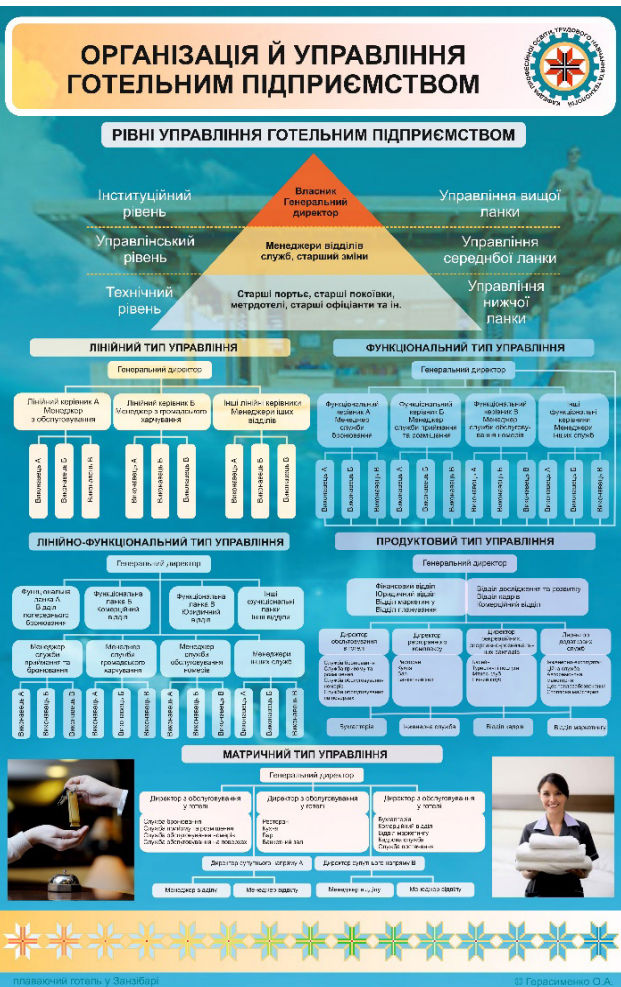


Рис. 2. Макет стенда «Організація й управління готельним підприємством»

програмного забезпечення залежить від ряду практичних критеріїв для вчителя технологій: функціональність, потрібна для створення постерів і технічної візуалізації; швидкість засвоєння студентами; сумісність файлів із подальшим робочим процесом (підготовка растрових текстур для 3D-середовища).

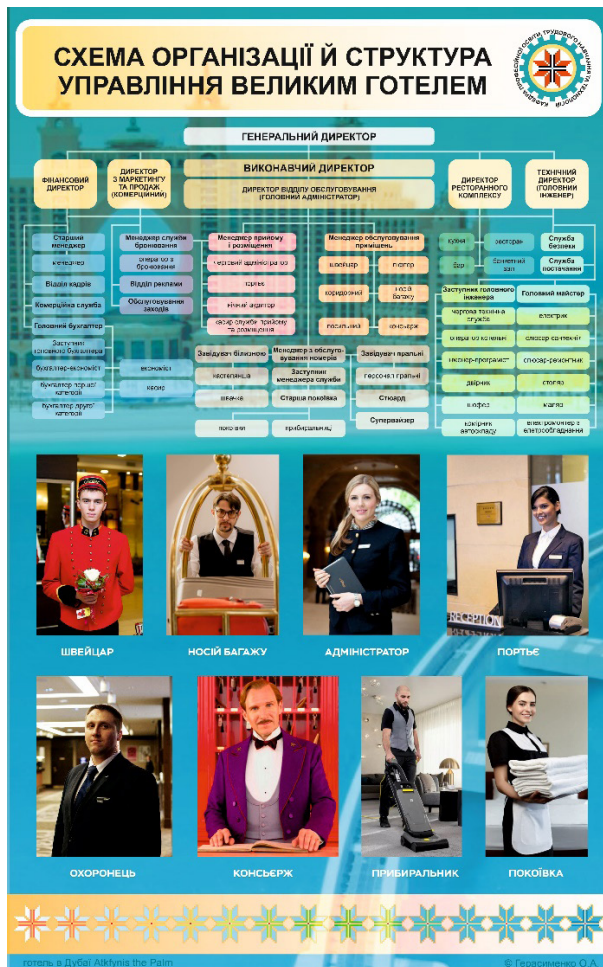


Рис. 3. Макет стенда «Схема організації й структура управління великим готелем»

На нашу думку, лідером у царині цифрових графічних продуктів є CorelDRAW. У програмі гармонійно поєднані потужні векторні інструменти, інтуїтивний інтерфейс для маніпуляцій із шарами та прозорістю, а також зручні засоби експорту графічних елементів у стандартні растрові формати (JPG, PNG, BMP), які необхідні для подальшого використання в 3D-пакетах (зокрема – PRO100, що підтримує формати BMP, JPG, PNG для матеріалів) (PRO100, 2025). Крім того, CorelDRAW дозволяє точно дотримуватися бренд-гами, працювати з кольоровими профілями для друку та формувати багатшарові макети зі зручним контролем рівнів прозорості (це важливо для реалізації ефекту «просвічування» текстових полів та інтеграції фотофонів).

Пропонуємо методичний алгоритм етапів проектування над прикладі циклу стендів для кабінету «Організації готельного комплексу» та під подальшу інтеграцію в 3D-середовище PRO100.

Етап 1 – дослідницько-аналітичний (планування):

1. Формулювання цілі стенду та ключових повідомлень.

2. Збір і відбір ілюстративного матеріалу з перевіркою прав на використання.

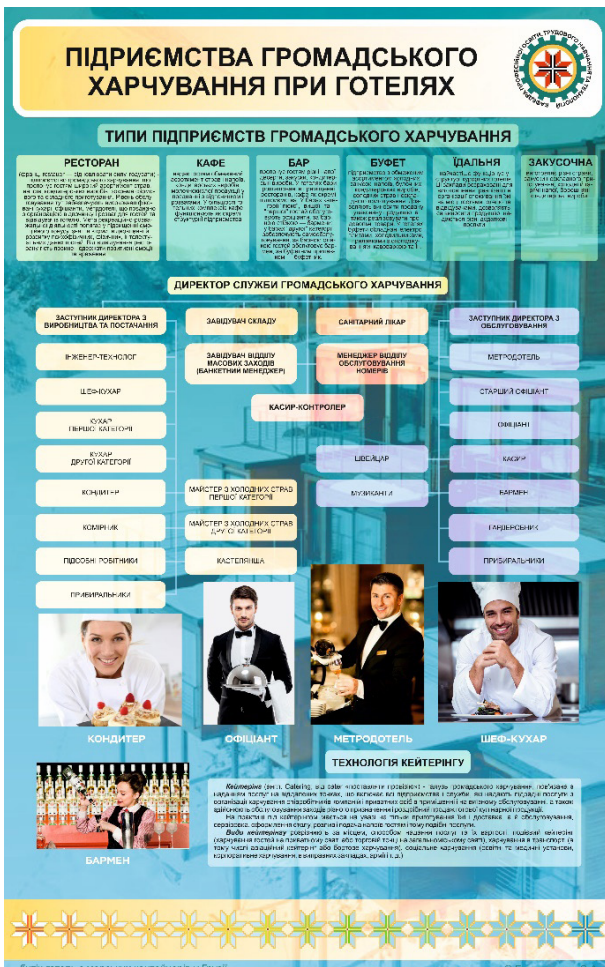


Рис. 4. Макет стенда «Підприємства громадського харчування при готелях»

3. Визначення розміру стенду, формату, дистанції огляду й очікуваної читабельності (кегль заголовків і тексту).

Етап 2 – концептуальний дизайн (ескізи, кольорова гама):

1. Розробка ескізів (2–3 варіанти) з урахуванням брендбуку кафедри (єдина гама кольорів, символіка, «Ружа» як орнаментальний елемент).

2. Вибір кінцевого варіанта та погодження композиції заголовка, графічних блоків і підписів.

Етап 3 – технічна реалізація в CorelDRAW (шари та робоча структура):

– Шар 1 – фон (або підкладка): фотозображення готелю, оброблене під тон-гаму (за потреби: кольоровий фільтр, зниження яскравості для покращення читабельності тексту).

– Шар 2 – декоративні елементи, орнамент: елементи авторського орнаменту («Ружа»), логотип кафедри, елементи брендбуку.

– Шар 3 – основні візуальні елементи: схеми, іконки, інфографіка (векторні елементи, щоб зберегти чіткість при масштабуванні).

– Шар 4 – текстові блоки: заголовки, підзаголовки, основні тезові блоки; текст розташований у

рамках для легкого експорту.

– *Шар 5 – накладання та ефекти:* прозорі підкладки під текст (ефект просвічування), сигнальні смуги, маркери.

Для виконання 3D-проектування було обрано програмне забезпечення PRO100, оскільки воно поєднує простоту використання з широким набором інструментів і готових моделей, що дозволяє швидко формувати інтер'єрні рішення без необхідності тривалого освоєння складних CAD-систем. Програма забезпечує інтуїтивний інтерфейс, підтримує роботу з базами матеріалів та комплектуючих, а також дає можливість одразу отримувати візуалізації різного рівня деталізації.

Крім того, PRO100 може вивчатися як вибірковий освітній компонент, що робить її доступною для студентів і дозволяє поєднувати практичне застосування з навчальним процесом. Завдяки цьому програму доцільно використовувати як у навчальних, так і у проєктних цілях.

Етап 4 – підготовка файлів до 3D-інтеграції (експорт):

1. При підготовці фонів і графічних елементів для 3D-середовища (PRO100) рекомендовано експортувати растрові зображення в JPG або PNG; для текстур, які вимагають прозорості, використовувати PNG з альфа-каналом; для фотодекору – оптимізувати роздільну здатність у межах, рекомендованих PRO100

значень (PRO100, 2025).

2. Імена файлів рекомендовано формувати у стандартизованому вигляді (наприклад: stand01_zasoby_rozmishennia_bg.jpg; stand01_title.png, див рис. 1).

3. Для можливості подальшої корекції зберегти робочий CorelDRAW-файл (CDR) та створити архів (ZIP) з усіма ресурсами: CDR, експортовані JPG чи PNG, шрифти (або перелік), ліцензійні документи на фото.

Етап 5 – інтеграція у PRO100 та апробація:

1. Імпорт текстур у бібліотеку матеріалів PRO100 (PRO100 підтримує BMP, JPG, PNG; рекомендується розміщувати власні матеріали у окремій теці бібліотеки) та налаштування параметрів (масштаб повторюваності, орієнтація) для коректного відображення у моделі кімнати (Герасименко, Фещук, 2022).

2. Розміщення стендів у середовищі програми PRO100: перевірка кута огляду, освітленості, видимості основних текстових блоків із типових точок перегляду.

3. Оформлення заготовок стендів у 3D-середовищі через меню матеріал, використовуючи попередньо завантажені макети їхніх графічних рисунків.

4. Проведення тестової демонстрації (скріншоти для порт фоліо) (див. рис. 5, 6) і збір зворотного зв'язку від колег чи студентів (читабельність, інформативність, естетика).



Рис. 5. Вигляд 3D-моделі кабінету з південної сторони



Рис. 6. Вигляд 3D-моделі кабінету із західної сторони

Використання описаних підходів є ключовим чинником підвищення ефективності освітнього процесу в підготовці майбутніх учителів технологій, оскільки забезпечує можливість практичної апробації та вдосконалення проєктних рішень. У зв'язку з цим вивчення комп'ютерних програм для графічного дизайну та програм з 3D-моделювання набуває важливої ролі, оскільки це дозволяє формувати у здобувачів вищої освіти не лише проєктну компетентність, а й реальну готовність до їхнього впровадження в освітній простір закладів освіти.

Висновки. Отже, проєктна компетентність майбутнього вчителя технологій визначена як динамічна, інтегральна система, що охоплює знання, технологічне мислення, креативність та навички рефлексії. Інноваційний підхід до її формування полягає у синергетичному поєднанні графічного дизайну та 3D-моделювання навчального простору.

Графічний дизайн (створення наочних дидактичних матеріалів) є первинним етапом, що розвиває естетичне, ергономічне та інформаційне мислення. Подальша інтеграція цих проєктів у 3D-середовище (наприклад, PRO100) забезпечує просторову інтерпретацію, дозволяючи оцінити функціональні та технологічні аспекти, багаторазово коригуючи ідею до практичної реалізації.

Ця синергія створює комплексну, практично орієнтовану платформу, що цілісно розвиває у майбутнього вчителя не лише базові навички проєктування, а й дизайн-мислення, просторове уявлення та здатність до інновацій, роблячи його компетентність адекватною викликам цифрової ери.

Перспективи подальших досліджень мають бути зосереджені на розширенні означеної синергетичної моделі шляхом дослідження можливостей інтеграції проєктів у середовища доповненої та віртуальної реальності, що посилять технологічний складник проєктної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Грищенко, М. (2016). Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи: методичні матеріали. Київ: МОН України. 40 с.

Державний стандарт базової середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 01.11.2025).

Кремень, В. Г. (2014). Синергетика і освіта. Київ: Інститут обдарованої дитини. 348 с.

Нагорна, Н. О. (2019). Змістова характеристика поняття «проєктно-технологічна компетентність» майбутніх вчителів технологій. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. Вип. 177 (2). С. 20–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2019_177%282%29_4 (дата звернення: 14.11.2025).

Япринець, Т., Келемеш, А., Петраш, Р. (2022). Формування проєктної компетентності майбутніх викладачів професійної освіти у процесі фахової підготовки. *Українська професійна освіта*. Вип. 12. С. 121–126. URL: <https://ucerpnu.pnpu.edu.ua/article/view/279048/273861> (дата звернення: 14.11.2025).

Онiпко, В. В., Морозов, А. В. (2023). Поняття

проєктної компетентності майбутніх викладачів професійної освіти у вимірі дефінітивного аналізу. *Новітні технології в агроінженерії: проблеми та перспективи впровадження*. Полтава: ПДАУ. С. 63–66.

Коберник, О. М. (2008). Компетентнісний підхід в технологічній освіті. *Проблеми трудової і професійної підготовки*. Вип. 12. С. 9–16.

Філоненко, О. В., Буткевич, А. В. (2024). Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів засобами проєктних технологій. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. Вип. 216. С. 321–324.

Литвинова, С. Г. (2019). Модель використання системи комп'ютерного моделювання для формування компетентностей учнів із природничо-математичних предметів. *Фізико-математична освіта*. Вип. 1 (19). С. 108–115.

Іванічка, Н. П. (2025). Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти засобами проєктних технологій: дис. ... докт. філософії: 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями). Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. 250 с.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

PRO100. (2025). PRO100 manual. Material Catalog Extension. URL: <https://www.pro100usa.com/downloads/pro100manual.pdf> (дата звернення: 21.11.2025).

Герасименко, О. А., Фещук, Ю. В. (2022). Дизайн освітнього середовища закладу вищої освіти засобами системи автоматизованого проєктування PRO100. *Нова педагогічна думка*. № 3 (111). С. 24–31.

REFERENCES

Hryshchenko, M. (2016). *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly: metodychni materialy* [New Ukrainian School. Conceptual foundations for secondary school reform: methodological materials]. Kyiv: MON Ukrainy, 40 p. [in Ukrainian].

Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity: postanova vid 30.09.2020 № 898 [State standard for basic secondary education: Resolution of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 30 September 2020 No. 898]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (Accessed 01 November 2025). [in Ukrainian].

Kremen, V. H. (2014). *Synerhetyka i osvita* [Synergetics and education]. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny. 348 p. [in Ukrainian].

Nahorna, N. O. (2019). *Zmistova kharakterystyka poniattia «proektno-tekhnolohichna kompetentnist» maibutnikh vchyteliv tekhnolohii* [Substantive characteristics of the concept of «project and technological competence» of future technology teachers]. *Naukovi zapysky. Seriya «Pedahohichni nauky»*, issue 177 (2), pp. 20–24. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2019_177%282%29_4 (Accessed 14 November 2025). [in Ukrainian].

Yaprynets, T., Kelemesh, A., & Petrash, R. (2022). *Formuvannya proiektnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv profesiinoi osvity u protsesi fakhovoi pidhotovky* [The formation of project competence in future

vocational education teachers during professional training]. *Ukrainian Professional Education*, issue 12, pp. 121–126. Available at: <https://upepnpnu.pnpnu.edu.ua/article/view/279048/273861> (Accessed 14 November 2025). [in Ukrainian].

Onipko, V. V., & Morozov, A. V. (2023) Poniattia proiektnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv profesiinoi osvity u vymiri definytyvnoho analizu [The notion of project competence of future vocational education teachers in terms of definitive analysis]. *Novitni tekhnologii v ahroinzhenerii: problemy ta perspektyvy vprovadzhennia*. Poltava: PDAU, pp. 63–66. [in Ukrainian].

Kobernyk, O. M. (2008). Kompetentnisnyi pidkhid v tekhnologichnii osviti [Competency-based approach in technological education]. *Problemy trudovoi i profesiinoi pidhotovky*, issue 12, pp. 9–16. [in Ukrainian].

Filonenko, O. V., & Butkevych, A. V. (2024). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv zasobamy proiektnykh tekhnologii [The development of professional competence of future teachers through project-based technologies]. *Naukovi zapysky. Seriya «Pedahohichni nauky»*, issue 216, pp. 321–324.

Lytvyнова, S. H. (2019). Model vykorystannia systemy komp'uternoho modeliuvannia dlia formuvannia kompetentnosti uchniv z pryrodnycho-matematychnykh predmetiv [Model of using a computer modelling system to develop students' competences in natural sciences and

mathematics]. *Fizyko-matematychna osvita*, issue 1 (19), pp. 108–115. [in Ukrainian].

Ivanichkina, N. P. (2025) Rozvytok profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv zakladiv zahalnoi serednoi osvity zasobamy proiektnykh tekhnologii: dysertatsiia ... doktora filosofii: 015 – Profesiina osvita (za spetsializatsiiamy). [The development of the professional competence of future teachers in general secondary educational establishments by means of project technologies: Doctor of Philosophy dissertation: 015 – Professional education (by specialization)]. Vinnytsia: Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, 250 p. [in Ukrainian].

Mayer, R. E. (2009) Multimedia learning. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press [in English].

PRO100. (2025). PRO100 manual. Material Catalog Extension. Available at: <https://www.pro100usa.com/downloads/pro100manual.pdf> (Accessed 21 November 2025). [in English].

Herasymenko, O. A., & Feshchuk, Yu.V. (2022) Dyzaйн osvithnioho seredovyscha zakladu vyshchoi osvity zasobamy systemy avtomatyzovanoho proiektuvannia PRO100 [The design of the learning space in higher educational establishment by means of automated design system]. *Nova pedahohichna dumka*, no. 3 (111), pp. 24–31. [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 02.12.2025

УДК 37.014:373.5:37

DOI: 10.37026/2520-6427-2025-124-3-40-44

Світлана КИРИЛЕНКО,

кандидат педагогічних наук,
старший дослідник, заступник директора
Інституту прикладної педагогіки,
м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0002-2701-1303
e-mail: svkirilenko1107@ukr.net

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОЄКТУ «ОСВІТА. ДІТИ. МАЙБУТНЄ» В ІННОВАЦІЙНИХ ПРАКТИКАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У дослідженні репрезентовано особливості реформування системи вітчизняної освіти в напрямі європейського освітнього простору, умови ефективного функціонування закладів загальної середньої освіти щодо впровадження інноваційних освітніх практик, систем і моделей, зокрема впровадження інноваційного проєкту «Освіта. Діти. Майбутнє» в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа».

Обґрунтовано умови, що сприяють урахуванню науково-методичних засад виникнення інноваційного середовища як основи педагогічної науки та є результатом наявних протиріч між інноваційною практикою і консервативними формами освіти, які не відповідають вимогам сучасності, оскільки концептуальною метою інноваційного проєкту «Освіта. Діти. Майбутнє» є характеристика адаптивного

інформаційно-освітнього середовища, створення навчального, дидактичного, методичного і технологічного забезпечення освітнього процесу та навчання предметів інваріантної складової базового плану в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа».

Доведено, що провадження інноваційної діяльності в освітній практиці закладів загальної середньої

освіти забезпечується пошуком нових чи вдосконалених підходів у змісті та формах їхньої реалізації.

Ключові слова: інноваційні практики, освітній процес, заклад загальної середньої освіти, інноваційний освітній проєкт «Освіта. Діти. Майбутнє», Концепція «Нова українська школа».

Svitlana KYRILENKO,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior researcher, Deputy Director
of the Institute of Applied Pedagogy,
Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0002-2701-1303
e-mail: svkirilenko1107@ukr.net

IMPLEMENTATION OF THE PROJECT «EDUCATION. CHILDREN. FUTURE» IN INNOVATIVE PRACTICES OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The study presents the key features of the reform of the national education system toward integration into the European educational space, as well as the conditions required for the effective functioning of general secondary education institutions in the implementation of innovative educational practices, systems, and models. Particular attention is given to the introduction of the project «Education. Children. Future» within the educational process aligned with the New Ukrainian School Concept.

The research outlines the conditions that facilitate the consideration of scientific and methodological foundations for the emergence of an innovative environment as a new formation within pedagogical science. This environment arises from existing contradictions between innovative educational practices and conservative forms of education that no longer meet contemporary demands. The conceptual aim of the «ECF» innovation project is to substantiate a model of an adaptive information-and-educational environment, and to develop instructional, didactic, methodological, and technological support for the educational process and for teaching the invariant component of the basic curriculum within the framework of the New Ukrainian School Concept.

It is demonstrated that the introduction of innovative activities in the educational practice of general secondary schools is ensured through the search for new or improved approaches to the content and forms of their implementation, as well as to the management of the educational process. The implementation of the «Education. Children. Future» project is based on integrated, project-based, inquiry-oriented, and personalized approaches, making active use of digital technologies in the context of blended learning.

The study establishes that its primary methodological tool is an innovative educational project designed to allow observation of pedagogical phenomena under controlled conditions and to introduce changes into the educational process in accordance with the research aim and

hypothesis. This approach makes it possible to create conditions in which the relationships between various components of the educational process become most evident.

Key words: innovative practices, educational process, general secondary education institution, innovation educational project «Education. Children. Future», Concept «New Ukrainian School».

Постановка проблеми. Важливою умовою розвитку сучасного суспільства є розбудова та модернізація вітчизняної системи освіти як основи забезпечення значного темпу науково-технічного, економічного, соціального, культурного прогресу, адже освітнє середовище створює сприятливі умови для ефективного функціонування закладів загальної середньої освіти (далі – заклади ЗСО) щодо впровадження інноваційних освітніх практик, систем і моделей, які сприяють створенню неповторного індивідуального образу, де в кожної дитини є можливість реалізувати себе. Саме в цьому ми вбачаємо приклад упровадження та реалізації проєкту «Освіта. Діти. Майбутнє» в інноваційних практиках закладів загальної середньої освіти.

Незважаючи на складний для нашої держави воєнний час, нині відбувається реформування системи вітчизняної освіти в напрямі європейського освітнього простору, оскільки війна РФ проти України змінила формат навчання здобувачів освіти, трансформувала пріоритети, ресурси, психологічний клімат у закладах освіти.

Зміни в організації освітнього процесу, змісті навчального матеріалу, освітніх технологій стосуються передусім напрямів досягнення нової якості освіти, що визначаються не лише результатами, досягнутими учнями, навіть якщо ці здобутки мають об'єднувальний характер, оскільки якість освіти характеризується співвідношенням ґрунтового обсягу знань здобувачів освіти та їхнім життєвим досвідом, що окреслює способи вирішення проблем, норми

поведінки, наявні правила, яких варто дотримуватися. Виникнення інноваційного середовища як новітньої педагогічної розробки є результатом протиріч між інноваційною практикою та консервативними формами освіти, які не відповідають вимогам часу.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Інноваційна діяльність закладів ЗСО в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» набула особливого значення, що характеризується системним експериментуванням, апробацією та застосуванням в освітньому процесі інноваційних практик, орієнтованих не лише на передачу знань, а й на оволодіння базовими компетенціями, що, за необхідності, дозволять здобувати знання самостійно.

Питанням інноваційних практик та провадження інноваційної діяльності присвячено праці багатьох учених. Так, О. Цюняк у зв'язку з цим стверджує, що «результат упровадження інноваційних процесів є використанням теоретичних і практичних нововведень» (Цюняк, 2019). А. Каташов під поняттям «освітнє інноваційне середовище закладу освіти» розуміє сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечує розвиток вільної та активної особистості, реалізацію творчого потенціалу людини (Каташов, 2001, с. 8), відповідно Н. Разіна трактує термін «інноваційне освітнє середовище» як комплекс взаємопов'язаних умов, що забезпечують освіту людини, формування особистості з інноваційно-творчим мисленням, її професійну компетентність (Разіна, 2009). Зі свого боку дослідниця Є. Бачинська вважає за доцільне розглядати формування інноваційного освітнього простору у двох площинах: як середовище і як цілісну систему, результатом функціонування якої є новітні ідеї та оригінальні технології (Бачинська, 2007, с. 81).

Проаналізувавши думки українських учених Н. Бібік, Н. Клокар, О. Леонової, О. Мариновської, О. Савченко, І. Шендрик, В. Шуляра та ін., вважаємо, що інноваційне освітнє середовище варто розглядати як систему педагогічних умов особистісного та професійного розвитку особистості, що включає територію, в межах якої діють правила інноваційної діяльності та новітні ідеї, оригінальні педагогічні технології, зокрема: гуманістичні підходи до створення; зміст інноваційного освітнього середовища; ефективне використання науково-методичних та матеріально-технічних можливостей закладу освіти; суб'єкт-суб'єктні відносини всіх учасників освітнього процесу; самовдосконалення особистості та робота у творчому науково-пошуковому режимі; застосування інноваційних педагогічних технологій та ідей.

Метою статті є впровадження інноваційних освітніх практик, зокрема реалізація проекту «Освіта. Діти. Майбутнє», в закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Концепції Нової української школи та розкриття сутності його концептуальної мети, адаптивного інформаційно-освітнього середовища і створення навчального, дидактичного, методичного і технологічного забезпечення освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська

школа» на період до 2029 року (2016) передбачає, що одним із завдань сучасного закладу освіти є забезпечення однакової ефективності освітнього процесу для всіх учнів та рівний доступ кожної дитини до освіти. Щоб забезпечити виконання цього завдання, варто звернутися до адаптивного навчання, що передбачає врахування у процесі навчання дітей покоління «альфа», які мають різні типи інтелекту, їхніх особливих потреб та пізнавальних стилів навчання.

