



Центральноукраїнський державний
університет імені
Володимира Винниченка



Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
Центр українсько-європейського наукового співробітництва

Всеукраїнське науково-педагогічне
підвищення кваліфікації

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧА В КОНТЕКСТІ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ЗВО

6 липня – 16 серпня 2026 року



Львів – Торунь
Liha-Pres
2026

УДК [378.091.12:005.963]:[378:005.6](062.552)

П 84

Організаційний комітет:

Євген Соболев – доктор юридичних наук, професор, ректор Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка;

Тетяна Бабенко – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка;

Ростислав Ляшенко – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка;

Олександр Черненко – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Професійний розвиток викладача в контексті підвищення якості діяльності ЗВО : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 6 липня – 16 серпня 2026 року. – Львів – Торунь : Liha-Pres, 2026. – 108 с.

ISBN 978-966-397-657-0

У збірнику представлено матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації «Професійний розвиток викладача в контексті підвищення якості діяльності ЗВО» (6 липня – 16 серпня 2026 року).

УДК [378.091.12:005.963]:[378:005.6](062.552)

© Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2026

© Центр українсько-європейського наукового співробітництва, 2026

ISBN 978-966-397-657-0

© Українсько-польське наукове видавництво «Liha-Pres», 2026

ЗМІСТ

Teacher professional development in the context of improving the quality of higher educational institutions Bobko V. V.	6
Якість юридичної освіти: основні фактори та тенденції вдосконалення Бобровник С. В.	9
Баланс дисципліни та свободи самовираження на заняттях естрадного вокального ансамблю Венгерак А. В.	13
Формування інклюзивної компетентності викладача закладу вищої освіти як чинник підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти Гаяш О. В.	17
Вища освіта у добу глобалізації: особливості японського досвіду (на прикладі проєкту «Суперглобальний університет» (SGU)) Грикун Ю. О.	21
Особливості викладання навчальної дисципліни «Клінічна фармакологія з основами токсикології» як етап вдосконалення медсестринської освіти на рівні бакалавра Губіна Н. В.	27
Сучасні технічні вимоги до машин та електроустаткування засобів малої механізації Гузенко В. В., Міленін Д. М.	30
Ефективність різних видів усного коригувального зворотного зв'язку у процесі вивчення іноземної мови Заплітний В. І.	33
Навчання іншомовної онлайн-взаємодії у ЗВО: орієнтири CEFR Companion Volume та методичні завдання викладача Іщенко А. А.	37
Універсальний дизайн освітнього середовища у вищій освіті: внесок викладачів Кляп М. І.	41
Поєднання клінічної практики та викладацької діяльності як чинник забезпечення якості підготовки майбутніх лікарів Козинська І. А.	45

Реформування системи освіти України в контексті стратегічних завдань структурної трансформації економіки та економічної безпеки	
Коцко Т. А.	47
Професійний розвиток науково-педагогічних працівників як складова системи забезпечення якості вищої освіти	
Мельник В. В.	51
Формування компетентностей у майбутніх лікарів зі спеціальності «Абдомінальна хірургія» та їх результати	
Міщук В. В.	54
Оцінка організації навчання по засвоєнню компетентностей з вивчення підрозділу «Громадське здоров'я» дисципліни «Загальна практика – сімейна медицина»	
Міщук В. Г.	57
Empowering future teachers through individual learning paths	
Mishchuk I. M.	59
Травмоінформований підхід як важлива складова професійних компетентностей педагогічних працівників ЗВО	
Наумова Ю. С.	63
Організаційно-правові аспекти підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в аспірантурі	
Петренко Г. О.	67
Професійна майстерність викладача вищої школи: сучасні орієнтири	
Стеблюк С. В.	71
Упередженість у системах штучного інтелекту та способи її подолання під час прогнозування злочинності	
Томин С. В.	73
Малі композиційні форми як засіб реалізації творчої діяльності хореографа (Вінниччина)	
Філімонова-Златогурська Є. С.	77
Нові підходи до використання англійської мови у професійній сфері для студентів спеціальностей В12 Культурологія та музеєзнавство і В10 Філософія	
Хаджилій Т. О.	81
Психолого-педагогічний контекст формування стійкості системи вищої освіти в Україні	
Хожило І. І.	84
Студентоцентризм як модель розвитку вищої освіти	
Хома О. М.	88

Застосування технології фасилітаційного навчання у формуванні професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури Хома Т. В.	91
Сучасні підходи до дистанційного навчання здобувачів освіти медичних закладів в умовах впровадження інноваційних технологій Шевченко О. С., Шушляпіна Н. О., Світлична Ю. В.	94
Педагогічна майстерність викладача та її складові Шевчук С. Ф.	97
Цифрова компетентність викладачів вищих навчальних закладів у контексті підвищення якості освітньої діяльності Щебетун І. С.	100
Стан ментального здоров'я освітян у південному регіоні України в умовах війни Яковенко Н. О.	103

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF IMPROVING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Bobko V. V.

*PhD in Economic Sciences, Associate Professor
Uman Branch of the European University
Uman, Cherkasy region, Ukraine*

The quality of higher education is inextricably linked to the professional competence of those who deliver it. Across academic systems worldwide – and particularly within Ukraine, where educational reform has acquired renewed urgency amid broader processes of European integration – the professional development of university faculty has emerged as a pivotal policy concern.

Yet despite this growing recognition, the concept of teacher professional development in higher education remains imprecisely defined in both theoretical discourse and institutional practice. This paper seeks to clarify that concept, to examine the conditions under which professional development produces measurable improvements in educational quality, and to propose a framework suited to the Ukrainian higher education context.

Professional development, in the academic literature, is frequently conflated with formal qualification upgrading – the accumulation of degrees, certificates, and continuing education hours that satisfy regulatory requirements. This conflation is understandable but misleading. Formal qualification attainment constitutes a necessary but decidedly insufficient condition for genuine professional growth [1, p. 47].

What the research literature consistently demonstrates is that the most consequential forms of faculty development are those which are sustained over time, embedded in actual teaching practice, socially collaborative in character, and directly oriented toward the improvement of student learning outcomes [2, p. 112]. Isolated workshops, however well designed, rarely produce lasting change in pedagogical behaviour.

The Ukrainian higher education system presents a distinctive set of circumstances in this regard. The Law of Ukraine on Higher Education (2014, as amended) established a legislative framework that emphasizes institutional autonomy and quality assurance, assigning universities greater responsibility for defining and monitoring the professional development of their academic staff [3, p. 8].

The National Agency for Higher Education Quality Assurance (NAQA), established in 2015, has progressively developed accreditation criteria that include faculty development indicators. Nevertheless, the transition from compliance-oriented credential accumulation to genuinely transformative professional learning remains incomplete in many institutions, particularly those outside Kyiv and the major urban centres.

Several structural factors obstruct this transition. First, the prevailing culture within many Ukrainian universities continues to equate academic authority with subject-matter expertise, treating pedagogical competence as secondary or even peripheral. Senior faculty who have built their reputations on disciplinary scholarship may resist engagement with professional development programmes perceived as remedial or managerial impositions.

Second, the material conditions of academic work – including teaching loads that leave limited time for reflective practice, limited institutional budgets for professional development activities, and the persistent brain drain that draws talented educators toward private sector or international employment – create practical barriers that goodwill alone cannot overcome.

Third, and perhaps most fundamentally, many Ukrainian universities lack the institutional infrastructure to support the kind of sustained, practice-embedded professional development that the research literature recommends. Effective faculty development requires organizational structures – mentoring systems, peer observation programs, teaching and learning centers, communities of practice – that most institutions have not yet developed at scale [4, p. 203]. Where such structures exist, they are often formally instituted but unevenly implemented, with participation rates that decline sharply once initial enthusiasm fades.

The integration of digital technologies into higher education – a process dramatically accelerated by the COVID-19 pandemic and, in the Ukrainian context, further complicated by the demands of wartime operation – has added a new dimension to the professional development imperative. Faculty who were trained in traditional face-to-face pedagogies have been required, often abruptly and without adequate support, to develop competencies in online course design, digital assessment, and remote student engagement. Research conducted during and after the pandemic period consistently documents the widening gap between institutional expectations regarding digital teaching and the actual preparedness of academic staff to meet those expectations [5, p. 78]. Addressing this gap requires not merely technical training but a more fundamental reconceptualisation of what teaching expertise means in digitally mediated environments.

Against this background, several principles emerge as foundational to any effective approach to teacher professional development in Ukrainian higher education. Institutional leadership matters enormously: universities

in which rectors and deans visibly champion professional learning, allocate dedicated resources to it, and model reflective practice in their own conduct tend to produce cultures in which faculty development is genuinely valued rather than merely tolerated.

Peer learning – structured opportunities for faculty to observe one another's teaching, discuss challenges, and collaboratively develop solutions – has consistently proven more effective than expert-led training in producing durable pedagogical change. Recognition and reward systems must align with professional development expectations: when promotion criteria and institutional prestige attach exclusively to research output, the message conveyed to faculty is that teaching quality is a secondary concern, regardless of what official policy documents assert.

Ukraine's ongoing process of European integration provides both an impetus and a model for reform in this domain. The Bologna Process commitments that Ukraine has undertaken include quality assurance provisions that make faculty development a central concern of institutional accountability. The European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area explicitly connect the quality of teaching and learning to the conditions under which staff are recruited, supported, and developed professionally [3, p. 14]. Ukrainian institutions seeking genuine alignment with European standards – rather than merely formal compliance – will need to take these provisions seriously.

In conclusion, teacher professional development in higher education is neither a marginal administrative function nor a problem to be solved once and archived. It is a continuous, institutionally embedded process that requires sustained investment, thoughtful design, and genuine cultural commitment. For Ukrainian universities navigating an exceptionally demanding set of circumstances – wartime disruption, resource constraints, the pressures of European integration, rapid digitalisation – the temptation to defer serious engagement with this challenge is understandable. It is also, given the centrality of faculty quality to educational outcomes, a temptation that must be resisted.

Bibliography:

1. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.

2. Ніколаєску І. О. Сучасні підходи до розвитку професійної компетентності педагогічних працівників в умовах формальної і неформальної освіти : методичний посібник / І. О. Ніколаєску. Черкаси : ЧОПОПП, 2014. 146 с.

3. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII (зі змінами). *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37–38. Ст. 2004.

4. Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : монографія / С. А. Калашнікова. Київ : Київськ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2010. 380 с.

5. Морзе Н. В. Цифрова компетентність викладача нової української вищої школи / Н. В. Морзе, О. В. Барна, В. П. Вембер. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. № 6. С. 75–87. DOI: 10.28925/2414-0325.2019.6.7587

ЯКІСТЬ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ: ОСНОВНІ ФАКТОРИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ ВДОСКОНАЛЕННЯ

Бобровник С. В.

*доктор юридичних наук, професор,
професор кафедри теорії та історії права та держави
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна*

Реформування основних сфер життєдіяльності сучасного суспільства, реалізація основних напрямків євроінтеграції, підвищення ефективності функціонування правової системи суспільства та гарантування основних прав і свобод людини неможливе без кардинального підвищення рівня підготовки фахівців вищої кваліфікації у сфері права. Україна здійснює певні кроки в аспекті модернізації освітньої діяльності, у тому числі і підготовки фахівців юридичного профілю, у контексті європейських вимог, пов'язаних з підвищенням якості освітніх послуг, що включає якість викладання, реалізацію наукових досліджень, підвищення якості освітнього процесу та освітніх програм. Однак, не вирішеними залишається значна кількість проблем, що обумовлюються системою об'єктивних факторів, пов'язаних з викликами, що постають перед сучасною українською державою та суспільством.

Необхідно зазначити, що однією із важливих стратегічних цілей розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 рр. визначено забезпечення якісної освітньо-наукової діяльності в аспекті постійного підвищення якості освіти відповідно до стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [1].

Тому важливим напрямком дослідження якості правничої освіти є визначення факторів, що на неї впливають та обґрунтування шляхів підвищення її ефективності.

Вважаємо, що якість юридичної освіти може бути визначена на двох рівнях – глобальному, що є результатом відображення показника розвитку суспільства та виявляється у відповідності освітнього процесу поставленій меті, потребам та визначеним державою освітнім стандартам та прагматичному, що характеризує перелік вимог до освітнього процесу та систему показників навчальної та дослідницької діяльності закладу, ступінь професійної підготовки викладачів, формування навчальної бази та наявних ресурсів підготовки фахівців вищої кваліфікації. В узагальненому вигляді якість юридичної освіти може бути визначена на рівні управлінської діяльності як відповідних органів держави та місцевого самоврядування, так і закладу освіти; професійної підготовки науково-педагогічного персоналу, характеру педагогічної діяльності, якісного складу студентів, що в сукупності характеризують як якість педагогічного процесу, так і якість поставленої мети та отриманого результату. В цьому випадку можливо говорити про якість як тотожну категорію ефективності.

Проект Концепції вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до Європейських стандартів вищої освіти та правничої професії визначає основну мету підготовки юристів як сприяння становленню в Україні правничої освіти як системи стандартів змісту та методики викладання правничих дисциплін, базованих на формуванні правничих навичок, обізнаності щодо питань етики та прав людини, розумінні фундаментальної ролі правника в утвердженні верховенства права через захист прав і свобод людини, а також стандартів доступу до правничої професії. Одним із завдань Концепції відповідно до визначеної мети є забезпечення якісної правничої освіти, якісного оцінювання рівня кваліфікації випускників правничих шкіл, якісних наукових досліджень у сфері права [2].

В Україні намагаються віднайти та запровадити ефективну модель підготовки, яка б оптимізувала та значно підвищила якість професійного рівня майбутніх правників, відповідала світовим стандартам і практикам [3, с.13] На нашу думку, досягненню цього завдання могло б сприяти забезпечення наступних напрямків підвищення якості освіти у сфері права:

- адаптація освітнього законодавства до вимог сьогодення та позитивного досвіду зарубіжних країн;
- приведення національної юридичної освіти у відповідність до європейських стандартів та практик;

- запровадження практики щорічного професійного навчання юристів практиків з метою врахування змін і доповнень до нормативно-правових актів та вивчення судової практики Верховного Суду, Конституційного Суду України та ЄСПЛ;
- передбачуваність вступної кампанії шляхом подолання практики щорічного прийняття Умов прийому на навчання;
- запровадження єдиних вимог до абітурієнтів незалежно від підпорядкування юридичних закладів – державних, відомчих чи приватних;
- здійснення підготовки у відповідності до державних стандартів та єдиних вимог до професії юриста;
- подолання значної розпорошеності освітніх закладів та їх невиправданої багато чисельності, коли юристів готують у сільгосп академіях, транспортних та водних університетах, закладах культури, намагаючись заробити кошти та штучно підняти рейтинг цих закладів освіти;
- гарантування справедливості бюджетного фінансування, адже підвищений рівень державного забезпечення припадає на відомчі навчальні заклади без гарантування працевлаштування випускників за спеціальністю у відповідній сфері;
- перехід підготовки студентів-правників на наскрізну систему виключно за освітнім ступенем Магістр;
- реформування освітньої комунікації на засадах освітнього партнерства викладач-студент;
- запровадження ефективної системи моніторингу та контролю якості освіти не лише в процесі акредитації закладу раз на 5 років, а постійно на рівні відсотків працевлаштування випускників, відгуків роботодавців та анкетування самих випускників стосовно їх задоволення якістю освітніх послуг;
- адаптація освітнього процесу до потреб ринку праці та запитів студентів-правників;
- посилення практичної складової освітнього процесу шляхом запрошення до читання лекцій юристів практиків, розвитку юридичних клінік та суттєвого переосмислення ролі виробничої практики як можливості застосування отриманих в процесі навчання знань;
- формування технології роботи з правовою інформацією, що формують компетентності у галузі професійної юридичної діяльності;
- формування умінь професійно мислити та бути спроможним до постійного поглиблення знань;
- розвиток юридичних наукових шкіл, які забезпечують формування нового покоління вчених та визначення наукових інтересів

студентів-правників, забезпечуючи доцільне поєднання освітнього процесу та наукових пошуків;

- стимулювання наукових публікацій студентів та їх участі у наукових конференціях, що забезпечує навички відстоювати власну позицію та формувати навички публічних виступів [4, с. 558];

- підвищення рівня фундаментальності академічно-прикладної моделі юридичної освіти шляхом інтеграції базових фахових і вузько-спеціалізованих знань майбутніх спеціалістів, що забезпечить високий рівень правосвідомості та професійної правової культури випускників [5, с. 146];

- підвищення рівня організації навчального процесу та удосконалення матеріально-технічної бази навчальних закладів;

- забезпечення високого рівня викладання дисциплін науково-педагогічними працівниками та недопущення практики читання декількох непов'язаних між собою дисциплін, що має місце у невеликих освітніх закладах;

- більш високі вимоги до процесу акредитації закладів в аспекті з'ясування реальної, а не паперової якості надання освітніх послуг; аналізу ресурсів, які вкладаються в освіту, організації та проведення освітнього процесу та результатів, що продукуються освітньою системою;

- використання в процесі навчання сучасних цифрових та інформаційно-комунікативних ресурсів;

- розвиток професійних здібностей науково-педагогічних працівників шляхом підготовки наукових досліджень та їх апробації у навчальному процесі та забезпечення стажування як у національних, так і зарубіжних закладах освіти за рахунок вищу, де вони працюють;

- проведення моніторингу на індивідуальному (самооцінка учасниками навчального процесу), на локальному (навчальним закладом), муніципальному, регіональному, державному та міжнародному рівнях з метою оцінки ефективності освітнього процесу та визначення основних шляхів його вдосконалення;

- забезпечення врахування в освітньому процесі особливостей сучасного етапу розвитку держави, необхідності післявоєнної відбудови та основних аспектів переосмислення ролі та структури національної та міжнародної правових систем;

- розробка та вдосконалення відповідно до вимог суспільного розвитку державної політики у сфері підготовки правників шляхом розробки концепції підвищення якості підготовки юристів, державних стандартів та підвищення вимог до закладів, які готують спеціалістів для цієї важливої сфери життєдіяльності суспільства.

Запровадження означених вище вимог створить необхідні умови для якісної підготовки правника, здатного на високому професійному рівні забезпечити реалізацію принципу верховенства права та гарантувати реалізацію і захист основних прав і свобод людини.

Література:

1. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 р.р., затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 р. № 286-р. *Офіційний вісник України* від 29.04.22р. 2022. №33 стор. 280, стаття 1803.

2. Концепція розвитку юридичної освіти. URL: http://kno.rada.gov.ua/news/main_news/75465.html/

3. Керноз Н. Є., Стеченко К. Л. Підготовка правників в Україні: проблеми та перспективи вдосконалення. *Електронне наукове видання Аналітично-порівняльне правознавство*. 2021. С. 9–14.

4. Серединко А. С. Модернізація вищої юридичної освіти в Україні: виклики та перспективи. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2025. № 2. С. 555–559.

5. Тернавська В. М. Сучасні тенденції реформування вищої юридичної освіти в Україні (конституційно-правовий аспект). *Нове українське право*. 2022. Вип. С. 142–148.

БАЛАНС ДИСЦИПЛІНИ ТА СВОБОДИ САМОВИРАЖЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ЕСТРАДНОГО ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЮ

Венгерак А. В.

*викладач кафедри академічного та естрадного вокалу
факультету музичного мистецтва і хореографії
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

У сучасній вищій мистецькій освіті великого значення набуває проблема поєднання високої технічної вимогливості й одночасно творчої свободи, дисципліни та вільного самовираження студентів. Особливо актуальною дана проблема постає в ході занять естрадного вокального ансамблю, де кожен учасник прагне до індивідуального самовираження, водночас залишаючись частиною єдиного художнього цілого. Відповідно, на цих заняттях необхідно досягати якісного

колективного виконання й одночасно створювати умови для індивідуального самовираження кожного учасника.

Практика свідчить, що надмірна регламентація занять може призвести до скутості, втрати емоційності та зниження мотивації студентів. Натомість як абсолютна свобода без чітких вимог призводить до дисбалансу ансамблевої злагодженості, ритмічної й інтонаційної нестійкості та інших негативних явищ. Власне тому проблема оптимального співвідношення дисципліни та свободи самовираження на заняттях естрадного вокального ансамблю є однією з ключових у сучасній вокальній педагогіці та викликає нагальну потребу в пошуку педагогічних стратегій гармонізації обох із зазначених складових. Актуальність даної проблеми посилює недостатня її розробленість у науковій літературі, що вказує на потребу в її теоретичному осмисленні та методичному узагальненні.

Загальновідомо, що мистецтво ансамблевого виконавства базується на поєднанні індивідуальної та колективної форм роботи. Однак специфікою естрадного вокального ансамблю є те, що індивідуальність співака має не лише яскраво проявлятися, але й бути насамперед частиною виразного спільного виконання. Отже співакам-ансамблістам важливо дбати не лише про розвиток вокальних навичок, пошук власного індивідуального тембру, артистизму, але й розвивати вміння слухати інших учасників, здатність до невербальної сценічної комунікації, вміння працювати в команді, створюючи спільний творчий продукт. «Ансамблевий спів – складний і багатогранний вид музичного виконавського мистецтва. Опанування ним вимагає від співака наполегливої кропіткої праці, самовідданості, відповідальності, емпатії, самовиховання, вміння працювати як самостійно, так і в команді» – наголошують О. Заверуха та Т. Чернета [1, с. 64]. Зазначене вказує, що учасники естрадного вокального колективу мають докладати значних зусиль з організації самостійної та навчальної творчо-вокальної роботи, а також бути відповідальними та дисциплінованими.

Дисципліну як наукову категорію визначають багатогранною та важливою рисою особистості, яка визначається її здатністю до самоконтролю, самодисципліни, внутрішньої мотивації та постійного розвитку. В більшості робіт з психології наголошено, що саме дисципліна відіграє важливу роль у досягненні особистого та професійного успіху, а також у збереженні здоров'я та підтриманні гармонійних взаємин з іншими людьми. В педагогічному контексті дисципліна забезпечує передбачуваність, послідовність, впорядкованість і сталість навчального процесу.