Європейська практика свідчить, що саме навчання забезпечує формування в здобувачів освіти цілісної картини світу, здатності сприймати предмети і явища різнобічно, системно, емоційно, тобто має впроваджуватися інтегрований підхід, що ґрунтується на комплексності. У цьому випадку доцільно реалізовувати його як у межах окремого навчального предмета, так і кількох, що передбачає контент-орієнтовану (тематичну) інтеграцію, спрямовану на формування способів дій та інтеграцію на ціннісно-смысловому рівні.

Згідно з Концепцією «Нова українська школа» здобувачі освіти мають не бездумно опановувати навчальний матеріал, запам'ятовувати факти та поняття, а набувати відповідних компетентностей. Для успішного здійснення трансформації освіти, реалізації завдань Концепції НУШ, оновлення цілей і змісту, що передбачені Державним стандартом початкової школи, було прийнято рішення відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України «Про реалізацію інноваційного освітнього проекту з теми «Створення моделі адаптивного інформаційно-освітнього середовища початкової школи» на 2022–2027 роки» від 16.03.2022 № 245 у межах інноваційного освітнього проекту «Освіта. Діти. Майбутнє».

У зв'язку з цим відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України «Про розширення бази реалізації інноваційного освітнього проекту на всеукраїнському рівні з теми «Створення моделі адаптивного інформаційно-освітнього середовища початкової школи» у січні 2022 – грудні 2027 років» від 03.03.2025 № 392 реалізація означеного проекту розпочалася на базі закладів загальної середньої освіти Рівненської і Черкаської областей, зокрема базами дослідження стали педагогічні колективи: 1) Володимирецького районного колегіуму Володимирецької районної ради Рівненської області; 2) Здолбунівської гімназії Здолбунівської міської ради Рівненської області; 3) Рівненського ліцею № 13 Рівненської міської ради; 4) Любиковицького ліцею Рівненської міської ради Сарненського району Рівненської області; 5) Сарненської початкової школи Сарненської міської ради Сарненського району Рівненської області; 6) Комунальної установи «Сарненський центр професійного розвитку педагогічних працівників» Сарненської міської ради Сарненського району Рівненської області; 7) Рівненського академічного ліцею «Престиж» імені Лілії Котовської Рівненської міської ради; 8) Черкаського колегіуму «Берегиня» Черкаської міської ради Черкаської області. Також до перерахованих вище закладів доєдналися 58 експериментальних закладів загальної середньої освіти Вінницької, Дніпропетровської, Житомирської, Київської, Львівської, Миколаївської, Полтавської, Хмельницької, Тернопільської областей.

Концептуальною метою інноваційного проєкту «Освіта. Діти. Майбутнє» є обґрунтування моделі адаптивного інформаційно-освітнього середовища початкової школи та створення навчального, дидактичного, методичного і технологічного забезпечення освітнього процесу та навчання предметів інваріантної складової базового навчального плану початкової школи у контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» відповідно до чинного стандарту початкової освіти, яке базується на інтегрованому, проєктному та дослідницько-пізнавальному, персоналізованому підходах із використанням цифрових технологій в умовах змішаного навчання.

Серед основних завдань проєкту визначено такі:

- розроблення та впровадження моделі адаптивного інформаційно-освітнього середовища початкової школи в умовах цифрової трансформації освіти;
- розроблення навчального, дидактичного, методичного і технологічного забезпечення освітнього процесу і навчання учнів початкової школи предметів інваріантної складової навчального плану;
- експериментальна перевірка ефективності впровадження моделі адаптивного інформаційно-освітнього середовища початкової школи та відповідного навчального, дидактичного, методичного і технологічного забезпечення відповідно до концептуальних засад цифрової трансформації та реалізації Концепції «Нова українська школа»;
- розроблення критеріїв готовності всіх суб'єктів освітнього процесу до впровадження інноваційної моделі адаптивного інформаційно-освітнього середовища початкової школи в умовах цифрової трансформації освіти та реалізації Концепції «Нова українська школа»;
- розроблення системи діагностики та інструментів аналізу навчальних досягнень учнів у вигляді «петлі зворотного зв'язку» та критеріїв, показників успішності учнів, рефлексії вчителів та батьків з використанням технологій формувального оцінювання та розробленої моделі адаптивного інформаційно-освітнього середовища; системи управління електронного навчання для забезпечення організації освітнього процесу.

Метою навчання за програмою інноваційного освітнього проєкту «Освіта. Діти. Майбутнє» є:

- розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів;
- розвиток самостійності, творчості та допитливості;
- формування компетентностей та наскрізних умінь, необхідних для їхньої соціалізації та громадянської активності, підготовки до свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, продовження навчання, виховання відповідального, шанобливого ставлення до родини,

суспільства, навколишнього природного середовища, національних і культурних цінностей українського народу;

– формування м'яких навичок для навчання впродовж життя, здатності усвідомлено діяти для власного розвитку та користі для громади та цінностей;

Основний метод висвітленого дослідження – інноваційний освітній проєкт, який організований так, щоб можна було спостерігати педагогічні явища в контрольованих умовах і вносити в освітній процес певні зміни відповідно до мети і гіпотези дослідження та створених умов, в яких можна найбільш яскраво бачити зв'язки між різними сторонами освітнього процесу.

Отже, в ході навчання за інноваційним освітнім проєктом «Освіта. Діти. Майбутнє» організація освітнього процесу передусім має ґрунтуватися на методі навчальних проєктів, засвоєнні навчального матеріалу з використанням різноманітних запитань, стимулюванні дослідницько-пізнавального інтересу здобувачів освіти.

Висновки. Аналіз дослідження реалізації й упровадження складників адаптивного інформаційно-освітнього персоналізованого середовища вимагає оновлення педагогічних методів освітньої діяльності та перевірки ефективності експериментальних матеріалів в умовах освітнього процесу в закладах освіти, а також удосконалення експериментальних матеріалів з урахуванням виявлених особливостей, розроблених за інноваційним проєктом «Освіта. Діти. Майбутнє».

Упровадження очікуваних результатів експериментального дослідження за інноваційним освітнім проєктом «Освіта. Діти. Майбутнє» здійснюватиметься у два етапи, зокрема на першому етапі вони будуть оприлюднені на міжнародних і всеукраїнських конференціях та семінарах, у фахових виданнях, а на другому використовуватимуться у практиці роботи закладів освіти, адже інтегрований засіб накопичення знань і реалізація інноваційного потенціалу особистості сприяє розвитку в здобувачів освіти інтересу до дослідницької діяльності завдяки впровадженню дослідницько-пізнавального навчання.

Перспективи подальших досліджень в означеному напрямі передбачають дослідження питання щодо створення відповідної освітньої системи, яка забезпечуватиме досягнення нових результатів завдяки цілеспрямованій співпраці учнів, учителів, батьків та громадськості й враховуватиме особливості розвитку та освітні потреби сучасних здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Цюняк, О. П. (2019). Інноваційне освітнє середовище як чинник професійного ставлення майбутніх магістрів початкової освіти. *Теорія і методика професійної освіти*. Вип. 14. Т. 1. С. 175–178. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/14/part_1/38.pdf (дата звернення: 10.11.2025).

Каташов, А. І. (2001). Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Луганськ. 20 с. URL: <https://nenc.gov.ua/doc/autoref/atahov.pdf> (дата звернення 31.10.2025).

Разіна, Н. О. (2009). Акмеологічний підхід до розвитку професіоналізму сучасного педагога в інноваційному освітньому середовищі середньої школи. *Вісник наукової школи педагогів «АКМЕ»*. Вип. 3. С. 8.

Бачинська, Є. М. (2007). Механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні. *Педагогіка і психологія*. № 1 (54). С. 79–88.

Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення 10.11.2025).

Про реалізацію інноваційного освітнього проекту за темою «Створення моделі адаптивного інформаційно-освітнього середовища початкової школи» на 2022–2027 роки: наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2022 № 245. URL: <https://imzo.gov.ua/osvitni-proekti/innovatsiynny-osvitniy-proiekt-zatemoiu-stvorennia-modeli-adaptyvnoho-informatsiyno-osvitno-oho-seredovyscha-pochatkovo-shkoly-na-2022-2027-roky-nakaz-mon-ukrainy-vid-16-bereznia-2022-roku-245/> (дата звернення 10.11.2025).

Про розширення бази реалізації інноваційного освітнього проекту на всеукраїнському рівні за темою «Створення моделі адаптивного інформаційно-освітнього середовища початкової школи» у січні 2022 – грудні 2027 років: наказ Міністерства освіти і науки України від 03.03.2025 № 392. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-rozshyrennia-bazy-realizatsii-innovatsiinoho-osvitnoho-proiektu-na-vseukrainskomu-rivni-zatemoiu-stvorennia-modeli-adaptyvnoho-informatsiino-osvitnoho-seredovyscha-pochatkovo-shkoly-u-> (дата звернення 10.11.2025).

REFERENCES

Tsiuniak, O. P. (2019). Innovatsiine osvitnie seredovyshe yak chynnyk profesiinoho stavlennia maibutnikh mahistriv pochatkovoї osvity [Innovative educational environment as a factor in the professional attitude of future masters of primary education]. *Teoriia i metodyka profesiinoї osvity*, issue 14, vol. 1, pp. 175–178. Available at: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/14/part_1/38.pdf (Accessed 10 November 2025). [in Ukrainian].

Katashov, A. I. (2001). Pedagogichni osnovy rozvytku innovatsiinoho osvitnoho seredovyscha suchasnoho litseiu: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 [Pedagogical foundations of the development of an innovative educational environment of a modern lyceum: dissertation abstract for candidate of pedagogical sciences: 13.00.01]. Luhansk, 20 p. Available at: <https://nenc.gov.ua/doc/autoref/atahov.pdf> (Accessed 31 October 2025). [in Ukrainian].

Razina, N. O. (2009). Akmeolohichni pidkhid

do rozvytku profesionalizmu suchasnoho pedahoha v innovatsiinomu osvitnomu seredovyschi serednoi shkoly [Acmeological approach to the development of professionalism of a modern teacher in an innovative educational environment of secondary school]. *Visnyk naukovoi shkoly pedahohiv «AKME»*, issue 3, p. 8. [in Ukrainian].

Bachynska, Ye. M. (2007). Mekhanizm formuvannia innovatsiinoho osvitnoho prostoru v rehioni [Mechanism for forming an innovative educational space in the region]. *Pedahohika i psykholohiia*, no. 1 (54), pp. 79–82. [in Ukrainian].

Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku: rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14.12.2016 № 988-p [On approval of the Concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education «New Ukrainian School» for the period until 2029: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 14 December 2016 No. 988-r]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (Accessed 10 November 2025). [in Ukrainian].

Pro realizatsiiu innovatsiinoho osvitnoho proiektu za temoiu «Stvorennia modeli adaptyvnoho informatsiino-osvitnoho seredovyscha pochatkovoї shkoly» na 2022–2027 roky: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.03.2022 № 245 [On the implementation of an innovative educational project on the topic «Creation of a model of an adaptive information and educational environment of primary school» for 2022–2027: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 16 March 2022 No. 245]. Available at: <https://imzo.gov.ua/osvitni-proekti/innovatsiynny-osvitniy-proiekt-zatemoiu-stvorennia-modeli-adaptyvnoho-informatsiyno-osvitno-oho-seredovyscha-pochatkovo-shkoly-na-2022-2027-roky-nakaz-mon-ukrainy-vid-16-bereznia-2022-roku-245/> (Accessed 10 November 2025). [in Ukrainian].

Pro rozshyrennia bazy realizatsii innovatsiinoho osvitnoho proiektu na vseukrainskomu rivni za temoiu «Stvorennia modeli adaptyvnoho informatsiino-osvitnoho seredovyscha pochatkovoї shkoly» u sichni 2022 – hrudni 2027 rokiv: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 03.03.2025 № 392 [On expanding the base for the implementation of an innovative educational project at the all-Ukrainian level on the topic «Creating a model of an adaptive information and educational environment for primary school» in January 2022 – December 2027: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 03 March 2025 No. 392]. Available at: <https://mon.gov.ua/npa/pro-rozshyrennia-bazy-realizatsii-innovatsiinoho-osvitnoho-proiektu-na-vseukrainskomu-rivni-zatemoiu-stvorennia-modeli-adaptyvnoho-informatsiino-osvitnoho-seredovyscha-pochatkovo-shkoly-u-> (Accessed 10 November 2025). [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 24.11.2025

УДК 004.89+004.9]:37.09
DOI: 10.37026/2520-6427-2025-124-3-45-51

Лариса КОНСТАНКЕВИЧ,
викладач, викладач-методист циклової комісії
природничо-математичних дисциплін
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна
ORCID: 0000-0002-3718-9498
e-mail: lkonstankevych@lpc.ukr.education

Мар'яна РАДКЕВИЧ,
викладач вищої категорії циклової комісії
природничо-математичних дисциплін
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна
ORCID: 0000-0002-4002-9495
e-mail: mradkevych@lpc.ukr.education

Тарас ЛЕХІЦЬКИЙ,
викладач кафедри природничо-математичної,
вітогальної освіти та інформаційних технологій
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна
ORCID: 0000-0002-4759-0496
e-mail: lehitsky@lpc.ukr.education

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СФЕРІ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ

Анотація. У статті проаналізовано основні аспекти застосування штучного інтелекту в освіті, зосереджено увагу на його перевагах та викликах. У дослідженні штучний інтелект визначено як систему функціональних комп'ютерних технологій, що відтворюють людське мислення і навички, такі як аналіз складних систем, виважене судження та забезпечення діалогу.

Окреслено штучний інтелект як науковий напрям, що вирішує завдання апаратного та програмного моделювання людської діяльності, дозволяє збирати та аналізувати значні обсяги даних, створювати індивідуальні методики навчання, моделювати мовленнєву діяльність, автоматизувати контроль над засвоєнням матеріалу та забезпечувати зворотний зв'язок.

Проаналізовано основні переваги штучного інтелекту, що передбачають персоналізацію процесу

викладання та навчання, створення індивідуальних планів навчання відповідно до потреб студентів, забезпечення поглибленого навчання та інтелектуального моніторингу прогресу. Підкреслено, що процес упровадження штучного інтелекту стикається з низкою викликів, зокрема опором нововведенням, фінансовими проблемами, а також скептицизмом щодо здатності покращити якість навчання. Доведено, що більшість програм штучного інтелекту для навчання зосереджені на представленні контенту та тестуванні, що не сприяє розвитку критичного мислення, вирішення проблем, творчості та управління знаннями.

Ключові слова: штучний інтелект, штучний інтелект в освіті, якість освіти, освітні інновації, трансформація освітніх процесів.

Larysa KONSTANKEVYCH,
a teacher, a teacher-methodist
of cyclic commission of natural
and mathematical disciplines
The Municipal Higher Education Institution
«Lutsk Pedagogical College»
of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine
ORCID: 0000-0002-3718-9498
e-mail: lkonstankevych@lpc.ukr.education

Mariana RADKEYCH,
*a teacher of cyclic commission of natural
and mathematical disciplines
The Municipal Higher Education Institution
«Lutsk Pedagogical College»
of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine
ORCID: 0000-0002-4002-9495
e-mail: mradkevych@lpc.ukr.education*

Taras LEKHITSKIY,
*a teacher of the department
of natural-mathematics,
worldview education
and information technology
The Municipal Higher Educational Institution
«Lutsk Pedagogical College»
of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine
ORCID: 0000-0002-4759-0496
e-mail: lehitsky@lpc.ukr.education*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: THEORETICAL FOUNDATIONS AND PRACTICAL APPLICATIONS

Abstract. This article analyzes the key aspects of applying artificial intelligence in education, focusing on its advantages and challenges. The study defines AI as a system of functional computer technologies that replicate human thinking and skills such as complex system analysis, sound judgment, and dialogue facilitation.

AI can serve as a scientific field that addresses the tasks of hardware or software modeling of human activity. In the educational process, AI enables computers to collect and analyze large volumes of data, create personalized learning methodologies, simulate speech activity, automate material comprehension monitoring, and provide feedback. Ukrainian researchers note that innovative technologies in education have proven effective even during crisis periods such as quarantine and full-scale war, underscoring their importance for ensuring continuous learning.

The main advantages of AI include the personalization of teaching and learning processes, allowing for the creation of individualized learning plans tailored to students' needs, fostering deeper learning and intelligent progress monitoring. Adaptive learning technologies support a personalized approach, reduce the workload on educators, and allow them to focus on direct interaction with students. However, the implementation of AI faces several challenges, including resistance to innovation, financial constraints, and skepticism about AI's ability to improve educational quality. Most AI-based educational programs focus on content delivery and testing, which does not promote the development of critical thinking, problem-solving, creativity, or knowledge management.

Future research prospects include the development of new methodologies for evaluating the effectiveness of AI

in education, integrating theoretical learning foundations with practical AI developments, and focusing on ethical issues related to the implementation of artificial intelligence in education. It is essential to establish standards that ensure the safe use of AI, protecting the rights of all participants in the educational process.

Key words: artificial intelligence, AI in education, quality of education, educational innovations, transformation of educational processes.

Постановка проблеми. Сучасна українська освіта перебуває на етапі динамічної цифрової трансформації, що є основним складником втілення концепції Державної стратегії цифрової трансформації до 2030 року. Так, із 2024 року особлива увага приділяється введенню технологій штучного інтелекту (далі – ШІ) з метою покращення якості освіти, персоналізації освітнього процесу та розширення доступу до знань. Наразі Міністерство освіти і науки України (далі – МОН) у співпраці з Міністерством цифрової трансформації розробляє рекомендації щодо інтеграції ШІ в освітню сферу. Однією з головних проблем є цифрова нерівність серед учасників навчального процесу. Як свідчать дослідження, 91 % здобувачів освіти в Україні вже знайомі з сервісами ШІ, проте лише третина педагогічних працівників має достатній рівень підготовки для їхньої інтеграції у свою діяльність (Гуназа, 2015, с. 46–53).

Крім того, значний акцент робиться на необхідності створення професійних програм підвищення кваліфікації викладачів, що повинні передбачати тренінги з використання ШІ та етичні аспекти роботи з цими технологіями.

Ще однією проблемою є відсутність чіткої нормативно правової бази для застосування ІІІ в освітньому процесі. Існуючі законодавчі ініціативи, зокрема рекомендації МОН України щодо впровадження ІІІ в навчальні заклади, наразі перебувають на стадії реалізації та потребують додаткових досліджень із метою урахування етичних питань і захисту персональних даних студентів.

Водночас штучний інтелект відкриває нові перспективи, зокрема його можна використовувати для створення адаптивних освітніх середовищ, що відповідають індивідуальним потребам здобувачів освіти, а також із метою автоматизації рутинних завдань викладачів, оцінювання домашніх робіт, що дозволяє зосередитися на творчих та педагогічних аспектах навчального процесу. Проте для ефективної реалізації цих можливостей потрібен системний підхід, що охоплює розвиток інфраструктури, забезпечення надійного інтернет-з'єднання та державну підтримку.

Зважаючи на зазначене вище, ключовим завданням сучасної української освіти є розробка комплексної стратегії інтеграції ІІІ. Вона передбачає підготовку педагогічних кадрів, забезпечення рівного доступу до технологій для здобувачів освіти з різних соціальних груп та створення національних стандартів застосування ІІІ, адаптованих до особливостей української освітньої системи.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти проблеми використання систем ІІІ в галузі освіти досліджує чимало українських науковців, зокрема В. Биков (Самойленко, 2023, с. 140–143), О. Спірін, С. Литвинова (Мар'єнко, 2020, с. 48–53), О. Овчарук, В. Осадчий, О. Пінчук, О. Соколюк та ін. (Гуревич, 2024, с. 171–186). Методологічні підходи формування і розвитку грамотності у галузі штучного інтелекту як складника цифрової компетентності висвітлено в роботах С. Семерікова, О. Маркової. Дослідники виявляють проблеми, пов'язані, зокрема, з необхідністю підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо використання ІІІ. Наукове обґрунтування можливостей та потенціалу систем ІІІ в освітній сфері представлено такими вченими, як В. Коваленко, М. Мар'єнко, В. Осадчий (Драч, 2023, с. 66–82). Науковцями здійснено дослідження понятійного апарату, уточнено зміст основних понять, що стосуються використання сервісів штучного інтелекту, окреслено визначення таких понять, як «штучний інтелект», «сервіси штучного інтелекту». Дослідники у своїх роботах виявляють можливості систем ІІІ в освіті та звертають увагу на доцільність створення нових можливостей автоматизації щоденних механічних процесів в освіті.

Незважаючи на те, що системи ІІІ – відносно новий інструмент, з'явилося багато досліджень щодо його використання в освіті, що активно здійснюють і вчені зарубіжжя, зокрема Е. Постма, А. Нанне, М. Антеуніс, С. Вуббен, А. Капуза, Т. Хагендорф, Т. Адігузед та ін. (Панухник, 2023, с. 202–211). Результати досліджень доводять, що системи штучного інтелекту мають високий потенціал використання в освіті та потребують дослідження. Зокрема, особлива увага приділяється проблемі викликів і ризиків, що пов'язані з

їхнім застосуванням.

Загалом аналіз наукових публікацій свідчить, що технології штучного інтелекту володіють значним потенціалом із метою покращення якості освіти, що спонукає до подальших глибоких досліджень в означеній галузі.

Мета статті – дослідити ключові напрями, переваги та труднощі впровадження штучного інтелекту в освіту та запропонувати рекомендації щодо його ефективного застосування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні інформаційні технології стали невід'ємною складовою всіх аспектів життя суспільства. Інновації швидко інтегруються в повсякденність, сприяючи оптимізації робочих процесів і підвищенню якості життя. Останнім значним кроком у розвитку цієї галузі стало запровадження технологій штучного інтелекту.

Штучний інтелект – це сукупність технологічних рішень, що дозволяють імітувати людські когнітивні функції, зокрема самонавчання і пошук рішень без задалегідь визначених алгоритмів. Такі системи здатні генерувати результати, які за своєю якістю можуть зрівнятися з інтелектуальною діяльністю людини.

У сучасному світі штучний інтелект суттєво змінює життя людини – від особистого використання до масштабних організованих систем, охоплюючи різні сфери діяльності, зокрема й освіту. Його інтеграція в навчальний процес є не лише інноваційним кроком для модернізації освіти, а й стратегічним рішенням, спрямованим на підготовку молоді до професій майбутнього.

Особливу увагу привертає питання безперервного професійного розвитку педагогів, адже саме їхня готовність опановувати нові інструменти визначає якість освітнього процесу. Швидкі темпи цифрового прогресу сприяють появі та впровадженню значної кількості нових технологій, що створює низку труднощів у їхньому використанні. Серед причин необізнаності педагогів і здобувачів освіти можна виокремити:

- надмірне прагнення одночасно застосовувати якомога більше сучасних інструментів, зокрема й на основі ІІІ, що часто відволікає від головної мети заняття;

- перенесення технологій з інших сфер діяльності, які малознайомі педагогам, ускладнюючи адекватну оцінку їхньої ефективності;

- необхідність постійної гнучкості й мобільності, що поєднується з високим рівнем стресу, перевантаженості та складними умовами життя у воєнний час.

Зважаючи на це, водночас з активним запровадженням штучного інтелекту в освітній процес важливо забезпечити належну підготовку педагогів, розробку відповідних методик та налагодження ефективної взаємодії між викладачами, здобувачами освіти й технологіями.

Формування адаптивної освітньої екосистеми, орієнтованої на індивідуальні потреби та інтереси здобувачів, безпосередньо пов'язане з активним запровадженням технологій ІІІ. На сучасному етапі розвитку суспільства ІІІ виконує ключову роль у трансформації освітнього середовища, підвищуючи його гнучкість, інноваційність і доступність. Його застосування

постає як закономірна реакція на соціальний запит щодо інноваційних рішень, здатних ефективно відповісти як на традиційні, так і на новітні виклики у сфері навчання.

Інтеграція штучного інтелекту змінює саму природу освітнього процесу: від моделі односторонньої передачі знань він переходить до формату інтерактивної та індивідуалізованої взаємодії. Використання ШІ відкриває нові можливості для педагогів і здобувачів у сферах аналітики даних, створення освітнього контенту та організації ефективної комунікації. Отже, технології штучного інтелекту не лише сприяють персоналізації навчання й автоматизації рутинних завдань, а й формують нову освітню парадигму, орієнтовану на якісне удосконалення освітньої культури.

У сучасних умовах, коли цифрові технології проникають у всі сфери суспільного життя, значення штучного інтелекту в освіті виходить за межі традиційних підходів до навчання. Його використання сприяє створенню адаптивного освітнього середовища, яке враховує індивідуальні потреби здобувачів, забезпечує гнучкість, оперативний зворотний зв'язок і необмежений доступ до знань у будь-який час і з будь-якого місця. Штучний інтелект є інтегративним інструментом, що поєднує всіх учасників освітнього процесу в єдину динамічну систему, де навчання розглядається не як обов'язок, а як можливість для безперервного розвитку.

Виокремимо можливості застосування штучного інтелекту в освітньому процесі в контексті його впливу на якість освіти.

1. Персоналізоване навчання – адаптація навчальних матеріалів під рівень знань, темп і стиль навчання кожного здобувача освіти.

Персоналізоване навчання на базі штучного інтелекту створює нові можливості для гнучкої та ефективної організації освітнього процесу. Завдяки можливості ШІ аналізувати великі масиви даних про результати навчання, він може визначати рівень підготовки кожного здобувача освіти, відстежувати прогрес і виявляти теми, які засвоюються з труднощами. Це дозволяє формувати індивідуальні освітні траєкторії, де завдання, матеріали та темп подачі знань адаптуються під конкретні потреби й можливості студента.

Алгоритми штучного інтелекту можуть автоматично регулювати складність завдань: якщо здобувач швидко вивчає матеріал, система пропонує складніші приклади, а у випадку труднощів – додаткові пояснення, вправи чи підказки. Отже, студент може навчатися у власному темпі, приділяючи більше уваги тим аспектам, які потребують докладного розгляду, і швидше проходити вже освоєні теми. Крім цього, ШІ здатний підбирати індивідуальні ресурси відповідно до стилю навчання: для візуально орієнтованих студентів пропонуються графіки та відео, для тих, хто краще сприймає інформацію через практику, – інтерактивні тренажери та симуляції.

Важливою перевагою персоналізованого навчання є миттєвий зворотний зв'язок, який надають системи штучного інтелекту. Студент одразу отримує інформацію про правильність чи помилковість виконаних завдань разом із поясненнями, що дозволяє

швидко виправляти помилки й не закріплювати хибні знання. Крім того, штучний інтелект вміє прогнозувати майбутні труднощі у навчанні й заздалегідь пропонувати додаткові матеріали для їхнього подолання. Це не лише підвищує ефективність освітнього процесу, а й підтримує мотивацію, адже студент бачить власний прогрес і відчуває індивідуальну увагу до своїх потреб.