Особистість з високим рівнем дисципліни, називають дисциплінованою. Дисциплінована особистість має більшу внутрішню

мотивацію, більшу здатність до саморозвитку, кращу організацію свого часу та впевненість у своїх діях. Нам близькою є думка Н. Пихтіної про те, що «дисциплінованість забезпечує організованість, підвищує працездатність, виховує відповідальність – якості, що необхідні особистості для колективної творчої діяльності» [2, с. 18]. Науковиця також наголошує на тісному зв'язку дисциплінованості з психологічними поняттями: дисципліна, відповідальність, організованість, самоконтроль, самодисципліна.

За нашим переконанням, дисципліна на заняттях естрадного вокального ансамблю виступає фундаментом навчального та творчого процесу, що охоплює сукупність правил, норм поведінки, внутрішньої самоорганізації співака. Вона виступає ключовим елементом у досягненні творчого результату та дозволяє сформувати в учасників ансамблю низку важливих життєвих навичок, серед яких: самоконтроль, працездатність, витривалість, цілеспрямованість, відповідальність, наполегливість, здатність до командної роботи тощо.

Зважаючи на зазначене, можна стверджувати, що у контексті роботи естрадного вокального ансамблю дисципліну слід розуміти не як систему заборон, а як усвідомлену організацію спільної творчої діяльності, яка забезпечує:

- пунктуальність і відповідальність учасників;
- дотримання репетиційного режиму;
- розвиток самоконтролю, відповідальності та концентрації;
- навички уважного слухання партнерів по співу;
- ритмічну синхронність та інтонаційну точність;
- єдність артикуляції, динаміки та сценічної поведінки тощо.

Саме дисципліна сприяє досягненню ансамблевої злагодженості, без якої неможливе художньо переконливе виконання.

Теоретичне обґрунтування балансу дисципліни та свободи самовираження на заняттях естрадного вокального ансамблю ґрунтується на наступних ключових положеннях:

1. Творчий процес потребує систематичності та цілеспрямованості, оскільки продуктивна творча діяльність є не лише результатом натхнення, а й наслідком тривалої, послідовної праці. Відсутність дисциплінованості призводить до фрагментарності творчих проявів і нездатності доводити розпочате до логічного завершення.

2. Дисципліна в контексті творчості набуває специфічного характеру: вона не обмежує, а структурує діяльність. Тож, дисципліна виступає не зовнішнім примусом, а внутрішньо прийнятою нормою організації творчого процесу.

3. Дисципліна передбачає розвиток механізмів саморегуляції, що включають планування діяльності, постановку цілей, контроль

і оцінювання результатів. Вона формує здатність працювати незалежно від ситуативного емоційного стану, що є важливою умовою професійного становлення у творчих видах діяльності, зокрема у вокально-ансамблевій.

Варто наголосити, що основою ефективної дисципліни є не страх покарання, а внутрішня мотивація, розуміння спільної творчої мети, а також повага до інших учасників і керівника. Саме керівник виступає своєрідним медіатором між вимогами дисципліни та потребою у творчій свободі учасників вокального ансамблю. Найбільш ефективним, на нашу думку, є обрання керівником демократичного стилю педагогічної взаємодії, де органічно поєднуються чіткість вимог, пояснення їх доцільності із відкритістю до творчих пропозицій студентів і спільного пошуку цікавих художніх рішень.

У Таблиці 1 наведено сфери панування дисципліни та свободи самовираження, які забезпечують баланс на заняттях естрадного вокального ансамблю.

Таблиця 1

**Баланс дисципліни й свободи самовираження на заняттях
естрадного вокального ансамблю**

БАЛАНС	
Дисципліна	Свобода самовираження
• Єдиний стрій (точне інтонування та однаковий підхід до чистоти звуку). • Ритмічна впевненість (спільна робота з мікрофонами та фонограмою без розсинхрону). • Ансамблевий слух (вміння чути інших краще, ніж власний голос). • Робоча етика (дотримання часу репетицій та завдань керівника).	• Імпровізація (право на власний емоційний посыл у межах стилю). • Тембральна фарба (збереження унікального забарвлення голосу соліста всередині загального хору). • Артистизм (вільна міміка, рухи тіла та подача на сцені).

За нашим переконанням, для утримання балансу дисципліни та свободи самовираження під час занять естрадного вокального ансамблю доцільно використовувати наступні методи, що поєднують індивідуальність і співпрацю: колективне обговорення образної сфери творів, рефлексивне обговорення результатів репетиції, чергування сольних і ансамблевих епізодів, метод «керованої свободи» (коли

викладач визначає межі завдання, а студенти самостійно обирають спосіб емоційного та сценічного втілення), імпровізаційні вправи та інші.

Узагальнюючи, наголосимо, що дисципліна є необхідною умовою реалізації творчого потенціалу учасників естрадного вокального ансамблю, забезпечуючи гармонійне поєднання свободи самовираження та відповідальності за результат своєї діяльності. Вона виступає важливим чинником професійного зростання та творчої самореалізації студентів в обраній сфері. Баланс дисципліни та можливості до вільного творчого самовираження на заняттях естрадного вокального ансамблю створює сприятливі умови для ефективного творчого розвитку студентів.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці методик розвитку творчої автономії вокалістів у колективних формах естрадного музикування.

Література:

1. Заверуха О. Л., Чернета Т. О. Вокальний ансамбль : навч.-метод. посібник для студентів ЗВО. Корсунь-Шевченківський : ФОП Майдаченко І. С., 2022. 116 с.
2. Пихтіна Н. П. Категоріально-понятійна характеристика феномену дисциплінованості / недисциплінованості у дітей. URL: [https://www.sworldjournal.com/index.php/swj/article/view/swj06-04-001/703_\(дата_звернення_05.08.2026\)](https://www.sworldjournal.com/index.php/swj/article/view/swj06-04-001/703_(дата_звернення_05.08.2026)).

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Гаяш О. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації,
спеціальної та інклюзивної освіти
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Реформування системи освіти України відповідно до європейських стандартів актуалізує питання забезпечення якісної підготовки педагогічних кадрів, здатних ефективно працювати в умовах інклюзивного

освітнього середовища. Особливого значення набуває формування інклюзивної компетентності викладачів закладів вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку майбутніх фахівців спеціальної освіти. Саме викладач виступає носієм сучасних цінностей інклюзивної освіти, транслятором професійного досвіду, гуманістичних підходів та інноваційних педагогічних технологій.

Проблематика розвитку інклюзивної компетентності викладачів закладів вищої освіти перебуває в центрі уваги сучасних наукових досліджень як в Україні, так і в європейському академічному просторі. Так, дослідження вчених засвідчують, що інклюзивна компетентність викладача закладу вищої освіти є інтегральною професійною характеристикою, що поєднує систему знань про інклюзивну освіту, здатність створювати інклюзивне навчальне середовище, уміння організовувати освітній процес із урахуванням індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти, адаптувати методи і засоби навчання для задоволення різних стилів навчання, готовність до міждисциплінарної взаємодії, педагогічного партнерства, толерантного ставлення до різноманітності та постійного професійного самовдосконалення з метою оптимізації навчального процесу та досягнення найкращих результатів для кожного студента [1; 3–7].

Підготовка майбутніх спеціальних педагогів потребує не лише ґрунтовного засвоєння теоретичних знань із корекційної педагогіки, психології та спеціальних методик навчання, а й формування професійних компетентностей щодо організації інклюзивного освітнього процесу [2]. Відтак якість професійної підготовки значною мірою визначається рівнем інклюзивної компетентності викладача, який забезпечує практикоорієнтоване навчання, моделює реальні професійні ситуації, сприяє розвитку педагогічної рефлексії та готовності майбутніх фахівців до командної взаємодії.

Складовими інклюзивної компетентності викладача доцільно визначити:

- мотиваційно-ціннісний компонент, що передбачає усвідомлення цінності інклюзивної освіти, дотримання принципів рівності, недискримінації та поваги до людської гідності;
- когнітивний компонент, який охоплює знання з нормативно-правових засад інклюзивної освіти, спеціальної педагогіки, психології, сучасних технологій інклюзивного навчання;
- діяльнісний компонент, що характеризується здатністю застосовувати інноваційні методи навчання, адаптувати й модифікувати освітній процес, використовувати цифрові ресурси та спеціальні педагогічні технології;

– рефлексивний компонент, який забезпечує самоаналіз професійної діяльності, готовність до безперервного професійного розвитку та впровадження педагогічних інновацій [5].

Ефективне формування інклюзивної компетентності викладача можливе за умови створення інклюзивної культури в закладі вищої освіти, що ґрунтується на принципах рівності, партнерства, взаємоповаги, академічної доброчесності та підтримки різноманітності. Викладач повинен демонструвати студентам приклад професійної етики, культури педагогічного спілкування, толерантності й відкритості до інновацій, оскільки саме ці якості стають основою професійної діяльності майбутнього фахівця спеціальної освіти.

Професійний розвиток викладача є безперервним процесом, який реалізується через підвищення кваліфікації, участь у міжнародних проєктах, академічній мобільності, наукових дослідженнях, професійних спільнотах, конференціях, вебінарах і тренінгах. Така діяльність сприяє оновленню професійних знань, ознайомленню з міжнародними практиками інклюзивної освіти та впровадженню сучасних підходів у процес підготовки майбутніх спеціальних педагогів.

Важливу роль у формуванні інклюзивної компетентності відіграє використання активних та інтерактивних методів навчання, технологій змішаного навчання, цифрових освітніх платформ, моделювання професійних ситуацій, тренінгових технологій, кейс-технологій, проблемного навчання, проєктної діяльності, аналізу педагогічних ситуацій та організації практики студентів у закладах з інклюзивною формою навчання. Такі форми роботи сприяють розвитку професійного мислення студентів і формуванню готовності до вирішення складних педагогічних ситуацій.

Особливої уваги потребує формування у майбутніх фахівців спеціальної освіти навичок командної взаємодії з учителями, асистентами вчителя, психологами, логопедами, реабілітологами, соціальними педагогами та батьками дітей з особливими освітніми потребами. Саме викладач має демонструвати моделі ефективної професійної комунікації, педагогічного партнерства й міжвідомчої співпраці, що є необхідною умовою успішної реалізації інклюзивного навчання.

Водночас розвиток інклюзивної компетентності викладача передбачає постійне оновлення змісту освітніх програм відповідно до сучасних міжнародних тенденцій, використання доказових педагогічних практик, цифрових технологій та універсального дизайну в навчанні. Це забезпечує підготовку конкурентоспроможних фахівців спеціальної освіти, здатних працювати в умовах різноманітності освітніх потреб і реалізовувати принципи інклюзивної освіти.

Отже, інклюзивна компетентність викладача закладу вищої освіти є одним із ключових чинників якісної професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти. Її формування сприяє розвитку професійної мобільності, готовності до інноваційної діяльності, забезпечує високий рівень професійної компетентності випускників та підвищує якість освітніх послуг в умовах розбудови інклюзивної освіти в Україні.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні моделей розвитку інклюзивної компетентності науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти, створенням системи її моніторингу та впровадженням сучасних цифрових технологій у процес професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Література:

1. Качалова Т. В., Новгородський Р. Г., Останіна Н. С., Криловець М. Г., Левандовський М. Ю. Інклюзивна компетентність викладача ЗВО: сутність, структура. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2023. № 2. С. 127–134.
2. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: Наказ МОН України від 16.06.2020 № 799 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/016-Spets.osvita-bakalavr.28.07.pdf> (дата звернення 03.08.2026).
3. Прядко Л. О. Розвиток інклюзивної компетентності сучасного вчителя в умовах інституту післядипломної освіти. *Inclusion and Diversity*. 2024. № 3. С. 68–73.
4. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1 (11). С. 93–98.
5. Тарнопольська О. Інклюзивна компетентність викладача закладу вищої освіти: структура, критерії та показники сформованості. *Педагогічний дискурс*. 2026. № 39. С. 57–64.
6. Фіголь Н. А. Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 77. С. 199–202. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33347> (дата звернення: 25.07.2026).
7. Altes T. K., Willemse M., Goei S. L., Ehren M. Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. *Educational Research Review*, Vol. 43. P. 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605>

ВИЩА ОСВІТА У ДОБУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ: ОСОБЛИВОСТІ ЯПОНСЬКОГО ДОСВІДУ (НА ПРИКЛАДІ ПРОЄКТУ «СУПЕРГЛОБАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ» (SGU))

Грикун Ю. О.

*старший викладач кафедри корейської і японської філології
Київський національний лінгвістичний університет
м. Київ, Україна*

Визначальною ознакою сьогодення є процеси глобалізації та інтернаціоналізації, вплив яких стає дедалі більш відчутним. Ці процеси викликають трансформації не лише на економічному рівні, а й здійснюють вплив на форми організації освітньої діяльності. У постіндустріальному суспільстві, яке ще називають «суспільством знань» і в якому домінує місце посідає інформація / галузь знань, спостерігається зростання ролі освіти. Очевидним є те, що під впливом таких тенденцій, як глобалізація та інформатизація суспільства, освіта зазнає змін і набуває нового значення, змісту й форми організації, при цьому формуються нові навички: здатність до навчання упродовж життя; вміння працювати із значним масивом інформації, інформаційно-комунікаційними технологіями; креативність; вміння працювати в команді; також з'являються нові тенденції, як-от: диверсифікація університетської діяльності (паралельна освіта, сіткові університети, дистанційна освіта); інтернаціоналізація і глобалізація освіти як уніфікація освітнього контенту в міжнародному масштабі, визнання дипломів, формування світового ринку освітніх послуг, зростання чисельності іноземних студентів, поява світових рейтингів університетів тощо [3, с. 8–10; 4, с. 286].

У галузі вищої освіти, на яку справляють вплив процеси глобалізації та інтернаціоналізації, вартим уваги бачиться досвід Японії.

Вважається, що остаточне становлення сучасної системи освіти Японії припадає на 70-ті рр. XIX ст. – період, відомий як Реставрація Мейджі, коли відбувся унікальний синтез англосаксонського, європейського та національного педагогічного досвіду¹. Цікаво відзначити, що на відміну від північноамериканських закладів вищої освіти японські університети ще у 70-х рр. XX ст. почали модифікувати освіту, перетворюючи її в основу спеціального знання. Як результат

¹ Перший університет в Японії було відкрито 1877 р., що можна вважати початком формування системи вищої освіти Японії [11].

модель вищої школи Японії займає проміжне положення між типами вищої школи Північної Америки та Західної Європи [1, с. 4, 12–13].

У ХХІ ст. у світі, що глобалізується, японська система освіти, зокрема вищої, має відповідати на виклики сучасного суспільства, яке можна схарактеризувати як *«суспільство знань»* (知識基盤社会), *«мультикультурне суспільство»* (多文化共生社会), *«поляризоване суспільство»* (リスク・格差社会), *«сформоване громадянське суспільство»* (成熟した市民社会) [7, с. 1] (тут і далі виділено – Г. Ю.). Сучасний світ, за слушним зауваженням О. Дубасенюк та Н. Якси, є відкритим для діалогу, для взаємопроникнення культур, тож врахування міжнародного досвіду, зокрема ознайомлення з іншими освітніми моделями є вагомим [2, с. 92], оскільки в свою чергу може сприяти розвитку національної моделі освіти.

Як слушно зазначає Т. Десятов, японська система освіти постійно вдосконалюється, пропонуючи нові шляхи вирішення педагогічних проблем, реагуючи на численні зміни, що диктуються сьогоденням [1, с. 4]. Тож у цьому ракурсі далі більш детально розглянемо досвід Японії у галузі вищої освіти.

Так, як відповідь на глобалізаційні виклики в галузі вищої освіти Японії бачиться те, що наприкінці 2014 р. Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технологій (МEXT) започаткувало дві ініціативи з інтернаціоналізації вищої освіти – «Проект підтримки створення суперглобальних університетів» (スーパーグローバル大学創成支援事業) та «Проект інтенсифікації розвитку університетів у світовому масштабі» (「大学の世界展開力強化事業」). Зокрема, на участь у першому з них надійшло 109 заявок з пропозиціями від 104 університетів, які змагалися за право отримати статус «суперглобального університету» (「スーパーグローバル大学」/ SGU). Причиною стало те, що хвиля глобалізації, можна сказати, стала зовнішнім тиском, а хвиля скорочення народжуваності та старіння населення – внутрішнім, що змушує японські університети впроваджувати докорінні зміни незалежно від того, є вони державними, муніципальними чи приватними. Прийняття більшої кількості іноземних студентів, а саме план подвоєння кількості іноземних студентів протягом періоду реалізації проекту визначався як складова реформи системи зайнятості та зміцнення кадрового потенціалу для відновлення японської промисловості у межах «Стратегії відродження Японії» (「日本再興戦略」) і розглядався як одне з рішень, тому уряд Японії наполягав на проведенні реформ у галузі вищої освіти. Здійснення

такої «внутрішньої інтернаціоналізації» вимагало розв'язання численних завдань, а саме:

1) проблеми навчання іноземними мовами та якість викладацького складу (адже як більша частина іноземних студентів розглядалися студенти з країн Азії, що не говорять англійською);

2) вимагається посилення вивчення японської мови та культури (хоча це і йде всупереч просуванню освіти англійською мовою). Для іноземних студентів найбільшою привабливістю навчання в Японії має стати вивчення японської мови та культури;

3) гарантія якості вищої освіти (необхідність розробки та оприлюднення силабусів за міжнародними стандартами, оновлення форматів і методів викладання, а також створення умов для міжнародного навчання та взаємного обміну, де іноземні студенти, що мають різне походження та різноманітний досвід, і японські студенти спільно навчаються та проводять дискусії);

4) надання умов для навчання та проживання (для залучення талановитих студентів з азійських країн вкрай важливим є вдосконалення системи стипендій, також необхідною є підтримка з боку приватного сектору та уряду. Окрім того, вимагається створення гуртожитків, зокрема таких, де є спільне проживання з японськими студентами);

5) підтримка професійного розвитку / у процесі побудови кар'єри іноземних студентів та їхнє працевлаштування в компаніях (підбір вакансій) (для іноземних студентів вагомим чинником при прийнятті рішення про навчання в Японії є їхній життєвий шлях після закінчення університету. Очікується, що надалі попит на найм іноземних випускників, які навчалися в Японії, зростатиме. Від кар'єрних центрів університетів (大学のキャリア・センター) очікують виконання ролі «мосту» між закладами вищої освіти та компаніями / підприємствами) [5, с. 13 – 14].

Тож, метою створення вищезгаданого проєкту були формування і підтримка належного освітнього середовища в університетах, що *впроваджують реформи у галузі вищої освіти* та здійснюють *інтернаціоналізацію* і таким чином є задіяними як конкурентоспроможні на міжнародному рівні [8; 9]. І. Такагі зазначає, що, на його думку, саме інтернаціоналізація університетів значною мірою сприяє активізації діяльності та глобалізації місцевих спільнот. Тож дослідник вважає японський університет вихідною точкою для створення *японської моделі глобалізації* (日本型グローバル化 モデル). Він наголошує, що глобалізація університетської освіти означає, що заклади вищої освіти мають бути «відкритими університетами»

не лише для місцевої спільноти, а й для людей з усього світу та для молодого покоління. Саме *університет*, який є освітнім центром і центром культурного обміну, може стати початком створення саме японської моделі глобалізації (котра, як підкреслює дослідник, не є ані європейською, ані американською), яка унікальним чином об'єднуватиме Японію і світ в соціокультурному плані [5, с. 14].

Говорячи детальніше про один з описаних вище проєктів, а саме «Суперглобальний університет» (SGU), реалізовувати який було заплановано впродовж 10 років (проєкт завершено у 2023 р.), зазначимо, що для участі в ньому Міністерством освіти, культури, спорту, науки і технологій (MEXT) було ретельно відібрано 37 закладів вищої освіти, які проводять освітню та наукову роботу у відповідності до світових (міжнародних) стандартів та сприяють процесу глобалізації Японії. Їх було поділено на 2 категорії: 1) **Тип А [Топ-категорія / лідери глобалізації] (タイプA [トップ型])**, до якої увійшли 13 ЗВО, – університети, які мають потенціал, щоб увійти до топ-100 світового рейтингу університетів і в яких проводяться наукові дослідження світового рівня; 2) **Тип В [категорія, що дотримується курсу на глобалізацію, демонструючи інноваційне зростання] (タイプB [グローバル化牽引型])**, до якої увійшло 24 ЗВО, – університети, що, спираючись на попередні здобутки, відповідають на нові виклики і сприяють глобалізації Японії. (* Кількість заявок, які може подати один університет на участь у цьому проєкті, становила не більше однієї для кожного з типів (А та В); у разі подання заявок на обидва типи (А та В) та схвалення заявки за типом А, заявка за типом В автоматично відхилялася). Кожен університет щороку отримував державне фінансування [6; 8].

Університети зі статусом «SGU» мають відмінність від інших університетів у таких аспектах: 1) **вступні іспити (入学試験)**: реформування вступних іспитів задля досягнення світових стандартів; впровадження міжнародного бакалаврату та міжнародних вступних іспитів (*міжнародний бакалаврат – це нова освітня програма, акредитована Організацією міжнародного бакалаврату); введення вступних іспитів для оцінювання чотирьох мовних навичок з англійської мови та визнання дострокового вступу (у деяких університетах); 2) **освітній процес (教育課程)**: у межах просування освіти англійською мовою кожен університет, залучений до проєкту SGU, впроваджує різноманітні освітні програми (програми здобуття ступеня виключно англійською мовою; просування навчання в невеликих групах та «перевернутого навчання»; запуск освітніх

програм, спрямованих на виховання лідерських якостей, таких як курси з питань дипломатії; запровадження квартальної системи тощо); 3) **програми підтримки студентів, що навчаються за кордоном (海外留学支援)**: у межах проєкту SGU кожен університет посилює співпрацю із закордонними закладами вищої освіти; разом із запровадженням програм короткострокових закордонних стажувань та глобальних стажувань також було вдосконалено систему забезпечення безпечного перебування за кордоном та управління кризовими ситуаціями; 4) **прийом іноземних студентів, участь у міжнародному обміні (外国人留学生の受け入れ・交流)**: разом із підтримкою навчання японських студентів за кордоном також вдосконалюється система прийому іноземних студентів; у деяких університетах створено короткострокові програми для іноземних студентів, відкрито центри вивчення японської мови та японської культури, а також облаштовано будинки спільного проживання (シェアハウス) для японських та іноземних студентів [9].

Таким чином, як переваги вступу до SGU розглядаються: 1) створення сприятливого середовища для здобуття навичок володіння англійською мовою на високому рівні; 2) досконала система організації навчання за кордоном; 3) університетський кампус, що вирізняється глобальним різноманіттям (створено умови для активного прийому іноземних студентів та взаємодії з ними, тож тут кампус, де збираються однодумці з усього світу, що мають різні світогляди і є представниками різних культур, розцінюється як глобальний осередок, в якому можна щодня взаємодіяти зі світом, навіть перебуваючи в Японії) [6].

У процесі реалізації цього проєкту Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технологій двічі здійснювало проміжне оцінювання: хід роботи кожного університету було оцінено за п'ятибальною шкалою (S–D), у результаті чого 2017-18 р. оцінку «S» («відмінно») отримали 6 ЗВО, 2020 р. – 8 ЗВО. Після завершення проєкту у 2024 році було проведено підсумкове оцінювання роботи кожного університету, що брав участь у ньому участь [8; 9; 10].

Також слід зауважити, що під час здійснення проєкту SGU (2014–2023 рр.) світова університетська система зіткнулася з новими викликами на тлі глобального поширення COVID-19. Завдяки проведенню лекцій в онлайн-режимі тривали пошуки рішень для міжнародної співпраці в галузі освіти та досліджень. Японські університети, насамперед, SGU, що просували курс інтернаціоналізації, активно вивчали і продовжують вивчати можливості для подальшого розвитку та глобалізації у постпандемійний період. Через зміну системи цінностей у галузі вищої освіти після пандемії спостерігається

підвищення орієнтації університетів та студентів на міжнародні стандарти [6].

Повертаючись до висловленої І. Такагі думки, згідно з якою *університет* здатен стати відправною точкою для створення *японської моделі глобалізації* [5, с. 14], відзначимо, що, на наш погляд, це бачиться можливим, адже, як показує японський досвід, запозичене в Японії зазвичай набувало японських рис, не будучи суто копією, тож ідея глобалізації може також набути японської специфіки.

Підсумовуючи викладене вище, відзначимо, що розгляд досвіду Японії у галузі вищої освіти зокрема у певних аспектах може стати корисним для модернізації та подальшого розвитку української системи вищої освіти.

Література:

1. Десятов Т. М. Педагогічна освіта Японії: сучасна освітня політика, практика і процес цілеформування. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 1. С. 3–15. DOI 10.31651/2524-2660-2019-1-3-15
2. Дубасенюк О., Якса Н. Проблема полікультурної підготовки студентів у зарубіжній педагогічній науці і практиці. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український, українсько-польський щорічник*. 2010. № X.11. С. 91–98.
3. Каленюк І. С. Розвиток вищої освіти в глобалізованому світі. *Інноваційний розвиток вищої освіти* / ред. О. В. Куклін. Черкаси, 2013. 316 с.
4. Кучай Т. Організація навчального процесу в університетах Японії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (Ч. 1). С. 286–296.
5. 高 木 功. 日本における大学教育の グローバル化と課題 —より多くの外国人留学生を迎えるために. *日本貿易会 月報 特集*. 2015. № 735. С. 13–14. URL: <https://www.jftc.jp/monthly/feature/detail/entry-179.html>
6. 国内大学の国際化を牽引する「スーパーグローバル大学」をチェック！. *海外進学・留学ラボ ブログ*. URL: <https://www.benesse-glc.com/lab/blog/>
徹底した国際化を進めるスーパーグローバル大学.
7. 教育学分野の展望 —「質」と「平等」を保障する教育の総合的研究. —報告. 2010. 29 с.
8. 「スーパーグローバル大学創成支援事業」ってその後どうなった? https://note.com/eism_ms/n/n68b71d3e8f91

9. SGU（スーパーグローバル大学）とは？グローバル人材育成に特化した大学. <https://education-career.jp/magazine/data-report/2019/about-sgu/>

10. スーパーグローバル大学創成支援事業の中間評価で最高評価を獲得. <https://www.shibaura-it.ac.jp/headline/detail/nid00001564.html>

11. 大学事始. <https://www.daigakukotohajime.com/%E5%A4%A7%E5%AD%A6%E5%89%B5%E7%AB%8B%E5%B9%B4%E8%A1%A8/1870>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «КЛІНІЧНА ФАРМАКОЛОГІЯ З ОСНОВАМИ ТОКСИКОЛОГІЇ» ЯК ЕТАП ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕДСЕСТРИНСЬКОЇ ОСВІТИ НА РІВНІ БАКАЛАВРА

Губіна Н. В.

кандидат медичних наук,

доцент кафедри клінічної фармакології та клінічної фармації

Івано-Франківський національний медичний університет

м. Івано-Франківськ, Україна

Навчальна дисципліна «Клінічна фармакологія з основами токсикології» вивчається студентами спеціальності «Медсестринство» у першому семестрі 4-го курсу. Клінічна фармакологія з токсикологією – дисципліна, яка є однією з ключових та базових основ для підготовки медичних сестер-бакалаврів, адже вивчає основні питання клінічної фармакології та токсикології, фармакодинаміку та фармакокінетику лікарських засобів, особливості їх застосування в клініці, а також їх побічну та токсичну дію [3, с. 21].

У 2018 році європейські експерти з клінічної фармакології та терапії досягли консенсусу щодо ключових результатів навчання студентів медиків – було розроблено 34 компетенції, план інтегрованої європейської освітньої програми з клінічної фармакології та терапії [1, с. 104].

В сучасних умовах дисципліна забезпечує оволодіння методологією вибору найбільш ефективних та безпечних лікарських засобів, їх комбінацій з урахуванням індивідуальних особливостей організму, клінічної форми, тяжкості захворювання, супутньої патології, ускладнень, факторів ризику, віку на підставі знань фармакокінетики, фармакодинаміки [2, с. 569].

На кафедрі використовується безперервне професійне навчання, враховуючи різну спеціалізацію медичних сестер, які мають базову середню медичну освіту, однак працюють у різних медичних закладах (зокрема, у онкоцентрі, центрі інфекційних захворювань, перинатальному центрі, терапевтичних, хірургічних та педіатричних відділеннях). На практичному занятті викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних питань і формує вміння та навички їх практичного застосування у фаховому середовищі шляхом виконання практичних завдань. Для проведення практичних занять колективом кафедри створено методичні розробки для викладачів і методичні вказівки для студентів з підготовки і роботи на практичному занятті, що містять алгоритми виконання практичної роботи. Для кращого засвоєння чисельних фармакологічних препаратів створено так званий формуляр, який включає коло 150 препаратів, які зазвичай використовуються для лікування поширених захворювань, і є представниками основних класів препаратів. Нами також створено серію «терапевтичних кейсів», які ми пропонуємо студентам на практичних заняттях з поданим в умові клінічним випадком та спробою призначення препаратів у кожному конкретному випадку. Важливим при цьому є акцент на особливостях взаємодії препаратів, спектрі їх побічних дій для забезпечення максимально раціональної лікарської терапії. У рамках практичних занять вивчаються алгоритми надання невідкладної допомоги при загрозливих (критичних) для життя станах, медикаментозних отруєннях, враховуючи особливості дії лікарських засобів, механізми токсичної дії ліків, медикаментозної цитотоксичності. Також демонструються клінічні кейси з вмінням розпізнати клінічні ознаки медикаментозних отруєнь та надати невідкладну допомогу, в тому числі й детоксикаційну терапії, застосування антидотів та їх особливостей, зважаючи на побічні дії препаратів, динаміку хвороби, індивідуальні особливості хворого.

Таким чином, вивчення навчальної дисципліни «Клінічна фармакологія з основами токсикології» у бакалаврів медсестринства забезпечує:

- формування цілісної системи теоретичних основ клінічної фармакології та токсикології;
- вивчення та оцінка фармакодинамічних та фармакокінетичних параметрів лікарських засобів;
- засвоєння методології проведення порівняльної оцінки різних лікарських засобів;
- засвоєння загальної методології вибору оптимального лікарського препарату, його дози, шляху і режиму введення для конкретного

хворого для ефективної та безпечної медикаментозної терапії з урахуванням стану пацієнта;

- засвоєння принципів взаємодії лікарських засобів;
- виявлення та прогнозування на ранніх стадіях побічної дії ліків та проведення відповідної корекції;
- вивчення факторів, що підвищують ризик розвитку побічної дії лікарських засобів та їх комбінацій;
- засвоєння методів і критеріїв оцінки ефективності і безпеки застосування конкретних лікарських препаратів при проведенні комплексної терапії різних захворювань;
- засвоєння навичок одержання, аналізу та передачі інформації про фармакологічні властивості лікарських препаратів.

Література:

1. Хайтович, М., Пінський, Л., Темірова О., Потаскалова, В., Савелієва-Кулик, Н., та Половинка, В. (2022). Викладання клінічної фармакології студентів-медиків у Європі: сучасні тенденції та перспективи. Огляд. *Медична наука України*, 18(3), 103–111. <https://doi.org/10.32345/2664-4738.3.2022.15>
2. Alsanosi SA. A New Vision of Teaching Clinical Pharmacology and Therapeutics for Undergraduate Medical Students. *Advances in Medical Education and Practice*. 2022;13:567–575. DOI: 10.2147/AMEP.S359704
3. Walker L, Bennett F, Scourfield A, Payne R. The future of clinical pharmacology in the NHS. *Prescriber*. 2021; 32(2):20–23. DOI: 10.1002/psb.1893

СУЧАСНІ ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ ДО МАШИН ТА ЕЛЕКТРОУСТАТКУВАННЯ ЗАСОБІВ МАЛОЇ МЕХАНІЗАЦІЇ

Гузенко В. В.

*кандидат технічних наук,
доцент кафедри електромеханіки, робототехніки,
біомедичної інженерії та електротехніки
Державний біотехнологічний університет
м. Харків, Україна*

Міленін Д. М.

*кандидат технічних наук,
доцент кафедри електромеханіки, робототехніки,
біомедичної інженерії та електротехніки
Державний біотехнологічний університет
м. Харків, Україна*

Засоби малої механізації є важливою складовою сучасних виробничих, будівельних, ремонтних і сервісних процесів, оскільки скорочують тривалість операцій, зменшують фізичне навантаження на працівника та підвищують якість виконання робіт. До засобів малої механізації належать ручні й переносні машини з електричним, пневматичним або комбінованим приводом: дрилі, шуруповерти, гайковерти, шліфувальні машини, перфатори, пилки, рубанки, фрезери, лобзики, ножиці, трамбовки та вібраційне обладнання.

Сучасні машини та їх електроустаткування повинні відповідати вимогам безпеки, енергоефективності, ергономічності, електромагнітної сумісності, ремонтпридатності й надійності. Загальні вимоги безпеки до ручних електромеханічних і переносних інструментів визначає ДСТУ EN 62841-1:2017, а спеціальні вимоги встановлюють відповідні частини серії ДСТУ EN 62841 для окремих типів машин [1, с.59]. Електроінструменти класу I передбачають захисне заземлення доступних металевих частин, класу II мають подвійну або посилену ізоляцію, а машини класу III живляться від кола безпечної наднизької напруги. Рухомі й різальні елементи необхідно закривати огороженнями, а система керування має забезпечувати захист від випадкового пуску, заклинювання, перевантаження та перегрівання.

Важливими показниками є рівні шуму і вібрації, які залежать від конструкції робочого органа, балансування ротора, жорсткості корпусу та алгоритму керування приводом. Вібраційне навантаження доцільно

оцінювати за методами серії ISO 28927 для конкретного типу інструмента [2, с. 127]. Зниження вібрації забезпечується динамічним балансуванням, демпфувальними елементами, пружними рукоятками та обмеженням пульсацій електромагнітного моменту.

Основним напрямом удосконалення засобів малої механізації є підвищення питомої потужності електромеханічного модуля. У сучасних акумуляторних машинах загальна маса визначається не лише двигуном і редуктором, а також батареєю, силовим перетворювачем, системою керування та охолодженням. Тому вибір привода необхідно здійснювати за сукупністю критеріїв: масою, габаритами, ККД, діапазоном регулювання швидкості, пусковим моментом, тепловим станом, вартістю та тривалістю автономної роботи [3, с. 105].

У подальших розрахунках електромеханічний модуль включає електродвигун, редуктор і силовий перетворювач. Його маса визначається за формулою:

$$m_m = m_d + m_p + m_{пер}$$

де m_m , m_d , m_p і $m_{пер}$ – маси електромеханічного модуля, електродвигуна, редуктора та силового перетворювача відповідно, кг.

Номінальний момент електродвигуна, необхідний для визначення питомої матеріаломісткості, обчислюється за виразом:

$$M_{д.ном} = \frac{9550P_{ном}}{n_{ном}}$$

де $M_{д.ном}$ – номінальний момент електродвигуна, Н·м;

$P_{ном}$ – номінальна потужність електродвигуна, кВт;

$n_{ном}$ – номінальна частота обертання, об/хв.

Для порівняння варіантів електропривода доцільно використовувати коефіцієнти питомої матеріаломісткості двигуна, редуктора та електромеханічного модуля:

$$K_d = \frac{m_d}{M_{д.ном}}; K_p = \frac{m_p}{M_{р.вих.ном}}; K_m = \frac{m_m}{M_{вих.ном}};$$

де K_d , K_p , K_m – коефіцієнти питомої матеріаломісткості електродвигуна, редуктора та електромеханічного модуля відповідно, кг/(Н·м);

m_d , m_p , m_m – їх маси, кг;

$M_{д.ном}$ – номінальний момент електродвигуна;

$M_{р.вих.ном}$ – номінальний момент на виході редуктора;

$M_{\text{вих.ном}}$ – номінальний момент на виході електромеханічного модуля, Н·м.

Додатково необхідно враховувати питому потужність електромеханічного модуля:

$$P_{\text{пит}} = \frac{P_{\text{ном}}}{m_M}$$

де $P_{\text{пит}}$ – питома потужність електромеханічного модуля, Вт/кг;

$P_{\text{ном}}$ – номінальна потужність електропривода, Вт.

Системний коефіцієнт корисної дії, який враховує втрати енергії у двигуні, силовому перетворювачі, редукторі та акумуляторній батареї, визначається за формулою:

$$\eta_{\text{сист}} = \frac{P_{\text{вих}}}{P_{\text{вх}}}$$

де $\eta_{\text{сист}}$ – системний коефіцієнт корисної дії;

$P_{\text{вих}}$ і $P_{\text{вх}}$ – вихідна та вхідна потужності електромеханічної системи відповідно, Вт.

З урахуванням коефіцієнтів корисної дії окремих складових системний ККД можна визначити за виразом:

$$\eta_{\text{сист}} = \eta_{\text{акб}} \cdot \eta_{\text{пер}} \cdot \eta_{\text{д}} \cdot \eta_{\text{р}}$$

де $\eta_{\text{акб}}$, $\eta_{\text{пер}}$, $\eta_{\text{д}}$ і $\eta_{\text{р}}$ – коефіцієнти корисної дії акумуляторної батареї, силового перетворювача, електродвигуна та редуктора відповідно.

Порівняння колекторних, асинхронних і безщіткових двигунів показує, що універсальні колекторні машини залишаються доступними та забезпечують високу частоту обертання, проте потребують обслуговування щітково-колекторного вузла. Високошвидкісні асинхронні двигуни характеризуються надійністю, але потребують частотного перетворювача. Найперспективнішими для мобільних ЗММ є безщіткові двигуни постійного струму та синхронні двигуни з постійними магнітами, які мають високі показники ККД, питомої потужності й керованості [4, с. 199]. Електронний перетворювач забезпечує плавний пуск, стабілізацію швидкості, обмеження струму, електричне гальмування та захист від зворотного удару. Для мережевих машин додатково оцінюють коефіцієнт потужності, гармонічний склад струму та рівень електромагнітних завад, а для повторно-короткочасних режимів також перевіряють допустиме нагрівання обмоток.

Для акумуляторних машин необхідно також контролювати температуру, струм, напругу та ступінь заряду батареї. Безпека літій-іонних батарей і зарядних систем регламентується ІЕС 63370:2022 [5, с. 97]. Отже, раціональний вибір сучасного привода повинен ґрунтуватися не лише на мінімальній масі двигуна, а на комплексній оптимізації системи «батарей, перетворювач, двигун, редуктор, робочий орган». Такий підхід забезпечує підвищення продуктивності, енергоефективності, безпеки та ресурсу засобів малої механізації.

Література:

1. ДСТУ EN 62841-1:2017. Інструменти ручні електромеханічні, переносні інструменти і машини для газонів та садів. Безпека. Частина 1. Загальні вимоги.
2. ISO 28927-1:2019. Hand-held portable power tools. Test methods for evaluation of vibration emission. Part 1: Angle and vertical grinders.
3. Mohanraj D. et al. A Review of BLDC Motor: State of Art, Advanced Control Techniques, and Applications. *IEEE Access*. 2022. Vol. 10. P. 54833–54869.
4. Коцур М. І. Електропривод : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2021. с.390
5. Baranowski J., Drabek T., Piątek P., Tutaj A. Diagnosis and Mitigation of Electromagnetic Interference Generated by a Brushless DC Motor Drive of an Electric Torque Tool. *Energies*. 2021. Vol. 14, No. 8. Article 2149.

ЕФЕКТИВНІСТЬ РІЗНИХ ВИДІВ УСНОГО КОРИГУВАЛЬНОГО ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Заплітний В. І.

*викладач кафедри іноземних мов професійного спілкування
Міжнародний університет
м. Одеса, Україна*

Усний коригувальний зворотний зв'язок (*Oral Corrective Feedback*) залишається одним із ключових методів у викладанні іноземної мови. У контексті вивчення другої мови коригувальний зворотний зв'язок охоплює різні підходи, зокрема перефразування-виправлення (*recasts*), підказки (*prompts*), спонукання до самокорекції (*elicitation*), запити

на роз'яснення (*clarification requests*) та метамовний зворотний зв'язок (*metalinguistic feedback*). Вони відрізняються за ступенем безпосередності у виправленні помилок та рівні залучення студента до самостійного пошуку правильної мовної форми. Хоча загалом було доведено, що коригувальний зворотний зв'язок сприяє розвитку мовних навичок, останні дослідження демонструють неоднозначні результати щодо різних його видів, що ускладнює твердження про безумовну перевагу якогось одного методу.

Важливим вивченням був метааналіз проведений Р. Лістером і К. Саїто, у якому було проаналізовано 15 досліджень, здійснених у навчальних аудиторіях за участю 827 здобувачів освіти [2, с. 284]. Результати продемонстрували значущий і стійкий позитивний вплив усного коригувального зворотного зв'язку на розвиток другої мови [2, с. 294]. Було встановлено позитивний вплив на процес вивчення мови, причому деякі види зворотного зв'язку виявилися ефективнішими за інші. Зокрема, підказки виявилися ефективнішими за перефразування-виправлення, особливо у завданнях, що передбачають самостійне створення цільової мовної форми, імовірно тому, що вони спонукають здобувачів освіти самостійно виправляти помилки та активніше залучатися до процесу навчання. Водночас дослідження не підтвердило, що підказки є ефективнішими за інших підходи [2, с. 298].

Інше дослідження, яке було проведене С. Мюджеджи було присвячене порівнянню перефразувань-виправлень і підказок за участю чотирьох дорослих здобувачів рівня A2, які працювали в парах. На двох учасниках використовували підхід перефразування-виправлення, тоді як на двох інших – підказки, що спонукали їх до самостійного виправлення помилок [3, с. 96]. У дослідженні оцінювали як миттєву реакцію на зворотний зв'язок, так і довготривале збереження засвоєних мовних форм. Результати не виявили статистично значної різниці між двома методами [3, с. 105]. Незважаючи на невелику вибірку, результати підкреслюють важливе розмежування: миттєва реакція на зворотний зв'язок не обов'язково є показником тривалого засвоєння.

М.-Л. Ліра-Гонсалес та ін. продемонстрували важливість результатів навчання під час оцінювання коригувального зворотного зв'язку. У їхньому дослідженні взяли участь 101 дорослий здобувач англійської мови як другої (ESL) у Перу [1, с. 4016]. Дослідники порівняли усне перефразування-виправлення, усний метамовний зворотний зв'язок, письмове пряме виправлення та письмовий метамовний зворотний зв'язок із контрольною умовою під час засвоєння граматичної теми «Закінчення третьої особи однини -s в теперішньому часі». Дослідники

оцінювали як знання мовної форми, так і здатність використовувати структуру у завданнях, наближених до «живого» мовлення. Результати показали, що ефективність методів залежала від типу знань, які оцінювалися. Метамовний зворотний зв'язок продемонстрував найсильніший позитивний вплив, особливо коли враховувалися як структурні знання, так і практичне використання іноземної мови [1, с. 4030].