Сучасні освітні платформи вже активно впроваджують такі можливості. Наприклад, DreamBox адаптує складність математичних завдань у режимі реального часу, Knewton – формує унікальні траєкторії навчання, враховуючи сильні й слабкі сторони здобувача, а Smart Sparrow застосовує інтелектуальні алгоритми для створення динамічного освітнього середовища. Це підтверджує, що персоналізоване навчання на основі ШІ поступово стає одним із ключових напрямів розвитку сучасної цифрової освіти.

2. Аналіз освітніх даних – відстеження прогресу студентів, виявлення сильних і слабких сторін, прогнозування результатів навчання.

Аналіз освітніх даних – один із ключових напрямів застосування штучного інтелекту в сучасній освіті. Завдяки обробці великих масивів інформації про навчальну діяльність студентів, системи ШІ можуть відстежувати їхній прогрес у реальному часі, зіставляти результати з попередніми досягненнями та виявляти індивідуальні закономірності у процесі опанування знань. Такий підхід дозволяє не лише фіксувати факт успішності чи неуспішності, а й глибше розуміти, які саме теми чи навички потребують додаткової уваги.

Важливою перевагою аналізу освітніх даних є можливість точного визначення сильних і слабких сторін кожного здобувача освіти. Якщо традиційні методи оцінювання зосереджуються переважно на результатах виконаного завдання, то інтелектуальні системи враховують динаміку: швидкість виконання, кількість спроб, типові помилки та навіть стиль мислення. Це дозволяє сформувати більш об'єктивну картину навчальних досягнень і створити основу для індивідуалізованих рекомендацій.

Крім того, аналіз даних відкриває можливість прогнозування результатів навчання. На підставі попередніх успіхів і труднощів штучний інтелект може передбачати, які теми викликать складнощі у майбутньому, і заздалегідь пропонувати додаткові матеріали або вправи для їхнього ефективного засвоєння.

Застосування таких технологій уже знайшло відображення в освітніх платформах, які використовують аналітику даних для формування персоналізованих звітів про прогрес, а також для підтримки викладачів у прийнятті педагогічних рішень. У результаті освітній процес стає більш прозорим, керованим і спрямованим на досягнення високих результатів кожним здобувачем освіти.

3. Інтелектуальні тьюторські системи – створення віртуальних помічників, які надають пояснення, підказки та додаткові завдання.

Інтелектуальні тьюторські системи є одним із найперспективніших галузей використання штучного інтелекту в освіті, оскільки вони відтворюють функції індивідуального наставника у віртуальній середовищі. Такі системи не лише надають навчальний матеріал, а

й активно комунікують із учнем чи студентом, відповідаючи на запитання, роз'яснюючи складні теми зрозумілою мовою, пропонуючи підказки та додаткові завдання для закріплення знань. Вони створюють ефект особистої підтримки, яка традиційно була можливою лише у форматі тьюторства або репетиторства.

Завдяки використанню алгоритмів обробки природної мови інтелектуальні тьютори здатні вести діалог у зручній для студента формі. Це дозволяє не лише швидко отримати відповідь на конкретне запитання, а й будувати більш глибоке усвідомлення теми через приклади, додаткові пояснення та уточнюючі вправи. Такі системи можуть адаптуватися до стилю мислення студента: якщо той краще сприймає інформацію через практичну діяльність, тьютор пропонує завдання для тренування; якщо потрібні візуальні пояснення – надає діаграми, ілюстрації чи інтерактивні моделі.

Інтелектуальні тьюторські системи також виконують функцію моніторингу та підтримки навчальної мотивації. Вони реєструють прогрес, аналізують помилки та формують рекомендації, які дозволяють запобігти повторенню типових труднощів. За цих умов студент отримує відчуття, що процес навчання спроектований саме для нього, адже система реагує на індивідуальні потреби й рівень підготовки.

Сьогодні існує велика кількість прикладів впровадження таких технологій. Одна з відомих – система Carnegie Learning, яка пояснює математичні завдання, надає покрокові інструкції та пропонує додаткові вправи. Подібні функції виконують і сучасні чат-боти, що використовують штучний інтелект для навчання іноземних мов або підтримки при виконанні практичних завдань. Це підтверджує, що інтелектуальні тьюторські системи здатні стати потужним інструментом індивідуалізації освітнього процесу, доповнюючи роботу викладача та забезпечуючи здобувачам освіти постійну й доступну допомогу.

4. Автоматизація рутинних завдань педагогів – перевірка домашніх завдань, тестів, формування звітів, адміністративна робота.

Автоматизація рутинних завдань педагогів за допомогою штучного інтелекту є ключовим кроком у модернізації освітнього процесу. Значна частина робочого часу вчителів і викладачів витрачається не лише на підготовку до уроків чи пряме спілкування зі студентами, а й на здійснення однакових завдань – перевірку домашніх робіт і тестів, складання звітів, ведення журналів, оформлення документів.

Штучний інтелект дозволяє зменшити це навантаження. Системи автоматичної перевірки тестів та письмових робіт здатні стрімко оцінювати результати, надавати детальний аналіз помилок і навіть формувати індивідуальні рекомендації для студентів. Це не лише економить час, а й підвищує об'єктивність оцінювання. Крім того, алгоритми можуть автоматично формувати звіти про успішність, відвідуваність чи активність здобувачів освіти, що значно спрощує адміністративну діяльність.

Використання ШІ в адміністративних процесах також відкриває нові можливості для ефективного управління освітнім закладом. Наприклад, системи можуть планувати розклади занять, оптимізуючи їх за

наявними ресурсами та побажаннями студентів і викладачів, або ж автоматично надсилати повідомлення та нагадування. Усе це сприяє підвищенню ефективності роботи педагогів, зниженню рівня бюрократії та створенню умов, у яких викладач має більше часу для творчої, методичної та дослідницької діяльності.

Отже, автоматизація рутинних завдань за допомогою штучного інтелекту є важливим ресурсом для підвищення якості освіти. Вона дозволяє педагогам більше уваги приділяти саме навчанню та вихованню студентів, а не технічним або адміністративним обов'язкам.

5. Інтерактивні освітні середовища – створення адаптивних платформ, що забезпечують зворотний зв'язок у режимі реального часу.

Штучний інтелект істотно трансформує інтерактивні освітні середовища, забезпечуючи створення адаптивних платформ із зворотним зв'язком у режимі реального часу. Завдяки алгоритмам машинного навчання та аналітики даних такі платформи здатні оцінювати прогрес студентів, визначати їхні сильні та слабкі сторони та автоматично коригувати навчальний контент відповідно до індивідуальних потреб. Це дозволяє формувати персоналізовані траєкторії навчання, підвищувати ефективність засвоєння знань і забезпечувати оперативну підтримку здобувачам освіти, що відповідає сучасним вимогам цифрової освіти та інтерактивного навчального процесу.

6. Розпізнавання мовлення та автоматичний переклад – допомога у вивченні іноземних мов і забезпеченні доступності освіти для різних категорій здобувачів.

Технології розпізнавання мови та машинного перекладу, що базуються на штучному інтелекті, значно розширюють можливості сучасних освітніх процесів. Вони дозволяють конвертувати усну і письмову інформацію в текст або перекладати її іншими мовами практично в реальному часі, що суттєво спрощує взаємодію студентів із навчальним контентом. Це особливо важливо для вивчення іноземних мов, адже платформи можуть надавати миттєвий зворотний зв'язок щодо правильної вимови, інтонації та граматичної побудови, сприяючи швидкому і ефективному засвоєнню матеріалу.

Крім того, машинний переклад робить освітні ресурси зручними для різних груп здобувачів освіти, включно з тими, хто стикається з мовними бар'єрами або має обмежені можливості сприйняття інформації. Використання ШІ у цих технологіях дозволяє адаптувати матеріал до індивідуальних потреб студентів, зменшувати мовні перешкоди та забезпечувати більш персоналізоване навчання.

7. Віртуальна та доповнена реальність на основі ШІ – моделювання навчальних ситуацій, лабораторних дослідів чи історичних подій.

Віртуальна та доповнена реальність, інтегровані зі штучним інтелектом, відкривають нові можливості для моделювання навчальних ситуацій та створення інтерактивних освітніх середовищ. Використання цих технологій дозволяє відтворювати лабораторні експерименти, історичні події чи складні процеси у віртуальному просторі, забезпечуючи безпечне

та контрольоване середовище для навчання. ШІ аналізує дії студентів у реальному часі, адаптує сценарії та надає персоналізований зворотний зв'язок, що підвищує ефективність засвоєння знань і формує практичні навички. Завдяки такому підходу навчальний процес стає більш інтерактивним, наочним та мотивуючим, а здобувачі освіти отримують можливість експериментувати та досліджувати матеріал у формах, що раніше були недоступні у традиційній освіті.

8. Системи підтримки прийняття рішень для педагогів – рекомендації щодо методів викладання, добору навчальних матеріалів і стратегій оцінювання.

Системи підтримки прийняття рішень, що базуються на штучному інтелекті, є потужним інструментом оптимізації освітнього процесу та підвищення ефективності педагогічної діяльності. Такі системи здатні аналізувати великі обсяги даних щодо навчальної активності, успішності та індивідуальних особливостей здобувачів освіти, що дозволяє визначати сильні й слабкі сторони окремих студентів. На основі цього аналізу ШІ формує рекомендації щодо вибору методів викладання, добору навчальних матеріалів, а також оптимальних стратегій оцінювання, адаптованих до конкретної групи або індивідуального студента.

Використання таких систем дозволяє педагогам приймати обґрунтовані рішення, що враховують різноманітність навчальних потреб та стилів навчання, підвищує мотивацію студентів і сприяє більш точному вимірюванню їхніх знань та компетентностей. Крім того, інтеграція ШІ забезпечує динамічну адаптацію навчального процесу в режимі реального часу, що особливо важливо для гнучких та персоналізованих моделей освіти. Завдяки цим можливостям системи підтримки прийняття рішень створюють умови для більш ефективного управління навчальним процесом, сприяють розвитку індивідуального підходу до студентів і підвищують загальну якість освіти.

9. Академічна доброчесність – виявлення плагіату, аналіз письмових робіт, запобігання списуванню під час тестувань.

Штучний інтелект відіграє ключову роль у забезпеченні академічної доброчесності, надаючи інструменти для автоматизованого виявлення плагіату, аналізу письмових робіт та запобігання несанкціонованому списуванню під час тестувань. Завдяки алгоритмам обробки природної мови та машинного навчання системи можуть порівнювати тексти студентів із великими масивами академічних джерел, онлайн-бібліотек та баз даних попередніх робіт, виявляючи схожість і потенційні випадки плагіату. Крім того, ШІ аналізує стиль письма, структурні та лексичні особливості текстів, що дозволяє визначати унікальність та самостійність виконаних завдань.

У сфері контролю тестування інтелектуальні системи здатні відстежувати поведінку здобувачів освіти в режимі реального часу, виявляючи підозрілі дії або спроби порушення правил, такі як копіювання відповідей із зовнішніх джерел. Використання цих технологій сприяє не лише підвищенню прозорості та об'єктивності оцінювання, а й формує культуру академічної доброчесності серед студентів. ШІ дозволяє педагогам зосереджуватися на розвитку критичного мислення та глибокого засвоєння знань, одночасно забезпечуючи контрольні механізми, що запобігають недобросовісній поведінці та зміцнюють

етичні стандарти освітнього процесу.

10. Інклюзивна освіта – використання ШІ для підтримки здобувачів з особливими освітніми потребами (наприклад, голосові асистенти, адаптивні інтерфейси).

Штучний інтелект значно розширює можливості інклюзивної освіти, надаючи інструменти для підтримки здобувачів з особливими освітніми потребами. Технології ШІ дозволяють створювати адаптивні інтерфейси, які враховують індивідуальні потреби кожного студента, забезпечуючи персоналізовану взаємодію з навчальними матеріалами. Голосові асистенти, системи розпізнавання мовлення, текстові та мультимедійні підказки допомагають студентам із порушеннями зору, слуху або моторики ефективно сприймати інформацію та виконувати навчальні завдання. Інтеграція таких технологій у навчальний процес забезпечує рівний доступ до знань, підвищує інклюзивність освітнього середовища та створює умови для повноцінного розвитку кожного студента незалежно від його фізичних або когнітивних особливостей.

Упровадження штучного інтелекту в різні сфери життя має значні переваги, зокрема у підвищенні ефективності та продуктивності. Так, ШІ дозволяє автоматизувати рутинні процеси, що знижує навантаження на людину та забезпечує швидкість і точність виконання завдань. Він також сприяє персоналізації послуг і навчання, адаптуючи їх під індивідуальні потреби користувачів. Завдяки здатності обробляти великі обсяги даних, ШІ допомагає приймати більш обґрунтовані рішення, що підвищує якість результатів. Крім того, розвиток ШІ відкриває нові можливості для інновацій, що сприяє створенню нових технологій і бізнес-моделей, а також стимулює економічне зростання (Панухник, 2023, с. 202–211).

Хоча впровадження штучного інтелекту забезпечує значні переваги, слід враховувати й потенційні ризики та виклики, що супроводжують його інтеграцію в різні сфери діяльності. Використання ШІ вимагає уважного підходу до етичних аспектів, безпеки та соціальних наслідків, оскільки технології, що оперують великими обсягами даних, можуть бути вразливими до зловживань або порушень конфіденційності. Крім того, поширення ШІ може спричинити зміни на ринку праці, що ставить питання про необхідність перепідготовки та адаптації робочої сили. Для запобігання непередбаченим негативним наслідкам та забезпечення безпечного і справедливого застосування технологій у суспільстві необхідний постійний моніторинг, регулювання та оцінка їхнього впливу.

Висновки. Отже, доступність технологій штучного інтелекту стимулює їхнє активне впровадження в освітній процес, відкриваючи нові можливості для підвищення ефективності навчання, персоналізації освітніх траєкторій та адаптації матеріалів до індивідуальних потреб студентів. Науковці та академічна спільнота не можуть залишатися осторонь цих змін, оскільки швидка цифрова трансформація вимагає від освітніх установ та викладачів відповідати сучасним тенденціям і використовувати інноваційні підходи.

Водночас інтеграція ШІ створює низку викликів, серед яких особливо важливими є забезпечення академічної доброчесності та уникнення зловживань, таких як списування чи плагіат. Зростаючий інтерес до ШІ в освіті, як всередині академічної спільноти, так і поза її межами, підкреслює необхідність формування компетентностей

у сфері сучасних технологій на основі нейронних мереж, включно з розумінням принципів роботи алгоритмів, можливостей їхнього застосування та потенційних ризиків.

Ми дійшли висновку, що впровадження технологій штучного інтелекту в навчальний процес може здійснюватися без порушення академічної доброчесності за умови системного навчання викладачів та студентів, підвищення їхньої цифрової та технологічної грамотності, а також розробки чітких правил етичного використання ШІ в освітньому середовищі. Таке поєднання знань і практичних навичок дозволяє ефективно використовувати інноваційні інструменти для покращення якості освіти, водночас мінімізуючи ризики шахрайства та зловживань.

Перспективи подальших досліджень полягають у комплексному вивченні етичних аспектів упровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес та наукову діяльність здобувачів і викладачів. До пріоритетних напрямів досліджень належать аналіз існуючих сервісів ШІ щодо їхньої функціональності, безпеки та відповідності академічним стандартам, оцінка ефективності використання цих технологій для персоналізації навчання, підвищення мотивації студентів та підтримки педагогічних рішень, а також розробка методичних рекомендацій щодо етичного та безпечного застосування ШІ в закладах вищої освіти. Крім того, доцільним є дослідження впливу інтеграції ШІ на академічну доброчесність, інклюзивність освіти та формування цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Гуназа, Л. М. (2015). Штучний інтелект у сучасній освіті: трансформація ролі вчителя, підвищення якості навчання та нові можливості. *Педагогіка: формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 90. С. 46–53.

Самойленко, О. А., Ступак, О. П., Юзик, М. А. (2023). Можливості та виклики штучного інтелекту для закладів вищої освіти України. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 60. С. 140–143.

Мар'єнко, М., Коваленко, В. (2023). Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*. № 1 (38). С. 48–53. DOI: 10.31110/2413-1571-2023-038-1-007.

Гуревич, Р. С., Коношевський, Л. Л., Коношевський, О. Л та ін. (2024). Інтеграція штучного інтелекту в сферу освіти: проблеми, виклики, загрози, перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вип. 72. С. 171–186. doi:10.31652/2412-1142-2024-72-170-186.

Драч, І., Петроє, О., Бородиненко, О. та ін. (2023). Використання штучного інтелекту у вищій освіті. *Університети і лідерство: міжнародний науковий журнал*. № 15. С. 66–82. DOI: 10.31874/2520-6702-2023-15-66-82.

Панухник, О. (2023). Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти: відповідальні межі вмісту ШІ. *Галицький економічний вісник*. № 4 (83). С. 202–211. DOI: 10.33108/galicianvisnyk_tntu2023.

Паламар, С., Науменко, М. (2024). Штучний інтелект в освіті: використання без порушення принципів

академічної чесності. *Освітологічний дискурс*. № 1(44). С. 68–83. DOI: 10.28925/2312-5829.2024.15.

Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні: розпорядження Кабінету Міністрів України від 02.12.2020 № 1556-р. URL: <https://surl.li/ylmhjx> (дата звернення: 10.10.2025).

REFERENCES

Hunaza, L. M. (2015). Shtuchnyi intelekt u suchasni osviti: transformatsiia roli vchytelia, pidvyshchennia yakosti navchannia ta novi mozhlyvosti [Artificial Intelligence in Modern Education: Transformation of the Teacher's Role, Improvement of Learning Quality, and New Opportunities]. *Pedahohika: formuvannia tvorechoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, no. 90, pp. 46–53. [in Ukrainian]

Samoilenko, O. A., Stupak, O. P., & Yuzyk, M. A. (2023). Mozhlyvosti ta vyklyky shtuchnoho intelektu dlia zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy [Opportunities and Challenges of Artificial Intelligence for Higher Education Institutions in Ukraine]. *Innovatsiina pedahohika*, issue. 60, pp. 140–143. [in Ukrainian].

Marienko, M., & Kovalenko, V. (2023). Shtuchnyi intelekt ta vidkryta nauka v osviti [Artificial Intelligence and Open Science in Education]. *Fizyko-matematychna osvita*, no.1 (38), pp. 48–53. doi:10.31110/2413-1571-2023-038-1-007. [in Ukrainian].

Hurevych, R. S., Konoshevskiy, L. L., Konoshevskiy, O. L., ta in. (2024). Intehratsiia shtuchnoho intelektu v sferu osvity: problemy, vyklyky, zahrozy, perspektyvy [Integration of Artificial Intelligence into the Educational Sphere: Problems, Challenges, Threats, and Prospects]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, issue. 72, pp. 171–186. doi: 10.31652/2412-1142-2024-72-170-186 [in Ukrainian].

Drach, I., Petroie, O., & Borodiienko ta in. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u vyshchii osviti [The Use of Artificial Intelligence in Higher Education]. *Universytety i liderstvo: mizhnarodnyi naukovyi zhurnal*, no. 15, pp. 66–82. doi:10.31874/2520-6702-2023-15-66-82. [in Ukrainian].

Panukhnyk, O. (2023). Shtuchnyi intelekt v osvitnomu protsesi ta naukovykh doslidzheniakh zdobuvachiv vyshchoi osvity: vidpovidalni mezhi vmistu ShI [Artificial Intelligence in the Educational Process and Scientific Research of Higher Education Applicants: Responsible Boundaries of AI Content]. *Halyskyi ekonomichnyi visnyk*, no. 4 (83), pp. 202–211. doi: 10.33108/galicianvisnyk_tntu2023. [in Ukrainian].

Palamar, S., & Naumenko, M. (2024). Shtuchnyi intelekt v osviti: vykorystannia bez porushennia pryntsyviv akademichnoi chesnosti [Artificial Intelligence in Education: Use Without Violating the Principles of Academic Integrity]. *Osvitohichnyi dyskurs*, no. 1 (44), pp. 68–83. doi:10.28925/2312-5829.2024.15. [in Ukrainian]

Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini: rozporiadzhennia Kabinety Ministriv Ukrainy vid 02.12.2020 № 1556-r [On the Approval of the Concept for the Development of Artificial Intelligence in Ukraine: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 02 December 2020 No. 1556-r]. Available at: <https://surl.li/ylmhjx> (Accessed 10.10.2025). [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 05.11.2025

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті обґрунтовано роль цифрових дидактичних ігор як ключового компонента цифрової трансформації освітнього середовища в умовах Нової української школи, проаналізовано ставлення вчителів до їхнього впровадження та вплив цих ігор на мотивацію й залученість учнів, зокрема в умовах дистанційного та змішаного навчання, спричинених воєнним станом. Визначено педагогічні переваги цифрових дидактичних ігор, що не лише сприяють підвищенню мотивації, а й забезпечують формування предметних та ключових компетентностей.

Ідентифіковано ключові бар'єри, що перешкоджають системній інтеграції цифрових дидактичних ігор, попри високий рівень позитивного ставлення та цифрової компетентності самих педагогів. Доведено критичну роль інфраструктурних та методичних умов (бар'єрів першого та другого порядків). Окреслено необхідність цільового, практико орієнтованого підходу до підтримки вчителів, що поєднує технічні

(стабільний інтернет, доступ до пристроїв) та методичні (економія часу, готові україномовні ресурси) аспекти задля подолання розриву між позитивним ставленням та реальною практикою впровадження.

На основі емпіричного дослідження результатів опитування вчителів закладів загальної середньої освіти міст Харкова та Богодухова продемонстровано, що домінуючими перешкодами є не консерватизм педагогів, а об'єктивний «брак часу» на підготовку та дефіцит якісних, готових україномовних цифрових дидактичних ігор. Встановлено, що понад 32 % учителів використовують їх епізодично, що спричинено інфраструктурними обмеженнями воєнного стану (перебої з електропостачанням, нерівний доступ учнів до техніки тощо).

Ключові слова: цифрові дидактичні ігри, гейміфікація, освітнє середовище, цифрова компетентність, Нова українська школа, бар'єри впровадження, освітні технології.

Serhii ROHYNISKYI,

Ph.D. student of V. N. Karazin

Kharkiv National University,

Kharkiv, Ukraine

ORCID: 0009-0001-6167-2455

e-mail: serhii.rohynskyi@karazin.ua

USE OF DIGITAL EDUCATIONAL GAMES IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. This article investigates the role of digital didactic games as a key component of the ongoing digital transformation within Ukraine's educational environment, specifically contextualized by the reforms of the New Ukrainian School. It provides a comprehensive analysis of teachers' attitudes towards the implementation of digital didactic games, examining their perceived impact on student motivation and engagement. This analysis is particularly critical given the widespread adoption of distance and blended learning models, a necessity driven by the challenges of the ongoing state of war.

The research identifies significant perceived pedagogical advantages of digital didactic games. Teachers strongly believe in their capacity to enhance student

motivation and view them as effective tools for ensuring the formation of both subject-specific and key competencies, which are foundational goals of the New Ukrainian School framework.

However, the study simultaneously uncovers key barriers that hinder the systematic and widespread integration of digital didactic games. This occurs despite a high level of generally positive attitudes toward these technologies and a high self-assessment of digital competence among the teachers surveyed. The critical role of both infrastructural (first-order) and methodological (second-order) barriers has been empirically proven.

Consequently, the article outlines the urgent need for a targeted, practice-oriented approach to teacher

support. This support must move beyond general digital literacy and combine technical solutions (addressing stable internet and student access to devices) with crucial methodological support (such as providing time-saving, ready-made Ukrainian-language resources) to bridge the significant gap between positive teacher attitudes and actual implementation practices.

Based on empirical research involving a survey of teachers in general secondary education institutions in Kharkiv and Bohodukhiv, it is demonstrated that the dominant obstacles are not the stereotypical conservatism of educators (over 70% of respondents have more than 20 years of experience). Instead, the primary barriers are the objective and pressing «lack of time» for the creation and preparation of quality game-based content and a significant «shortage of high-quality, ready-made Ukrainian-language» didactic materials. The study establishes that over 32% of teachers use digital didactic games only sporadically. This limited use is further exacerbated by acute first-order infrastructural limitations directly related to martial law, including frequent power outages, unstable internet connectivity, and the unequal access of students to necessary technology.

Key words: digital didactic games, gamification, didactic environment, digital competence, New Ukrainian School, barriers to implementation, didactic technologies.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток глобального суспільства нерозривно пов'язаний із процесами цифрової трансформації, що пронизують усі сфери людської діяльності, зокрема й освіту. Перехід до парадигми «Освіта 4.0» вимагає від педагогічних систем не лише інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) на рівні інструментів, а й докорінного перегляду методологій та дидактичних підходів. У цьому контексті цифрові дидактичні ігри (далі – ЦДІ) та гейміфікація перестають бути нішевим експериментом і перетворюються на один із провідних трендів, спрямованих на підвищення когнітивного інтересу та залученості «цифрового покоління» учнів. Це покоління, що виросло в оточенні інтерактивних медіа, потребує нових форматів подачі матеріалу, які б відповідали їхньому «кліповому» мисленню та високій потребі у швидкому зворотному зв'язку.

В Україні означена вище світова тенденція збігається із двома потужними внутрішніми чинниками. По-перше, це системна реформа «Нова українська школа» (далі – НУШ), що декларує відхід від репродуктивної моделі навчання на користь компетентнісного підходу, розвитку критичного мислення та «м'яких навичок» й актуалізує діяльнісні, проблемно-пошукові та ігрові методики, створюючи сприятливе підґрунтя для впровадження ЦДІ (Концепція «Нова українська школа», 2016). Окреслений підхід, орієнтований на індивідуалізацію навчання та розвиток навичок вирішення проблем, вбачає в дидактичній грі, зокрема цифровій, ефективний інструмент для реалізації своїх цілей. Такі формати, як вікторини чи проблемні ігри, ідеально вписуються в канву реформи, пропонуючи учням активну роль у здобутті знань. По-друге, пандемія COVID-19, а з 2022 року ще й повномасштабна військова агресія російської федерації спричинили

кардинальні зрушення в організації освітнього процесу, перевівши мільйони українських здобувачів освіти та вчителів у режим дистанційного або змішаного навчання. Цей вимушений перехід став неабияким викликом для системи освіти, що виявилася неготовою до таких масштабних змін. Недостатня підготовленість учителів до ефективного викладання онлайн та нерівний доступ учнів до технологій миттєво стали гострими проблемами.