Подібну тенденцію виявили Х. Фам, Е. Петракі та М. Нгуєн у дослідженні за участю 122 в'єтнамських студентів університетів. Дослідники порівнювали методи перефразування-виправлення, запити на уточнення, пряме виправлення та метамовні підказки під час засвоєння конструкцій англomовних прохань [4, с. 201]. Усі учасники отримували чіткі завдання, тоді як експериментальні групи відрізнялися за типом коригувального зворотного зв'язку. Значне покращення було зафіксовано в усіх групах, і досягнуті результати зберігалися під час відкладеного тестування. Водночас статистично значущих відмінностей між групами виявлено не було. Метамовні підказки продемонстрували найбільший ефект, тоді як перефразування-виправлення мало найменший вплив на прагматичне розпізнавання [4, с. 223]. Ці результати свідчать про те, що відмінності між видами зворотного зв'язку можуть залежати від конкретної навчальної мети та способу вимірювання результатів.

Ц. Чжан, Н. Е. Дж. А. Боуен та Н. Томас досліджували усний коригувальний зворотний зв'язок у навчальних умовах, проаналізувавши 12 уроків із національного конкурсу загальною тривалістю майже 484 хвилини [5, с. 443]. Дослідники вивчали частоту використання різних видів зворотного зв'язку та те, наскільки часто вони призводили до виправлення помилок здобувачами освіти. Перефразування-виправлення було найпоширенішим видом зворотного зв'язку й становило майже 69% усіх випадків [5, с. 450]. Натомість пряме виправлення, спонукання до самостійного виправлення та метамовний зворотний зв'язок використовувалися значно рідше. Однак найчастіше використовуваний вид не виявився найефективнішим: спонукання до самостійного виправлення, метамовний зворотний зв'язок і пряме виправлення частіше призводили до самостійного виправлення помилок, ніж перефразування-виправлення, яке в цьому аспекті виявилось найменш ефективним [5, с. 457]. Це свідчить про розбіжність між частотою використання певного виду зворотного зв'язку та його фактичною ефективністю.

Загалом результати Ц. Джанга та ін. доповнюють зростаючу кількість досліджень, які підтверджують загальну ефективність усного коригувального зворотного зв'язку, однак окремі дослідження

демонструють значну варіативність результатів. Ефективність конкретних видів зворотного зв'язку залежить від багатьох чинників, зокрема структури завдання, мовного явища, що вивчається, рівня володіння мовою здобувачами освіти та аспекту знань, який оцінюється [5, с. 457]. Наприклад, підказки виявилися ефективнішими за перефразування-виправлення у завданнях, що передбачають самостійне використання іноземної мови, однак в іншому дослідженні відмінностей у довготривалому засвоєнні між цими двома видами зворотного зв'язку виявлено не було [3, с. 104]. Крім того, частота використання методу не є основним показником ефективності, що продемонстровано у дослідженні Ц. Джанга та ін. [5, с. 457].

Отже, сучасні дослідження підтримують гнучкий, а не нормативно-уніфікований підхід до використання усного коригувального зворотного зв'язку. Його ефективність, залежить не лише від типу зворотного зв'язку, а й від рівня володіння мовою здобувачами освіти, цільової мовної структури, характеристик завдання, навчального контексту та способу вимірювання результатів навчання. Перефразування-виправлення може бути корисним для підтримання безперервності комунікації, тоді як підказки, спонукання до самостійного виправлення та метамовний зворотний зв'язок можуть створювати більше можливостей для активного опрацювання мовного матеріалу та самовиправлення. Водночас жодна окрема стратегія не може вважатися найдієвішою. Натомість ефективний зворотний зв'язок слід добирати та поєднувати відповідно до навчальної мети, а його результативність оцінювати не лише за миттєвою реакцією здобувачів освіти, а й за довготривалим засвоєнням та комунікативним використанням іноземної мови.

Література:

1. Lira-Gonzales M.-L., Nassaji H., De Tejeda M. L., Vasquez D., Saenz K. The differential effect of oral and written corrective feedback on learners' explicit versus implicit knowledge. *Language Teaching Research*. 2024. P. 4011–4035. <https://doi.org/10.1177/13621688241248440>
2. Lyster R., Saito K. Oral feedback in classroom SLA: a meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*. 2010. Vol. 32, No. 2. P. 265–302. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990520>
3. Müjdecı Ş. The impact of oral corrective feedback on immediate uptake and retention. *Journal of Language Teaching and Learning*. 2022. Vol. 12, No. 1. P. 91–108. <https://doi.org/10.66887/jltl.v12i1.481>
4. Pham H. T., Petraki E., Nguyen M. T. T. Effects of oral corrective feedback combined with explicit instruction on EFL learners' recognition

and production of English requests. *Applied Pragmatics*. 2024. Vol. 6, No. 2. P. 196–227. <https://doi.org/10.1075/ap.21007.pha>

5. Zhang C., Bowen N. E. J. A., Thomas N. Oral corrective feedback and learner uptake: an analysis of Chinese high-school teachers' practices in a national teaching competition. *Classroom Discourse*. 2025. Vol. 16, No. 4. P. 437–460. <https://doi.org/10.1080/19463014.2025.2474233>

НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ОНЛАЙН-ВЗАЄМОДІЇ У ЗВО: ОРІЄНТИРИ CEFR COMPANION VOLUME ТА МЕТОДИЧНІ ЗАВДАННЯ ВИКЛАДАЧА

Іщенко А. А.

*доктор філософії, викладач кафедри іноземних мов
Сумський державний педагогічний університет
м. Суми, Україна*

Цифровізація академічної та професійної комунікації зумовлює необхідність перегляду підходів до формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Цифрове середовище сьогодні є технічним засобом організації освітнього процесу та простором реальної комунікативної діяльності, у якому взаємодія набуває специфічних прагматичних, дискурсивних і мульти-модальних характеристик. У зв'язку з цим важливо розмежовувати навчання іноземної мови з використанням онлайн-технологій та цілеспрямоване навчання іншомовної онлайн-взаємодії як особливого виду комунікативної мовленнєвої діяльності.

Концептуальне підґрунтя такого розмежування представлено у «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Супровідний том» (далі – *CEFR Companion Volume*), де онлайн-взаємодію (*online interaction*) представлено як окрему категорію поряд з усною та письмовою взаємодією [1, с. 70, 84]. Онлайн-комунікація є опосередкованою цифровими пристроями, може передбачати одночасне використання спільних ресурсів і потребує вмінь перевіряти розуміння, уточнювати та переформулювати повідомлення, усувати непорозуміння й адекватно реагувати на інших учасників [1, с. 84].

CEFR Companion Volume містить дві шкали онлайн-взаємодії: «онлайн-розмова та обговорення» (*online conversation and discussion*) та «цілеспрямовані онлайн-транзакції та співпраця» (*goal-oriented online*

transactions and collaboration). Перша охоплює синхронне й асинхронне спілкування, участь в онлайн-дискусіях, реагування на повідомлення інших, використання мультимедійного контенту та адаптацію реєстру до комунікативної ситуації. Друга шкала акцентує цілеспрямовану спільну діяльність: виконання онлайн-транзакцій, узгодження пропозицій, уточнення інструкцій, розв'язання комунікативних проблем, спільне редагування та координацію проєктної роботи [1, с. 84–87]. Характерною рисою обох видів діяльності є мультимодальність, що послаблює традиційне розмежування усного й письмового мовлення.

Методичний потенціал відповідних дескрипторів уже апробовано в європейській практиці. Я. Берешова й А. Мікаллеф досліджували їх використання викладачами у Словаччині та на Мальті для співвіднесення завдань із рівнями володіння мовою та проєктування завдань для онлайн-комунікації [3, с. 61–63, 69–71]. В італійському пілотному проєкті викладачі добирали релевантні дескриптори, визначали на їх основі цілі, створювали та апробували завдання з онлайн-взаємодії [5, с. 146–147]. А. Гадомська показала можливість інтегрувати роботу з такими дескрипторами у професійно-методичну підготовку майбутніх викладачів через проєктування цифрових навчальних модулів, рефлексію та самооцінювання [4, с. 277–282]. Водночас актуальність цієї проблеми для української іншомовної освіти підтверджується її відображенням у сучасних нормативно-методичних документах. У «Модельній навчальній програмі «Іноземна мова. 10–12 класи» (основний рівень)» поряд з усною та письмовою взаємодією представлено онлайн-взаємодію [6, с. 16], а на рівні B2 передбачено, зокрема, участь в онлайн-дискусіях, реагування на позиції співрозмовників, розпізнавання непорозумінь, спільну онлайн-роботу над проєктом та звернення за роз'ясненнями [6, с. 18–19]. Отже, онлайн-взаємодія вже розглядається як очікуваний результат іншомовної підготовки, що актуалізує питання її подальшого методичного осмислення у вищій школі.

На основі аналізу положень CEFR Companion Volume та досвіду практичного застосування відповідних дескрипторів вважаємо доцільним систематизувати методичні засади навчання іншомовної онлайн-взаємодії у ЗВО за п'ятьма взаємопов'язаними орієнтирами: *дескрипторним, комунікативно-прагматичним, мультимодальним, діяльнісно-колаборативним та рефлексивно-оцінювальним*.

Дескрипторний орієнтир передбачає визначення результатів навчання через конкретні комунікативні дії, які студент має бути здатним виконувати у цифровому середовищі. Відправною точкою методичного проєктування стає не вибір платформи, а визначення того, що студент повинен уміти робити іноземною мовою: підтримувати онлайн-

дискусію, реагувати на попередні репліки, уточнювати інформацію, усувати непорозуміння, адаптувати реєстр або координувати спільну роботу. Такий орієнтир створює основу для узгодження результатів навчання, змісту завдань та оцінювання [1, с. 84–87].

Комунікативно-прагматичний орієнтир передбачає зміщення уваги з мовної правильності окремого повідомлення на результативність участі студента у взаємодії. Граматично й лексично коректна репліка не забезпечує успішної комунікації, якщо вона не враховує попередніх повідомлень, не сприяє розвитку дискусії або не відповідає ситуації. Тому завдання мають спонукати студентів ініціювати й підтримувати взаємодію, реагувати на пропозиції інших, висловлювати згоду або аргументовану незгоду, уточнювати й переформулювати інформацію та долати комунікативні збої [1, с. 84–85].

Мультиmodalний орієнтир передбачає моделювання ситуацій, у яких значення створюється із залученням різних каналів і ресурсів. Студент може одночасно опрацьовувати текст, графічну або аудіовізуальну інформацію, реагувати на повідомлення інших учасників і пропонувати власне рішення. Тому доцільним є не ізольоване завдання типу «напишіть повідомлення», а послідовність взаємопов'язаних дій: ознайомитися з інформацією – відреагувати – уточнити – зіставити позиції – аргументувати – спільно сформулювати результат [1, с. 84–87; 2, с. 13–16].

Діяльнісно-коллаборативний орієнтир пов'язаний насамперед із цілеспрямованими цілеспрямованою практичною онлайн-взаємодією та співпрацею. Навчальне завдання має спонукати студентів досягати спільного результату: приймати рішення, розподіляти ролі, узгоджувати план, оцінювати пропозиції, розв'язувати проблему, створювати чи редагувати спільний продукт. Іншомовна комунікація в такому разі стає засобом виконання спільної діяльності, а її результативність залежить і від внеску окремого учасника у досягненні спільної мети [1, с. 86–87; 3, с. 69–73].

Рефлексивно-оцінювальний орієнтир передбачає оцінювання як лексико-граматичної правильності висловлення, так і якості взаємодії. Важливими критеріями можуть бути доречність реакції на попередні повідомлення, здатність підтримувати обговорення, уточнювати й переформулювати інформацію, добирати відповідний реєстр та сприяти досягненню спільної мети. Рефлексія при цьому має бути спрямована на усвідомлення студентами результативності власних способів участі в онлайн-взаємодії та вибору комунікативних стратегій. Оцінювання викладачем доцільно поєднувати із само- та взаємо-оцінюванням, що дає змогу студентам усвідомлювати ефективність власних комунікативних стратегій [3, с. 73–74; 4, с. 281–282].

Зазначені орієнтири конкретизують професійно-методичні завдання викладача іноземної мови у ЗВО: співвідносити очікувані результати з дескрипторами онлайн-взаємодії, проєктувати автентичні ситуації цифрової комунікації, добирати мультимодальні ресурси, організовувати цілеспрямовану співпрацю та застосовувати критерії, що враховують результативність самої взаємодії. Їх реалізація потребує переходу від використання цифрових технологій переважно як засобу організації заняття до цілеспрямованого формування вмінь іншомовної комунікативної діяльності студентів у цифровому середовищі.

Отже, іншомовну онлайн-взаємодію доцільно розглядати як окремий об'єкт цілеспрямованого навчання, а не як автоматичний результат застосування цифрових технологій. Дескриптори CEFR Companion Volume створюють основу для визначення відповідних результатів навчання та проєктування комунікативних завдань. Запропонована систематизація дескрипторного, комунікативно-прагматичного, мультимодального, діяльнісно-колаборативного та рефлексивно-оцінювального орієнтирів дає змогу структурувати методичну діяльність викладача ЗВО та спрямувати її на формування вмінь, необхідних студентам для академічної й професійної онлайн-комунікації. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення системи завдань і критеріїв оцінювання іншомовної онлайн-взаємодії з урахування рівня мовної підготовки та професійно-комунікативних потреб здобувачів.

Література:

1. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 278 p.
2. Goodier T., Piccardo E. Capturing the Multi-Modality of Remote Communication – the New CEFR Online Interaction Scales. *L'interazione online nel Companion Volume del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Un progetto pilota italiano* / eds. F. Benedetti, L. Cinganotto, G. Langé. Firenze : INDIRE, 2020. P. 11–23.
3. Béréšová J., Micallef A. Online interaction descriptors: A tool for the development of tasks for language competences and language use. *Journal of Language and Cultural Education*. 2020. Vol. 8, No. 3. P. 61–75. DOI: 10.2478/jolace-2020-0020
4. Gadowska A. Learning by Doing: Putting the CEFR Descriptors for Online Interaction and Mediation into Practice by Teacher Trainees. *Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion Volume in Practice* / eds. B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio,

R. Margonis-Pasinetti, B. Rüschhoff. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2022. P. 277–284.

5. Langé G., Cinganotto L., Benedetti F. Focus on Online Interaction: A Pilot Project in Italy. *Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion Volume in Practice* / eds. B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis-Pasinetti, B. Rüschhoff. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2022. P. 143–153.

6. Шаленко О. П., Коваленко О. Я., Трифан М. С., Терентьева Г. П., Арцимеева Д. В., Рацюк О. І. *Модельна навчальна програма «Іноземна мова 10–12 класи» (основний рівень) для закладів профільної середньої освіти*. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (наказ Міністерства освіти і науки України від 28.08.2025 № 1192). 2025. 32 с.

УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ВНЕСОК ВИКЛАДАЧІВ

Кляп М. І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної
та інклюзивної освіти*

*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

У сучасному суспільстві багато уваги звертається на інклюзивність усіх сфер людського життя: фізичну, соціальну, освітньо-культурну, професійно-виробничу тощо, розуміючи під цим рівний доступ усіх членів спільноти до реалізації своїх життєвих можливостей. Особливо актуальною ця проблема є зараз для України, де, крім осіб з особливими освітніми потребами, які визначені порушеннями психофізичного розвитку, зростає кількість ветеранів російсько-української війни з інвалідністю внаслідок поранень. Для них важливим є не тільки можливість фізичного доступу до приміщень адміністративних установ, лікарень, закладів культури та освіти, але й здобуття освіти або перекваліфікація, які сприятимуть їх адаптації в суспільстві. Тому саме заклади вищої освіти, що разом із закладами професійно-технічної освіти надають можливість здобути певний фах або змінити наявний, який наразі не може реалізувати в повній мірі ветераном з інвалідністю, мають в повній мірі бути готовими здійснювати інклюзивне навчання.

Для його здійснення необхідно створювати у закладі освіти інклюзивний простір з опорою на універсальний дизайн.

Питання організації інклюзивного навчання в закладі вищої освіти визначені відповідними нормативними документами, а також досліджувалися рядом українських вчених, зокрема О. Таранченко, В. Гладушем, Н. Софій, С. Новіком, О. Момот, Є. Шостак, М. Морусом тощо. Забезпечення безбар'єрного середовища для здобувачів на основі універсального дизайну висвітлено у працях О. Чеботарьової, Ю. Носенко, О. Гуренко, М. Нестеренко та Г. Лопатіна. Застосування особистісно-орієнтованих методів у навчанні здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами розкрито у відповідних Методичних рекомендаціях МОН України та в працях О. Шумського та О. Шумської. Внесок викладачів ЗВО у використання універсального дизайну освітнього простору на сучасному етапі потребує систематизації та узагальнення.

Поняття інклюзивного навчання, визначене ст.1 Закону України «Про освіту», передбачає здійснення системи освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників шляхом створення в закладі освіти інклюзивного освітнього середовища з врахуванням універсального дизайну середовища [3]. Відповідно до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти у закладі необхідно реалізувати комплекс умов та заходів універсального дизайну середовища, які передбачають архітектурну безбар'єрність або розумне пристосування, адаптацію освітніх програм, наявність інформаційних ресурсів у різних форматах (шрифт Брайля, збільшений шрифт, електронний формат, субтитри до відеолекцій тощо), забезпечення спеціальними засобами корекції здобувачів з особливими освітніми потребами, а також необхідними навчально-методичними матеріалами та інформаційно-комунікаційними технологіями, застосування в освітньому процесі найбільш прийнятних для здобувачів методів та способів спілкування із залучення відповідних фахівців і педагогів [2].

Універсальний дизайн у сфері освіти – це дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність до використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну [3]. У сфері вищої освіти це вимагає створення зручного, комфортного та доступного простору для всіх здобувачів та викладачів, використання освітніх програм, інформаційних ресурсів та послуг без необхідності їх спеціального пристосування для кожного учасника освітнього процесу,

не розмежувуючи їх за певними ознаками. Мова йде не тільки про нормативні вимоги та дозволи, визначені українським законодавством (спеціальні умови під час складання національного мультипредметного тесту, адаптація вступних іспитів у закладі освіти, можливість організації інклюзивного навчання тощо), архітектурну та фізичну доступність (пандуси, поручні, ліфти, тактильна плитка, контрастне маркування сходинок, доступні санітарні кімнати), відповідальність за яку несе переважно адміністрація закладу вищої освіти, але й створення відповідного соціального середовища та політики закладу в питаннях інклюзивного навчання, які залежать від роботи викладачів та всіх студентів [1].

Універсальний дизайн освітнього простору, який має забезпечувати рівні права та зручність для кожного, передбачає формування толерантного та відкритого колективу на основі емпатії викладацького складу, визнання різноманітності контингенту здобувачів як норми існування закладу, а не винятку, формування політики інклюзії як складової частини основних напрямків розвитку закладу вищої освіти. Необхідно також забезпечити психологічну підтримку та індивідуальне консультування здобувачів з особливими освітніми потребами працівниками спеціально створених центрів супроводу навчання відповідної категорії студентів. На базі цих центрів має працювати мультидисциплінарна команда психологів, соціальних працівників, студентського активу, викладачів, які компетентні в питаннях організації інклюзивного навчання. Доцільно також постійно проводити підвищення кваліфікації викладачів з питань інклюзивної освіти та безбар'єрності.

Внесок викладачів у формування універсального дизайну закладу вищої освіти прослідковується через впровадження інклюзивних педагогічних практик, адаптації навчального контенту для різних стилів сприйняття (текст, аудіо, відео, схеми, чіткі шрифти, контрастні кольори, субтитри тощо), розумному коригуванні темпу виконання завдань без зниження академічних вимог, дозвіл здобувачам обирати формат виконання завдань (усно, письмово, проєкт, презентація), надання альтернативних джерел для засвоєння тем, застосування формувального зворотного зв'язку на всіх етапах навчання. Здійснення таких підходів можна проаналізувати за підсумками реалізації політики безбар'єрності в освіті за 2025 рік: створено 17 нових Центрів підтримки студентів у закладах вищої освіти, пілотний проєкт діяв у 21 університеті України. Центри надавали консультації вступникам, забезпечували психологічну підтримку, адаптацію здобувачів до навчання, пропонували кар'єрні сервіси. Було надано додаткові

можливості для здобуття вищої освіти ветеранами (поступили на навчання 19259 осіб, що на 4,5 тис більше, ніж за попередній рік) [4].

Висновки. Універсальний дизайн як складова інклюзивного навчання у вищій школі дає змогу посилювати гуманістичну спрямованість сучасного українського суспільства. Успіх залежить від активної позиції всіх учасників освітнього процесу, в тому числі від викладачів. Через запровадження універсального дизайну можна подолати упередження щодо здобуття вищої освіти особами з інвалідністю, долати психологічні бар'єри, здобувати успішний досвід живої взаємодії та партнерства, попереджати емоційне вигорання фахівців та окремих здобувачів. Такі підходи наразі є потужними факторами інноваційного розвитку системи вищої освіти, зокрема через залучення багатого життєвого досвіду ветеранів, сприяють зміні традиційних підходів у роботі науково-педагогічних працівників, розвитку їх педагогічної майстерності, формують інклюзивну культуру спільноти шляхом активного залучення всіх зацікавлених сторін (здобувачів, їх батьків, викладачів, адміністрації закладу, громадських організацій).

Література:

1. Морус М. Особливості організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. URL: [file:///C:/Users/admin/Downloads/PDF%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/PDF%20(1).pdf) DOI: 10.58407/visnik.253111
2. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 10.07.2019 р. № 635. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text>
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Реалізація політики безбарності в освіті: результати 2025 року. URL: <https://mon.gov.ua/news/realizatsiia-polityky-bezbariarnosti-v-osviti-rezultaty-2025-roku>

ПОЄДНАННЯ КЛІНІЧНОЇ ПРАКТИКИ ТА ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Козинська І. А.

*кандидатка медичних наук, доцентка,
доцентка кафедри внутрішньої медицини № 2
Донецький національний медичний університет
м. Кропивницький, Україна*

Актуальність. Сучасний розвиток медичної освіти потребує підготовки лікаря такого рівня, який би швидко приймав рішення на основі доказової медицини, мав би навички працювати в міждисциплінарній команді та потребу вдосконалювати власні професійні компетентності. Одним із ключових чинників забезпечення якості підготовки майбутніх лікарів є інтеграція клінічної практики та викладацької діяльності. Саме викладач-клініцист забезпечує безперервний зв'язок між сучасною медичною практикою, науковими досягненнями та освітнім процесом.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», якість вищої освіти визначається відповідністю результатів навчання та освітньої діяльності вимогам законодавства, стандартам вищої освіти, професійним і міжнародним стандартам сучасної медицини. Завдяки органічному поєднанню освітньої, наукової та практичної діяльності, забезпечується сучасна підготовка медичних кадрів.

Відповідно до європейських Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG-2015), якість освітнього процесу забезпечується через студенто-центроване навчання, компетентність викладачів, постійне вдосконалення освітніх програм та функціонування ефективної внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Ці положення повинні бути закладені в сучасну модель підготовки лікарів.

Глобальні стандарти Всесвітньої федерації медичної освіти (WFME) щодо базової медичної освіти визначають, що викладачі клінічних дисциплін повинні бути активними практикуючими фахівцями, брати участь у професійному розвитку, використовувати сучасні методи навчання: командно-орієнтоване в малих групах, на основі клінічних випадків, симуляційне, навчання на робочому місці та біля ліжка пацієнта, у фліп-класах, дослідницько-орієнтоване та на основі доказової медицини. Це дозволяє підтримувати якість освіти на високому рівні, та здійснювати безперервний професійний розвиток.

Поєднання лікувальної та викладацької діяльності дозволяє оперативно впроваджувати у навчальний процес сучасні клінічні рекомендації, результати міжнародних досліджень, нові методи діагностики й лікування. Використання в навчанні реальних клінічних випадків, клінічних сценаріїв, участь у консиліумах сприяють формуванню клінічного мислення. Сучасні методи навчання в медицині сприяють розвитку навичок прийняття рішень, професійної комунікації та роботи в команді.

Водночас педагогічна діяльність стимулює лікаря до постійного професійного вдосконалення та зростання. Підготовка навчально-методичних матеріалів, проведення занять, аналіз нових клінічних рекомендацій, участь у конференціях і наукових дослідженнях сприяють розвитку професійної та педагогічної компетентностей викладача. Безперервний професійний розвиток є необхідною умовою підтримання високої якості викладання та клінічної діяльності.

Результати сучасних досліджень свідчать, що впровадження міжнародних стандартів якості та систематичний професійний розвиток викладачів позитивно впливають на результати навчання здобувачів освіти та формування професійних компетентностей. Особлива роль відводиться концепції безперервного вдосконалення якості (Continuous Quality Improvement), яка є основою сучасної медичної освіти.

Висновки. Поєднання клінічної практики та викладацької діяльності є одним із визначальних чинників забезпечення якості підготовки майбутніх лікарів. Практикуючий викладач забезпечує інтеграцію освіти, науки та клінічної діяльності, формує у здобувачів освіти професійні компетентності, клінічне мислення й готовність до роботи відповідно до принципів доказової медицини. Підтримка безперервного професійного розвитку викладачів-клініцистів, впровадження стандартів ESG та WFME, а також розвиток внутрішньої системи забезпечення якості освіти мають залишатися пріоритетними напрямками розвитку закладів вищої медичної освіти України в умовах інтеграції до Європейського простору вищої освіти.

Література:

1. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 (зі змінами).
2. Постанова Кабінету Міністрів України від 14 липня 2021 р. № 725 «Про затвердження Положення про систему безперервного професійного розвитку медичних та фармацевтичних працівників».
3. Наказ МОЗ України від 22.02.2019 № 446. «Деякі питання безперервного професійного розвитку лікарів» (чинний у редакції зі змінами).

4. Наказ МОЗ України від 24.03.2022 № 520.
5. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, 2015.
6. World Federation for Medical Education. *WFME Global Standards for Quality Improvement. Basic Medical Education*. 2015.
7. World Federation for Medical Education. *WFME Standards for Basic Medical Education*.
8. Amaral E., Norcini J. Quality assurance in health professions education: Role of accreditation and licensure. *Medical Education*. 2023.
9. Arja S.B. et al. The impact of accreditation on continuous quality improvement processes in undergraduate medical education programs: A scoping review. *MedEdPublish*. 2024.
10. Cervero R. M., Gaines J. K. The impact of continuing medical education on physician performance and patient health outcomes. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*. 2015.

РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ СТРАТЕГІЧНИХ ЗАВДАНЬ СТРУКТУРНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЕКОНОМІКИ ТА ЕКОНОМІЧНОЇ БЕЗПЕКИ

Коцко Т. А.

*кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри менеджменту підприємств
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ, Україна*

На сучасному етапі глобальних суспільно-технологічних трансформацій роль освіти у забезпеченні соціально-економічного розвитку держави, її цивілізаційного поступу набуває принципово нового значення. Абсолютно зрозуміло, що освіта є основою формування людського капіталу, одним із визначальних чинників технологічного розвитку, інноваційної спроможності економіки, її міжнародної конкурентоспроможності. Саме в такому контексті традиційно розглядається роль освіти. Реалії сьогодення вимагають принципово ширшого бачення її ролі в суспільних трансформаціях, місця в системі державної політики. Як ніколи раніше, стає очевидною роль освіти як стратегічного фактору національної безпеки.

Освіта формує інтелектуальну, технологічну та управлінську спроможність держави, її стійкість до внутрішніх і зовнішніх загроз, здатність адаптуватися до структурних і технологічних трансформацій. Реформування системи освіти в Україні має ґрунтуватися на комплексному розумінні її стратегічної ролі в забезпеченні соціально-економічного розвитку, стійкості держави та зміцненні її безпекового потенціалу. Освіту необхідно розглядати як системоутворюючий та інтегруючий інститут суспільного розвитку, чинник державотворення, суспільної згуртованості, формування інтелектуального потенціалу, що забезпечуватиме стратегічні передумови національної безпеки.

Абсолютно очевидно, що зазначені ціннісні пріоритети реформування системи освіти України протягом багатьох років не були реалізованими. Успадкована Україною від СРСР модель освіти, попри притаманні їй системні недоліки, характеризувалася комплексом сильних сторін, – потужною фундаментальною підготовкою, розвинутою системою природничої, математичної та інженерно-технічної освіти, ефективною інтегрованістю з науковою і виробничою сферами, що створювало підґрунтя для розвитку науки, технологічного потенціалу. Така модель освіти, яка звісно підпорядковувалась політичній стратегії держави, стала одним із чинників формування в СРСР потужного військово-промислового комплексу.

Упродовж понад трьох десятиліть незалежності Україні не вдалося здійснити системну модернізацію радянської моделі освіти, адаптувати її сильні сторони до принципово нових суспільних, економічних і технологічних умов [1–3]. Значну частину успадкованого освітнього й наукового потенціалу було втрачено, тоді як формування нових системних переваг відбувалося фрагментарно й непослідовно. Особливо відчутними стали втрати у сфері природничих, математичних, інженерних і технічних наук та відповідних напрямів підготовки. В умовах прискорення технологічних змін, глобальної конкуренції та повномасштабної війни така ситуація виходить далеко за межі суто освітньої проблематики, безпосередньо впливаючи на технологічну спроможність держави, її обороноздатність, економічну стійкість, формуючи довгострокові ризики для національної безпеки України. Цілком обґрунтовано експерти Національного інституту стратегічних досліджень акцентують увагу на проблемах деструкції інтелектуального потенціалу країни, відзначають загальне зниження рівня освіти, якості людського капіталу [1, с. 25, 26].

У цьому контексті, також варто звернути увагу на доповідь від 2012 року «Реформа американської освіти і національна безпека», підготовлену Експертною групою Ради з міжнародних відносин (Council on Foreign Relations). У зазначеній доповіді експерти

розглядають освітні проблеми саме з точки зору національної безпеки, виділяючи загрози високого потенціалу актуалізації у разі неспроможності подолання негативних тенденцій в освіті, а саме: загрозу для економічного зростання і конкурентоспроможності, загрозу для воєнної та інформаційної безпеки, загрозу для глобальних інтересів США, для єдності і згуртованості нації. Експерти обґрунтовують висновок про те, що «військова сила вже не є достатньою умовою для гарантування безпеки держави. Національна безпека тісно пов'язана з людським капіталом, а сила чи слабкість людського капіталу країни визначається станом системи освіти» [2, с. 6, 7]. Постає логічне запитання: чи дає відповідь на порушену проблематику концепція реформування освіти України? Очевидно, що ні. Більше того, реформування освіти створило передумови для активізації комплексу загроз національній безпеці у стратегічному перспективі.

У процесі реформування системи освіти України особливо гостро проявляється характерна для трансформаційних економік проблема накопичення та нашарування завдань різних етапів суспільних перетворень. Не завершивши вирішення базових завдань попереднього етапу трансформації, Україна постала перед об'єктивною необхідністю одночасного вирішення принципово нових, значно складніших завдань, зумовлених прискоренням технологічних змін, цифровою трансформацією, структурними зрушеннями в економіці, а також масштабними безпековими та суспільними викликами. Унаслідок цього завдання модернізаційного характеру накладаються на невирішені проблеми інституційного становлення, що суттєво ускладнює формування та реалізацію послідовної державної політики.

У сфері освіти держава, не вирішивши повною мірою комплексу базових проблем, пов'язаних із забезпеченням ефективної децентралізації управління закладами освіти, розширенням їх реальної автономії, формуванням дієвих механізмів мотивації учасників освітнього процесу та розвитком кадрового потенціалу, стикається із завданнями якісно вищого рівня. Сучасні тенденції інноваційно-технологічного розвитку, цифрова трансформація, прискорення технологічних змін та посилення глобальних безпекових викликів зумовлюють необхідність модернізації природничої та інженерно-технічної освіти, розвитку міждисциплінарних компетентностей, системного і критичного мислення, адаптивності, здатності до безперервного навчання та швидкого освоєння нових технологій. Водночас результати реформ попередніх років не сформували достатніх інституційних та кадрових передумов для ефективного вирішення завдань такого рівня складності.

Слід відзначити, що, з огляду на об'єктивну логіку та послідовність трансформаційних процесів у різних сферах суспільного розвитку, намагання вирішувати завдання вищого рівня без належного врегулювання базових завдань попередніх етапів неминує породжувати системні диспропорції, обмежує результативність подальших перетворень та знижує ефективність функціонування системи загалом. Фактично йдеться про одну з фундаментальних закономірностей трансформаційних процесів в контексті теорії реформ: стійкість і результативність переходу до якісно нового рівня розвитку значною мірою визначаються сформованістю необхідних інституційних, ресурсних та організаційних передумов. Ігнорування цієї закономірності призводить до накопичення структурних суперечностей та посилення розриву між цілями реформ і реальною спроможністю системи забезпечити їх досягнення.

Таким чином, нові стратегічні завдання у сфері освіти постають не після вирішення базових проблем освітньої сфери, а накладаються на них, формуючи своєрідне нашарування проблем різного рівня складності та суттєво обмежуючи можливості реалізації послідовної й результативної освітньої політики. Освітня сфера України залишається перевантаженою численними дискусіями та перманентними змінами, значна частина яких не забезпечує розв'язання системних завдань розвитку, а створює формальні ознаки трансформацій та ілюзію прогресу. Проблематика інтеграції освіти, науки та виробництва, попри її стратегічне значення, фактично залишається на периферії державної освітньої політики. За таких умов надзвичайно складно трансформувати виклики, зумовлені військовим протистоянням з Російською Федерацією, у фактор якісних зрушень в освітній сфері, зокрема використати сформований війною запит на інновації. Натомість сьогодні переважно проявляється багатовекторний деструктивний вплив війни на функціонування та потенціал розвитку освітньої системи.

Концепція освітньої політики України потребує переорієнтації на систему чітко визначених, практично орієнтованих стратегічних цілей та розгляду завдань розвитку освіти крізь призму критеріїв національної безпеки і довгострокових пріоритетів соціально-економічного розвитку. Освітня політика має розглядатися як невід'ємна складова структурної політики держави, тісно інтегрована з промисловою, інноваційною, науково-технологічною, регіональною та безпековою політикою. Її пріоритети мають визначатися стратегічними орієнтирами структурної трансформації економіки. Саме за такого підходу освіта здатна виконувати інтегруючу та державотворчу функції,

виступаючи одним із ключових інструментів зміцнення економічної стійкості, технологічної спроможності та національної безпеки України.

Література:

1. Потапенко В. Г. Аналіз загроз національній безпеці у сфері внутрішньої політики : аналіт. доп. / В. Г. Потапенко, І. А. Павленко, В. М. Нагірний ; Національний інститут стратегічних досліджень. Київ : НІСД, 2026. 37 с. <https://doi.org/10.53679/NISS-analytrep.2026.06>

2. Безпекові виміри освітньої політики: світовий досвід та українські реалії : аналіт. доп. / Б 39 [Щенко А. Ю., Зубченко С. О., Карпенко М. М., Лозовий В. С., Черненко Т. В.]. К. : НІСД, 2017. 44 с.

3. Коцко Т. А. Освітня політика держави: проблеми формування та реалізації крізь призму безпекових пріоритетів. *Формування професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти в контексті сучасних суспільних викликів* : матеріали Всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 30 грудня – 9 лютого 2025 року. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2025. С. 111–114. URL: https://cuesc.org.ua/images/informlist/advanced_training_ped_2025.pdf

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Мельник В. В.

*кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри фінансів, менеджменту та інформаційних технологій
Уманська філія ПВНЗ «Європейський університет»
м. Умань, Черкаська область, Україна*

Розвиток освіти, інтелектуального потенціалу наукових кадрів та науки – це фундаментальний напрямок діяльності держави, який має стратегічне значення для розвитку та становлення сильної та конкурентної держави. Людина, як носій індивідуальних творчих здібностей, здатна глибоко проникнути в закони розвитку суспільства, в таємниці матерії та природи, тому саме вона є силою розвитку науки. Визначення правового статусу науковопедагогічного персоналу вищих шкіл України має важливе значення як теоретично, так і практично, задля удосконалення системи забезпечення вищих шкіл України професійними та мотивованими кадрами [1, с. 78].

Сучасний етап розвитку вищої освіти України характеризується глибокими трансформаційними процесами, пов'язаними з інтеграцією до європейського освітнього простору, цифровізацією суспільства, реформуванням освітньої галузі та зростанням вимог до якості підготовки фахівців. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема професійного розвитку викладачів закладу вищої освіти, які є центральною фігурою освітнього процесу та одним із ключових чинників забезпечення якості вищої освіти. Саме від рівня його професійної компетентності, педагогічної майстерності, наукової активності та здатності до інноваційної діяльності залежить ефективність освітнього процесу, конкурентоспроможність випускників та репутація закладу вищої освіти.

Сутність професійного розвитку викладачів ЗВО за умов неперервної педагогічної освіти розкрито у праці Юлії Єрмак, де авторка наголошує на необхідності створення науково обґрунтованої системи підвищення кваліфікації, в основу якої покладено діяльнісний та особистісно зорієнтований підходи з метою розвитку особистісного потенціалу педагога, формування його готовності активно збагачувати інтелектуальний і духовний потенціал суспільства [2, с. 221].

Сучасний заклад вищої освіти функціонує в умовах високої конкуренції на ринку освітніх послуг. Відповідно, зростають вимоги не лише до матеріально-технічної бази чи змісту освітніх програм, а й до кадрового потенціалу. Науково-педагогічні працівники виступають основним ресурсом розвитку університету, адже саме вони забезпечують реалізацію освітніх програм, здійснюють наукові дослідження, формують професійні та громадянські якості майбутніх фахівців.

Як наголошує Сергій Квіт, вимоги до якості освіти зумовлюють нові форми професійного розвитку та підвищення кваліфікації. Автор наводить тематичні приклади, серед яких: робота з аудиторією та командотворення; робота з голосом (викладач як спікер); професійне оформлення дошки; зворотний зв'язок; управління проектами (проекти у навчанні); моніторинг (викладач як наставник); робота з великими групами студентів; запобігання емоційного вигорання; ефективна комунікація та робота з конфліктами; упровадження інтерактивних методик [3, с. 97].

Має відбуватися постійне оновлення знань відповідно до сучасних досягнень науки, техніки та педагогіки. В умовах швидкого оновлення інформації знання, отримані під час базової освіти, поступово втрачають актуальність, тому викладач повинен постійно працювати над власним самовдосконаленням. Концепція навчання впродовж життя

сьогодні є одним із фундаментальних принципів розвитку сучасного фахівця.

Сучасний освітній процес орієнтований не лише на передачу знань, а й на формування компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності та соціальної адаптації випускників. У зв'язку з цим викладач повинен володіти сучасними методиками навчання, використовувати інноваційні педагогічні технології, сприяти розвитку критичного мислення, творчих здібностей та самостійності студентів.

Суттєвий вплив на професійний розвиток викладача має цифрова трансформація освіти. Використання інформаційно-комунікаційних технологій стало невід'ємною складовою сучасного освітнього середовища. Дистанційне та змішане навчання, інструменти штучного інтелекту відкривають нові можливості для організації навчального процесу. Водночас вони висувають нові вимоги до викладачів, які повинні володіти цифровою грамотністю та вміти ефективно використовувати сучасні технології у своїй професійній діяльності.

Цифрові технології значно впливають на процес навчання та післядипломну освіту, оскільки вони змінюють традиційний спосіб здобуття знань і вимагають вибору нових методів навчання. Вони також стимулюють створення та впровадження нових підходів до організації освітнього процесу, які враховують особливості професійної діяльності сучасних науково-педагогічних працівників [4, с. 454].

Також важливою складовою професійного розвитку викладача є науково-дослідна діяльність тому що університетська освіта традиційно ґрунтується на поєднанні освітнього процесу та наукових досліджень. Участь викладачів у наукових проєктах, підготовка публікацій у фахових виданнях, виступи на конференціях, реалізація грантових програм сприяють зростанню їхнього професійного авторитету та забезпечують актуальність змісту навчальних дисциплін.

Все вищезгадане дозволяє інтегрувати новітні досягнення в освітній процес, що позитивно впливає на якість підготовки студентів та формування їхніх компетентностей.

Література:

1. Демченко Н. М. Про розмежування понять «науково-педагогічні працівники» і «професорсько-викладацький склад». *Форум права* : електрон. наук. фах. вид. 2007. № 3. С. 75–81. URL: <http://surl.li/fifyo> (дата звернення: 1.07.2026).

2. Єрмак Ю. І. Професійний розвиток викладачів в умовах неперервної педагогічної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. № 1(20). 2018. С. 218–223.

3. Зарубіжний досвід професійного розвитку науково-педагогічних працівників в системі післядипломної освіти / Капосльоз Г. В. та ін. *Військова освіта*. 2016. № 2 (34). С. 93–103.

4. Рубльова Н. О. Педагогічні умови формування цифрової компетентності педагогів в системі післядипломної педагогічної освіти. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. No 7(21). С. 445–456. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-7\(21\)-445-456](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-7(21)-445-456) (дата звернення: 1.07.2026).

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «АБДОМІНАЛЬНА ХІРУРГІЯ» ТА ЇХ РЕЗУЛЬТАТИ

Міщук В. В.

кандидат медичних наук,

доцент кафедри хірургічних хвороб

Івано-Франківський національний медичний університет

м. Івано-Франківськ, Україна

За останні роки при викладанні у вищій медичній освіті все більша увага приділяється компетентнісному підходу як для викладачів, так і студентів. Компетентнісний підхід почав формуватися, виходячи з поведінкових теорій, у 70-х роках минулого століття і поступово перетворювався на невід’ємну характеристику та ставав домінуючим, як на до – так і на післядипломному рівні [1]. При цьому головною відмінністю від попередніх підходів є створення і побудова освітніх програм з огляду на випускника, щоб навчити його бути готовим до виконання своїх посадових обов’язків, мати гнучкість у виборі форматів викладання, індивідуалізації навчання (тобто право вибору студентами окремих дисциплін для вивчення) і створення умов для їх мобільності [2]. Компетентнісний підхід регламентується і на законодавчому рівні, про що свідчить поява рекомендацій Європейського парламенту і Ради Європейського Союзу стосовно компетентнісного підходу 2006 року [3] та Закону України «Про Вищу освіту» від 01.07.2014 року, № 1556-VII [4]. Компетентнісний підхід широко впроваджується і в освіту США, а відомий американський дослідник та консультант державних органів вищої освіти в цій країні R.A.Voorhees [5] називає його мостом між традиційною навчальною парадигмою

та майбутньою освітньою революцією. Отже, як свідчить аналіз цитованої літератури, за даним методом – майбутнє.

Мета дослідження – вивчити відношення студентів медиків до компонентів компетентності на прикладі вивчення загальної хірургії.

Учасники дослідження та методи. У дослідженні прийняли участь 122 студенти-медики, що навчалися на шостому курсі на циклі «Хірургія». Навчальним цілями були: організація хірургічної допомоги, огляд хірургічного пацієнта та реєстрація результатів фізикального обстеження, використання перев'язувального матеріалу, попередній вибір методів хірургічного втручання. Для структурування результатів навчання була використана таксономія Блумма – Андерсона, що ілюструє ієрархію навчальних результатів з ключовими навичками кожного рівня: запам'ятовувати, розуміти, застосовувати, аналізувати, оцінювати, створювати.

Результати та їх обговорення. Щодо запам'ятовування організації хірургічної допомоги на різних етапах її надання, позитивні результати продемонстрували 88,5% опитаних, часткове розуміння – 4,1%, в той час як 7,4% не змогли чітко запам'ятати і диференціювати рівні надання хірургічної допомоги.