За таких умов проблема утримання уваги, підтримки мотивації та забезпечення безперервності навчання набула виняткової гостроти. У зв'язку з цим цифрові дидактичні ігри завдяки своєму інтерактивному та мотивуючому потенціалу розглядаються багатьма дослідниками й практиками як один із ключових інструментів для подолання викликів, пов'язаних із навчанням на відстані. Дистанційний формат загострив такі проблеми, як брак особистого спілкування, технічні труднощі та підвищене психологічне навантаження на учасників освітнього процесу (Сікора, 2024). Як наслідок – гейміфікація та цифрові дидактичні ігри (зокрема завдяки платформам Kahoot! або Quizlet) почали активно використовуватися для підвищення візуалізації, мотивації та забезпечення зворотного зв'язку.

Однак світовий досвід свідчить, що успіх будь-якої освітньої інновації залежить не стільки від технології, скільки від її прийняття кінцевим виконавцем – учителем. Саме ставлення педагога, його переконання, готовність та наявні ресурси визначають, чи залишаться ЦДІ яскравою, проте епізодичною активністю, і чи стане вона складником освітнього процесу. Навіть за наявності технологій їхнє впровадження часто залишається частковим у зв'язку з низкою бар'єрів. Зокрема, дослідники виділяють бар'єри першого порядку (зовнішні: відсутність обладнання, якісного ПЗ, технічної підтримки) та бар'єри другого порядку (внутрішні: переконання вчителя, його педагогічний консерватизм, низька цифрова компетентність, страх змін) (Біляковська, 2023). Іноді педагоги вбачають у цифровізації загрозу, яка, на їхню думку, призведе до зниження ролі вчителя або деперсоналізації знань, що формує потужний психологічний опір.

Особливої актуальності означена проблема набуває у прифронтових та деокупованих регіонах, до яких належать міста Харків і Богодухів, де педагоги працюють в умовах екстремального психологічного навантаження та об'єктивних інфраструктурних обмежень (перебої з електропостачанням, нестабільний зв'язок, загроза життю та безпеці) через постійні терористичні дії країни-агресора. Виклики, спричинені широкомасштабною російською агресією, вимагають не лише розвитку цифрової компетентності, а й розбудови безпечного цифрового освітнього середовища. Проблеми цифровізації в умовах воєнного стану передбачають обмежений доступ до ресурсів та інфраструктури, нестабільний інтернет, перебої з електропостачанням і нерівний доступ учнів до технічних засобів (Мельник, 2022).

Отже, виникає дослідницька проблема: чи вбачають учителі в цифрових дидактичних іграх дієвий інструмент для підтримки навчання в кризових умовах, чи, навпаки, вважають їх недоречною «розкішню» за

наявності більш нагальних проблем? За таких умов емпіричний аналіз реального ставлення вчителів, виявлення їхніх бар'єрів та потреб є критично важливим для розробки адекватних стратегій методичної підтримки й ефективної цифрової трансформації української освіти.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Фундаментальний контекст дослідження формують праці провідних українських науковців, які концептуалізують цифрову трансформацію освіти. Питання науково-методологічних основ цифровізації ґрунтовно розкрито в дослідженнях О. Аршави В. Бикова, А. Гуржії, В. Кременя, О. Топузова та ін. У їхніх роботах цифровізація визначається як «імператив реформування» освітньої сфери що набув особливої актуальності в умовах пандемії та воєнного стану, а також підкреслюється необхідність урахування світових трендів, як от доповнена реальність, хмаро орієнтовані середовища та гейміфікація (Аршава, 2025).

Практичні аспекти впровадження означених вище стратегій на рівні конкретних освітніх ланок розглядають В. Биков В. Кремень О. Ляшенко та ін., які визначають концептуальні засади та стратегічні пріоритети цифровізації на рівні закладу загальної середньої освіти (Кремень, Биков, Ляшенко та ін., 2022).

Ефективна реалізація стратегій цифровізації неможлива без компетентного педагога. Сутність цифрової (або інформаційно-цифрової) компетентності та шляхи її формування у професійній діяльності визначено в наукових доробках А. Дрокіної, О. Ігнатової, Л. Карташової, Л. Петухової. Зокрема, дослідники простежують еволюцію поняття: від інформатичних компетентностей (Петухова, 2009) до сучасного розуміння цифрової та інформаційно-цифрової компетентності.

Т. Собченко та ін. визначають цифрову компетентність як «володіння цифровими технологіями» і «здатність їхнього застосування у професійній діяльності» для організації освітнього процесу (Собченко, Ткачова, Ткачов, 2022). Особливо значущим є акцент О. Ігнатової щодо здатності до «впевненого й водночас критичного використання» ІКТ для пошуку, аналізу та верифікації інформації, що є ключовим в умовах НУШ.

Звернення до цифрових ігор як класичного педагогічного феномена та їхній потенціал схарактеризовано в розвідках О. Савченко, П. Щербаня, Ю. Зубцової, В. Паламарчук. Так, у дослідженнях О. Савченко обґрунтовано сутність дидактичної гри як методу, що інтегрує «освітню, розвивальну і виховну функції» (Савченко, 1997). Дослідниця чітко окреслила структуру дидактичної гри та визначила такі обов'язкові її компоненти, як: навчальне і виховне завдання; ігрові дії; правила; результат. Зі свого боку П. Щербань схарактеризував ігрові технології на вищому рівні – як «складну методологічну систему» із чітко «прогнозованим педагогічним результатом» (Щербань, 2004). Крім того, інші дослідники наголошують на здатності гри викликати «зацікавленість» та «підсилювати інтерес» до навчального матеріалу.

Дидактичні можливості та виклики висвітлено також у роботах зарубіжних авторів (А. Casey, N. Davis, M. Zahn, J. Vlieghe, N. Vansieleghem). Зокрема, M. Zahn

та ін. пропонують необхідну критико-феноменологічну оцінку «освіти в добу екрана», зокрема застерігають, що непедагогічно осмислене використання технологій може бути «освітньо безглуздим» та перетворювати вчителя на «бездумного виконавця» інструкцій, а також закликають дбати про «крихіткі аспекти» освітньої практики, передусім про «живі людські стосунки» та спільну присутність у класі (Zahn, Vlieghe, Vansieleghem, 2019).

Однак, попри значну кількість досліджень, в яких розглядаються гейміфікація та педагогічний потенціал гри, проблематика комплексної інтеграції цифрових дидактичних ігор в освітній процес з урахуванням специфічних умов воєнного стану та реальних бар'єрів, з якими стикаються вчителі, потребує подальшого вивчення. Зокрема, існує дефіцит емпіричних даних щодо того, як саме бар'єри першого порядку (інфраструктурні, безпекові) впливають на ставлення та практику педагогів, які вже наділені високою цифровою компетентністю. Саме це обумовлює потребу в емпіричному аналізі та узагальненні сучасного стану ставлення вчителів до цифрових дидактичних ігор в освітньому середовищі, що й зумовило вибір нами теми означеного дослідження.

Мета статті – на прикладі закладів загальної середньої освіти міст Харкова і Богодухова теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості ставлення вчителів до використання цифрових дидактичних ігор; ідентифікувати домінуючі фактори, сприйняті переваги та ключові бар'єри, що впливають на їхню інтеграцію в сучасний освітній процес, ускладнений умовами воєнного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження. Із метою теоретичного обґрунтування та емпіричного дослідження особливостей ставлення вчителів закладів загальної середньої освіти (далі – ЗСО) до використання цифрових дидактичних ігор у квітні – жовтні 2025 року нами було проведено емпіричне дослідження у форматі онлайн-опитування. У ролі інструментарію було використано розроблену анкету (на базі Google Forms), яка включала 44 запитання (які поділялися на закриті, напівзакриті та відкриті), що були спрямовані на виявлення професійного профілю респондентів, їхньої цифрової компетентності, ставлення до ЦДІ, практики їхнього використання та бар'єрів, що виникають.

У дослідженні взяли участь педагоги (загальна кількість осіб (N) – 231) закладів загальної середньої освіти м. Харкова (Харківські ліцеї № 46 і № 62, а також «Ліцей Професіонал») та м. Богодухова (Богодухівський ліцей № 3). Довірча ймовірність складає 97 %; довірчий інтервал – 3,4 %. Генеральна сукупність (N = 297) відповідає загальній кількості педагогів, які працюють у зазначених закладах загальної середньої освіти на момент проведення дослідження. Із них участь в опитуванні взяли 231 учитель, що становить 77,8% від усіх педагогів вибірки. Характеристика вибірки є важливою для інтерпретації подальших результатів.

Слід зауважити, що переважна більшість респондентів – це жінки (N = 220 (95,2 %)), що загалом відповідає гендерному розподілу в педагогічній галузі України. Ключові професійно-демографічні показники представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Професійно-демографічна характеристика респондентів

Характеристика	Категорії	Кількість (N)	Відсоток (%)
Вік	До 25 років	4	1,7 %
	25–30 років	4	1,7 %
	31–40 років	25	10,8 %
	41–50 років	76	32,9 %
	51–60 років	73	31,6 %
	60 років і більше	49	21,2 %
Педагогічний стаж	1–5 років	9	3,9 %
	5–10 років	10	4,3 %
	10–15 років	17	7,4 %
	15–20 років	32	13,9 %
	Понад років	163	70,6 %
Ланка викладання	1–4 клас	73	31,6 %
	5–9 клас	122	52,8 %
	10–11 клас	36	15,6 %

Дані *таблиці 1* свідчать, що вибірка складається переважно з дуже досвідчених педагогів, зокрема понад 70 % респондентів мають стаж роботи понад 20 років, а більше ніж 85 % – належать до вікових категорій «41 рік і старше». Цей факт є критично важливим, оскільки дає змогу перевірити поширений стереотип про нібито технологічний консерватизм та «ригідність» старшого покоління вчителів.

Перший блок запитань анкети був спрямований на визначення загального рівня цифрової готовності респондентів, що вважається фоновим фактором для аналізу їхнього ставлення до ЦДІ. Результати виявилися показовими.

На запитання про комфорт у використанні інформаційно-цифрових технологій (ІЦТ) загалом (за 10-бальною шкалою) середній бал склав 8,5/10. Рівень комфорту під час роботи з комп'ютером також високий – 8,8/10. Водночас рівень комфорту з традиційними педагогічними технологіями становить 8,7/10, що майже ідентично цифровим. Це свідчить про те, що вчителі не протиставляють нові та старі підходи, а по-чуваються однаково впевнено в обох парадигмах.

Пряма самооцінка респондентами власного рівня інформаційно-цифрової компетентності (ІЦК) показала середній бал – 8,1/10. Загальне ставлення до використання цифрових технологій в освітньому процесі (ще до конкретизації щодо ігор) є майже одноставно

позитивним – 9,0/10.

Отже, можемо констатувати, що досліджувана вибірка, попри свій значний вік та стаж, характеризується високою цифровою компетентністю та абсолютною лояльністю до технологічних інновацій. Це спростовує думку про те, що бар'єри другого порядку (страх, невміння, консерватизм) є домінуючими для цієї групи. Проблема впровадження ЦДІ, якщо вона й існує, наявна не в площині базової цифрової неготовності педагогів.

Ключовим блоком дослідження стало вивчення ставлення безпосередньо до цифрових дидактичних ігор. Пряме запитання «Як ви оцінюєте своє ставлення щодо використання цифрових ігрових технологій в освітньому процесі?» продемонструвало середній бал – 8,3/10. Цей показник є доволі високим, хоча і дещо нижчим за ставлення до цифрових технологій загалом (9,0/10). Це може свідчити про те, що вчителі бачать певні обмеження або складнощі саме в ігровому форматі, порівняно з іншими ІКТ (наприклад, презентаціями чи електронними підручниками).

Найбільш показовим є аналіз того, які саме переваги вчителі вбачають у цифрових дидактичних іграх. У зв'язку з цим респондентам було запропоновано оцінити низку тверджень про потенціал таких ігор (*див. табл. 2*).

Таблиця 2

Оцінка вчителями педагогічного потенціалу цифрових дидактичних ігор

Твердження	Середній бал (1–10)
ЦДІ можуть підвищити мотивацію учнів	8,8
ЦДІ можуть допомогти учням утримувати увагу на завданнях	8,4
Вплив ЦДІ на формування предметних компетентностей	8,5
Вплив ЦДІ на формування загальних компетентностей	8,4

Продовження таблиці 2

Час, витрачений на ЦДІ, є освітньо цінним	8,2
ЦДІ можуть сприяти співпраці між учнями	8,1
ЦДІ можуть допомогти учням зрозуміти абстрактні концепти	7,9
ЦДІ можуть допомогти учням із низькою успішністю	7,6

Отже, дані *таблиці 2* дають змогу зробити два важливі висновки. По-перше, вчителі переконані в здатності ЦДІ підвищувати мотивацію учнів (8,8) та утримувати увагу (8,4). Це підтверджується також якісним аналізом причин використання ЦДІ (запитання «Яка ваша основна причина використання ЦДІ?»), де найпопулярнішими відповідями були «підвищення залученості» та «підвищення мотивації».

По-друге, спостерігається певний розрив у сприйнятті ЦДІ як інструменту залучення та як інструменту глибокого навчання. Функції, пов'язані з керуванням увагою та мотивацією, отримали значно вищі бали, ніж функції, пов'язані з диференціацією та когнітивною складністю (допомога учням із низькою успішністю – 7,6; розуміння абстракцій – 7,9). Це може свідчити про те, що в практиці вчителів домінують простіші у використанні ЦДІ, наприклад, вікторини, які найчастіше згадувалися у відповідях, тоді як більш складні ігри, як-от симулятори, стратегії, що розвивають аналітичні навички, використовуються рідше.

Незважаючи на значне позитивне ставлення (8,3/10) та усвідомлення переваг, реальна практика використання цифрових дидактичних ігор виявилася більш стриманою. Аналіз частоти використання ігор (запитання «Як часто ви використовуєте цифрові ігрові технології у своєму педагогічному процесі?») продемонстрував такий розподіл:

- щоденно (кілька разів на день, один раз на день) – 24,2 %;
- регулярно (декілька разів на тиждень) – 36,9 %;
- епізодично (декілька разів на місяць, один раз на місяць, рідше) – 32,2 %;
- не використовують – 6,6 %.

Зважаючи на представлені вище дані, можемо констатувати про наявність значного розриву між ставленням та практикою: понад 32 % учителів, які загалом позитивно ставляться до ЦДІ та вбачають у них неабияку користь, використовують їх нерегулярно або епізодично, що свідчить про наявність суттєвих перешкод, які нівелюють позитивну мотивацію педагогів.

Для пояснення наявного розриву нами було використано модель бар'єрів першого та другого порядків. Аналіз відкритих відповідей респондентів стосовно труднощів та перешкоди дозволив чітко класифікувати ці бар'єри.

Домінуючі бар'єри другого порядку (внутрішні / методичні): вони пов'язані не з небажанням чи невмінням, а передусім з організацією праці та

методичним забезпеченням:

1. «Брак часу» – найвагоміший бар'єр. Стосовно нього вчителі зазначають: «дуже багато часу потрібно для підготовки, пошуку, впровадження», «бракує часу для підготовки навчальних матеріалів», «інколи не вистачає часу», «надмірна кількість матеріалу, який слід вивчити за урок». Педагоги сприймають розробку якісних ЦДІ як значне додаткове навантаження, яке важко інтегрувати у щільну навчальну програму.

2. Недостатність готових якісних ресурсів – бар'єр, що тісно пов'язаний із попереднім. Вчителі готові використовувати цифрові дидактичні ігри, однак не мають часу на їхнє створення «з нуля». Вони зауважують: «бракує якісних та безкоштовних програм», «не до всіх тем можна знайти відповідні ігри», «відсутність якісного та відповідного матеріалу для конкретного віку», «недостатньо додаткових матеріалів у вільному доступі», «брак україномовних ресурсів».

Критичні бар'єри першого порядку (зовнішні / інфраструктурні): якщо бар'єри другого порядку є постійними для освітньої системи загалом, то бар'єри першого порядку в досліджуваному регіоні є гострими та пов'язані насамперед з об'єктивною реальністю воєнного стану:

1. Технічне забезпечення та нерівний доступ: «різний рівень техніки в учнів, що унеможливорює отримання однакового результату», «відсутність необхідного обладнання в кожному навчальному кабінеті», «застарілі комп'ютери», «відсутність матеріально-технічної бази»;

2. Якість зв'язку: «нестабільний інтернет», «погана робота інтернету», «слабкий інтернет у сільській місцевості».

3. Наслідки воєнного стану – найсуттєвіший бар'єр для регіону: «відсутність електропостачання», «вимкнення світла», «нестабільний інтернет та вимкнення світла».

Отож можемо зауважити, що воєнний стан діє як «множник бар'єрів». Навіть якщо вчитель подолав бар'єри другого порядку (знайшов час, розробив гру), то бар'єр першого порядку (відключення світла чи повітряна тривога) робить проведення цифрових дидактичних ігор неможливим. Це пояснює раціональність їхнього епізодичного використання – стратегія мінімізації ризиків у непередбачуваному середовищі.

Останній блок анкети виявив, яка саме підтримка була б найкориснішою для вчителів. Аналіз відповідей засвідчив, що запити педагогів чітко корелюють із виявленими бар'єрами (*див. табл. 3*).

Таблиця 3

Основні запити вчителів щодо підтримки в упровадженні цифрових дидактичних ігор

Категорія запиту	Приклади цитат з опитування
Практичне навчання	«практичні семінари, майстер-класи», «тренінги, практичні заняття», «навчання щодо використання та створення ігор»
Готові методичні матеріали	«готові розробки ігрових завдань у межах теми уроку», «створення ігрової бази з предметів», «доступ до бази безкоштовних інтерактивних ігор», «готові цікаві матеріали»
Обмін досвідом	«обмін досвідом між колегами», «створення професійних спільнот учителів-практиків, де можна буде отримати швидку консультацію»
Технічна / фінансова підтримка	«доступ до ліцензійних платформ», «сучасний ноутбук», «доступні розширені версії», «фінансування для придбання ліцензій»

Зважаючи на результати, представлені в таблиці 3, можемо перекоонатися, що вчителі не потребують загальних курсів із цифрової грамотності (вони нею вже володіють на достатньому рівні – 8,1/10). Їхній запит є значно конкретнішим і прагматичнішим – вони потребують інструментів, які вирішують проблему часу (готові розробки, бази ігор), та специфічних навичок (майстер-класи з конкретних платформ), а також вирішення інфраструктурних та фінансових питань (доступ до платних ресурсів).

Одержані дані доводять, що позитивне ставлення вчителів до цифрових дидактичних ігор не перетворюється на сталу практику через поєднання методичних та інфраструктурних обмежень. Узагальнення результатів підкреслює необхідність комплексної підтримки, яка б одночасно зменшувала навантаження на педагогів і компенсувала технічні ризики воєнного середовища.

Висновки. Проведене нами емпіричне дослідження ставлення вчителів закладів ЗСО міст Харкова та Богодухова до використання цифрових дидактичних ігор дозволяє сформулювати такі висновки:

- спростовано стереотип про «технологічний консерватизм» досвідчених педагогів, зокрема встановлено, що вчителі здебільшого (понад 70 % зі стажем > 20 років) демонструють високий рівень самооцінки цифрової компетентності (8,1/10), позитивне ставлення до цифрових дидактичних ігор (8,3/10), а також чітке усвідомлення їхнього педагогічного потенціалу, особливо щодо підвищення мотивації учнів (8,8/10);

- виявлено значний розрив між позитивним ставленням та реальною практикою, оскільки понад 32 % респондентів, незважаючи на позитивну налаштованість, використовують цифрові дидактичні ігри епізодично (один раз на місяць або ж рідше), відповідно природа цього розриву полягає у подвійній системі бар'єрів: з одного боку, це – хронічний бар'єр другого порядку (ключовою системною перешкодою є катастрофічний «брак часу» на підготовку та інтеграцію якісних ігрових завдань, що посилюється переважністю навчальних програм та дефіцитом готових, якісних, україномовних дидактичних матеріалів), а з іншого – гострий бар'єр першого порядку

(унікальність досліджуваного прифронтового регіону полягає в домінуванні інфраструктурних бар'єрів (нестабільний інтернет, відсутність електроенергії, нерівний доступ учнів до техніки), що пов'язані з воєнним станом і здатні нівелювати будь-яку методичну та особистісну готовність вчителя;

- сформовано чіткий запит вчителів на підтримку, зокрема для ефективної інтеграції цифрових дидактичних ігор педагоги потребують не загальних курсів з ІКТ, а цільових рішень, що суттєво економлять час (бази готових ЦДІ, прив'язаних до програми) та надають специфічні навички (практичні майстер-класи з конкретних платформ), а також вирішення інфраструктурних та фінансових питань (доступ до ліцензійних ресурсів).

Перспективи подальших досліджень в означеному напрямі передбачають: розробку, апробацію та впровадження моделі методичної підтримки вчителів, що базується на створенні та кураторстві відкритих репозиторіїв якісних україномовних ЦДІ, спрямованих на вирішення виявленої проблеми «браку часу»; проведення тривалого спостереження для моніторингу динаміки бар'єрів першого порядку та їхнього впливу на ставлення і практику вчителів у процесі повоєнного відновлення освітньої інфраструктури; здійснення порівняльного аналізу ставлення та практики використання ЦДІ вчителями з прифронтових (як Харків) та відносно тилових регіонів України з метою валідації впливу фактора воєнного стану; проведення паралельного дослідження сприйняття ЦДІ учнями та їхніми батьками в означеному регіоні для отримання комплексної картини освітнього процесу в кризових умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016) / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 10.11.2025).

Сікора, О. В., Пазюк, Р. І. (2024). Формування позитивної мотивації до навчання засобами ігрових прийомів. *Таврійський науковий вісник. Серія «Технічні*

науки». № 3. С. 62–69. DOI: 10.32782/tnv-tech.2024.3.7.

Біляковська, О. О., Дутка, Г. Я., Білик, О. С. (2023). Освітні бар'єри у процесі впровадження цифрових технологій навчання: види та характеристики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 «Педагогічні науки: реальність та перспективи»*. Київ: Видавничий дім «Гельветика». Вип. 93. С. 17–21. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/42495> (дата звернення: 10.11.2025).

Мельник, М. Ю. (2022). Освіта в умовах воєнного стану: результати опитування. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. № 4 (1). DOI: 10.37472/v.naes.2022.4130.

Аршава, О., Дейнега, О., Панченко, А., Жовтоніжко, І. (2025). Цифрові технології в освіті: виклики, можливості, досвід впровадження. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*. № 7 (47). С. 1505–1517. DOI: 10.52058/2786-5274-2025-7(47)-1505-1517.

Кремень, В., Биков, В., Ляшенко, О. та ін. (2022). Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. *Вісник НАПН України*. № 4. С. 1–49. DOI: 10.37472/v.naes.2022.4223.

Петухова, Л. Є. (2009). Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса: Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. 41 с. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/869/1/Petionova.pdf> (дата звернення: 12.11.2025).

Собченко, Т., Ткачова, Н., Ткачов, А. (2022). Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. № 2 (51). С. 145–148. DOI: 10.24144/2524-0609.2022.51.145-148.

Савченко, О. Я. (1997). Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Абрис. 416 с.

Щербань, П. М. (2004). Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посібник для студ. вищих навч. закладів. Київ: Вища школа, 208 с.

Zahn, M., Vlieghe, J., Vansieleghem, N. (2019). Education in the age of the screen: possibilities and transformations in technology. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429451478.

REFERENCES

Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly [The New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Accessed 10 November 2025). [in Ukrainian].

Sikora, O. V., & Paziuk, R. I. (2024). Formuvannya pozytyvnoi motyvatsii do navchannia zasobamy ihrovykh pryomiv [Forming positive motivation for learning through gaming techniques]. *Tavriiskyi naukovyi visnyk. Seriya «Tekhnichni nauky»*, no. 3, pp. 62–69. doi: 10.32782/tnv-tech.2024.3.7. [in Ukrainian].

Biliakovska, O. O., Dutka, H. Ya., & Bilyk, O. S. (2023). [Educational barriers in the process of implementing digital learning technologies: types and characteristics]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5 «Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy»*, issue 93, pp. 17–21. Available at: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/42495> (Accessed 10 November 2025). [in Ukrainian].

Melnyk, M. Yu. (2022). [Education during martial law: survey results]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, no. 4 (1). doi: 10.37472/v.naes.2022.4130. [in Ukrainian].

Arshava, O., Deineha, O., Panchenko, A., & Zhovtonizhko, I. (2025). Tsyfrovi tekhnolohii v osviti: vyklyky, mozhlyvosti, dosvid vprovadzhennia [Digital technologies in education: challenges, opportunities, implementation experience]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii. Seriya «Pedahohika»*, no. 7, pp. 1505–1517. doi: 10.52058/2786-5274-2025-7(47)-1505-1517. [in Ukrainian].

Kremen, V., Bykov, V., Liashenko, O., et al. (2022). Naukovo-metodychne zabezpechennia tsyfrovizatsii osvity Ukrainy: stan, problemy, perspektyvy [Scientific and methodological support for the digitization of education in Ukraine: status, problems, prospects]. *Visnyk NAPN Ukrainy*, no. 4, pp. 1–49. doi: 10.37472/v.naes.2022.4223. [in Ukrainian].

Petukhova, L. Ye. (2009). Teoretyko-metodychni zasady formuvannya informatychnykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 [Theoretical and methodological foundations for developing the IT skills of future primary school teachers: abstract of doctoral dissertation in education: 13.00.04]. Odessa: Pivdenoukrainskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet im. K. D. Ushynskoho. Available at: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/869/1/Petionova.pdf> (Accessed 12 November 2025). [in Ukrainian].

Sobchenko, T., Tkachova, N., & Tkachov, A. (2022). Formuvannya informatsiino-tyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv v osvitnomu seredovyschi pedahohichnoho universytetu [Developing the information and digital literacy of future teachers in the educational environment of a pedagogical university]. *Naukovyi visnyk Uzhorodskoho universytetu. Seriya «Pedahohika. Sotsialna robota»*, no. 2 (51), pp. 145–148. doi: 10.24144/2524-0609.2022.51.145-148. [in Ukrainian].

Savchenko, O. Ya. (1997). Dydaktyka pochatkovoi shkoly: pidruchnyk dlia studentiv pedahohichnykh fakul'tetiv [Primary school teaching: a textbook for students of education faculties]. Kyiv: Abrys, 416 p. [in Ukrainian].

Shcherban, P. M. (2004). Navchalno-pedahohichni ihry u vyshchykh navchalnykh zakladakh: navch. posibnyk dlia stud. vyshchykh navch. zakladiv [Educational and pedagogical games in higher education institutions: a textbook for students of higher education institutions]. Kyiv: Vyshcha shkola, 208 p. [in Ukrainian].

Zahn, M., Vlieghe, J., & Vansieleghem, N. (2019). Education in the age of the screen: possibilities and transformations in technology. London: Routledge. doi: 10.4324/9780429451478. [in English].

Дата надходження до редакції 16.11.2025

УДК 37.014.5-048.78:37.013.43
DOI: 10.37026/2520-6427-2025-124-3-59-66

Василь ШУЛЯР,
доктор педагогічних наук, професор,
директор приватної установи
«Інститут прикладної педагогіки»,
заслужений учитель України,
м. Київ, Україна
ORCID 0000-0001-8643-0105
e-mail: vshuliar@ipp.org.ua

ФІЛОСОФІЯ ТЕХНОЛОГІЇ «НАВЧАННЯ У СПІВПРАЦІ» ТА ІННОВАЦІЙНИЙ ПРОЄКТ «ОСВІТА. ДІТИ. МАЙБУТНЄ»: ГУМАНІСТИЧНО-КООПЕРАТИВНА ПАРАДИГМА ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО

Анотація. У статті розкрито філософсько-методологічні засади технології «навчання у співпраці» як інноваційної освітньої системи, що поєднує гуманістичний і культуротворчий підходи у формуванні особистості учня. Проаналізовано сутність, принципи, стратегії та аксіоми навчання у співпраці (або кооперативного навчання) в контексті літературної освіти. Окреслено відповідність такого навчання складникам інноваційного проєкту «Освіта. Діти. Майбутнє».

Доведено, що означені вище моделі мають спільну ціннісну основу – людину / дитину / читачкоцентризм, партнерство, індивідуалізацію та довіру як умови розвитку особистості дитини. Виявлено відмінності між ними, зокрема наголошено, що якщо технологія «навчання у співпраці» реалізується переважно у навчально-предметному вимірі (насамперед у

галузі літературної освіти), то проєкт «Освіта. Діти. Майбутнє» визначає цілісну освітню філософію, орієнтовану на створення безпечного, мотивувального, творчого середовища розвитку. Обґрунтовано, що поєднання обох підходів забезпечує формування інтелектуального читача – Людини Культури, здатної до рефлексії, співдії, відповідальності й творчості. Визначено філософські основи навчання у співпраці, серед яких – діалогізм, гуманізм, синергетика, педагогіка партнерства, екзистенційне осмислення освіти.

Ключові слова: навчання у співпраці, кооперативне навчання, інноваційна освіта, інноваційний проєкт «Освіта. Діти. Майбутнє», гуманістична педагогіка, філософія освіти, діалогізм, людиноцентризм, педагогіка партнерства, культура читання, Людина Культури.

Vasyl SHULIAR,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Director of the Institute of Applied Pedagogy,
Honored Teacher of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0001-8643-0105
e-mail: vshuliar@ipp.org.ua

THE PHILOSOPHY OF THE «LEARNING IN COOPERATION» TECHNOLOGY AND THE INNOVATIVE PROJECT «EDUCATION. CHILDREN. FUTURE»: A HUMANISTIC AND COOPERATIVE PARADIGM OF EDUCATION FOR THE FUTURE

Abstract. The article substantiates the philosophical and methodological foundations of the «Learning in Cooperation» technology as an innovative educational system that combines humanistic, cultural, and dialogical dimensions of modern pedagogy.

The essence, structure, strategies, and axioms of cooperative learning are analyzed in the context of literary education as a medium for forming a reflective and culturally competent reader. The study reveals the correlation

between this technology and the key components of the innovative project «Education. Children. Future», which represents a broader educational philosophy focused on the holistic development of the child. Both models share fundamental values: child-centeredness, partnership, trust, personalization of learning, and the creation of a supportive, emotionally safe environment.

The author emphasizes that the cooperative approach, based on small-group interaction, individual responsibility,

and group reflection, directly corresponds to the «Education. Children. Future» principles of creativity, independence, social-emotional growth, and intrinsic motivation. Differences are identified: «Learning in Cooperation» is primarily realized within subject-based education (particularly in literature studies), whereas the «Education. Children. Future» project represents a systemic educational framework that redefines learning as a process of personal growth and self-discovery.

The synthesis of these approaches creates a humanistic and cooperative educational paradigm aimed at forming the Intelligent Reader – the Person of Culture – capable of reflection, creativity, and responsible collaboration. The philosophical foundations of implementation are defined as dialogism (M. Bakhtin), humanism (J. A. Comenius, V. Sukhomlynsky), synergy (I. Prigogine), partnership pedagogy (Concept «New Ukrainian School»), and existential philosophy (K. Jaspers, E. Fromm).

The article concludes that integrating cooperative and humanistic principles can serve as a methodological basis for a new educational model that meets the challenges of the digital and multicultural era. Future research directions include developing integrated methods for teacher training, digital cooperation tools, and evaluative systems for cooperative learning outcomes.

Key words: cooperative learning, learning in cooperation, innovative education, innovative project «Education. Children. Future», humanistic pedagogy, philosophy of education, dialogism, child-centered approach, partnership pedagogy, cultural literacy, intelligent reader, person of culture.

Постановка проблеми. Сучасний освітній простір сьогодні активно переосмислює ролі вчителя й учня, переходячи від авторитарної моделі до партнерської взаємодії. У цьому контексті навчання в співпраці, або кооперативне навчання, набуває особливого значення. Для літературних занять, у ході яких важливе місце відведено діалогу, обміну думками, інтерпретації, означена форма організації навчання не лише дає змогу розкрити потенціал кожного учня-читача / учениці-читачки, а й сприяє формуванню критичного / логічного / образного мислення, емоційного інтелекту, навичок командної роботи. Значущим у зв'язку з цим є забезпечення діалогової платформи літературного заняття у співпраці суб'єктів навчання (Шуляр, 2023), де посередник – художній твір – використовується для досягнення персонального результату кожним / кожною за умов демонстрації власного читацького поступу.

На тлі сучасних викликів, серед яких цифровізація, зниження мотивації до читання, вплив соціальних мереж, навчання літератури у співпраці може стати ефективним засобом залучення школярів до ґрунтовного осмислення художніх текстів та формування компетентного, діалогічного й відкритого читача / читачки. Вершинним у цій технології є формування інтелегентного читача / читачки як Людини Культури (Шуляр, 2021, 2022, 2023, 2024).

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Мета-аналіз досліджень означеної у дослідженні технології виявили, що співпраця у форматі групової діяльності

учнівства забезпечує поступ кожного / кожної, суттєво впливаючи на навчальну мотивацію та адекватності в самооцінюванні своїх досягнень (Johnson, Johnson, Smith, 1991). За цих умов одним із найбільш затребуваних на сьогодні методів є кооперативне онлайн-навчання, яке вкотре доводить свою продуктивність в умовах дистанційного та/або змішаних форм навчання з використанням можливостей створення сесійних залів Zoom як в урочний, так і позаурочний час за спільно розподіленими завданнями для груп, які можуть спілкуватися в різноманітних онлайн-осередках, наприклад, Miro, Google Презентації, Canva тощо (Бабкова, Стадніченко, 2024).

Кооперативне навчання розглядається в Україні в контексті Нової української школи, інклюзивної освіти та формування ключових компетентностей. Так, Оленою Пометун і Нестором Гупаном узагальнено досвід упровадження кооперативного навчання в закладах освіти, визначено елементи, що викликають труднощі в учителів, зацентовано увагу на потенціалі означеної технології в умовах сучасної реформи освіти, а також обґрунтовано труднощі щодо її впровадження (Пометун, Гупан, 2017).

Дослідження науковців стосовно проблематики кооперативного навчання охоплюють різні предмети та рівні освіти, зокрема:

– *Літературну освіту:* Ольга Ніколенко (2024), Ганна Токмань (2007), Лариса Удовиченко (2020) вибудували моделі співпраці учнівства з художніми творами, запропонували засади діалогової платформи в моделі літературного заняття та зреалізували свої ідеї завдяки низці підручників і посібників;

– *Українську мову:* Вікторія Сидоренко (2014) запропонувала лінгводидактичну модель кооперативного навчання на уроках української мови для 5–7 класів, зацентовувала увагу на ролях учнів у гомогенних і гетерогенних групах, використовуючи метод SPOT-аналізу для оцінки сильних і слабких сторін технології; Марія Байда (2016) розробила модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технології кооперативного навчання та визначила структуру, критерії й показники рівнів готовності філологів до її впровадження;

– *Іноземні мови:* Наталія Бараненкова, Наталія Лашук та Юлія Шевченко (2019) обґрунтували кооперативні методи розвитку вмінь аудіювання на заняттях з іноземної мови професійного спрямування, акцентуючи увагу на активізації знань студентів на основі спільного вирішення завдань, визнавши їх ефективним засобом формування вмінь аудіювання студентів на заняттях з іноземної мови завдяки використанню подкастів; визначили значущість ролі контролю сформованих компетентностей у прослуховуванні з використанням подкасту; виокремили методи контролю і ролі взаємоконтролю студентів в умовах кооперативного навчання;

– *Суспільствознавчі предмети:* Дмитро Десятов (2016) окреслив особливості організації кооперативної діяльності учнівства на уроках історії за умов використання засобів мережових технологій, використання віртуальної електронної дошки як засобу такого навчання; Віталій Гладун (2021) обґрунтував ефективність

кооперативного навчання, охарактеризував сутність, зміст, принципи та розглянув формування культури демократії засобами кооперативного навчання;

– *Біологію*: Валентина Тютюнник та Ірина Журавльова (2023) дослідили застосування інтерактивних технологій кооперативного навчання на уроках біології, підкресливши їхню роль у формуванні навичок наукового пізнання та підвищенні інтересу до предмета;

– *Економіку*: Валентина Бодрова та Галина Ковтун проаналізували використання кооперативного навчання у процесі викладання економіки в школі, звернувши увагу на його ефективність у розвитку мислення та глибокого розуміння навчального матеріалу (Бодрова, Ковтун, 2011).

Отже, позитивний ефект, що має співробітництво для досягнення багатьох важливих результатів, створює кооперативне навчання на один із найбільш цінних інструментів в арсеналі педагога.

Мета статті – обґрунтувати філософські та методологічні засади технології «навчання у співпраці» як гуманістичної освітньої моделі, виявити її зв'язок і кореляцію зі складниками інноваційного проекту «Освіта. Діти. Майбутнє» з позицій розвитку особистості дитини в партнерському середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи сутність технології «навчання у співпраці» (кооперативне навчання) передусім варто наголосити, що це – організація навчального процесу, за якої учнівство працює у малих постійних або змінних групах для досягнення спільної мети, водночас кожен несе відповідальність як за власне навчання, так і за навчання інших. У контексті вивчення літератури застосування означеної технології передбачає ґрунтовну спільну роботу над художнім твором, зокрема його змістом, естетичними формами, авторською ідеєю, ціннісними орієнтирами.

Передусім окреслимо ключові особливості реалізації технології в літературному контексті, серед яких варто виокремити:

Об'єкт діяльності: художній твір, його смисли, сенси, структура, мова.

Предмет діяльності: емоційно-ціннісне, критичне, образне, креативне, візуалізоване, цифрове та інше осмислення прочитаного.

Процес: учні читають, аналізують, інтерпретують, тлумачать, ставлять запитання, дискутують, співвідносять із власним досвідом, виявляють авторський задум, висловлюють ціннісне ставлення, виокремлюють складники ціннісно-етичної поведінкової моделі літературних персонажів, вибудовують власну модель цінностей й етичних норм.

За цих умов визначимо основні компоненти технології «навчання у співпраці»:

Стратегія навчання: переорієнтація з викладацького на учнівський досвід; від монологу вчителя – до діалогу / полілогу в учнівському середовищі.

Структура групової взаємодії: створення малих груп (2–4 учні); чіткий розподіл ролей: упорядник дискусії (модератор), аналітик, критик, доповідач, художник / ілюстратор тощо; завдання потребують зусиль усіх учасників щодо дотримання / виконання низки принципів.

Принципи:

– *позитивної взаємозалежності*: досягнення результату можливе лише за умов спільного усвідомлення кожним / кожною своєї відповідальності за успіх групи загалом і свій персональний;

– *індивідуальної відповідальності*: кожен має свою частку в спільному продукті, внесок кожного / кожної у досягненні результату групи й особистого поступу;

– *безпосереднього взаємонавчання*: учні виступають як «експерти» один для одного, комунікують із метою усвідомлення матеріалу через спільне обговорення, взаємопідтримуючи один одного;

– *спільного ухвалення рішень*: набуття соціальних навичок, високої культури комунікування в розв'язанні проблем та/або конфліктної ситуації, вміння приймати адекватні рішення, забезпечувати підтримку один одному на засадах взаємної довіри і нести персональну відповідальність за свій вибір / рішення;

– *групової рефлексії / саморефлексії і самопізнання*: регулярне спільне й особистісне осмислення процесу взаємодії в групі з метою підвищення ефективності спільної діяльності в майбутньому.

Аксіоми технології «навчання у співпраці» (кооперативного навчання) для учнівства в системі літературної освіти:

– перемога кожного / кожної завдячуючи успіхам інших;

– визнання всіма важливості спільної місії / завдань у досягненні результату;

– діяльність кожного / кожної є результатом діяльності одного / одної та всіх разом;

– переживання почуття гордості за досягнення успіху одним / одною із групи.

Зважаючи на викладене вище, наша авторська **формула навчання літератури у співпраці** матиме такий вигляд:

**Стратегії / стратегіми / аксіоми +
групова співпраця +
літературно-мистецький контент +
персональна відповідальність =
АКТИВНІСТЬ / РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ**

Варто наголосити, що кооперативні ролі суб'єктів літературної освіти – це взаємопов'язані / взаємодоповнювальні / взаємоузгоджувальні партнерські моделі поведінки учасників навчання літератури у співпраці, що є запорукою персоналізованого формування / розвитку інтелігентного учня-читача / учениці-читачки як **Людини Культури**. Такі ролі увідповіднені до 11 ключових компетентностей, 11 наскрізних навичок, 5 читацьких компетентностей та 4 груп результатів навченості.

Кооперативні ролі виписані нами з урахуванням досвіду як вітчизняних, так і зарубіжних учених. В їх основу покладено твердження, запропоноване Ференцом Арато, угорським ученим (Арато, 2017), та адаптоване нами до специфіки технології «навчання у

співпраці» (кооперативне навчання).

Наголосимо, що технологія «навчання у співпраці» увідповіднюється зі складниками інноваційного освітнього проєкту «Освіта. Діти. Майбутнє», зокрема, за нашими спостереженнями, основи організації навчальної діяльності учнівства закладів освіти в інноваційному проєкті можуть бути методологічною базою.

Дитина в інноваційному проєкті «Освіта. Діти. Майбутнє» та її складники: система адаптивного навчання; відкриття і розвиток власних можливостей;

довіра і безпека; мотивація; менше домашніх завдань; соціальний і емоційний розвиток; креативність, творче мислення; незалежність, відповідальність і співпраця в команді (Інноваційний освітній проєкт «Освіта. Діти. Майбутнє», 2025).

Пропонуємо авторський комплексний аналітичний аналіз технології «навчання у співпраці» та інноваційного освітнього проєкту «Освіта. Діти. Майбутнє», зокрема спробуємо визначити їхні спільні характеристики (див. табл.):

Таблиця

Спільні характеристики технології «навчання у співпраці» та інноваційного проєкту «Освіта. Діти. Майбутнє»

Ознака / параметр	Технологія «навчання у співпраці»	Інноваційний проєкт «Освіта. Діти. Майбутнє»	Спільне ядро
Центр моделі	учень як активний суб'єкт навчання	дитина як цілісна особистість	дитиноцентризм, індивідуалізація навчання
Освітня мета	розвиток інтелектуального читача, Людини Культури	формування гармонійної, креативної, самостійної дитини	людинотворчий, культуротворчий, гуманістичний вектори
Методологічна основа	діалогічність, партнерство, рефлексивність	безпечне, довірливе, мотивувальне середовище	педагогіка партнерства, синергетика довіри
Ключові компетентності	11 ключових + 5 читацьких + 11 наскрізних умінь + 4 групи результатів навчання	креативність, відповідальність, соціально-емоційна компетентність	компетентнісний підхід
Роль учителя	організатор взаємодії (фасилітатор), упорядник дискусії (модератор), партнер	наставник (ментор), провідник розвитку	партнерська педагогіка
Організація діяльності	малі групи, взаємонавчання, рефлексія	командна взаємодія, співпраця, творчість	співдія, взаємопідтримка
Освітнє середовище	діалогово-культурне, творче	безпечне, довірливе, підтримувальне	людиноцентричне середовище розвитку

Відповідно також варто окреслити оригінальні характеристики технології «навчання у співпраці» та інноваційного освітнього проєкту «Освіта. Діти. Майбутнє»:

1. **Синтез літературної освіти та філософії партнерства** – у технології «Навчання у співпраці» літературне читання розглядається як форма діалогічного самопізнання, що відрізняє її від класичних дидактичних моделей.

2. **Кооперативні ролі** – інноваційне перенесення корпоративних і соціальних ролей у навчальний контекст.

3. **Формула технології** – структурна модель (стратегії + співпраця + літературно-мистецький контент + відповідальність = результативність), яка поєднує когнітивний, емоційний і культурний рівні навчання.

4. **Поєднання навчання у співпраці з інноваційним проєктом «Освіта. Діти. Майбутнє»** – пропонує інтеграцію конкретної методики в ширшу систему освіти майбутнього.

5. Філософські основи реалізації:

– **діалогізм** (навчання як узаєморозуміння / співпраця через слово / дію / смисло(сенсо)творення) із персональною відповідальністю за свій результат і результат однокласників / однокласниць;

– **гуманізм** (дитина / учитель як найвища цінність освіти, які потребують емоційної безпеки, партнери у взаємодії, вірці гідності, поваги, співчуття, діалогу);

– **партнерство** (суб'єкт-суб'єктна взаємодія як умова розвитку, яку маємо трансформувати в педагогіці партнерства / навчання у співпраці доцільним вживанням поняття «суб'єкт-зміст-суб'єктна взаємодія», оскільки воно фіксує не лише рівноправність учителя й учня, а й центральність змісту як простору їхнього спільного пізнання та смисло(сенсо)творення);

– **синергетизм** (у педагогіці партнерства / технології навчання у співпраці – це властивість «суб'єкт-зміст-суб'єктної взаємодії» породжувати нову якість навчального результату, що виникає завдяки спільному смисло(сенсо)творенню учня / учениці й учителя засобами предмета (літератури, математики, історії та ін.)

та перевищує сумарний внесок кожного з них);

– *емерджентність* (системний ефект навчальної діяльності з новою якістю, яка/який містить частини як «нова ідея», «несподіване розуміння», «нестандартний погляд», «спільно «народжений» смисл / сенс», «нове відкриття, згенероване у взаємодії»);

– *екзистенційність* (орієнтування на розвиток буттєвого виміру в освіті, формуючи здатність учнівства усвідомлювати власне існування та шукати сенси / смисли у процесі навчальної партнерської діяльності та для свого життя);

– *філософія культури* (формування Людини Культури, інтелегентного учня-читача або інтелегентної людини як мета освітнього процесу).

Узагальнюючи викладене вище, пропонуємо **логіко-семіотичну модель** (далі – ЛСМ) до означеної теми з проєкцією на літературну освіту. У зв'язку з цим наголосимо, що вона вибудувалася з урахуванням філософії тріадності. Запропоновану ЛСМ зацікавлений педагог може трансформувати / адаптувати до специфіки свого предмета. Також наголосимо, що представлений варіант – наша особиста філософія розуміння технології навчання у співпраці в інноваційному проєкті «Освіта. Діти. Майбутнє».

Отож технологія «навчання у співпраці» вибудовується на складниках, які розумітимемо як «5 В»

– **В**мотивування, **В**ивчення, **В**заємодія, **В**ідстеження, **В**изнання. До кожного складника пропонуємо стислий коментар, що містить набір ситуацій, які вчитель сконструює / обере, розробляючи модель майбутнього заняття:

1. **Вмотивування:** ситуація подивування; ситуація зацікавленості; ситуація необхідності; ситуація за-требуваності; ситуація відповідальності за свій вибір; ситуація вигоди.

2. **Вивчення:** ситуація вчитування; ситуація ви-читування; ситуація мовлення; ситуація тлумачення; ситуація комунікування; ситуація візуалізування.

3. **Взаємодія:** «ситуація двох», «ситуація чотирьох», «ситуація разом», «ситуація Я», «ситуація Ми», «ситуація Разом».

4. **Відстеження:** поступу; вдоволеності; продуктивності; вигоди, результативності; ефективності.

5. **Визнання «мене-і-нас»:** самооцінювання (СО); взаємооцінювання (ВО); оцінювання вчителем (ОВ); оцінка громади (ОГ); оцінка держави (ОД) «моїх-і-наших» результатів / досягнень.

За таких умов запропонована технологія вибудовується на трьох концептах, що містять у собі творчий сенс, тобто продукт, що демонструє ідею, яка нами описана в розробленій технології (див. рис.).

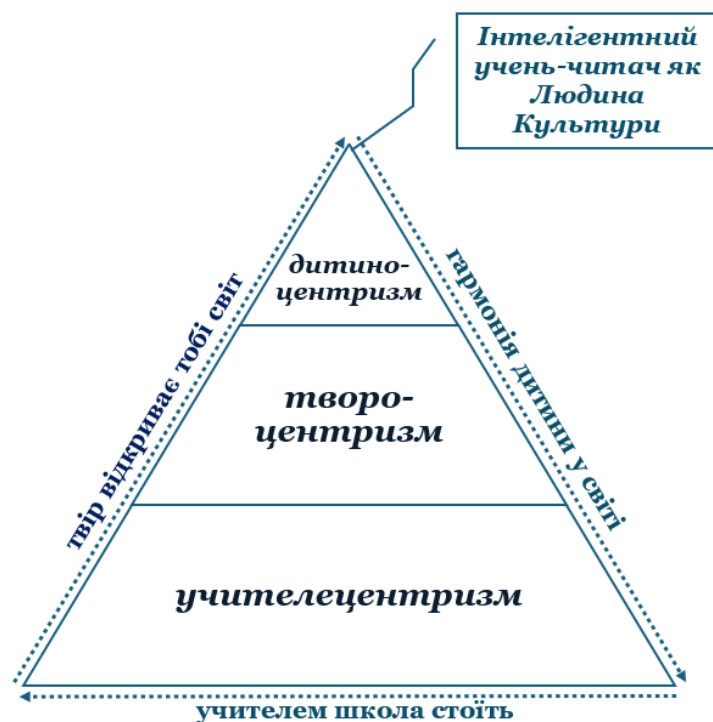


Рис. Філософія реалізації технології «навчання у співпраці» за ідеями інноваційного освітнього проєкту «Освіта. Діти. Майбутнє»

У запропонованій вище моделі (див. рис.) основну увагу зацентовано на провідній ролі вчителя, незалежно від впливу сучасних технологій. Наше переконання: усе розпочинається з його величності – УЧИТЕЛЯ (*учителецентризм*). Саме Учитель, який здатний освоїти сучасні технології, зрозуміти потреби і запити нового покоління учнівства, бути гнучким і

мобільним, навчатися впродовж життя, жити і діяти в шалено змінному середовищі й оперативно реагувати на виклики, зможе зреалізувати свою місію й буде завжди затребуваним у професії.

Крім того, педагог, який освоїв сучасні методи-ки й технології, має сповна використати можливості навчального матеріалу предмета, який викладає.

Демонструвати ті факти / явища / цінності, що переконують та вмотивують учнів оволодівати знаннями, формувати ті компетентності й навички, які допоможуть йому бути конкурентоспроможним, вибудовувати таку ціннісно-етичну поведінкову модель, яка засвідчить його рівень Людини Культури (*предметоцентризм – творочентризм*).

Подані на *рисунку* складники ЛСМ не применшують значущості реалізації «дитиноцентризму». Вона є вершиною і центром в організації освітнього процесу. Його реалізація потребує знання теорії покоління, потреб і цінностей дітей. Зважаючи на це, основне завдання педагога сьогодні – адекватно відбирати необхідні засоби навчання, конструювати наперед плановані кінцеві результати, у відповідності до особливостей кожного, забезпечити їхнє досягнення, відстежуючи й аналізуючи персональний поступ учнівства з наступним удосконаленням моделей занять на цій аналітичній основі.

Висновки. Підсумовуючи окреслені нами в дослідженні думки та ідеї, можемо зробити низку ключових висновків, зокрема:

- навчання у співпраці – це не лише дидактична технологія, а передусім цілісна педагогічна філософія партнерства, заснована на принципах діалогічності, взаємоповаги, етичної взаємодії та колективного співпраці / співтворення;

- інноваційний проект «Освіта. Діти. Майбутнє» конкретизує соціокультурний вимір означеної філософії, трансформуючи її в модель освітнього середовища, де дитина є активним творцем власного навчального й емоційного досвіду;

- обидві системи – як технологія «Навчання у співпраці», так і інноваційний освітній проект «Освіта. Діти. Майбутнє» – спрямовані на формування Людини Культури, здатної до рефлексії, співдії й творчості в цифрову епоху;

- взаємоузгодження технології «Навчання у співпраці» та інноваційного проекту «Освіта. Діти. Майбутнє» дає підстави для створення інтегрованої моделі гуманістично-кооперативної освіти, яка може бути основою для створення сучасного освітнього простору України.

Перспективи подальших досліджень в означеному напрямі передбачають: розроблення інтегрованої методики для учнівської та студентської молоді, що базується на поєднанні принципів ОДМ і технології кооперативного навчання; створення моделі підготовки вчителя-наставника (ментора) / організатора взаємодії (фасилітатора) у системі післядипломної освіти; емпіричне дослідження ефективності кооперативних ролей у розвитку читацької та соціально-емоційної компетентності; розроблення цифрових інструментів підтримки навчання у співпраці (Miro, Canva, Padlet, ChatGPT, Zoom rooms тощо) як інструментів гуманістичної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Шуляр, В. І. (2023). Діалогічно-методичне прочитання наукових текстів Ганни Токмань. Миколаїв: центр редакційно-видавничої діяльності МОІППО. 176 с. URL: <https://repository.moipppo.mk.ua/>

upload/15-11-23_49231344.pdf (дата звернення: 03.10.2025).

Шуляр, В. І. (2021). Стратегія формування компетентного учня-читача Нової української школи («Модернізм», «Сентименталізм», «Гумор і сатира»): навч.-метод. посіб. Миколаїв: МОІППО. 188 с.

Шуляр, В. І. (2022). Ціннісно-етична парадигма в системі літературної освіти Нової української школи (теоретико-методологічна візія): монографія. Миколаїв: МОІППО. Ч. 1. 197 с.