При об'єктивному огляді пацієнтів з хірургічною патологією органів черевної порожнини найбільш чітко і повно студенти запам'ятали об'єктивні прояви та патологічні симптоми гострого апендициту (95,1%). Об'єктивні прояви гострої кишкової непрохідності та її симптоми чітко могли охарактеризувати 72,1%. Клінічні прояви і об'єктивні ознаки защемлених кил запам'ятали 55,7% опитаних. Найбільші складності з об'єктивним оглядом та запам'ятовуванням клінічних ознак виникли при діагностиці гострого панкреатиту, з цим завданням впоралися лише 45,1% студентів.

Щодо використання перев'язувального матеріалу, то найкраще запам'ятовували необхідність використання серветок – 100%, тампонів – 63,9%. Найбільш значні труднощі виникали у студентів при засвоєнні вибору методів оперативного втручання. Зокрема, методом вибору оперативного лікування гострого апендициту лапароскопічну апендектомію вибрали 63,1% опитаних, різновиди герніопластики пахових гриж – 45,1%, а покази до оперативного лікування гострого панкреатиту назвали 32,8% студентів. Повне розуміння відмінностей переваг і недоліків малоінвазивних методів хірургічного втручання мали 61,5% опитаних, часткове – 9,8%, а нерозуміння – 28,7%.

Створити алгоритми ведення хірургічної патології органів черевної порожнини при її різних захворюваннях змогли 72,1% студентів шостого курсу, в той час як частково справились з цим завданням – 12,3%.

Враховуючи вищевикладене вважаємо, що для зростання компетентнісного підходу студентів з питань абдомінальної хірургії слід більшу увагу приділяти роботі зі стандартизованим пацієнтом, написанні історії хвороби, залучати студентів до клінічних обходів, консилиумів. Доцільним, на наш погляд, було б відновлення чергувань студентів в дні ургентцій стаціонару одночасно з викладачами чи черговими лікарями.

Висновок: використання таксономії Блумма – Андерсона може дати достатньо інформації про компетентність студентів з питань невідкладної абдомінальної хірургії і його можна використати в інших розділах медичної освіти.

Література:

1. Brighwell A, Grant J (2013). Competency-based training: who benefits? *Postgraduate Medical Journal*. Issue 89 (1048). P. 107–110.
2. Nen Cate O (2017). Competency-based postgraduate medical education: past, present and future. *GMS Journal for medical education*, 34(5).
3. Рекомендації 2006 (962) ЄС Європейського парламенту та Ради ЄС «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. № 2006 (962) ЄС. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994.975>.
4. Закон України «Про Вищу освіту» від 01.07.2014 року № 1556 – VII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed.20210716#Text>
5. Voorhees RA (2001) Competency-based learning models: A necessary future. *New directions for institutional research*. 2001 (110). P. 5–13.

ОЦІНКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ПО ЗАСВОЄННЮ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ВИВЧЕННЯ ПІДРОЗДІЛУ «ГРОМАДСЬКЕ ЗДОРОВ'Я» ДИСЦИПЛІНИ «ЗАГАЛЬНА ПРАКТИКА – СІМЕЙНА МЕДИЦИНА»

Міщук В. Г.

*доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри загальної практики-сімейної медицини
Івано-Франківський національний медичний університет
м. Івано-Франківськ, Україна*

Серед компетентностей, якими повинен володіти майбутній сімейний лікар важливе місце посідає така, як «орієнтація на громаду». Вона була запропонована Європейською академією викладачів загальної практики EURAST [1]. Ця програма пропонує 9 компетентностей, серед яких розуміння потреб громади, пов'язаних зі здоров'ям через епідеміологічні характеристики, розуміння взаємозв'язку між здоров'ям і соціальним піклуванням, впливу на здоров'я бідності, місцевої епідеміології та етнічної належності, розуміння структури системи охорони здоров'я та її економічних обмежень, уміння працювати з іншими спеціалістами, залучення до політик громади в галузі охорони здоров'я і розуміння їх ролі, усвідомлення як пацієнт і лікар можуть використовувати систему охорони здоров'я (процедури скерування пацієнтів на обстеження, лікування, оплату листка непрацездатності, юридичних аспектів співпраці з сімейним лікарем), умінню узгоджувати потреби окремих пацієнтів і громади в цілому. В зв'язку з цим студентам випускних курсів медичних університетів повинні бути включені такі знання як орієнтованість первинної медичної допомоги на громади, знати основні проблеми останніх, що впливають на здоров'я населення, вплив забруднення середовища на здоров'я (погіршення екології, чиста і якісна вода, шумове забезпечення і інші), основні принципи охорони довкілля, здоров'я матері і дитини, планування сім'ї, питання імунопрофілактики.

Виходячи з приведених вище даних, метою дослідження була оцінка ступеня засвоєння навичок для виконання завдань орієнтації сімейної медицини на громаду.

Учасники та методи дослідження. До нього були залучені дві групи студентів шостого курсу медичного університету, одна з яких (28 чоловік) проходила навчання на базі амбулаторії загальної практики – сімейної медицини (ЗПСМ) на протязі трьох днів, а друга (26 студентів) – на базі аудиторій кафедри загальної практики –

сімейної медицини без відвідування амбулаторії. По завершенню навчання студентам обох груп пропонували оцінити ставлення до програм та засвоєння основних навичок, серед яких – вміння застосовувати епідеміологічні заключення у наданні первинної допомоги, робити висновки про стан здоров'я громади, впроваджувати методи первинної та вторинної профілактики, необхідність надання паліативної і реабілітаційної допомоги населенню громади.

Результати дослідження. У випадках проведення практичних занять на базі ЗПСМ 78,7% опитаних студентів підтвердили необхідність оцінки епідеміологічної ситуації в громаді для покращення здоров'я її членів, в той час як серед студентів другої групи на важливість вивчення даної проблеми вказали лише 46,2%. Тому ми повністю згодні з думкою колективу авторів (А. Мигаль і співав. [2]), що дослідження контексту, в якому надається медична допомога і спостереження за соціальною динамікою громади безпосередньо впливає на розвиток даної компетентності. Відвідуючи разом з викладачем пацієнтів, які вимагають паліативної допомоги, надання її безпосередньо в домашніх умовах, дало змогу усім хто проходив навчання у амбулаторії ЗПСМ вільно орієнтуватися у способах її надання, співпраці з соціальними службами, волонтерами та родичами пацієнтів. Зокрема, усі студенти, що навчались у амбулаторії знали методи профілактики пролежнів, способи їх лікування, навчали родичів слідкувати за станом білизни, своєчасною її заміною. В той же час на дані запитання правильні відповіді дали лише 53,8% опитаних, які проходили навчання в умовах аудиторій. Під час навчання в амбулаторії студенти були залучені до круглого столу щодо потреби вакцинуватися проти грипу, а декілька з них давали відповіді на запитання присутніх пацієнтів про ускладнення вакцинації, її переваг. В той же час організувати участь студентів методами круглого стола в аудиторії неможливо або воно може бути проведено лише в ігровій формі. Перебуваючи в амбулаторії ЗПСМ студенти мали можливість на практиці ознайомитись з календарем щеплень, способами отримання вакцин і сироваток, методами їх зберігання. Також половина з них приймала безпосередню участь у процедурі щеплень. Ще однією з переваг вивчення питань громадського здоров'я на базі амбулаторій ЗПСМ є участь студентів разом з сімейним лікарем у патронажі дітей, контролі перебігу неускладненої вагітності, що вкрай важко виконати в умовах аудиторій. Тому якраз спостереження на практиці EURAST пропонує використовувати при заняттях з клінічних дисциплін. Дещо складнішим виявилось засвоєння навиків надання реабілітаційної допомоги, основи якої засвоїли лише 42,9% студентів першої та 42,3% – другої груп. Це на нашу думку зумовлено тим, що сімейні лікарі не до кінця

розуміють свої завдання щодо питань реабілітації пацієнтів окремої громади.

Таким чином розуміння майбутнім сімейним лікарем проблем здоров'я жителів громади потребують безпосереднього спостереження за середовищем з середини, що якраз дозволяє проведення занять практично безпосередньо в амбулаторіях ЗПСМ. Також розуміння контексту в якому надається медична допомога і оцінка соціальної динаміки громади може безпосередньо впливати на розвиток таких компетентностей у студентів. Проведення практичних і семінарських занять у студентів шостого курсу з дисципліни «загальна практика – сімейна медицина» з питань громадського здоров'я повинно проводитись тільки на таких базах.

Література:

1. Heyrman J. EURAST educational agenda. Leuven. European Academy of Teachers in General Practice. 2005.
2. Компетентністний підхід у медичній освіті. Методичний посібник. Київ, 2021. 76 стор. ISBN 978-617-7906-02-4/

EMPOWERING FUTURE TEACHERS THROUGH INDIVIDUAL LEARNING PATHS

Mishchuk I. M.

*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Philology
Lesya Ukrainka Volyn National University
Lutsk, Ukraine*

The rise of knowledge-oriented societies, coupled with rapid digital innovation and systemic educational reforms, has fundamentally altered expectations for teacher preparation [1]. Current higher education institutions are now tasked with more than just providing professional training; they must build learning environments that acknowledge and support the specific interests, needs, and academic goals of every student [2].

Due to these shifts, the "individual educational trajectory" has emerged as a top priority for updating higher education systems across the European Higher Education Area [3]. This aligns with the Bologna Process, which centers higher education around student-focused principles,

specifically emphasizing competence-based education, flexibility, academic mobility, and student autonomy [4].

To remain relevant in changing educational contexts, future teachers must be equipped to be lifelong learners [5]. Realizing this goal hinges significantly on the expertise of university teachers and their capacity to facilitate personalized learning environments [6; 7].

This paper outlines that successful IET implementation requires educators to self-regulated learning, employ formative assessment strategies, and utilize digital tools to create inclusive, flexible learning environments.

1. Personalized learning and individual educational trajectories:

An individual educational trajectory essentially represents a customized learning methodology where students take an active role in the design, execution, and assessment of their own academic journey [1]. As noted by the European Commission, this style of personalized learning fosters increased student motivation, independence, and achievement by aligning educational content with each learner's unique strengths and career objectives [2].

2. Evolving pedagogical roles in teacher training:

In the context of teacher education, the adoption of an individual educational trajectory (IET) necessitates that university faculty adopt a more diverse professional toolkit. The educator's role is shifting away from being a mere distributor of information to becoming an active facilitator. In this capacity, they assist students in navigating their academic paths by helping them choose relevant learning strategies, curate educational resources, select elective coursework, and identify meaningful avenues for professional growth.

Emphasizing the importance of this shift, Darling-Hammond maintains that high-quality teacher preparation depends on a foundation of mentorship, reflective habits, and collaborative engagement. These elements are essential for students as they construct their professional identities and develop into effective practitioners [1].

3. Building a supportive learning ecosystem:

Establishing a nurturing learning environment is critical to the success of personalized education. Research by Hattie highlights that academic performance is deeply impacted by the quality of interactions between educators and students, particularly through the use of precise learning targets and meaningful feedback [4].

To maximize this impact, university instructors are encouraged to utilize tools such as formative assessments, tailored commentary, and reflective conversations. These practices provide future teachers with the necessary support to track their own academic growth and successfully navigate their professional development objectives.

4. Competence-based education and the IET Framework:

Integrating individual educational trajectories is fundamentally linked to a competence-focused pedagogical approach. The OECD argues that modern higher education must move beyond a narrow focus on subject matter to prioritize the cultivation of essential transversal skills. These include creativity, collaboration, effective communication, digital literacy, critical thinking, and the ability to engage in self-regulated learning [5].

To support this shift, university faculty are tasked with fostering these abilities by utilizing diverse instructional strategies. By implementing methods such as research-based inquiry, project-based assignments, active learning techniques, and modern digital educational tools, educators can effectively guide students in building a comprehensive and versatile professional goals.

5. Prioritizing lifelong learning and self-regulation:

A cornerstone of modern pedagogy is the commitment to lifelong learning. UNESCO asserts that teacher preparation programs must equip graduates with the skills necessary to pursue ongoing professional growth long after they leave the university. To achieve this, instructors should prioritize the development of students' abilities in self-reflection, autonomous study, and evidence-informed decision-making [6].

This is supported by Zimmerman, who highlights that self-regulated learners often exhibit superior academic performance, greater motivation, and a stronger sense of accountability. By teaching students how to deliberately plan, track, and assess their own educational activities, university faculty help cultivate the habits required for a successful and evolving career in teaching [7].

6. Leveraging digital tools for personalized education:

The ongoing digital shift has significantly broadened the scope for delivering personalized learning experiences. Faculty now have access to a variety of resources – such as digital portfolios, learning management systems, artificial intelligence, and adaptive platforms that facilitate the tracking of student progress and the delivery of customized academic support. As noted by the European Commission, the integration of these digital technologies increases educational flexibility while fostering an environment that is both inclusive and focused on the student's needs [2].

7. Defining the philosophy of personalized teacher education:

Ultimately, the success of integrating individual educational trajectories relies heavily on the pedagogical expertise of university instructors, their openness to pioneering new methods, and their dedication to cultivating student independence. Rather than viewing personalized learning as just a collection of instructional techniques, it is more accurate to treat

it as a foundational educational philosophy aimed at the comprehensive, holistic development of future educators.

The integration of individual educational trajectories (IET) fundamentally reshapes the instructional paradigm by moving beyond content delivery toward a competency-based model. The OECD emphasizes that modern higher education must prioritize essential transversal skills such as critical thinking, digital literacy, and collaboration over a narrow focus on subject matter [1]. This shift requires educators to adopt diverse strategies, including research-based inquiry and active learning techniques, which help students construct comprehensive professional goals while engaging in self-regulated learning [5].

Furthermore, the success of this personalized approach is deeply rooted in the quality of the educator-student relationship. Drawing on research by Hattie, it is evident that academic performance is significantly improved through precise learning targets and meaningful feedback [3]. Complementing this, Zimmerman highlights that when faculty members teach students to deliberately plan, track, and assess their own educational activities, they foster stronger accountability and superior academic performance, ultimately cultivating the habits essential for a successful, evolving career in teaching [7].

Conclusions. Adopting individual educational trajectories is a vital step toward enhancing the caliber of teacher training across the European Higher Education Area. Within this framework, university faculty are essential, serving as mentors, facilitators, tutors, and academic advisors to guide the personal and professional growth of their students. The establishment of customized learning settings plays a key role in cultivating professional expertise, independent learning, reflective practice, and lifelong skill development for future educators. As a result, if institutions want to maintain high standards of teacher preparation in the 21st century, they must make it a primary goal to improve the pedagogical, digital, and mentoring skills of their university teaching staff. Rather than viewing personalized learning merely as a set of instructional techniques, it is more accurate to define it as a foundational educational philosophy aimed at the comprehensive and holistic development of future educators. Furthermore, the integration of digital technologies remains crucial, as it enhances educational flexibility while fostering an environment that is both inclusive and responsive to the specific needs of each student. To ensure the long-term effectiveness of the Individual Educational Trajectory (IET) framework, higher education institutions must look toward the continuous evolution of faculty support systems. Future efforts should prioritize the systemic integration of adaptive platforms, artificial intelligence, and digital portfolios, which facilitate the tracking of student progress and the delivery of customized academic support.

Bibliography:

1. Darling-Hammond L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*. 2017. Vol. 40, № 3. P. 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
2. European Commission. *Supporting and Connecting Policy Development in Higher Education*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5d6f6db2-2b4b-11ed-975d-01aa75ed71a1> (дата звернення: 02.08.2026).
3. European Higher Education Area. *Rome Ministerial Communiqué*. Rome, 2020. URL: <https://www.ehea.info/page-ministerial-conference-rome-2020> (дата звернення: 02.08.2026).
4. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London ; New York : Routledge, 2009. 378 p.
5. OECD. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris : OECD Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
6. UNESCO. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris : UNESCO, 2021. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707> (дата звернення: 02.08.2026).
7. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41, № 2. P. 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ТРАВМОІНФОРМОВАНИЙ ПІДХІД ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗВО

Наумова Ю. С.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри корейської і японської філології
Київський національний лінгвістичний університет
м. Київ, Україна*

Вивчення сутності, змісту, потреби впровадження травмоінформованого підходу в освіті все більше набуває своєї популярності у професійному полі українських науковців [1; 2; 3]. Цьому сприяє низка актуальних причин, серед яких ключовою є збільшення частки

цивільного населення, яка продовжує стикатися з серйозними життєвими викликами, пов'язаними як із війною, так і з особистими обставинами. Зокрема, за даними опитувань Київського міжнародного інституту соціології (КМІС), проведеними наприкінці 2025 року, 36% респондентів пережили стрес бомбардувань та обстрілів, 21% перебувають у довготривалій розлуці з близькими, 20% втратили близьких, збільшуються показники невизначених втрат, втрати роботи, житла тощо [4], що відображає глибокі соціальні та психологічні наслідки війни, які є потенційними чинниками для розвитку ПТСР (посттравматичного стресового розладу) серед цивільних. Водночас, у цих умовах українці продовжують працювати і навчатись, що актуалізує увагу на потребах зберігати психологічне благополуччя тих, хто бере участь у цьому процесі.

Травмоінформований підхід – це концептуальний принцип, що враховує вплив травматичного досвіду на людину і суспільство, з метою запобігання ретравматизації та важких наслідків потенційно травматичних подій на особистість [3].

Сама ідея такого підходу у педагогіці не нова, і досить різнопланово представлена у зарубіжних дослідженнях [5; 6; 7; 8]. Але український контекст з огляду на масовість, довготривалість, множинність травматичного впливу породжує потребу в реалізації травмоінформованого підходу з урахуванням необхідності одночасної підтримки як отримувачів освіти, так і тих, хто її надає. Не тільки студенти можуть бути суб'єктами травматичного досвіду, високого рівня стресу та виснаження, але й самі викладачі, які також переживають втрати,чують ті самі вибухи вночі, так само вимушені спати у незручних місцях в укриттях, втомлюватись і виснажуватись. Тому ми розділяємо думку Т.Головатенко, що травмоінформований підхід в українській педагогіці полягає в організації освітнього процесу та освітнього середовища на засадах поваги до травматичного досвіду усіх учасників освітнього процесу [1].

Зважаючи на це, важливою сутністю травмоінформованого підходу в роботі зі студентами вбачаємо створення в навчальному процесі такої атмосфери, яка б враховувала наслідки психологічних травм, сприяла почуттю безпеки, довіри, поваги, співчуттю до всіх учасників освітнього простору. Викладач має розуміти і розпізнавати, як виглядає людина, яка переживає сильний стрес, горе, розпач, втрату. Інколи ці болісні відчуття можуть ховатись за недбалим ставленням до навчання, розсіяною увагою, викличною поведінкою, або апатією, і вчасне та вірне їх виявлення може зберегти сили особистості для відновлення, повернення до навчальної активності, розвитку резильєнтності у подальшому.

Турбота про стан студентів, дбайливе і чуйне ставлення до того, в якому ресурсі, настрої вони прийшли на заняття, раніше не були у зоні уваги викладача, а вже сьогодні стають необхідною ланкою його професійної компетентності. І на нашу думку, травмоінформований підхід у вищій школі має адаптувати всю систему викладання до умов воєнного стану і ґрунтуватись на принципах безпеки та підтримки ментального здоров'я.

Оскільки професійні компетентності викладача закладу вищої освіти представляють собою сукупність знань, умінь, навичок та професійних якостей, необхідних для ефективної організації навчального, наукового та виховного процесів, нами висунуто припущення, що травмоінформований підхід як складова цих компетентностей передбачає врахування низки критеріїв та умов.

1. Набуття викладачем базових знань в області психотравми: що вона собою представляє, коли з'являється, як проявляється, як взаємодіяти з людиною, яка нещодавно пережила травматичний досвід тощо.

2. Вміння створювати в навчальному процесі турботливе середовище, де є місце емоційній безпеці, підтримці, повазі і, одночасно, мали б місце правила роботи, взаємодії, організації, чіткість вимог тощо. Такий простір забезпечує турботу і повагу як студентам, так і самому викладачу, і сприяє зниженню небажаних конфліктних ситуацій.

3. Обізнаність технік стесостійкості, володіння навичками саморегуляції, заземлення, уміння їх використовувати як для самопомогі, так і під час роботи зі студентами у вигляді розминок, пауз для зняття напруги та включення в роботу.

4. Володіння викладачем навичками етичної комунікації, що базується на повазі, безпеці та розумінні чутливих тем. Відмова від маніпуляцій і тиску з одного боку, і запобігання протилежної позиції «рятівника». Бажано, по можливості, ближче знайомитись з учасниками навчального курсу, враховувати їх особистісний досвід, своїм прикладом демонструвати повагу, заохочувати інших проявляти співчутливість.

5. Увага до підбору навчального контенту для запобігання тригерних тем війни (особливо у гуманітарному циклі предметів).

6. Відмова від публічних зауважень та критики. Оцінювання має бути об'єктивним та критичним, але в травмаінформованому підході варто вміти його висловлювати через описання результатів студентських робіт (більш м'який тон), запобігаючи звинувачень особистості студента і оцінюючи лише результатів його роботи.

7. Знати викладачу свої можливості та межі і при необхідності звертатись до профільних фахівців.

Шляхи та форми розвитку цих компетентностей:

- підвищення кваліфікації, проходження офіційних програм, курсів та стажувань;
- самоосвіта (участь у вебінарах, тренінгах, що є у відкритому доступі);
- звернення до фахівців, які спеціалізуються на психотравмі тощо.

Т. Головатенко пропонує впровадження травмоінформованого підходу в освіті в межах загальної системи підвищення кваліфікації або через окремі курси для опанування мікрокваліфікацій з урахуванням потреб закладів [1].

За оцінками іноземних дослідників цього питання [7; 8], у спільнотах із підтримуючим кліматом взаємодії, більшість тих, хто пережив травму, успішно навчаються в освітніх закладах і мають підвищену стресостійкість та демонструють позитивне відновлення після пережитого досвіду. Нам ще належить цей досвід освоїти, адаптувати, виявити свою специфіку і потім дати оцінку ефективності.