Шуляр, В. І. (2024) Компетентнісні літературні вправи (зарубіжна література, інтегрований курс «Література»): у 2 ч. Ч. 1. Практико орієнтована монографія. Серія «Методика літератури, умотивована любов'ю». Миколаїв: центр редакційно-видавничої діяльності МОІППО. 197 с. URL: <https://chervona-ruta-academia.com.ua/wp-content/uploads/2024/09/Kompetentnisni-literaturni-vpravi-u-dvoh-chastinah.-CHastina-1-z-obkladinkoyu-1.pdf> (дата звернення: 03.10.2025).

Шуляр, В. І. (2024). Компетентнісні літературні вправи (зарубіжна література, інтегрований курс «Література»): у 2 ч. Ч. 2. Практико орієнтована монографія. Серія «Методика літератури, умотивована любов'ю». Миколаїв: центр редакційно-видавничої діяльності МОІППО. 210 с. URL: <https://chervona-ruta-academia.com.ua/wp-content/uploads/2024/09/Kompetentnisni-literaturni-vpravi-u-dvoh-chastinah.-CHastina-2-z-obkladinkoyu-1.pdf> (дата звернення: 03.10.2025).

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. (1991). Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity. ASHEERIC Higher Education Report, No.4. Washington DC: School of Education and Human Development, The George Washington University. Pp. 137–145.

Бабкова, О., Стадніченко, К. (2024). Методичні аспекти організації кооперативного онлайн-навчання. Освіта. Інноватика. Практика. Т. 12. № 1. С. 11–16. URL: <https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/258/183> (дата звернення: 03.10.2025).

Пометун, О. І., Гупан, Н. М. (2017). Використання кооперативного навчання учнів у загальноосвітній школі в Україні: практика і проблеми. Scientific Letter of Academic society of Michal Baludansky. № 5/2. С. 88–92.

Ніколенко, О. М. (2024). Внутрішній хронотоп: діалог із природною стихією як самопізнання (на прикладі повісті Е. Гемінгвея «Старий і море» та роману М. Дочинця «Горянин. Води Господні русел») *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*. № 4. С. 18–23. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.4.3>.

Токмань, Г. Л., Корпанюк Г., Мазоха Г. та ін. (2007). Система діалогічного навчання літератури. *Діалогічне прочитання української літератури*: колективна монографія / за заг. ред. Г. Токмань. Київ: Міленіум. С. 305–365.

Удовиченко, Л. М. (2020). Теорія і технологія вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи: монографія. Київ: Інтерсервіс. 352 с.

Сидоренко, В. В. (2014). Технологія кооперативного навчання в процесі формування комунікативної компетентності учнів 5–7 класів (дидактичний

інструментарій). *Українська мова і література в школі*. № 8. С. 8–15.

Байда, М. В. (2016). Підготовка майбутніх учителів спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир. 237 с.

Бараненкова, Н. А., Лашук, Н. М., Шевченко, Ю. В. (2019). Кооперативні методи розвитку вмінь аудіювання на заняттях іноземної мови професійного спрямування. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. № 2 (325). Ч. 2. С. 314–321. DOI: 10.12958/2227-2844-2019-2(325)-314-321.

Десятов, Д. Л. (2016). Як організувати кооперативну діяльність учнів у процесі навчання історії засобами мережових технологій: навч.-метод. посіб. Миколаїв: МОППО. 136 с.

Гладун, В. В. (2021). Кооперативне навчання як засіб демократизації освітнього процесу. *Вересень*. № 3 (90). С. 80–89. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.3.2021.07>.

Тютюнник, В. В., Журавльова, І. М. (2023). Застосування інтерактивних технологій кооперативного навчання на уроках біології. *Харківський природничий форум: VI Міжнар. конф. молодих учених* (м. Харків, 18–19 травня 2023 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. С. 110–113.

Бодрова, В. В., Ковтун Г. І. (2011). Використання технології кооперованого навчання при викладанні економіки у школі. *Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ*плюс – 2011»*. Суми. Ч. 1. С. 23–25.

Арато, Ф., Губер, Й., Лазар, І., Момпуа-Гайяр, П. (2017). Як кооперативне навчання впливає на запобігання дискримінації та насильству в школах. *Наскрізні компетентності для демократії. Серія «Песталоцці»* № 4 / ред. Й. Губер. 2-ге вид. Видавництво Ради Європи. С. 27–36. URL: https://www.schools-for-democracy.org/images/documents/973/naskrizni_kompetentnosti_dlya_demokratiyi_60_vprav_dlya_rozvytku_ta_osinuvannya_stavlen_umin_i_znan_ua.pdf (дата звернення: 03.10.2025).

Інноваційний освітній проєкт «Освіта. Діти. Майбутнє». (2025). URL: <https://edforfuture.com.ua/odm/> (дата звернення: 03.10.2025).

Brüning, L., Saum T. (2026). Erfolgreich unterrichten durch Cooperatives Lernen. *Strategien zur Schüleraktivierung*. № 2. 177 s.

REFERENCES

Shuliar, V. I. (2023). Dialogichno-metodychne prochyttannia naukovykh tekstiv Hanny Tokman [Dialogical and methodical reading of scientific texts by Hanna Tokman]. Mykolaiv: tsentr redaktsiino-vydavnychoi diialnosti MOIPPO, 176 p. Available: https://repository.moipppo.mk.ua/upload/15-11-23_49231344.pdf (Accessed 03 October 2025). [in Ukrainian].

Shuliar, V. I. (2021). Stratehiia formuvannia kompetentnoho uchnia-chytacha Novoi ukrainskoi shkoly («Modernizm», «Sentymentalizm», «Humor i satyra»): navch.-metod. posib [Strategy for the formation

of a competent student-reader of the New Ukrainian School («Modernism», «Sentimentalism», «Humor and Satire»): teaching and methodological manual]. Mykolaiv: MOIPPO, 188 p. [in Ukrainian].

Shuliar, V. I. (2022). Tsinnisno-etychna paradyhma v systemi literaturnoi osvity Novoi ukrainskoi shkoly (teoretyko-metodolohichna viziia): monohrafiia [Value-ethical paradigm in the system of literary education of the New Ukrainian School (theoretical and methodological vision): monograph]. Mykolaiv: MOIPPO, part 1, 197 p. [in Ukrainian].

Shuliar, V. I. (2024). Kompetentnisni literaturni vpravy (zarubizhna literatura, intehrovanyi kurs «Literatura»): u 2 ch. Ch. 1. Praktyko oriietovana monohrafiia. Seriia «Metodyka literatury, umotyvovana liuboviu» [Competency-based literary exercises (foreign literature, integrated course «Literature»): in 2 parts. Part 1. Practically oriented monograph. Series «Methodology of Literature, Motivated by Love»]. Mykolaiv: tsentr redaktsiino-vydavnychoi diialnosti MOIPPO, 197 p. Available: <https://chervona-ruta-academia.com.ua/wp-content/uploads/2024/09/Kompetentnisni-literaturni-vpravy-u-dvoh-chastinah.-CHastina-1-z-obkladinkoyu-1.pdf> (Accessed 03 October 2025). [in Ukrainian].

Shuliar, V. I. (2024). Kompetentnisni literaturni vpravy (zarubizhna literatura, intehrovanyi kurs «Literatura»): u 2 ch. Ch. 2. Praktyko oriietovana monohrafiia. Seriia «Metodyka literatury, umotyvovana liuboviu» [Competency-based literary exercises (foreign literature, integrated course «Literature»): in 2 parts. Part 2. Practically oriented monograph. Series «Methodology of Literature, Motivated by Love»]. Mykolaiv: tsentr redaktsiino-vydavnychoi diialnosti MOIPP, 210 p. Available: <https://chervona-ruta-academia.com.ua/wp-content/uploads/2024/09/Kompetentnisni-literaturni-vpravy-u-dvoh-chastinah.-CHastina-2-z-obkladinkoyu-1.pdf> (Accessed 03 October 2025). [in Ukrainian].

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity. ASHEERIC Higher Education Report, no.4. Washington DC: School of Education and Human Development, The George Washington University, pp. 137–145. [in English].

Babkova, O., & Stadnichenko, K. (2024). Metodychni aspekty orhanizatsii kooperatyvnoho onlain-navchannia [Methodological aspects of organizing cooperative online learning]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, vol. 12, no. 1, pp. 11–16. Available: <https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/258/183> (Accessed 03 October 2025). [in Ukrainian].

Pometun, O. I., & Hupan, N. M. (2017). Vykorystannia kooperatyvnoho navchannia uchniv u zahalnoosvitnii shkoli v Ukraini: praktyka i problemy [The use of cooperative learning among students in a comprehensive school in Ukraine: practice and problems]. Scientific Letter of Academic society of Michal Baludansky, no. 5/2, pp. 88–92. [in Ukrainian].

Nikolenko, O. M. (2024). Vnutrishnii khronotop: dialoh iz pryrodnoi stykhiieiu yak samopiznannia (na prykladi povisti E. Heminhveia «Staryi i more» ta romanu M. Dochyntsia «Horianyn. Vody hospodnikh rusel») [Internal chronotope: dialogue with the natural

elements as self-knowledge]. *Akademichni studii. Seriiia «Humanitarni nauky»*, no. 4, pp. 18–23. doi: <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.4.3>. [in Ukrainian].

Tokman, H., Korpaniuk H., & Mazokha, H. ta in. (2007). Systema dialohichnoho navchannia literatury [System of dialogical teaching of literature]. *Dialohichne prochyttannia ukrainskoi: kolektyvna monohrafiia / za zah. red. H. Tokman*. Kyiv: Milenium, pp. 305–365. [in Ukrainian].

Udovychenko, L. M. (2020). Teoriia i tekhnolohiia vyvchennia obraziv-personazhiv u kursy zarubizhnoi literatury starshoi shkoly: monohrafiia [Theory and technology of studying character images in the course of foreign literature in high school: monograph]. Kyiv: Interservis, 352 p. [in Ukrainian].

Sydorenko, V. V. (2014). Tekhnolohiia kooperatyvnogo navchannia v protsesi formuvannia komunikativnoi kompetentnosti uchniv 5–7 klasiv (dydaktychnyi instrumentarii) [Cooperative learning technology in the process of forming communicative competence of students in grades 5–7 (didactic tools)]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, no. 8, pp. 8–15. [in Ukrainian].

Baida, M. V. (2016). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv spetsialnostei do realizatsii tekhnolohii kooperatyvnogo navchannia u profesiinii diialnosti: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [Preparation of future teachers of specialties for the implementation of cooperative learning technologies in professional activities: dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.04]. Zhytomyr, 237 p. [in Ukrainian].

Baranenkova, N. A., Lashuk, N. M., & Shevchenko, Yu. V. (2019). Kooperatyvni metody rozvytku vmin audiiuvannia na zaniattiakh inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia [Cooperative methods for developing listening skills in professional foreign language classes]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriiia «Pedahohichni nauky»*, no. 2 (325), part 2, pp. 314–321. doi: 10.12958/2227-2844-2019-2(325)-314-321. [in Ukrainian].

Desiatov, D. L. (2016). Yak orhanizuvaty kooperatyvnu diialnist uchniv u protsesi navchannia istorii zasobamy merezhevykh tekhnolohii: navch.-metod. posib. [How to organize students' cooperative activities in the

process of teaching history using network technologies: teaching and methodological manual]. Mykolaiv: MOIPPO, 136 p. [in Ukrainian].

Hladun, V. V. (2021). Kooperatyvne navchannia yak zasib demokratyzatsii osvithnoho protsesu [Cooperative learning as a means of democratizing the educational process]. *Veresen*, no. 3 (90), pp. 80–89. doi: <https://doi.org/10.54662/veresen.3.2021.07>. [in Ukrainian].

Tiutiunyk, V. V., & Zhuravlova, I. M. (2023). Zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii kooperatyvnogo navchannia na urokakh biolohii [Application of interactive cooperative learning technologies in biology lessons]. *Kharkivskiy pryrodnychiy forum: VI Mizhnar. konf. molodykh uchenykh (m. Kharkiv, 18–19 travnia 2023 r.)*. Kharkiv: KhNPU im. H. S. Skovorody, pp. 110–113. [in Ukrainian].

Bodrova, V. V., & Kovtun, H. I. (2011). Vykorystannia tekhnolohii kooperovanoho navchannia pry vykladanni ekonomiky u shkoli [Using cooperative learning technology in teaching economics at school]. *Rozvytok intelektualnykh umin i tvorchykh zdibnostei uchniv ta studentiv u protsesi navchannia dystsyplin pryrodnycho-matematychnoho tsykladu «ITM*plus – 2011»*, part 1, pp. 23–25. [in Ukrainian].

Arato, F., Huber, Y., Lazar, I., & Mompua-Gaiiar, P. (2017). Yak kooperatyvne navchannia vplyvaie na zapobihannia dyskryminatsii ta nasylstvu v shkolakh [How cooperative learning affects the prevention of discrimination and violence in schools]. *Naskrizni kompetentnosti dlia demokratii. Seriiia «Pestalotysi» № 4 / red. Y. Huber*. 2-he vyd. Vydavnytstvo Rady Yevropy, pp. 27–36. Available: https://www.schools-fordemocracy.org/images/documents/973/naskrizni_kompetentnosti_dlya_demokratiyi_60_vprav_dlya_rozvytku_ta_ocinyuvannya_stavlen_umin_i_znan_ua.pdf (Accessed 03 October 2025). [in Ukrainian].

Osvitnii proiekt «Osvita. Dity. Maibutnie» [Educational project «Education. Children. Future»]. (2025). Available: <https://edforfuture.com.ua/odm/> (Accessed 03 October 2025). [in Ukrainian].

Brüning, L., & Saum, T. (2016). Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. *Strategien zur Schüleraktivierung*, no. 2, 177 p. [in German].

Дата надходження до редакції: 17.11.2025

ПСИХОЛОГІЯ. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА. РОБОТА З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

УДК 37.011.3-051:159.942:37.013.83
DOI: 10.37026/2520-6427-2025-124-3-67-72

Тетяна БЕВЗ,
доктор історичних наук, професор,
заступник директора з наукової роботи
ПУ «Інститут прикладної педагогіки»
м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0002-0129-1925
e-mail: tbevz@ipp.org.ua

ПСИХОЛОГО-АНДРАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВІДБУДОВИ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Анотація. У статті розглядаються психолого-андрагогічні стратегії формування національної стійкості педагогів в умовах відбудови освітнього простору України. Досліджуються міжнародні та вітчизняні підходи до навчання дорослих, а саме: гуманістична модель Малколма Ноулза, трансформаційне навчання Джека Мезіроу, емпіричне навчання Девіда Колба, а також напрацювання українських учених щодо розвитку сучасних андрагогічних моделей і психологічної підтримки педагогів у період суспільних змін. Автором запропоновано уточнені авторські визначення ключових понять «національна стійкість», «педагогічна резильєнтність» і «психолого-андрагогічний супровід». Проаналізовано психологічні, професійні та соціальні чинники, що детермінують стійкість педагогів у кризових і посткризових умовах, а

також їхній вплив на здатність освітян до адаптації й відновлення професійної діяльності.

На основі системного та порівняльного аналізу сформульовано концептуальні засади впровадження ефективних стратегій підтримки, окреслено практичні механізми розвитку внутрішньої стабільності, професійної гнучкості та готовності педагогів забезпечувати безперервність і якість освітнього процесу, сприяючи формуванню стійкого та згуртованого суспільства.

Ключові слова: національна стійкість, педагогічна резильєнтність, психолого-андрагогічний супровід, андрагогіка, трансформаційне навчання, емпіричне навчання, професійний розвиток педагогів, освіта дорослих, післявоєнна відбудова, психологічна підтримка.

Tetyana BEVZ,
Doctor of Historical Sciences, Professor,
Deputy Director for Research
of the Institute of Applied Pedagogy,
Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0002-0129-1925
e-mail: tbevz@ipp.org.ua

PSYCHOLOGICAL AND ANDRAGOGICAL STRATEGIES FOR DEVELOPING NATIONAL RESILIENCE OF EDUCATORS IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL SPACE RECONSTRUCTION

Abstract. The article examines psychological and andragogical strategies for developing the national resilience of educators in the process of reconstructing the educational environment in Ukraine. In the context of the ongoing war, national resilience becomes a critical condition for survival, while teachers act as key transmitters of

cultural values, civic consciousness, and national identity.

The study highlights the importance of addressing educators' own traumatic experiences and psychological well-being to ensure effective teaching and socialization of students. The theoretical framework integrates principles from andragogy (Malcolm Knowles), transformative

learning (Jack Mezirow), and experiential learning (David Kolb), emphasizing motivation, practical orientation, prior experience, critical reflection, and active engagement in learning.

The article also considers Ukrainian research on adult education and teacher resilience, alongside international assessments of adult skills (OECD PIAAC 2023), which reveal challenges in lifelong learning participation and skill development. The proposed strategies aim to strengthen professional and psychological resilience, foster self-directed growth, and empower teachers as agents of national reconstruction. Furthermore, the study reflects on insights from the Fifth Summit of First Ladies and Gentlemen, highlighting the global importance of education in shaping values, civic responsibility, and social cohesion.

These strategies are intended to create a supportive educational ecosystem that promotes both human and social capital, enabling educators to guide students through crises, preserve national identity, and contribute to the sustainable development of the Ukrainian educational space.

Key words: national resilience, teacher resilience, psychological andragogical support, adult learning, transformative learning, experiential learning, professional development, educational reconstruction.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна проти України має не лише військовий, а й виразний геноцидний характер, спрямований на підлив та ліквідацію української ідентичності. За цих умов національна стійкість набуває статусу не теоретичної абстракції, а ключової передумови виживання суспільства. У центрі цієї проблематики перебуває вчитель, оскільки саме він є носієм і транслятором національних цінностей, культурних смислів і моделей громадянської поведінки для молодого покоління. Педагог із крихкою або невизначеною ідентичністю не здатен повноцінно здійснювати цю місію.

У зв'язку з цим постає завдання розроблення ефективних психолого-андрагогічних стратегій, що сприятимуть зміцненню психологічної, професійної та національної стійкості педагогів в умовах суспільної кризи та відбудови освітнього простору. Осмислення означеної проблеми є водночас відповіддю на інформаційно-психологічні операції ворога та необхідною умовою формування громадянської свідомості учнів і місцевих громад.

Актуальність теми зумовлена її міждисциплінарним та соціально значущим характером: вона інтегрує наукові завдання (вдосконалення андрагогічних моделей навчання дорослих), соціально-політичні запити (утвердження національної ідентичності) та практичні потреби (психологічна підтримка педагогів) у період військових і післявоєнних трансформацій. Однак варто наголосити, що ця проблематика виходить за межі суто освітніх питань і стосується передусім стратегій формування майбутнього українського суспільства завдяки діяльності школи як ключового соціального інституту.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя дослідження спирається на концепції трьох провідних підходів в андрагогіці – гуманістичної

моделі Малколма Ноулза, теорії трансформаційного навчання Джека Мезіроу та моделі емпіричного навчання Девіда Колба. Кожен із них по-різному пояснює механізми навчання дорослих і пропонує інструменти для розвитку стійкості педагогів. Так, концепція Малколма Ноулза формує базові принципи навчання дорослих (самоспрямованість, опора на досвід, внутрішня мотивація), що є ключовими у процесі роботи з педагогами в умовах кризи. Теорія трансформаційного навчання Джека Мезіроу акцентує увагу на глибинній зміні способів мислення через критичну рефлексію та переосмислення кризових ситуацій, що надзвичайно важливо для подолання наслідків війни й формування професійної резильєнтності. Модель емпіричного навчання Джека Колба забезпечує методологію циклічного набуття досвіду (конкретний досвід – рефлексія – концептуалізація – експериментування) і пропонує практичні інструменти для розвитку професійної стійкості.

Окремо варто згадати сучасні прикладні підходи, представлені в роботах І. Бухріки та К. Паппаса, зокрема Імед Бухріка деталізував мотиваційні механізми навчання дорослих (Bouchrika, 2025), а Кристофер Паппас запропонував цифрові моделі організації навчання (Pappas, 2025), що є релевантними для післявоєнної трансформації системи підвищення кваліфікації педагогів.

Українські дослідники також адаптують концептуальні підходи до специфіки вітчизняної системи освіти дорослих та умов воєнної й післявоєнної кризи. Так, Лариса Лук'янова досліджує методологію освіти дорослих, підкреслюючи значення професійного досвіду та розвитку компетентностей педагогів у сучасних умовах (Лук'янова, 2022); Світлана Сисоєва приділяє увагу неперервній освіті та підвищенню педагогічної майстерності дорослих; Надія Ничкало акцентує увагу на інтеграції європейських моделей андрагогіки в українську практику, включно з розвитком самостійності та мотивації здобувачів освіти. Аналіз вітчизняних і міжнародних напрацювань формує цілісну базу для розробки психолого-андрагогічних стратегій формування національної стійкості педагогів.

Методологічна основа дослідження спирається на поєднання класичних теорій андрагогіки й українських практичних напрацювань, що враховують психоемоційні, професійні та соціальні аспекти діяльності педагогів у кризових умовах. У зв'язку з цим доречними будуть авторські визначення ключових термінів, серед яких «національна стійкість» (здатність суспільства зберігати національну ідентичність, культурні цінності та функціонування соціальних інститутів в умовах зовнішніх загроз і внутрішніх криз, забезпечуючи адаптивність, відновлюваність і активну громадянську участь; складається з індивідуальної, соціальної та інституційної стійкості); «педагогічна резильєнтність» (здатність педагога ефективно адаптуватися до змін освітнього середовища, відновлювати психоемоційні ресурси після стресових ситуацій і водночас підтримувати професійний розвиток та формувати стійкість учнів); «психолого-андрагогічний супровід» (цілеспрямована система заходів і стратегій, що інтегрує психологічну підтримку та принципи андрагогічного

навчання дорослих, спрямована на розвиток професійної компетентності, внутрішньої стійкості та особистісного зростання педагогів у кризових і трансформаційних умовах освітнього простору).

Мета статті – схарактеризувати психолого-андрагогічні стратегії формування національної стійкості педагогів в умовах відбудови освітнього простору, що забезпечують їхню професійну адаптивність, психологічну стійкість та здатність до трансформаційного навчання дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження. Андрагогічна теорія навчання передбачає, що ефективне навчання дорослих базується на таких принципах, як мотивація, практична спрямованість, попередній досвід, внутрішнє бажання вчитися та зосередженість на самому учневі (Найкращі методики навчання для

дорослих, 2025). Малколм Ноулз виокремив ці чинники як найважливіші в навчанні дорослих. Щоб зробити освітній процес справді ефективним, педагогам потрібно враховувати кожен із цих аспектів. У центрі підходу – особистість, а не програма (Smith, 2002).

Ключовими психолого-андрагогічними межами для формування стійкості дорослих (педагогів) та їхнього професійного розвитку в умовах кризи й відбудови є теорії андрагогіки, а також трансформаційного та емпіричного навчання. Зокрема, теорія андрагогіки (за М. Ноулзом) є фундаментальною для роботи з педагогами як дорослими учнями (Smith, 2002). Її принципи безпосередньо вказують на необхідність розробки стратегій, орієнтованих на досвід та самостійність (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Рівень значущості ключових психолого-андрагогічних принципів
Малколма Ноулза для формування стійкості педагогів**

Ключові принципи	Значення для формування стійкості педагогів
Потреба в знаннях («Навіщо?») та внутрішня мотивація	стратегії мають чітко пояснювати, як нові навички (психологічна/національна стійкість) допоможуть <i>зберегти професію, захистити себе / дітей</i> та ефективно працювати в умовах відбудови
Фундамент (досвід)	використання бойового або кризового досвіду педагогів (дистанційне навчання, внутрішнє переміщення, робота під час «тривоги») як ресурсу, а не лише травми, для аналізу та створення нових ідей
Самостійність та ставлення до навчання (проблемно орієнтоване)	навчання стійкості має бути практичним, заснованим на реальних викликах (наприклад, комунікація з батьками в кризі) та надавати педагогам відповідальність за вибір шляхів вирішення проблем

Теорія трансформаційного навчання Джека Мезіроу (Mezirow, 2015) зосереджена на тому, як дорослі коригують свої погляди за допомогою критичного осмислення та обговорення. Означена теорія особливо актуальна в умовах, коли навчання дорослих передбачає оскарження глибоко вкорінених переконань та

припущень (Pappas, 2025). Теорія трансформаційного навчання є критично важливою для роботи зі стійкістю, оскільки вона спрямована на глибинну зміну світогляду, переконань і шаблонів поведінки, що необхідно для адаптації до кардинальних змін (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Основні стадії трансформаційного навчання
Джека Мезіроу та їхній вплив на педагогічну стійкість**

Ключові стадії	Значення для формування стійкості педагогів
Виявлення дилеми або кризи	визначення кризи як каталізатора навчання: стратегії повинні створювати умови, коли педагоги усвідомлюють, що старі методи роботи (або ставлення до стресу) не працюють в умовах відбудови
Визначення особистої вигоди	акцент на особистій, професійній та соціальній вигоді від набуття стійкості: відновлення контролю, зниження вигорання, підвищення авторитету в колективі / громаді
Критичне мислення	заохочення рефлексії щодо власних упереджень, страхів та усталених реакцій на кризові події: це дозволяє педагогам свідомо перебудувати свої копінг-стратегії та стати ініціаторами змін

Теорія емпіричного навчання Девіда Колба забезпечує методологічну рамку для практичної реалізації стратегій, що відповідає андрагогічному принципу

«дорослі вчаться найкраще, якщо роблячи що-небудь» (Kolb, 1984) (див. табл. 3).

Таблиця 3

Цикл емпіричного навчання Девіда Колба

Стадії циклу	Значення для формування стійкості педагогів
Практичний досвід (екшн)	створення симуляцій, рольових ігор або реалістичних сценаріїв кризових ситуацій, наприклад, надання першої психологічної допомоги, відновлення роботи школи після обстрілу
Рефлексивне спостереження (обмірковування)	надання часу на груповий аналіз кейсів та обговорення емоційного відгуку після практичного досвіду, наприклад, обговорення «Що я відчуваю, коли маю прийняти це рішення?»
Абстрактна концептуалізація (узагальнення)	допомога у формулюванні узагальнених правил та алгоритмів поведінки на основі отриманого досвіду, наприклад, створення індивідуальної «карти стійкості» або «протоколу дій»
Активне експериментування (застосування)	застосування нових навичок у реальній роботі, наприклад, завдяки супервізії, менторству, з метою закріплення стійкої поведінки та запуску нового циклу навчання

Отже, підсумовуючи викладене вище, зауважимо, що комбінація представлених вище теорій (М. Ноулза, Д. Мезірона, Д. Колба) дає змогу створити цілісну систему формування стійкості, де: андрагогіка забезпечує мотиваційну основу та повагу до досвіду педагога; трансформаційне навчання сприяє глибинній психологічній перебудові та створює «освянення», необхідні для переходу до нової реальності; емпіричне навчання забезпечує практичну реалізацію та закріплення нових стійких моделей поведінки. Зважаючи на це, андрагогічний підхід стає ключовим для післядипломної педагогічної освіти, особливо в контексті швидких змін і необхідності опанування нових навичок (наприклад, роботи в дистанційному форматі чи кризового реагування). За цих умов андрагогічні стратегії включають застосування проблемного навчання, самоосвіти, рефлексії та розвитку соціальної компетентності.

Крім того, варто зазначити, що міжнародні дослідження Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) засвідчують деякий парадокс: в умовах стрімких суспільних змін участь дорослих у навчанні знижується, зокрема щороку навчається лише 40 % дорослих; 42 % освітніх заходів тривають менше одного дня; участь у формальному навчанні беруть лише 8 % дорослого населення; спостерігається суттєва нерівність у доступі до навчання для жінок, людей із низьким освітнім рівнем та частковою зайнятістю (Survey of adult skills 2023 technical report, 2025). Для України ці тенденції є критичними, оскільки в умовах відбудови підвищується потреба в розвитку людського капіталу, модернізації компетентностей та підвищенні професійної стійкості педагогів. У зв'язку з цим сучасне освітнє середовище, що зазнало руйнівних впливів війни, вимагає від педагогів не просто адаптації, а по-стійного розвитку та ментального відновлення, а отже, основне завдання освіти в цих умовах – вибудувати

нову «освітню архітектуру» для вчителів, в основу якої покладено не традиційні, а психолого-андрагогічні стратегії. Саме тому освітній процес передбачає потребу в педагогічному дизайні – науці, яка перебуває на стику психології, педагогіки та соціології, і створює ефективні системи супроводу для дорослих. Зважаючи на це, наша мета – не лише передати нові методики, а й надихнути та змінити установки, «зарядити» вчителів на високі результати у відбудові освітнього простору.

Тож термін «післявоєнне відновлення» охоплює як фізичну відбудову шкіл, так і відновлення людського капіталу, а це відповідно вимагає застосування специфічного підходу до роботи з дорослими. Не секрет, що педагоги самі пережили (й надалі продовжують переживати) значні втрати, стрес, переміщення й травматичний досвід. Як наслідок – традиційні методи підвищення кваліфікації, на жаль, не працюють, потрібен андрагогічний підхід, тобто таке навчання дорослих, яке враховує травматичний досвід та емоційний стан педагогів. Завдяки йому вчителі можуть не лише відновлюватися самі (об'єкт супроводу), а й допомагати це робити своїм учням (суб'єкт виховання). Означена тема актуалізує пошук стратегій, які допомагають учителю балансувати між цими ролями.

Сучасний освітній процес неможливий без глибокої психологічної підтримки, особливо, якщо йдеться про ціннісне виховання. Означена тема прямо пов'язана з розробкою механізмів стресостійкості та життєстійкості для педагогів. Психологічний супровід має забезпечити «запобіжники», щоб учитель не транслював особисті травми на учнів у процесі викладання чутливих тем (передусім на уроках історії, літератури, громадянської освіти). У такому разі саме якісний психолого-андрагогічний супровід допоможе вчителю як основному новатору змін відновити професійний авторитет та внутрішню впевненість.

За результатами дослідження «Новий український учитель», проведеного цього року ЮНЕСКО у співпраці з МОН України, зазначалося, що якість і стійкість освіти безпосередньо залежать від готовності вчительства впроваджувати нові підходи. Однак, за даними Центру громадянської просвіти «Альменда», планують працювати вчителем / вчителькою менше ніж третина студентів педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти, понад 40 % ще не визначилися стосовно цього, решта взагалі не розглядають освіту як сферу своєї професійної реалізації (Концептуальні засади професійного зростання педагогічних працівників, 2025). Попередні результати дослідження «Новий український учитель» демонструють, що на становлення та мотивацію обрати професійний шлях в освіті суттєво впливають: якісна вища педагогічна освіта (78,87 %), визнання й оплата додаткових обов'язків (77,27 %), чіткий облік робочого часу (73,58 %) та якісна інтернатура (62,1 %) (Концептуальні засади професійного зростання педагогічних працівників, 2025). Запропоновані концептуальні засади системно відповідають цим потребам.

Сьогодні українська освіта переживає не лише період глибоких випробувань, а й значного оновлення. В умовах відбудови країни саме вчитель стає носієм знань і провідником національної стійкості, духовної сили та віри в майбутнє. У зв'язку з цим постає потреба у формуванні психолого-андрагогічних стратегій підтримки педагогів, тобто таких, що враховують внутрішній світ дорослої людини, її досвід, потребу в самореалізації й розвитку.

Психологічний аспект стійкості передбачає насамперед уміння педагога відновлювати власні ресурси – емоційні, інтелектуальні, духовні. Важливо навчитися управляти стресом, приймати виклики з позиції гідності, плекати оптимізм і взаємопідтримку в колективі, адже педагог, який відчуває внутрішню рівновагу, здатен передати її і своїм учням. З андрагогічної точки зору, необхідно створювати простір для професійного зростання вчителя як дорослого учня. Ефективними за цих обставин будуть тренінги, коучингові програми, рефлексивні практики, обмін досвідом у професійних спільнотах педагогів тощо. Таке навчання базується не на передачі знань, а передусім – на співпраці, усвідомленні власної ролі й національної місії.

Формування національної стійкості у зв'язку з цим неможливе без утвердження українських цінностей – свободи, взаємопідтримки, гідності, любові до Батьківщини. Саме завдяки освіті ми вибудовуємо спільну ідентичність, що тримає суспільство разом у найважчі часи.

У Саміт перших леді та джентльменів, що відбувся у Києві 10–11 вересня 2025 року, підкреслив роль освіти у формуванні ціннісної свідомості, культури миру та національної ідентичності. Глобальна кампанія «Every Generation Leaves Its Mark. Education Shapes Its Legacy» – міжнародна ініціатива, запущена під час Саміту спільно з ЮНІСЕФ та агенцією Banda, акцентує, що освіта має виховувати не лише знання, а й соціальну відповідальність. Ідеї Саміту інтегруються у психолого-андрагогічні стратегії через розвиток педагогічної резильєнтності, адаптивні моделі навчання

в кризових умовах, гуманістичне використання технологій, підтримку професійної місії педагогів як агентів національної відбудови (Освіта, що моделює світ, 2025).

Отже, включення означених вище рекомендацій сприяє підвищенню стійкості педагогів, ефективності відновлення освітнього процесу та формуванню громадян із високим рівнем соціальної відповідальності та національної ідентичності.

Висновки. Підсумовуючи викладене в дослідженні, зазначимо, що психолого-андрагогічні стратегії є важливим інструментом формування національної стійкості педагогів у період відновлення освітньої системи України. Їхнє впровадження сприяє: підвищенню психологічної резильєнтності педагогів як носіїв національної ідентичності; забезпеченню ефективного навчання дорослих з урахуванням їхнього кризового досвіду; створенню умов для професійного, особистісного та ціннісного зростання освітян; зміцненню кадрового потенціалу галузі в умовах глобальних і внутрішніх викликів; відбудові освітнього простору як простору національної стійкості, гуманізму та громадянської відповідальності. Означені стратегії є не лише методами навчання, а й важливим кроком до людяності, зрілості й сили духу, адже лише той педагог, що усвідомлює свою місію як творця національної стійкості, перетворюється на справжнього будівничого майбутньої України.

Перспективи подальших досліджень передбачають розробку та апробацію моделей психолого-андрагогічного супроводу педагогів, інтегруючи цифрові технології, кризове реагування та психологічну підтримку, зокрема доцільним є аналіз ефективності різних форм підтримки (тренінгів, коучингу, менторських програм) для розвитку педагогічної резильєнтності та національної стійкості, а також вплив соціокультурного контексту на професійну адаптивність і створення індивідуалізованих стратегій розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Bouchrika, I. (2025). The andragogy approach: knowles' adult learning theory principles for 2025. Research.com. URL: <https://research.com/education/the-andragogy-approach> (accessed: 25.10.2025).

Pappas, C. (2025). The adult learning theory: Andragogy of Malcolm Knowles. *Elearningindustry*. URL: <https://elearningindustry.com/8-important-characteristics-of-adult-learners> (accessed: 31.10.2025).

Лук'янова, Л. (2022). Точність і достовірність андрагогічних досліджень: імплікації для практики. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Вип. 2 (22). Рр. 9–24. URL: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.9-24](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.9-24) (дата звернення: 05.11.2025).

Основи онлайн-навчання: найкращі методи навчання для дорослих. (2025). *AcademyOcean*. URL: <https://academyocean.com/ua/blog/post/najkrashimetodiki-navchannya-dlya-doroslih> (дата звернення: 02.11.2025).

Smith, M. K. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. URL: <https://infed.org/dir/welcome/>

malcolm-knowles-informal-adult-education-self-direction-and-andragogy/ (accessed: 25.10.2025).

Mezirow, J. (2015). Transformative learning: Theory to practice. *Transformative learning in action*. Pp. 5–12. URL: <https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf> (accessed: 29.10.2025).

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. URL: <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf> (accessed: 29.10.2025).

Survey of adult skills 2023 technical report. (2025). *OECD*. URL: https://www.oecd.org/en/publications/survey-of-adult-skills-2023-technical-report_80d9f692-en.html (accessed: 28.10.2025).

Концептуальні засади професійного зростання педагогічних працівників: старт громадського обговорення (2025) / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/news/kontseptualni-zasady-profesiinoho-zrostannia-pedahohichnykh-pratsivnykiv-start-hromadskoho-obhovorennia> (дата звернення: 25.10.2025).

Освіта, що моделює світ: у Києві відбувся п'ятий Саміт перших леді та джентльменів. (2025). *Глобальна платформа СПЛД*. URL: <https://summitflg.org/news/osvita-shho-modelyuye-svit-u-kyievi-vidbuvsya-pyatyj-samit-pershykh-ledi-ta-dzhentlmeniv/> (дата звернення: 31.10.2025).

REFERENCES

Bouchrika, I. (2025). The Andragogy Approach: Knowles' Adult Learning Theory Principles for 2025. Research. Available at: <https://research.com/education/the-andragogy-approach> (Accessed 25 October 2025). [in English].

Pappas, C. (2025). The Adult Learning Theory: Andragogy of Malcolm Knowles. *Elearningindustry*. Available at: <https://elearningindustry.com/8-important-characteristics-of-adult-learners> (Accessed 31 October 2025). [in English].

Luk'ianova, L. (2022). Tochnist i dostovirnist andragohichnykh doslidzhenn': implikatsii dlia praktyky [Accuracy and reliability of andragogical research: Implications for practice]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, issue 2 (22), pp. 9–24. Available at: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.9-24](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.9-24) (Accessed 05 November 2025). [in Ukrainian].

doi.org/10.35387/od.2(22).2022.9-24 (Accessed 05 November 2025). [in Ukrainian].

Naikrashchi metodyky navchannia dlia doroslykh [Best adult learning methods]. (2025). *Academyocean*. Available at: <https://academyocean.com/ua/blog/post/najkrashi-metodiki-navchannia-dlya-doroslih> (Accessed 05 November 2025). [in Ukrainian].

Smith, M. K. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. Available at: <https://infed.org/dir/welcome/malcolm-knowles-informal-adult-education-self-direction-and-andragogy/> (Accessed 25 October 2025). [in English].

Mezirow, J. (2015). Transformative learning: Theory to practice. Available at: <https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf> (Accessed 29 October 2025). [in English].

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Available at: <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf> (accessed: 29.10.2025). [in English].

Survey of adult skills 2023 technical report. (2025). *OECD*. Available at: https://www.oecd.org/en/publications/survey-of-adult-skills-2023-technical-report_80d9f692-en.html (Accessed 28 October 2025). [in English].

Kontseptual'ni zasady profesiinoho zrostannia pedahohichnykh pratsivnykiv: start hromadskoho obhovorennia [Conceptual foundations of professional growth of educational staff: Launch of public discussion]. (2025) Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Available at: <https://mon.gov.ua/news/kontseptualni-zasady-profesiinoho-zrostannia-pedahohichnykh-pratsivnykiv-start-hromadskoho-obhovorennia> (Accessed 25 October 2025). [in Ukrainian].

Osvita, shcho modeliuie svit: u Kyievi vidbuvsia p'iatyi Samit pershykh ledi ta dzhentlmeniv [Education that shapes the world: The fifth Summit of First Ladies and Gentlemen held in Kyiv]. (2025). *Hlobalna platforma SPLD*. Available at: <https://summitflg.org/news/osvita-shho-modelyuye-svit-u-kyievi-vidbuvsya-pyatyj-samit-pershykh-ledi-ta-dzhentlmeniv/> (Accessed 31 October 2025). [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 16.11.2025

УДК 37.015.3:159.9.072:356.23(477)
DOI: 10.37026/2520-6427-2025-124-3-73-79

Тетяна КОВБАСЮК,
кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри психології
та інклюзивної освіти
Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0003-4551-3494
e-mail: kovbasyuktl@ukr.net

Андрій ОЗАРЧУК,
старший викладач
кафедри психології та інклюзивної освіти
Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
науковий співробітник відділу STEM-освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0009-0001-5909-7279
e-mail: a.ozarchuk@roipppo.org.ua

ПСИХОСОЦІАЛЬНА ТА ПСИХОЕМОЦІЙНА ПІДТРИМКА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню психоемоційних викликів для учасників освітнього процесу в умовах війни в Україні та обґрунтуванню системних механізмів їхньої підтримки. Проаналізовано масштаби психотравмування українського суспільства внаслідок повномасштабного вторгнення, зокрема вплив на здобувачів освіти, педагогів, батьків і опікунів. Розглянуто багаторівневу систему психологічної підтримки: створення травмоінформованого освітнього середовища, систематична робота шкільних психологічних служб, спеціалізована допомога для дітей з клінічними проявами травматизації. Обґрунтовано необхідність профілактики професійного вигорання педагогів та запровадження програм супервізії. Досліджено механізми трансформації освіти у простір психологічної стійкості через

створення підтримуючих стосунків, розвиток суб'єктності учнів, сенсотворення та культивування надії.

Розкрито роль освіти у формуванні національної ідентичності та єдності в умовах війни. Визначено ключові виклики реалізації психосоціальної підтримки: дефіцит кваліфікованих кадрів, фрагментарність зусиль, стигматизація психологічних проблем, обмежені фінансові ресурси. Запропоновано інтеграцію цифрових технологій для масштабування психологічної допомоги.

Ключові слова: психологічна підтримка, освітній процес, війна в Україні, психологічна стійкість, травмоінформований підхід, професійне вигорання, соціально-емоційне навчання, психосоціальна допомога, національна ідентичність.

Tetiana KOVBASYUK,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Head of the Department
of Psychology and Inclusive Education,
Rivne Regional Institute
of Postgraduate Pedagogical Education,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0003-4551-3494
e-mail: kovbasyuktl@ukr.net

Andrii OZARCHUK,
Senior Lecturer of the Department
of Psychology and Inclusive Education
of the Rivne Regional Institute
of Postgraduate Pedagogical Education,
Researcher of the Department of STEM-education
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0009-0001-5909-7279
e-mail: a.ozarchuk@roipppo.org.ua

PSYCHOSOCIAL AND PSYCHOEMOTIONAL SUPPORT FOR PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONTEXT OF THE WAR IN UKRAINE

Abstract. *The article examines the psycho-emotional challenges faced by participants in the educational process during the war in Ukraine and substantiates systematic mechanisms for their support. The scale of psychological trauma experienced by Ukrainian society as a result of the full-scale invasion is analyzed, particularly its impact on students, educators, parents, and guardians. A multi-level psychological support system is explored, including the creation of trauma-informed educational environments, systematic work of school psychological services, and specialized assistance for children with clinical manifestations of traumatization. The necessity of preventing professional burnout among educators and implementing supervision programs is substantiated. The mechanisms for transforming education into a space of psychological resilience are investigated through creating supportive relationships, developing students' agency, meaning-making, and cultivating hope.*

The role of education in forming national identity and unity during wartime is revealed. Key challenges in implementing psychosocial support are identified: shortage of qualified personnel, fragmentation of efforts, stigmatization of psychological problems, and limited financial resources. The integration of digital technologies to scale psychological assistance is proposed. The study emphasizes that education, transformed by war into a space of recovery and resilience, can become the foundation for a psychologically healthy, cohesive, future-oriented Ukrainian nation. The research highlights the importance of trauma-informed practices, social-emotional learning programs, and comprehensive support systems that address the needs of all educational stakeholders. Special attention is given to the reintegration of children from de-occupied territories and internally displaced persons, ensuring their psychosocial and psycho-emotional support alongside academic assistance.

Key words: *psychological support, educational process, war in Ukraine, psychological resilience, trauma-informed approach, professional burnout, social-emotional learning, psychosocial assistance, national identity, mental health, crisis intervention, educational policy.*

Постановка проблеми. Війна в Україні стала безпрецедентним викликом не лише для державних інституцій, а й для кожної людини, котра опинилася в епіцентрі суспільних змін. Однією з найбільш уразливих сфер виявилася освіта, яка традиційно виконує роль не лише інструменту передачі знань, а й важливого чинника соціалізації, виховання та підтримки. Сьогодні освітній процес відбувається в умовах постійної небезпеки, втрат і невизначеності, що неминуче відображається на психологічному стані всіх його учасників – учнів, студентів, педагогів, батьків. Масштаби стресових і травматичних переживань настільки значні, що без належної психологічної допомоги та підтримки

освітній простір ризикує перетворитися на джерело додаткового виснаження, замість того, щоб виконувати свою відновлювальну й об'єднувальну функцію.

Сучасні дослідження свідчать, що в умовах воєнних дій різко зростає рівень тривожності, проявів посттравматичних розладів і кризових станів серед дітей і дорослих. Водночас освітяни часто самі опиняються у стані емоційного вигорання, однак залишаються ключовою ланкою у збереженні стійкості молодого покоління. У цій ситуації психологічна підтримка перестає бути додатковим чи факультативним елементом освітньої політики – вона стає її фундаментом. Питання полягає не лише у створенні доступу до професійної допомоги, а й у розробці цілісних системних підходів: від інтеграції елементів психоемоційної грамотності у навчальні програми до впровадження практик колективної взаємопідтримки, цифрових сервісів і національних програм допомоги.

Загалом проблема полягає у пошуку та обґрунтуванні ефективних форм і механізмів психологічного супроводу всіх учасників освітнього процесу в умовах війни. Її актуальність визначається тим, що від своєчасної та якісної відповіді на ці виклики залежить не лише психічне здоров'я нації, а й здатність української освіти залишатися живим простором розвитку, взаємо-розуміння й надії.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Теоретичні засади психологічної підтримки в умовах війни та практичні інструменти для роботи з учнями та педагогами розглядаються в наукових роботах, що акцентують на психологічному напруженні серед учасників освітнього процесу. Особливості надання психосоціальної підтримки постраждалим від війни, включаючи механізми самопомоги, висвітлено в публікаціях, що розкривають шляхи реалізації в освіті. Посібники з психосоціальної підтримки освітян фокусуються на теоретичних і практичних засадах для терапевтичного захисту. Психолого-педагогічна підтримка в умовах воєнних дій в Україні підкреслює актуальність для всіх учасників освітнього процесу. Дослідження психоемоційного стану та готовності освітян до психосоціальної підтримки детально висвітлено в публікаціях українських учених.

Зокрема, Т. Гура та О. Рома досліджують особливості ігрової діяльності дітей дошкільного віку та ігрові ресурси як ефективний інструмент психосоціальної підтримки в умовах війни в Україні (Gura, Roma, 2023, р. 20). О. Топузов, Н. Бібік, О. Локшина та О. Онопрієнко у своєму дослідженні наголошують на актуальності реалізації системної політики влади щодо підтримки вчителів, яка має включати як психологічну підтримку, так і розроблення методичного забезпечення для навчання в умовах війни (Topuzov, Bibik, Lokshyna, Onopriienko, 2022). Олена Литовченко та Олександр Литовченко висвітлити у своїй публікації

комплексні підходи, спрямовані на створення психологічно комфортного освітнього середовища, надання психосоціальної підтримки постраждалим від війни учасникам освітнього процесу, впровадження заходів соціальної адаптації та реабілітації, а також формування культури безпеки (Lytovchenko, Lytovchenko, 2024, р. 180). Крім того, О. Будник та А. Сайдак-Бурска у своєму дослідженні обґрунтовано доводять важливість питання психолого-педагогічної підтримки дітей, які постраждали від російської військової агресії в Україні, значну увагу у статті приділено розвитку стійкості вчителя як здатності людської психіки до відновлення, підвищення стресостійкості та запобігання вигоранню під час роботи з учнями, які постраждали від російської агресії або переживають інші кризові стани (Будник, Сайдак-Бурска, 2023). Також різноманітні аспекти психосоціальної підтримки в умовах війни досліджено у публікаціях О. Балабана, М. Великодної, В. Депутатова, С. Ковачова, В. Мандрагеля, О. Макаренка, Г. Мицик, Н. Мішаки, З. Мірошник, Н. Портницької, О. Савиченко, Ю. Сафонова, Я. Сучикової, І. Тичини, О. Флярковської, Т. Фурманової, К. Чернявської, Т. Ширяєвої та інших.

Серед іноземних науковців, які займаються дослідженнями питань психосоціальної та психоемоційної підтримки учасників освітнього процесу в умовах війни, значний внесок здійснили Ж.-П. Азам, К. Аренс, П. К. Джоші, Р. Карні, Е. Р. Кроуфорд, Ч. Махаджан, А. Т. Маяї, П. Муліа, Дж. Мюллер, Т. Павелл, Ш. Пандей, П. А. Рао, С. Розенштейн, В. Тален, М. Тодорова, Т. Фрайзер, П. Юско.

Метою статті є дослідження психоемоційних викликів для учасників освітнього процесу в умовах війни в Україні та обґрунтування системних механізмів їхньої підтримки, спрямованих на зміцнення освіти як простору психологічної стійкості, відновлення та національної єдності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Повномасштабне вторгнення росії в Україну 24 лютого 2022 року радикально трансформувало український освітній простір, перетворивши його на арену безпрецедентних психоемоційних викликів (Bondarenko, 2022, р. 143). Освітня система опинилася перед необхідністю не лише забезпечувати освітній процес у надзвичайних умовах, але й виконувати функцію психологічного захисту для мільйонів учасників – від дошкільнят до педагогів і батьків. Масштаби психотравмування українського суспільства вимагають системного переосмислення механізмів психосоціальної підтримки та трансформації освіти у простір відновлення психологічної стійкості нації.

Війна створила унікальну конфігурацію травматичних чинників, що одночасно впливають на всіх учасників освітнього процесу. Здобувачі освіти переживають гостру та хронічну травматизацію, спричинену прямим досвідом обстрілів, евакуації, втрати близьких, руйнування домівок. За даними ЮНІСЕФ, понад 5 мільйонів українських дітей потребують психологічної підтримки внаслідок воєнних подій (UNICEF Україна, 2022). Клінічні спостереження фіксують зростання проявів посттравматичного стресового розладу, тривожних розладів, депресивних станів, регресивних

поведінкових патернів, порушень сну та концентрації уваги.

Особливу вразливість демонструють діти дошкільного та молодшого шкільного віку, психіка яких перебуває у критичних періодах розвитку. Травматичний досвід у цьому віці може призвести до порушень формування базової довіри до світу, емоційної регуляції, соціальних навичок. Підлітки відчують складність інтеграції травматичного досвіду у власну ідентичність, що може спровокувати екзистенційні кризи, радикалізацію поглядів або, навпаки, емоційне відчуження.

Педагогічні працівники несуть подвійне навантаження, одночасно долаючи власні психотравми та забезпечуючи емоційну підтримку здобувачам освіти. Дослідження виявляють у вчителів синдром професійного вигорання, посилений травматичним стресом, емоційне виснаження, почуття безпорадності перед масштабами проблем (Дзюба, 2025, с. 35-36). Педагоги часто працюють у режимі постійної гіпервідповідальності, їм необхідно швидко приймати рішення в умовах загрози, адаптувати методики до дистанційного формату, працювати з важкотравмованими дітьми без належної підготовки.

Батьки та опікуни переживають власну травматизацію на тлі необхідності забезпечувати емоційну стабільність дітей. Багато сімей пережили роз'єднання, коли матері з дітьми евакуювалися, а батьки залишилися або пішли захищати країну. Внутрішньо переміщені особи долають складнощі адаптації, втрату соціальних зв'язків, економічну нестабільність, що створює хронічний стресовий фон у родині (Horynnych, Omelchenko, 2023).

Адекватна відповідь на масштабні психоемоційні виклики вимагає багаторівневої системи підтримки, інтегрованої в освітній процес. Перший, базовий рівень – це створення психологічно безпечного освітнього середовища, що ґрунтується на принципах травмоінформованого підходу (Guest et al., 2024). Цей підхід передбачає усвідомлення педагогами впливу травми на поведінку та навчання, визнання тригерних ситуацій, створення передбачуваних рутин, надання вибору та контролю дітям, уникнення ретравматизації.

Упровадження травмоінформованих практик перетворює клас у терапевтичний простір, де учні відчують безпеку, приналежність, компетентність. Це включає модифікацію дисциплінарних підходів від каральних до відновних, інтеграцію практик майндфулнес та саморегуляції, створення «кутків спокою», де діти можуть відновити емоційну рівновагу, використання творчих методів опрацювання досвіду – арттерапії, казкотерапії, пісочної терапії.

Другий рівень – це систематична психологічна підтримка через шкільні психологічні служби. Критично важливим є посилення кадрового потенціалу цих служб, забезпечення належного співвідношення психологів до кількості учнів. Психологи мають працювати не лише в режимі реагування на кризи, але й проактивно – через групові заняття з розвитку емоційного інтелекту, стресостійкості, навичок саморегуляції. Ефективними є програми соціально-емоційного навчання, що систематично розвивають у дітей

усвідомлення емоцій, управління ними, емпатію, навички побудови здорових стосунків (Голованова, 2025; Жулінська, 2024; Ісаченко, Шевчук, 2025; Майнаєв, Рибалко, 2024; Матвієнко, Химич, 2024).

Третій рівень – спеціалізована психологічна та психіатрична допомога для дітей з клінічними проявами травматизації. Це вимагає налагодження чітких механізмів виявлення, направлення та супроводу таких випадків, співпраці освітніх закладів із центрами надання безоплатної вторинної допомоги, державної підтримки доступності когнітивно-поведінкової терапії, EMDR та інших доказово ефективних методів роботи з травмою (Neuroflex, 2023; Клименко, 2023; Пінчук, Коваленко, 2024).