Отже, травмоінформований підхід в українській педагогіці передбачає врахування викладачем того, що освітній процес відбувається в умовах потенційної травматизації всіх учасників освітнього процесу. Тривалість, нескінченність, масовість, обопільність потенційно травматичних впливів війни як на тих, кого навчають, так і на тих, хто навчає, свідчить на хибність ігнорування травмоінформованого підходу у навчальному процесі ВЗО. Викладач, як надавач освітніх послуг у сьогоdnішніх українських реаліях, має володіти знаннями про психотравму на рівні професійних компетенцій. Це, на нашу думку, сприятиме реалізації принципів безпеки, підтримки ментального здоров'я, і постає умовою профілактики та запобігання важких наслідків війни у суспільстві у майбутньому, зокрема – колективної травми. Використовуючи травмаорієнтовану педагогіку, викладачі мають можливість допомогти студентам, які пережили травму, розвинути стійкість, сприяти зменшенню напруження у суспільстві і самим потурбуватись про себе.

Література:

1. Головатенко, Т. Тенденції підготовки вчителів до впровадження тарвма-інформованого навчання: досвід розвинених країн. *Освітологія*,. 2023. 12(12). С. 42–54.
2. Купчик Л. Є., Купчик Р. М. Професійна і педагогічна компетентність викладача: міжнародні стандарти та механізми формування. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука*. 2025. № 4. С. 163–169. <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-4-22>.

3. Кухарук, О. Травмоінформований підхід: світові практики і український контекст (нарративний огляд). *Проблеми політичної психології*. 2026. 19(33). С. 65–80. <https://doi.org/10.33120/popp-Vol19-Year2026-241>

4. Паніотто В., Грушецький А. Щастя і нещастя в житті українців у 2025 році: динаміка самооцінки щастя та динаміка досвіду стресових ситуацій. 2026. URL: <https://kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1596&page=1&t=7>

5. Bombay, A., Matheson, K., & Anisman, H. (2009). Intergenerational trauma: Convergence of multiple processes among First Nations peoples in Canada. *Journal of Aboriginal Health*. 5(3). 6–47. (Межпоколенческа тарвама).

6. Brown, L. M., Biddle, C., & Tappan, M. B. (2022). Trauma-responsive schooling: Centering student voice and healing. *Harvard Education Press*.

7. Gutierrez, D., & Gutierrez, A. (2019). Developing a trauma-informed lens in the college classroom and empowering students through building positive relationships. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*. 12(1). 11–18. DOI:10.19030/cier.v12i1.10258.

8. Vanderkaay S., Begin D., Jack S. & Lisogurski R. (2025). Trauma-informed Pedagogical Practices in Post-Secondary Education: An Integrative Review of the Literature. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 16(1). DOI:10.5206/cjsotlrcacea.2025.1.17123.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ В АСПІРАНТУРІ

Петренко Г. О.

*кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри господарського та адміністративного права,
завідувачка відділу аспірантури та докторантури
«Докторська школа»
Донецький національний університету імені Василя Стуса
м. Вінниця, Україна*

Підготовка наукових кадрів для зміцнення потенціалу України, особливо в умовах воєнного стану, займає особливе місце, й не лише через актуальність розвитку критичного мислення та інтелектуальної

незалежності молодих науковців, але й з метою розкриття та зміцнення наукового потенціалу в межах задовольняння потреб різних сфер економіки та інших галузей для підтримки функціонування держави.

Підготовка здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії здійснюється відповідно до Закону України «Про вищу освіту». Третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень, як визначено статтею 5 Закону України «Про вищу освіту», передбачає набуття здобувачами вищої освіти здатності розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності. Такий рівень передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення [1].

Підготовка фахівців дослідницько-інноваційного типу є одним із основних завдань наукової, науково-технічної, інноваційної діяльності закладів вищої освіти та необхідною умовою побудови інноваційної економіки та суспільства знань. Навчання на третьому освітньо-науковому рівні вищої освіти здійснюється за освітньо-науковими програмами, що повною мірою відповідає реалізації принципу «навчання через дослідження», як слушно зазначає В. Меньйло. Оскільки підготовка докторів філософії є певною новацією для системи вищої освіти України, перед науковцями та практиками й досі є актуальним питання подальшої розробки й удосконалення організаційно-педагогічних та методичних умов ефективного забезпечення освітнього процесу для підготовки майбутніх докторів філософії [2, с. 81].

Підготовка в аспірантурі дає змогу розкрити науковий потенціал, реалізувати схильність до наукової діяльності здобувачів та отримати кваліфікацію, що відповідає ступеню доктора філософії. Як визначає Маренич Т., впродовж останніх років в Європі, як і в інших регіонах світу, відбулись докорінні зміни в докторській підготовці, яким було властиво: масовізація докторської освіти, відчутне розширення доступу до докторських програм та суттєве збільшення кількості здобувачів третього рівня вищої освіти; інституціалізація та стандартизація докторської підготовки – створення докторських шкіл, розробка структурованих освітньо-наукових програм; запровадження компетентнісного підходу для характеристики здобутих результатів навчання; професіоналізація та проєктифікація докторської освіти – розширення можливостей працевлаштування завдяки набуттю більш широкої кваліфікації, розвитку «soft skills», застосуванню проєктного підходу

до докторської підготовки; інтернаціоналізація та інформатизація докторської освіти – активізація міжнародної академічної мобільності докторантів та ефективне використання цифрових технологій [3, с. 108].

На сьогодні, в Україні підготовлено ґрунтовний комплекс нормативно-правового регулювання підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. Важливим кроком стало прийняття Постанови КМУ «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах)» від 23.03.2016 № 261 [4], а також Постанови КМУ «Про затвердження Порядку присудження ступеня доктора філософії та скасування рішення разової спеціалізованої вченої ради закладу вищої освіти, наукової установи про присудження ступеня доктора філософії» від 12.01.2022 № 44 [5], з подальшим внесенням змін і доповнень, враховуючи нові сучасні тенденції і запити суспільства до майбутніх вчених.

Для вдосконалення методологічної підготовки молодих науковців, як слушно зазначають в проведених дослідженнях О. Мехед та В. Дедович, важливо впровадити регулярні семінари з основних методів дослідження, включаючи статистичний аналіз та біоінформатику, що допоможе аспірантам упевнено працювати з великими обсягами даних. Організація стажувань у сучасних науково-дослідних установах сприятиме освоєнню новітнього обладнання та інструментів, підвищуючи рівень практичної підготовки аспірантів. Курси з написання наукових статей і навички презентації результатів дозволять аспірантам ефективно представляти свої дослідження. Важливим кроком також є розвиток міждисциплінарного підходу, що допоможе молодим науковцям інтегрувати знання з різних галузей для розв'язання складних наукових завдань. Забезпечення доступу до наукових баз даних дозволить аспірантам завжди бути в курсі новітніх досліджень, а також використовувати сучасні джерела інформації. Роль наукових керівників є ключовою, адже їх досвід допомагає аспірантам визначати дослідницькі проблеми, формулювати цілі, а також отримувати підтримку при виборі методів і аналізі результатів [6, с. 32–33].

Таким чином, на підставі вищезазначеного, можна зробити висновки, що чітке нормативно-правове регулювання підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в поєднанні із застосуванням сучасних методологічних та організаційних підходів підготовки майбутніх науковців дозволить їй подалі розвивати стимулювання їхніх наукових здібностей, застосовувати креативне поєднання наукових досліджень з орієнтацією на широкий ринок інтелектуальних

продуктів, а також формувати потужну наукову спільноту як на національному так і на міжнародному рівнях.

Література:

1. Про вищу освіту: Закон України від 26 січня 1993 р. № 2939-XII. Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37-38. Ст.2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 12.08.2026).

2. Меньяло В.І. Шляхи підвищення ефективності підготовки майбутнього доктора філософії щодо виконання наукової складової частини освітньо-наукової програми. Теорія і методика професійної освіти. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 20. Т. 2. 2020 С. 81–87. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/20/part_2/19.pdf

3. Маренич Т.Г. Сучасні виклики професійної підготовки аспірантів у наукових установах. URL: <https://dspace.khadi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/8b6fe8bb-6938-48f8-b600-0bf4c1d529a6/content>

4. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах): Постанова Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 № 261. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.08.2026).

5. Про затвердження Порядку присудження ступеня доктора філософії та скасування рішення разової спеціалізованої вченої ради закладу вищої освіти, наукової установи про присудження ступеня доктора філософії: Кабінету Міністрів України від 12.01.2022 № 44. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/44-2022-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.08.2026).

6. Мехед О., Дедович В. Методологічні аспекти науково-дослідної роботи аспірантів біологічних спеціальностей. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Тенденції розвитку професійної та технологічної освіти*. 2024. № 185–186(29–30). С. 31–34. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/751>

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ: СУЧАСНІ ОРІЄНТИРИ

Стеблюк С. В.

*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної
та інклюзивної освіти*

*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Заклади вищої освіти в Україні спрямовують свою діяльність на компетентнісну підготовку майбутніх фахівців за різними галузями. У Стратегії розвитку вищої освіти визначено компетентності та професії майбутнього й підкреслюється: швидкі зміни, що відбуваються у суспільстві, технологіях, вимагають від фахівців як професійних, так і загальних компетентностей, зокрема здатності навчатися, критично та системно мислити, програмувати, працювати в умовах невизначеності, креативності, міжгалузевої комунікації, мультикультурності та володіння кількома, у тому числі англійською, мовами. Світовими трендами майбутнього є міждисциплінарність (мультидисциплінарність) освітніх і дослідницьких програм, свобода вибору і формування індивідуальної освітньої траєкторії [2]. Зважаючи на це, удосконалюється професійна майстерність викладача вищої школи. Нами акцентується увага на галузі знань А Освіта, що забезпечує висококваліфіковану підготовку майбутніх фахівців для закладів освіти.

Мета статті: сформулювати сутність поняття «професійна майстерність викладача вищої школи» та шляхи її формування.

Професійна майстерність викладача вищої школи у центрі дослідження низки науковців (О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Кін, А. Кузьмінський, Я. Лащівська, О. Отич, М. Фіцула та інші). Відтак за О. Кін, професійна майстерність викладача вищої школи є динамічним, складним поняттям, яке інтегрує індивідуально-особистісні риси, професійно значущі здібності, здатність до систематичного саморозвитку, креативне та інноваційне мислення й реалізується в професійній діяльності [1, с. 114].

Дослідниками І. Харченко, С. Харченко, педагогічна майстерність розглядається як складне, динамічне, інтегроване особистісне утворення, що включає стійке прагнення людини до діяльності в педагогічній галузі, наявність спеціальних знань, умінь і навичок, комплекс індивідуальних психічних і характерологічних особливостей,

що забезпечують високу ефективність її подальшого професійного функціонування [3, с. 116].

Професійна майстерність викладача вищої школи розглядається нами як особистісно-професійний конструкт, що включає володіння інтегральною, загальними та фаховими компетентностями, здатність до інновацій, саморозвитку й самоудосконалення. Це своєрідне «мистецтво» організації освітнього процесу у ЗВО.

Педагогічна майстерність може включати різні компоненти, що передбачають такі здібності: дидактичні, академічні, перцептивні, мовні, організаторські, здатність до розподілу уваги, комунікативні [3, с. 117]. До структури відносять: професійну компетентність, готовність до творчої професійної діяльності, педагогічні здібності (перцептивні, креативні, комунікативні, емоційно-регулятивні); особистісні якості, що мають професійне значення (цілеспрямованість, толерантність, чесність, оптимізм тощо); педагогічну техніку (мовлення, міміка, театралізація, організація педагогічної взаємодії, адекватне спілкування тощо) [там же, с. 118].

Професійна діяльність у закладі вищої освіти дає можливість з'ясувати основні шляхи її розвитку та удосконалення:

1) внутрішня та зовнішня мотиваційна спрямованість, що виражається у цілепокладанні, самоудосконаленні (дослідження наукових розробок у галузі, участь у науково-практичних конференціях, дебатах тощо);

2) підвищення цифрової грамотності – участь в онлайн-курсах, освітніх платформах, вебінарах; володіння сучасними підходами до організації освітнього процесу у ЗВО (здатність до застосування інформаційно-комп'ютерних технологій, використання різних форм навчальної діяльності, дистанційної у тому числі);

3) вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду педагогічної наукової спільноти, що дасть можливість визначити власну траєкторію саморозвитку та самовдосконалення;

4) творчий підхід у застосуванні інноваційних методів викладання, удосконалення дидактичної, змістової, процесуальної сторін освітнього процесу;

5) забезпечення педагогіки партнерства між суб'єктами освітнього процесу;

6) удосконалення способів педагогічної комунікації – володіння вербальними (культура й техніка мовлення, мовленнєвий етикет) й невербальними засобами спілкування (міміка, жести), екстралінгвістичними й просодичними основами комунікації та інші.

Особливу увагу акцентуємо на особистісних якостях викладача вищої школи: високий рівень емпатії, працездатність, толерантність,

академічна доброчесність, відповідальність, розуміння власної освітньої місії.

Таким чином, нами окреслено деякі шляхи формування професійної майстерності викладача вищої школи.

Література:

1. Кін О. Професійна майстерність викладача вищої школи в умовах діджіталізації освітнього процесу. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2024. 25(1). С. 107–115.

2. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>

3. Харченко І. І., Харченко С. М. Педагогічна майстерність викладача вищої школи та шляхи її підвищення. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 45. 2015. С. 114–119.

УПЕРЕДЖЕНІСТЬ У СИСТЕМАХ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СПОСОБИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ ПІД ЧАС ПРОГНОЗУВАННЯ ЗЛОЧИННОСТІ

Томин С. В.

*кандидат юридичних наук, доцент,
завідувач кафедри кримінального права та кримінології
Івано-Франківський інститут «Одеська юридична академія»
м. Івано-Франківськ, Україна*

Технології штучного інтелекту (ШІ) представляють особливий інтерес серед широкого спектру інформаційно-телекомунікаційних технологій, застосовуваних у профілактиці кримінальних правопорушень. Їх застосування дозволить суттєво підвищити ефективність правоохоронної діяльності.

Разом з тим, як і будь-яке інше технологічне рішення, ШІ піддається певним ризикам та недолікам у функціонуванні. Серед них особливо гостро постає проблема етико-правового характеру, яка отримала назву AI bias або упередженість ШІ, що має наслідком дискримінацію, порушення прав та свобод людини та громадянина за статтю, расою, кольором шкіри, національністю та іншими ознаками.

У зв'язку з цим виникає потреба дослідити зазначене питання та окреслити способи його вирішення.

Загалом у науковій літературі виділяють два джерела упередженості, коли йдеться про системи ШІ: а) алгоритмічна упередженість та б) упередженість даних. Перша стосується упередженості розробників, конструкторів та інженерів алгоритмів. Друга стосується упередженості в самих даних, які можуть бути нерепрезентативними [1].

Ризик алгоритмічної упередженості виникає, коли моделі ШІ відображають або посилюють упередження, які закладені у дані, на яких вони навчаються. Оскільки значна кількість поліцейських систем прогнозування злочинів використовує історичні дані про злочинність, на які може вплинути упереджена поліцейська практика, існує значний ризик того, що ці системи закріплять або навіть посилять існуючу гендерну, расову та соціально-економічну нерівність [2].

Щодо упередженості даних, то, як засвідчили десятиліття кримінологічних досліджень, бази даних поліції не повною мірою відображають структуру злочинності. Емпіричні дані свідчать про те, що поліцейські – свідомо чи несвідомо – враховують стать, расу, етнічну приналежність та інші соціально-демографічні характеристики осіб, визначаючи, яких із них затримувати та обшукувати, а також які райони патрулювати [3; 4].

Якщо поліція зосереджує увагу на певних соціальних групах населення та певних районах, очевидно, що поліцейські звіти (рапорти, довідки) систематично надмірно відображатимуть структуру злочинності цих груп та районів. Тобто, злочини, що вчиняються у місцях, які часто відвідує поліція, частіше з'являються в базі даних лише тому, що саме там патрулює поліція.

Упередженість у поліцейських звітах також можна пояснити рівнем довіри громади до поліції та чисельністю поліції, яка необхідна для забезпечення громадського порядку на відповідній території. Зазначені фактори змінюватимуться залежно від географічного розташування та соціально-демографічного складу громад. Ці наслідки проявляються в нерівномірних показниках реєстрації злочинів на відповідній території. Оскільки значна кількість злочинів у базах даних поліції реєструється на підставі повідомлень громадян, основним джерелом упередженості може бути упередження мешканців громади, ніж поліції. Питома вага кожного з цих факторів залишається невідомою, однак, очевидно, вона залежить від різновиду вчиненого злочину. У будь-якому випадку, доводиться констатувати, що поліцейські записи не відображають реальну структуру злочинності. Вони є результатом складної взаємодії між злочинністю, стратегією поліції та відносинами між громадою та поліцією [5].

Яскравим прикладом поширення нерепрезентативних даних можна назвати Google Flu Trends – сервіс, що працював майже в режимі реального часу та начебто визначав інтенсивність та місця спалаху грипу, застосовуючи моделі машинного навчання до даних про параметри пошуку. Незважаючи на певний початковий успіх, моделі повністю пропустили пандемію грипу A-H1N1 2009 року та постійно завищували випадки грипу з 2011 по 2014 рік. Недоліки Google Flu Trends окремі автори пояснюють внутрішніми змінами в системах рекомендацій Google, які почали поширювати дані, пов'язані з грипом, про людей, які не хворіли на грип [6; 7]. У цьому випадку причиною упереджених даних було самоіндукування, а не інтернет-хуліганство. Власна система Google засіяла дані надмірною кількістю запитів, пов'язаних з грипом, і в результаті Google Flu Trends почав робити висновки про випадки грипу там, де їх не було. В обох прикладах проблема полягає в даних, а не в алгоритмі. Алгоритми поводитися саме так, як очікувалося – вони відтворювали закономірності в даних, що використовувалися для їх навчання. Так само, навіть найкращі алгоритми машинного навчання, навчені на даних поліції, відтворюватимуть закономірності та невідомі упередження в цих даних. Оскільки ці дані збираються як побічний продукт поліцейської діяльності, прогнози, зроблені на основі закономірностей, отриманих з цих даних, не стосуються майбутніх випадків злочинності в цілому. Вони стосуються майбутніх випадків злочинності, які стають відомими поліції. У зв'язку з цим прогностична поліцейська діяльність перетвориться на прогнозування майбутньої поліцейської діяльності, а не майбутньої злочинності.

Більше того, наявність упередженості в початкових даних, які використовуються для навчання, може ще більше посилюватися, оскільки підрозділи поліції використовують упереджені прогнози для прийняття тактичних рішень. Оскільки ці прогнози, ймовірно, надмірно відображають райони, які вже були відомі поліції, офіцери дедалі частіше патрулюють ці ж райони та спостерігають нові злочини, які підтверджують їхні попередні переконання щодо розподілу злочинної діяльності. Нові виявлені злочинні діяння, які поліція документує в результаті цих цілеспрямованих патрулювань, потім враховуються в алгоритмі прогнозування поліції в наступні дні, генеруючи дедалі більш упереджені прогнози. Це створює цикл зворотного зв'язку, де модель стає дедалі впевненішою в тому, що місця, де найімовірніше буде відбуватися подальша злочинна діяльність, є саме тими місцями, які вони раніше вважали такими, що мають високий рівень злочинності: упередженість вибору зустрічається з упередженістю підтвердження.

Таким чином, упередженість у системах ШІ негативно впливає на об'єктивність висновків про реальний стан та структуру злочинності, на прогнозування її розвитку, дотримання прав та свобод окремих людей та їх соціальних груп. Разом з тим вона не повинна бути причиною відмови від використання систем ШІ у діяльності правоохоронних органів.

Натомість у літературі пропонуються заходи для мінімізації негативних наслідків та можливих ризиків, пов'язаних із використання ШІ, у тому числі у сфері аналізу злочинності.

Одним із таких заходів є створення етичного та правового підґрунтя для забезпечення поваги до прав особи під час використання систем ШІ. На рівні Європейського Союзу (ЄС) розробляється концепція «надійного штучного інтелекту». Необхідність уникнення дискримінації була висловлена в низці документів, включаючи Білу книгу про штучний інтелект [8], Етичні рекомендації щодо надійного ШІ та резолюцію ЄС про етичне підґрунтя для застосування штучного інтелекту, робототехніки та пов'язаних з ним технологій [9].

Більшість проблем, пов'язаних з упередженістю, можуть бути вирішеними шляхом розроблення та впровадження стратегії моніторингу, збору та забезпечення якості даних. У цьому питанні заслуговує на увагу досвід Австрії та Естонії, які регулярно оцінюють якість своїх даних.

Наприклад, Естонія створила спеціальний аналітичний підрозділ для моніторингу збору даних та розробки пропозицій щодо покращення програмного забезпечення та якості даних. Поліцейські та оператори програмного забезпечення, які вводять дані, маніпулюють ними або інтерпретують результати, повинні бути належним чином навчені, і таке навчання має бути інституційно інтегровано. Під час навчання слід приділити особливу увагу обмеженням алгоритмів, зокрема можливості хибнопозитивних результатів та упередженості автоматизації, а також індивідуальній та інституційній відповідальності за інтерпретацію результатів.