Окремий напрям – системна підтримка педагогів як ключової ланки психологічного благополуччя в школі. Необхідне запровадження обов'язкових програм профілактики вигорання, супервізій, де вчителі можуть рефлексувати професійні виклики. Важливим є створення інституційної культури, що легітимізує звернення по допомогу, нормалізує емоційні реакції на травматичний досвід, забезпечує ресурси для самодогляду педагогів.

Трансформація освіти у простір психологічної стійкості потребує концептуального зсуву від суто академічної моделі до цілісного підходу, що інтегрує психосоціальне благополуччя як фундамент навчання. Психологічна стійкість розуміється як динамічна здатність адаптуватися до травматичного досвіду, відновлюватися та знаходити сенс навіть у найскладніших обставинах (Чиханцова, 2025, с. 40–41). Освітній простір може систематично культивувати чинники стійкості через декілька механізмів.

По-перше, через створення міцних підтримуючих стосунків. Дослідження незмінно свідчать, що наявність хоча б однієї стабільної, турботливої дорослої фігури є найпотужнішим захисним чинником для дитини. Педагоги, які встановлюють теплі, послідовні стосунки з учнями, стають для них «безпечною гаванню», що дозволяє переживати складні емоції та поступово відновлюватися. Важливим є також культивування взаємопідтримки серед учнів через співпрацю, партнерство, спільні проекти.

По-друге, через розвиток відчуття власної суб'єктності, здатності впливати на особисте життя. Травма часто породжує безпорадність, пасивність. Освітній процес може протидіяти цьому через надання учням реального вибору, залучення до прийняття рішень щодо організації навчання, підтримку ініціатив, проєктної діяльності. Особливо терапевтичними є волонтерські проєкти, де діти та молодь можуть робити реальний внесок у відновлення громади, допомогу постраждалим.

По-третє, через сенсотворення та роботу з наративом. Війна руйнує основні уявлення про безпеку, справедливість і стабільність світу, що ускладнює сприйняття реальності. Через освіту учні можуть переосмислювати травматичний досвід, вплітати його в свою життєву історію, знаходити особисті сенси в складних обставинах, а також зміцнювати національну ідею стійкості та гідності. Це реалізується через освітні програми, що вивчають історію української нації,

прикладі героїзму, творчі проєкти самовираження, філософські дискусії про цінності, сенс життя, шляхи відновлення після травми.

По-четверте, через культивування надії та орієнтації на майбутнє. Хронічний стрес може звужити часову перспективу до виживання «тут і зараз». Освіта має підтримувати здатність уявляти та планувати майбутнє через профорієнтацію, побудову освітніх траєкторій, проєкти відновлення громад, обговорення картин післявоєнної України. Надія не є наївним оптимізмом, а активною орієнтацією на можливості, що підживлює мотивацію та дію.

У час війни освіта стає ключовим простором для формування національної ідентичності та єдності. Спільна травма може як об'єднувати, так і розколювати суспільство, залежно від наявності наративів і практик, що сприяють згуртованості. Освітній простір відіграє унікальну роль у створенні спільного досвіду, цінностей і символів, які єднають різні регіони, вікові групи та соціальні верстви України.

Громадянська ідентичність формується не через нав'язування ідеології, а через осмислення таких цінностей, як свобода, гідність, солідарність і відповідальність. Практики демократичної освіти, що заохочують учнів до участі, діалогу та пошуку компромісів, виховують покоління, готове будувати інклюзивне демократичне суспільство. Міжкультурна освіта, яка поважає регіональну, етнічну та мовну різноманітність у межах спільної української ідентичності, зміцнює внутрішню єдність нації.

Особливе значення має освітня робота з дітьми деокупованих територій, внутрішньо переміщеними особами, дітьми-біженцями, що повертаються. Їхня реінтеграція потребує не лише академічної підтримки, але й психосоціальної та психоемоційної. Створення безбар'єрного середовища, що приймає різний досвід, допомагає опрацювати травму окупації, протидіє стигматизації, є критично важливим для збереження національної єдності.

Реалізація системної психосоціальної підтримки стикається з низкою викликів. Насамперед, дефіцит кваліфікованих кадрів – психологів, соціальних працівників, педагогів з підготовкою у травмоінформованих підходах. Необхідні масштабні програми підготовки та перепідготовки, що поєднують наукову обґрунтованість із практичною застосовністю в українському контексті. По-друге, фрагментарність зусиль – множинність різних програм без належної координації, моніторингу ефективності, накопичення кращих практик. Потрібні національна стратегія психосоціальної та психоемоційної підтримки в освіті, єдині стандарти, система оцінювання результатів. По-третє, стигматизація психологічних проблем, що заважає своєчасному зверненню по допомогу. Необхідні широкі просвітницькі кампанії, що нормалізують психологічні реакції на травму, популяризують культуру самодогляду та звернення до фахівців. По-четверте, обмежені фінансові ресурси за зростаючих потреб. Інвестиції у психологічне благополуччя учасників освітнього процесу мають розглядатися не як витрати, а як стратегічні вкладення у людський капітал, що забезпечують довгострокову стійкість суспільства.

Перспективним є інтеграція цифрових технологій для масштабування психологічної підтримки – онлайн-консультування, програми самодопомоги, віртуальна реальність для терапії. Водночас важливо зберігати баланс, оскільки живий людський контакт залишається незамінним для глибокого терапевтичного ефекту.

Висновки. Отже, український досвід побудови психосоціальної підтримки в умовах тривалої війни може стати важливим внеском у глобальне знання про відновлення освітніх систем після масштабних травм. Систематичне документування, дослідження ефективності втручань, міжнародна співпраця дозволять не лише підтримувати українських дітей сьогодні, але й розвивати знання, що допоможуть іншим суспільствам у майбутньому. Освіта, трансформована війною у простір відновлення та стійкості, може стати фундаментом психологічно здорової, згуртованої, орієнтованої на майбутнє української нації.

Перспективи подальших досліджень щодо психосоціальної та психоемоційної підтримки учасників освітнього процесу в умовах війни в Україні передбачають розробку та оцінку комплексних програм психологічної допомоги, адаптованих до тривалого впливу конфлікту, з інтеграцією соціально-емоційного навчання через цифрові платформи для підвищення їхньої доступності. Важливим є аналіз ефективності віртуальних інтервенцій для зниження вигорання педагогів, посилення їхньої ролі як фасилітаторів підтримки учнів. Майбутні дослідження мають зосередитися на створенні інклюзивних моделей психосоціальної підтримки в освіті, адаптованих до регіональних особливостей і здоров'язберігаючих технологій, для зміцнення психологічної стійкості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Gura, T., Roma, O. (2023). Children's play during wartime in Ukraine from the preschool teacher's perspective. *ScienceRise: Pedagogical Education*. № 1 (52). Pp. 17–22. DOI: 10.15587/2519-4984.2023.275023.
- Topuzov, O., Bibik, N., Lokshyna, O., Onopriienko, O. (2022). Organisation of Primary Education at War in Ukraine: Results of a Survey of Primary Education Specialists. *Education: Modern Discourses*. Vol. 5. Pp. 7–18. DOI: 10.37472/2617-3107-2022-5-01.
- Lytovchenko, O., Lytovchenko, O. (2024). Social and Pedagogical Activity in Ukraine: Current Trends in the Context of War. *Scientific Journal of Polonia University*. Vol. 2. Issue 63. Pp. 177–182. URL: <http://pnar.ap.edu.pl/index.php/pnar/article/view/1292/1236> (Accessed: 01.10.2025).
- Будник, О., Сайдак-Бурска, А. (2023). Педагогічний супровід українських дітей війни: готовність майбутніх учителів до роботи у кризових умовах. Компаративний аналіз результатів дослідження в Україні та Польщі. *Журнал Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*. № 10 (3). С. 16–31. DOI: <https://doi.org/10.15330/jpnu.10.3.16-31>.
- Bondarenko, H. (2022). Ukrainian Education in Wartime: Challenges and Problems. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series History*. Vol. 62. Pp. 142–159. DOI: 10.26565/2220-7929-2022-62-06.

ЮНІСЕФ: 100 днів війни в Україні призвели до того, що 5,2 мільйона дітей потребують гуманітарної допомоги. (2022). *UNICEF Україна*. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/press-releases/one-hundred-days-war-ukraine-have-left-52-million-children-need-humanitarian> (дата звернення: 07.10.2025).

Дзюба, Т. М. (2025). Професійне здоров'я педагогів в умовах травми війною: виклики для професійної ідентичності та мотивації. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. № 2. С. 30–38. DOI: 10.32782/cuspsy-2025-2-4.

Horpynych, O., Omelchenko, N., (2023). Internally Displaced Persons in Ukraine: Socio-Economic Situation and Educational, Cultural Challenges. *Copernicus Political and Legal Studies*. Vol. 2. Issue 4. Pp. 61–69. DOI: 10.15804/cpls.2023406.

Guest, J., Ross, R., Childs, T., Ascetta, K., Curcio, R., Iachini, A., Griffiths, L. (2024). Embedding social emotional learning from the bottom up in multi-tiered services and supports frameworks. *Psychology in the Schools*. Vol. 61. Pp. 2745–2761. URL: <https://doi.org/10.1002/pits.23183> (Accessed: 07.10.2025).

Голованова, Т. П. (2025). Соціально-емоційне та етичне навчання (СЄЕН) як інноваційна модель у підготовці майбутніх педагогів і психологів. *Педагогічні науки: теорія та практика*. № 2. С. 90–96. DOI: 10.26661/2786-5622-2025-2-12.

Жулінська, Г. М. (2024). Сутність та особливості соціально-емоційного навчання. *Педагогічний альманах*. № 57. С. 23–29. DOI: 10.37915/pa.vi57.587.

Ісаченко, В., Шевчук, О. (2025). Соціально-емоційне та етичне навчання і ненасильницька комунікація як чинники саморозвитку та самореалізації особистості в умовах сучасного соціуму. *Ввічливість. Humanitas*. № 3. С. 60–65. URL: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.3.8> (дата звернення: 07.10.2025).

Майнаєв, Ф. Я., Рибалко, Л. С. (2024). Формування соціально-емоційних навичок учнівства для забезпечення його соціальної згуртованості та сприяння збереження ментального здоров'я. *Теорія та методика навчання та виховання*. № 56. С. 97–115. DOI: 10.34142/23128046.2024.56.07.

Матвієнко, О., Химич, М. (2024). Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір*. № 1(7(2)). С. 75–84. DOI: 10.31392/onp.2786-6890.7(2)/1.2024.08.

EMDR-терапія при травмах, ПТСР, тривожних та панічних розладах. (2023). *Neuroflex*. URL: <https://neuroflex.ua/blog/emdr-terapiya-pry-travmah-ptstryvzhnyh-ta-panichnyh-rozladah/> (дата звернення: 07.10.2025).

Клименко, І. (2023). Розробка та реалізація проекту «Психологія та духовність» для надання комплексної психологічної допомоги дітям. *Сучасна медицина, фармація та психологічне здоров'я*. Вип. 2 (11). С. 56–59. DOI: 10.32689/2663-0672-2023-2-9.

Пінчук, Н., Коваленко, В. (2024). Психологічні умови розвитку резильєнтності дітей молодшого шкільного віку. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. № 3 (65). Т. 1. С. 146–160. DOI: 10.33216/2219-2654-2024-65-3-1-146-160.

Чиханцова, О. А. (2025). Психологічна стійкість

особистості в умовах екстремальних соціальних викликів: емпіричне дослідження у контексті сучасної кризи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. № 3. С. 38–43. DOI: 10.32782/psy-visnyk/2025.3.6.

REFERENCES

- Gura, T., & Roma, O. (2023). Children's play during wartime in Ukraine from the preschool teacher's perspective. *ScienceRise: Pedagogical Education*, no. 1 (52), pp. 17–22. doi: <http://doi.org/10.15587/2519-4984.2023.275023>. [in English].
- Topuzov, O., Bibik, N., Lokshyna, O. & Onopriienko, O. (2022). Organisation of Primary Education at War in Ukraine: Results of a Survey of Primary Education Specialists. *Education: Modern Discourses*, issue 5, pp. 7–18. doi: [10.37472/2617-3107-2022-5-01](http://doi.org/10.37472/2617-3107-2022-5-01). [in English].
- Lytovchenko, O. & Lytovchenko, O. (2024). Social and Pedagogical Activity in Ukraine: Current Trends in the Context of War. *Scientific Journal of Polonia University*, vol. 63, issue 2, pp. 177–182. Available at: <http://pnap.ap.edu.pl/index.php/pnap/article/view/1292/1236> (Accessed 01 October 2025). [in English].
- Budnyk, O., & Saidak-Burska, A. (2023). Pedagogical support for Ukrainian children of war: readiness of future teachers to work in crisis conditions. Comparative analysis of research results in Ukraine and Poland]. *Zhurnal Prykarpatskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylia Stefanyka*, no. 10 (3), pp. 16–31. doi: <https://doi.org/10.15330/jpnu.10.3.16-31>. [in Ukrainian].
- Bondarenko, H. (2022). Ukrainian Education in War-time: Challenges and Problems. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series History*, vol. 62, pp. 142–159. doi: [10.26565/2220-7929-2022-62-06](https://doi.org/10.26565/2220-7929-2022-62-06). [in English].
- UNICEF: 100 dniv viiny v Ukraini pryzvely do toho, shcho 5,2 miliona ditei potrebuut humanitarnoi dopomohy [UNICEF: 100 days of war in Ukraine have left 5,2 million children in need of humanitarian aid] (2022). *UNICEF Ukraina*. Available at: <https://www.unicef.org/ukraine/press-releases/one-hundred-days-war-ukraine-have-left-52-million-children-need-humanitarian> (Accessed 07 October 2025). [in Ukrainian].
- Dziuba, T. M. (2025). Profesiine zdorovia pedahohiv v umovakh travmy viinoiu: vyklyky dlia profesiinoi identychnosti ta motyvatsii [The professional health of educators in the context of war trauma: challenges for professional identity and motivation]. *Naukovi zapysky. Seriya «Psykhologhiia»*, no. 2, pp. 30–38. doi: [10.32782/cusu-psy-2025-2-4](https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-2-4). [in Ukrainian].
- Horpynych, O. & Omelchenko, N. (2023). Internally Displaced Persons in Ukraine: Socio-Economic Situation and Educational, Cultural Challenges. *Copernicus Political and Legal Studies*, vol. 2, issue 4, pp. 61–69. doi: [10.15804/cpls.2023406](https://doi.org/10.15804/cpls.2023406). [in English].
- Guest, J., Ross, R., Childs, T., Aschetta, K., Curcio, R., Iachini, A., & Griffiths, L. (2024). Embedding social emotional learning from the bottom up in multi-tiered services and supports frameworks. *Psychology in the Schools*, vol. 61, pp. 2745–2761. Available at: <https://doi.org/10.1002/pits.23183> (Accessed 07 October 2025). [in English].
- Holovanova, T. P. (2025). Sotsialno-emotsiine ta etychne navchannia (SEEN) yak innovatsiina model u pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv i psykhologiv [Social-emotional and ethical education (SEE) as an innovative model in the training of future teachers and psychologists]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*, no. 2, pp. 90–96. doi: [10.26661/2786-5622-2025-2-12](https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-12). [in Ukrainian].
- Zhulinska, H. M. (2024). Sutnist ta osoblyvosti sotsialno-emotsiinoho navchannia [The essence and characteristics of social and emotional learning]. *Pedahohichniy almanakh*, no. 57, pp. 23–29. doi: [10.37915/pa.vi57.587](https://doi.org/10.37915/pa.vi57.587). [in Ukrainian].
- Isachenko, V., & Shevchuk, O. (2025). Sotsialno-emotsiine ta etychne navchannia i nenasylnytska komunikatsiia yak chynnyky samorozvytku ta samorealizatsii osobystosti v umovakh suchasnoho sotsiumu [Social-emotional and ethical education and nonviolent communication as factors of self-development and self-realization of the individual in modern society]. *Vvichlyvist. Humanitas*, no. 3, pp. 60–65. Available at: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.3.8> (Accessed 07 October 2025). [in Ukrainian].
- Mainaiev, F. Ya., & Rybalko, L. S. (2024). Formuvannia sotsialno-emotsiinykh navychok uchnivstva dlia zabezpechennia yoho sotsialnoi zghurtovanosti ta spryannia zberezhenntia mentalnoho zdorovia [Formation of students' social and emotional skills to ensure their social cohesion and promote mental health]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, no. 56, pp. 97–115. doi: [10.34142/23128046.2024.56.07](https://doi.org/10.34142/23128046.2024.56.07). [in Ukrainian].
- Matviienko, O., & Khymych, M., (2024). Sotsialno-emotsiine navchannia yak zasib stvorennia bezpechnoho osvithnoho prostoru [Social and emotional learning as a means of creating a safe educational environment]. *Osvitno-naukovyi prostir*, no. 1 (7(2)), pp. 75–84. doi: [10.31392/onp.2786-6890.7\(2\)/1.2024.08/](https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.7(2)/1.2024.08/) [in Ukrainian].
- EMDR-terapiia pry travmakh, PTSR, tryvoznykh ta panichnykh rozladakh, [EMDR therapy for trauma, PTSD, anxiety and panic disorders] (2023). *Neuroflex*. Available at: <https://neuroflex.ua/blog/emdr-terapiya-pry-travmah-ptsr-tryvoznykh-ta-panichnykh-rozladah/> (Accessed 07 October 2025). [in Ukrainian].
- Klymenko, I. (2023). Rozrobka ta realizatsiia proektu «Psykhologhiia i dukhovnist» dlia nadannia kompleksnoi psykhologichnoi dopomohy ditiam [Development and implementation of the «Psychology and Spirituality» project to provide comprehensive psychological assistance to children]. *Suchasna medytsyna, farmatsiia ta psykhologichne zdorovia*, issue 2 (11), pp. 56–59. doi: <https://doi.org/10.32689/2663-0672-2023-2-9>. [in Ukrainian].
- Pinchuk, N., & Kovalenko, V. (2024). Psykhologichni umovy rozvytku rezylentnosti ditei molodshoho shkilnoho viku [Psychological conditions for the development of resilience in primary school children]. *Teoretychni i prykladni problemy psykhologii*, no. 3 (65), vol. 1, pp. 146–160. doi: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2024-65-3-1-146-160>. [in Ukrainian].
- Chykantsova, O. A. (2025). Psykhologichna stiikist osobystosti v umovakh ekstremalnykh sotsialnykh

vyklykiv: empirychne doslidzhennia u konteksti suchasnoi kryzy [Psychological resilience of individuals in conditions of extreme social challenges: empirical research in the context of the current crisis]. *Naukovyi visnyk*

Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriiia «Psykhologiiia», no. 3, pp. 38–43. doi: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.3.6>. [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 19.11.2025

ВИМОГИ ДО ПУБЛІКАЦІЙ У НАУКОВО-МЕТОДИЧНОМУ ЖУРНАЛІ «НОВА ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА»

Науково-методичний журнал «Нова педагогічна думка» входить до переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі педагогічних наук (спеціальності – 011, 014, 015). У журналі друкуються статті з питань: філософії освіти, порівняльної педагогіки та історії освіти, теорії і практики педагогіки, дидактики, методики і сучасних освітніх технологій навчання та виховання, психології, соціальної педагогіки, дошкільної і початкової освіти, мовознавства та література, естетичного і фізичного виховання, внеску діячів науки та освіти у розвиток національної школи тощо.

Стаття повинна відповідати тематиці журналу і сучасному стану педагогічної науки і освітньої практики.

Стаття подається українською, англійською та/або офіційними мовами країн Європейського Союзу обсягом не менше 10 сторінок машинописного тексту, на аркушах білого паперу стандартного формату з використанням шрифту Times New Roman 14 розміру текстового редактора Word через півтора інтервала.

Електронний варіант статті виконується в редакторі Word і форматі * doc, а копія – у форматі * rtf; файл називати за прізвищем автора статті. Ім'я файлу набрати латинськими літерами (напр.: Petrenko. rtf; Petrenko. doc). Формат сторінки А4, шрифт Times New Roman, розмір 14, міжрядковий інтервал 1,5, абзацний відступ 1,25 см, всі поля – 2 см.

Для авторів, які не мають наукового ступеня, обов'язково потрібно додати зовнішню рецензію.

ВИМОГИ ДО АВТОРСЬКИХ РУКОПИСІВ

1. **Індекс УДК** (універсальний десятичний класифікатор) розташовують перед заголовком статті, окремим рядком, у лівому верхньому куті. Індекс УДК визначає автор (розмір 14, вирівнювання по лівому краю, без відступів першого рядка, напівжирний шрифт).

2. **Відомості про автора (авторів)** без скорочень: прізвище та ім'я (вирівнювання по правому краю тексту, напівжирний шрифт, розмір 14).

3. **Науковий ступінь**, вчене звання, посада (без скорочень, вирівнювання по правому краю, розмір 14, шрифт курсив).

4. **Місце роботи:** назва установи (без скорочень), населеного пункту, країни (вирівнювання по правому краю, розмір 14, шрифт курсив).

5. **ORCID** (реєстрація на сайті – <http://orcid.org/>), (вирівнювання по правому краю, шрифт звичайний, розмір 14).

6. **E-mail** (вирівнювання по правому краю, шрифт курсив, розмір 14).

7. **Заголовок статті** (розмір 14, напівжирний шрифт, прописні літери, абзац без відступів першого рядка, вирівнювання по центру).

8. **Слово «Анотація»** (напівжирний шрифт, розмір 14). Далі в тому ж рядку анотація статті (шрифт

звичайний, по ширині, розмір 14). Анотація українською та/або офіційними мовами Європейського Союзу має бути обсягом не менше 1200 знаків.

Назва статті, ПІБ та дані про авторів, анотація та ключові слова англійською мовою (не менше 1800 знаків) оформляються аналогічно як українською мовою.

Важливо! Якщо ж стаття друкується англійською мовою та/або офіційними мовами країн Європейського Союзу, то анотація українською мовою має бути обсягом не менше як 1800 знаків, відповідно анотація англійською мовою та/або офіційними мовами країн Європейського Союзу – 1200 знаків.

9. **«Ключові слова»** (напівжирний шрифт, розмір 14) – слова з тексту матеріалу, які з точки зору інформаційного пошуку несуть змістовне навантаження. Ключові слова подаються у називному відмінку, загальна кількість ключових слів – не менше п'яти і не більше десяти (шрифт звичайний, розмір 14).

10. **Основна частина статті** (шрифт звичайний, розмір 14) повинна містити такі структурні елементи:

Постановка проблеми.

Аналіз наукових досліджень і публікацій.

Мета статті.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Усі частини статті повинні бути виділені.

Якщо у тексті наявні рисунки, вони повинні мати підписи, відповідно кожна таблиця – заголовок.

11. **Підзаголовок «СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ»** (мовою оригіналу) оформляється окремим абзацом, розмір 14, прописними літерами, вирівнювання по центру; оформлюється відповідно до Гарвардського стилю (Harvard referencing style);

– у випадку написання статті англійською мовою посилання здійснюється на транслітерований варіант літератури та джерел.

– перелік посилань не нумерується та оформляється відповідно до послідовності згадування в тексті;

– список використаних джерел рекомендуємо складати з не більш ніж 15–20 найменувань (шрифт звичайний, розмір 14).

12. **Після списку використаних джерел і літератури подається «REFERENCES».**

Автоматизувати процес транслітерації можна, скориставшись програмним забезпеченням, доступним за відповідними адресами. Для транслітерації українського тексту слід опиратися на Постанову Кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. № 55.

Після автоматичного транслітерування необхідно перевірити правильність отриманого результату і внести відповідні корективи. Транслітеровані література та джерела повинні містити тільки значущі для аналітичної обробки елементи (ПІБ авторів, назву першоджерела, вихідні дані). У списку літератури назви робіт на мовах, де використовуються нелатинізовані

алфавіти, повинні бути перекладені англійською та поміщені у квадратних дужках; назви джерел повинні бути транслітеровані, у кінці слід вказати мову оригіналу у квадратних дужках. У випадку цитування книги назва видавництва (якщо це назви установ) повинна бути перекладена англійською мовою, в усіх інших випадках – транслітерована, місце видання перекладено.

13. Рядок «Дата надходження до редакції» – «_ . 202_» (шрифт курсив, розмір 12, вирівнювання справа).

14. Окремо необхідно вказати адресу і контактні телефони (службова чи домашня), e-mail, № відділення «Нової пошти» для отримання примірника журналу «Нова педагогічна думка».

Рубрики науково-методичного журналу «Нова педагогічна думка»:

- Філософія освіти. Порівняльна педагогіка. Історія освіти.
- Управління освітою. Профільне навчання.
- Сучасні освітні технології.
- Психологія. Соціальна педагогіка. Робота з обдарованими дітьми.
- Мовознавство та література.
- Історія. Правознавство.
- Фізика. Математика.
- Дошкільна та початкова освіта.
- Природничі науки. Технології.
- Виховання особистості. Позашкільна освіта.
- Музика. Естетика.
- Фізична культура.
- Зустрічі з педагогами-новаторами.

Вартість однієї сторінки друкованого тексту (за один стандартний аркуш (А4) машинопису через півтора інтервала) – **80 грн.**

Оплату вартості статті потрібно здійснювати на рахунок Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти лише після затвердження публікації до друку.

Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен, оголошень несуть автори публікацій.

Статті, що не відповідають зазначеним вимогам, не розглядаються.

Редакція залишає за собою право здійснювати наукове редагування назви і змісту статті.

Подача статті здійснюється на адресу: кабінету інформаційних комунікацій і видавничої діяльності Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (redakciya_roippo@ukr.net) або на сайт видання (www.npd.roippo.org.ua).

Адреса редакції: 33028, м. Рівне, вул. В'ячеслава Чорновола, 74, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кабінет інформаційних комунікацій і видавничої діяльності.

E-mail: redakciya_roippo@ukr.net; тел. (067)178 85 18.

Розміщення журналу в міжнародній наукометричній базі Index Copernicus: <https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=46468>.

Матеріали підготовлені до друку кабінетом інформаційних комунікацій і видавничої діяльності Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Завідувач кабінету інформаційних комунікацій і видавничої діяльності
Мирослава Мазурок

Коректори:
Леся Заводна, Мирослава Мазурок

Комп'ютерне складання та верстка:
Валентина Волосюк

Підписано до друку 15.12.2025 р.
Формат 60х84/8. Умов. друк. арк.
Тираж 100 прим. Зам. №

Надруковано у Рівненському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти.
Україна, м. Рівне,
вулиця В'ячеслава Чорновола, 74,
тел. (067)178 81 12