Література:

1. Artificial intelligence and predictive policing: risks and challenges. URL: <https://tinyurl.com/2ec6w6sn>
2. Dressel J., Farid, H. The dangers of risk prediction in the criminal justice system. URL: <https://doi.org/10.21428/2c646de5.f5896f9f>
3. Gelman A., Fagan J., Kiss A. An analysis of the New York City Police Department's "stop-and-frisk" policy in the context of claims of racial bias. *Journal of the American Statistical Association*. 2007. № 102(479). С. 813–823. URL: <https://tinyurl.com/muw47crx>

4. Lange J. E., Johnson M. B., Voas R. B. Testing the racial profiling hypothesis for seemingly disparate traffic stops on the New Jersey Turnpike. *Justice Quarterly*. 2005. № 22(2). С. 193–223. URL: <https://tinyurl.com/4wz82yhp>
5. Kristian Lum, William Isaac. To predict and serve? URL: <https://tinyurl.com/etb786vk>
6. Lazer D., Kennedy R., King G., Vespignani A. The parable of Google flu: traps in big data analysis. *Science*. 2004. № 343(6176). С. 1203–1205. URL: <https://tinyurl.com/2s7crwdf>
7. Mohler G. O., Short M. B., Malinowski S., Johnson M., Tita G. E., Bertozzi, A. L., Brantingham P. J. Randomized controlled field trials of predictive policing. *Journal of the American Statistical Association*. 2015. № 110(512). С. 1399–1411. URL: <https://tinyurl.com/3a9ve223>
8. White Paper on Artificial Intelligence. A European approach to excellence and trust. URL: <https://tinyurl.com/3b7pxkzu>
9. European Parliament resolution of 20 October 2020 with recommendations to the Commission on a framework of ethical aspects of artificial intelligence, robotics and related technologies (2020/2012(INL)). URL: <https://tinyurl.com/2cvyez4b>

МАЛІ КОМПОЗИЦІЙНІ ФОРМИ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ХОРЕОГРАФА (ВІННИЧЧИНА)

Філімонова-Златогурська Є. С.

доктор філософії (хореографія),

викладач кафедри музичного та перформативного мистецтва

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського,

викладач циклової комісії хореографічного мистецтва

Вінницький фаховий коледж мистецтв імені М. Д. Леонтовича

м. Вінниця, Україна

Продуктивна творча діяльність ансамблю народного/народно-сценічного танцю зумовлюється вдалим поєднанням особистісних якостей та професійної майстерності його керівника, учасників колективу та їх систематичної співпраці. Лише за умови раціональної організації навчального та постановочно-репетиційного процесу можливе її ефективне провадження в частині збагачення репертуару ансамблю цікавими, різножанровими хореографічними постановками зокрема.

Потужний творчий потенціал хореографічних колективів, сформований завдяки багаторічному практичному досвіду майстрів народного танцю, що заклав умови для стабільного розвитку національного хореографічного мистецтва, втілюється у яскравих танцювальних зразках, якими багаті регіони України, серед яких і Східне Поділля (Вінниччина).

Розглядаючи різноманіття композиційних форм в репертуарах ансамблів народного танцю, звертаємо увагу на хореографічну мініатюру. Українська науковиця Л. Маркевич у своїй праці «Мистецтво балетмейстера» (2019) визначає її сприятливою для роботи з новими образами, виразними хореографічними засобами [5, с. 13]. Погоджуємося з думкою авторки в тому, що вона є цікавою та вдалою для хореографічних експериментів.

Звертаючись до розвитку професійних здібностей хореографів в їх творчій діяльності засобом використання композицій малої форми, зауважимо, що балетмейстерська робота, пов'язана з хореографічною мініатюрою потребує відповідних компетентностей з добору вичерпного та невеликого за тривалістю (залежно від кількості виконавців та ідейного задуму в межах 2-х–3-х хв.) музичного матеріалу, створення та реалізації яскравого художнього образу, влучної лексики та її використання для розкриття змісту твору, що своєю чергою залежить від досвіду, балетмейстерського таланту та розвитку образної уяви постановника.

Окрім того, важливо розуміти, що оскільки хореографічний образ реалізується через індивідуальність [1, с. 36], то влучний підбір виконавця для його розкриття потребує пильної уваги балетмейстера. Саме це є однією з важливих та вирішальних умов успішності хореографічної мініатюри. Відтак окрім зовнішніх характеристик від виконавця залежить розуміння характерних особливостей представленого ним персонажа, наявності у нього виконавських, акторських та пластичних здібностей, необхідного емоційного наповнення, завдяки яким артист зможе (виразно та емоційно-чуттєво) розкрити образ, та за рахунок цього правильно та цілісно донести зміст всього танцювального твору до глядача.

У праці О. Голдрича «Хореографія: Посібник з основ хореографічного мистецтва та композиції танцю» автором влучно зауважено, що ідея балетмейстера повинна ґрунтуватися як на характерних особливостях хореографічного образу, так і самого народного танцю [2, с. 139].

В. Литвиненко також вважає, що балетмейстер в своєму творчому прояві повинен спиратися не лише на оригінальність своїх постановок, а на національні традиції та їх хореографічні зразки [4, с. 185].

А отже, це має вирішальне значення для збереження правдивості та регіональної специфіки народного танцю, його характеру та манери виконання.

Видатним майстром українського народно-сценічного танцю та хореографічної мініатюри зокрема прийнято вважати П. Вірського. Серед танців малої композиційної форми у його постановці: «Чумацькі радощі», «Подoliaчка», «Ляльки», «Ой під вишнею», «Горлиця» та інші, що постають перед глядачем у вигляді хореографічних картинок, пронизаних національною ідеєю, неперевершеною емоційністю, чуйністю та виконавською майстерністю артистів [5, с. 5].

Мала композиційна форма, не часто зустрічається в репертуарах ансамблів народного танцю Вінниччини, проте, іноді використовується майстрами-хореографами та представлена переважно у формі монологів, хореографічних дуетів (у якості самостійних танцювальних творів), тріо, рідше – сюжетних та безсюжетних мініатюр з іншим кількісним складом у визначених для неї межах.

Яскраві приклади хореографічних мініатюр можна простежити як у виконанні аматорських колективів, так і в професійній галузі Вінниччини. Проте, їх реалізація можлива лише у разі вдалого, правильного підбору солістів для кожної окремої композиції.

Таким вдалим зразком можна вважати хореографічну мініатюру «Тополя», що була створена за мотивами однойменного твору Т. Шевченка А. Кондюком, у минулому художнім керівником та головним балетмейстером Академічного ансамблю пісні і танцю «Поділля» ім. М. Д. Леонтовича. Танець наповнений ліричним настроєм і трагізмом дівочої долі через розлуку із коханим [6, с. 256].

Прикладом малої композиційної форми стали хореографічні композиції у виконанні аматорів, що були представлені у програмі обласного фестивалю хореографічного мистецтва імені В. Румянцева (16–17 травня 2026 р., м. Вінниця) солістами народного ансамблю «Дружба» ВНМУ ім. М. Пирогова (керівник – А. Рильський) М. Бочаровим та Р. Мудрак. Ними була презентована хореографічна мініатюра «На галявині», створена на гуцульську тематику. Ці ж виконавці разом із А. Соромятниковою виконали відому хореографічну картинку «У сусіда хата біла, у сусіда жінка мила» із репертуару даного колективу.

Важливого значення для розвитку виконавських здібностей відіграє хореографічна мініатюра у творчості майбутніх артистів балету. Високий технічний та акторський рівень в межах вищезгаданого мистецького заходу продемонстрували здобувачі хореографічного відділу ВФКМ імені М. Д. Леонтовича, солісти ансамблю народного

танцю «Подільяни» О. Цегельна та В. Романюк (керівник – Філімонова-Златогурська Є. С.), що виконали хореографічну мініатюру «Горлиця».

Визначаючи головною особливістю хореографічної мініатюри її художній аспект, завершимо наш науковий доробок думкою заслуженого артиста України А. Кондюка, про те, що бути солістом під силу далеко не кожному артисту [7, с. 65]. А отже, фокус уваги під час її планування та розробки балетмейстер повинен спрямовувати на високий виконавський рівень танцівника, філігранну акторську гру, емоційну глибину, вміння розкрити характер центральних героїв та завдяки цьому донести ідею хореографічного твору до глядача.

Література:

1. Бойко О. Художній образ в українському народно-сценічному танці : монографія. Київ : Видавництво Ліра-К, 2020. 204 с.
2. Голдрич О. Хореографія: Посібник з основ хореографічного мистецтва та композиції танцю. Львів : СПОЛОМ, 2006. 172 с.
3. Литвиненко В. Зразки народної хореографії : підручник. Київ, 2007. 468 с.
4. Литвиненко В. Традиції і зразки народної хореографії (на прикладі творчості П. Вірського). *Теорія і практика викладання фахових дисциплін* : зб. наук.-метод. праць кафедри народної хореографії КНУКіМ. Київ, 2014. 216 с.
5. Маркевич Л. Мистецтво балетмейстера : навч.-метод. посіб. Рівне : О. Зень, 2019. 164 с.
6. Філімонова-Златогурська Є. Народно-сценічне хореографічне мистецтво Вінниччини другої половини XX – 20-х років XXI ст. : дис. ... д-ра філософії : спец. 024 Хореографія / Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2026. 416 с.
7. Filimonova-Zlatohorska Y. Founder of folk choreographic art of Vinnitsa region Anatoliy Kondyuk. Knowledge, Education, Law, Management. Management Nauka. *Oświata. Prawo. Zarządzanie*. Lublin : Fundacja Instytut Spraw Administracji Publicznej w Lublinie, 2021. Vol. 2. No 3 (39). Vol. 2. P. 61–66.

НОВІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНІЙ СФЕРІ ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В12 КУЛЬТУРОЛОГІЯ ТА МУЗЕЄЗНАВСТВО І В10 ФІЛОСОФІЯ

Хаджилій Т. О.

*викладачка кафедри іноземних мов професійного спрямування
факультету романо-германської філології
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
м. Одеса, Україна*

Сучасні умови навчального процесу передбачають опанування викладачами університетів України нових підходів використання іноземних мов, а саме англійської, як на практичних заняттях, так і для самостійної роботи для студентів спеціальностей В12 Культурологія та музеєзнавство і В10 Філософія, враховуючи, що саме застосування англійської мови у професійному контексті для спілкування на робочому місці, з різними фокус-групами, а також при роботі з джерельною базою є одним із важливих складників та невід'ємною частиною фахівця, орієнтованого на сучасні професійні стандарти.

У контексті вивчення англійської мови в Одеському національному університеті І. І. Мечникова в рамках обов'язкового освітнього компонента для спеціальності В12 Культурологія та музеєзнавство процес вивчення дисципліни направлений на досягнення таких програмних результатів навчання, як: **РН.03.** Створювати логічно і структурно організовані тексти з питань культурології, відповідно до спеціалізації; **РН.13.** Презентувати знання про культуру відповідно до спеціалізації представників різних професійних груп та здобувачів освіти; **РН.15.** Вільно спілкуватися з професійних питань усно та письмово державною та іноземними мовами з урахуванням мети спілкування та соціокультурних особливостей його контексту та **РН.16.** Визначати, формулювати та аргументувати власну громадянську та професійну позицію щодо актуальних суспільних питань. Вищезазначені програмні результати навчання ми досягаємо на практичних заняттях з іноземної мови за рахунок складання текстів про унікальність культури будь-якої країни за вибором з використанням ідіом та сталих виразів, аргументуючи власну позицію та наводячи докази; на самостійну роботу – написання есе з використанням модальних дієслів на професійну тематику; на практичних заняттях здобувачі показують власні підготовлені презентації з доповідями англійською мовою про культурні особливості різних епох з підсумковим обговоренням проблемних питань, вражень та зауважень від аудиторії;

на практичних заняттях студенти в групах та у парах обговорюють різні тематичні завдання, дискутують на обрані теми. В аудиторії викладач за допомогою інструментів доповненої реальності занурюється разом зі студентами в культурну спадщину різних країн та епох, вивчає особливості духовної спадщини, відбувається порівняння різних народів за одягом, архітектурою, релігією тощо. Студенти в умовах реального часу мають можливість побачити культурну самотність давніх народів та висловити свої враження англійською мовою про побачене.

Для аудиторної роботи для кращого засвоєння матеріалу та наочності викладач використовує наступні інтерактивні платформи: Quizizz, Project Canvas, Whiteboard, Quizlet, VideoScribe, Mentimeter, Wordwall, Canva, а також метод проблемних ситуацій, коли перед студентами ставляться конкретні проблеми на практичних заняттях, а здобувачі починають обговорення між собою пропозицій для їхнього вирішення. Вказані нами платформи дозволяють як на практичних заняттях працювати індивідуально та в групах, так і виконувати завдання, призначені для самостійної роботи. Викладач забезпечує вільний, безоплатний доступ до цих ресурсів для всіх студентів на постійній основі. Доступ до інформаційних ресурсів забезпечується через Google Classroom з доступом до джерел навіть після закінчення курсу.

Таким чином, студенти спеціальності B12 Культурологія та музеєзнавство мають змогу користуватися ресурсною базою як самого Університету, так і додатковими інформаційними платформами на постійній основі, не залежачи від технічних моментів у наш час.

Після завершення курсу здобувачі спеціальності B12 Культурологія та музеєзнавство можуть залишити для викладача анонімний відгук у Google Forms відносно зручності використання інтерактивних платформ, що дає можливість скоригувати на наступний семестр використання ресурсів візуалізації додаткової інформації в освітньому процесі, підлаштовуючись таким чином під потреби студентів та вимог сучасності.

Якщо розглянути програмні результати навчання для спеціальності B10 Філософія у межах опанування обов'язкового компонента Іноземна мова, то тут, відповідно до освітньої програми, варто вказати **ПРН 5**. Спілкуватися з професійних питань державною та іноземною мовами усно й письмово, використовувати їх для організації ефективної міжкультурної комунікації. ПРН 5 на заняттях з англійської мови ми досягаємо через застосування професійної термінології англійською мовою в монологічному та діалогічному мовленні; аналізування інформації, отриманої з англомовних джерел; представлення англійською мовою власного дослідження; опанування англомовної літератури;

висловлення своєї думки англійською мовою на задані проблеми на практичних заняттях; дискусування на професійні теми під час аудиторної роботи в групах та парах; освоєння написання есе англійською мовою тощо.

Для роботи на практичних заняттях з іноземної мови для студентів спеціальності В10 Філософія для кращого опанування матеріалу та наочності використовуються такі інтерактивні платформи: Quizizz, Quizlet, Go-Lab, VideoScribe, Reading journals, Canva, Wordwall. Студенти можуть виконувати завдання, переглядати відео та проходити тестування, які призначені як для аудиторної роботи, так і для самостійної. Викладач також забезпечує вільний та безоплатний доступ до цих ресурсів, а по закінченню курсу студенти мають можливість заходити у будь-який час до архівованого курсу у Google Classroom. Окрім цього, на одному із практичних занять під час опанування третьої теми у першому семестрі викладач разом зі здобувачами розробляє сценарій практичної ситуації:

A group of students is asked to analyse popular influencers. The students debate a key question: Can influencer culture help us understand modern values and social aspirations?(through Aristotle's perspective).

Таким чином, розвиваються вміння працювати в команді, критичне, аналітичне мислення, творчі здібності кожного студента, а також можливість занурення в справжню реальну ситуацію, з якою здобувачі можуть стикнутися під час своєї професійної діяльності. Вони застосовують отримані знання у нестандартних ситуаціях англійською мовою.

Як ми бачимо, здобувачі спеціальності В10 Філософія на постійній основі мають змогу користуватися ресурсною базою та цифровими онлайн ресурсами для гнучкості в освітньому процесі, для легкості в опануванні граматичними темами змістових модулів, для перегляду інтерактивних відео, для створення та перегляду презентацій.

По закінченню викладання вкінці кожного семестру студенти отримують анонімні анкети у Google Forms з можливістю залишення відгуків по курсу Іноземна мова, що також дає можливість скоригувати наступних навчальний семестр по використанню інтерактивних платформ.

Отже, в Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова для студентів спеціальностей В12 Культурологія та музеєзнавство і В10 Філософія у межах вивчення обов'язкового компонента Іноземна мова пропонуються різні підходи для засвоєння інформації, створюються усі можливості для роботи в групах та індивідуально. Здобувачі можуть вирішувати поставлені завдання англійською мовою, самостійно працювати з джерельною базою іноземною мовою, активно

мислять під час різних ситуацій. Викладач розвиває критичність та нестандартне мислення, перевіряє знання здобувачів на практиці з використанням онлайн ресурсів. Практичне поєднання різних методик з інтерактивними платформами забезпечує ефективний освітній процес в умовах сьогодення. Студенти виступають активними співучасниками навчального процесу на практичних заняттях, що підтверджується результатами анонімних анкетувань на платформі Google Forms. Проблемні ситуації змушують здобувачів створювати власні гіпотези та надавати свої рішення, доводити власну позицію та вміти переконувати аудиторію. Роль викладача в такому навчанні – це виступати спостерігачем, який ставить задачу і допомагає виправити граматичні, лексичні помилки під час усного та письмового мовлення. Студенти опановують знання зі своїх спеціальностей англійською мовою, вміють активно діяти у різних ситуаціях. Важлива роль викладача у даному випадку – це забезпечити роботу всієї аудиторії з 100% залученістю кожного у межах визначеного рівня володіння іноземною мовою. Викладач забезпечує індивідуальний підхід до кожного, що посилює пізнавальну діяльність та вивчення професійної лексики англійською мовою. Важливим є також заохочення викладачем студентів, що підвищує активність тих здобувачів, які навчаються. Тому ми вважаємо, що нові підходи до вивчення англійської мови для спеціальностей В12 Культурологія та музеєзнавство і В10 Філософія в Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова зосереджені на здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми професійній сфері англійською мовою та у процесі навчання.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ФОРМУВАННЯ СТІЙКОСТІ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Хожило І. І.

*доктор наук з державного управління, професор,
професор кафедри державного управління і місцевого самоврядування
Національний технічний університет «Дніпровська політехніка»
м. Дніпро, Україна*

В Україні забезпечення ефективного функціонування закладів вищої освіти в сучасних умовах виступає складною публічно-управлінською проблемою. Адже вітчизняна система вищої освіти

функціонує в умовах тривалого воєнного стану, релокації закладів освіти, пошкодження матеріально-технічної бази тощо [1]. Серед актуальних викликів та впливів особливо вирізняється проблема щодо зростання психологічного навантаження на всіх учасників освітнього процесу. При цьому, саме цей напрям можна вважати недостатньо дослідженим у вітчизняному науковому просторі, а головне – на сьогодні недостатньо уваги приділяється дослідженню ролі психолого-педагогічних чинників у формуванні стійкості освітньої системи.

Стійкість системи вищої освіти доцільно розглядати як комплексну характеристику її здатності забезпечувати безперервність освітньої діяльності, підтримувати якість навчання, психологічне благополуччя учасників освітнього процесу та інституційну адаптивність в умовах кризових і трансформаційних змін [2]. У цьому контексті психолого-педагогічні чинники виступають не окремими елементами освітнього середовища, а взаємопов'язаною системою формування адаптаційного потенціалу ЗВО. Більш того, саме ці чинники здатні підтримувати високий рівень академічної мотивації, професійне благополуччя викладачів, психологічну безпеку студентів, якість освітнього процесу та інституційну згуртованість університетської спільноти.

На підставі опрацювання змісту релевантних міжнародних та вітчизняних нормативно-правових документів, масиву наукових праць та аналітичних звітів ми класифікували психолого-педагогічні чинники стійкості системи вищої освіти на три групи: організаційні, психологічні, педагогічні. Група організаційних чинників забезпечує вплив на стійкість системи через формування інституційної стійкості університету та його спроможність швидко реагувати на зовнішні виклики (пандемія, війна, релокація тощо). Група педагогічних чинників функціонально впливає на стійкість системи через забезпечення безперервності освітнього процесу, підвищення якості освіти та адаптивність освітніх програм до вимог часу. Остання група чинників – психологічні чинники – впливає на стійкість системи через забезпечення адаптації студентів і викладачів до кризових умов, шляхом зниження ризику професійного вигорання та через застосування технологій підтримки психологічне благополуччя учасників освітнього процесу.

Ми переконані, що стійкість системи вищої освіти формують не виключно матеріальні ресурси або чинна нормативно-правова база. Велике значення для стійкості системи має людський потенціал, організаційна культура, сучасні педагогічні практики та психологічна підтримка учасників освітнього процесу. Так, в умовах збройної агресії значна частина студентів і викладачів працюють під впливом

постійного стресу, вимушеного переміщення, втрати соціальних зв'язків, повітряних тривог та перебоїв із енергопостачанням. Тож психологічна підтримка перестає бути додатковою функцією університету, а стає необхідною складовою системного забезпечення якості освіти.

Не менш важливим є педагогічний компонент. Це передбачає широке використання цифрових технологій, індивідуалізацію навчання, застосування інтерактивних методів викладання та формування у здобувачів освіти навичок критичного мислення, самоорганізації й продовження навчання, попри війну.

Ефективність зазначених чинників підтверджується міжнародною статистикою та результатами реалізації програм підтримки української освіти/ За оцінками UNESCO, унаслідок збройної агресії суттєвих пошкоджень зазнали сотні освітніх установ, а десятки ЗВО були релоковані в межах України. Тому міжнародна академічна та громадянська спільнота спрямувала до України цільові програми для підтримки освітньої галузі [3]. Такі програми мають на меті не лише відновлення інфраструктури. Вони скеровані на зміцнення психологічної стійкості учасників освітнього процесу, розвиток цифрового навчання, підвищення професійної компетентності викладачів та створення безпечного освітнього середовища на території України.

Зазначимо, що все це свідчить не лише про масштаб викликів, а й про високий адаптаційний потенціал української системи вищої освіти. Збереження безперервності освітнього процесу, активний розвиток дистанційного та змішаного навчання, міжнародна академічна співпраця і впровадження нових технологій освітнього процесу є вкрай необхідними інструментами стійкого функціонування системи вищої освіти.

У сучасних умовах українські ЗВО фактично виконують подвійну функцію. З одного боку, вони залишаються інституціями підготовки висококваліфікованих фахівців, яких буде дуже потребувати наша держава у післявоєнний період. А з іншого боку, і це вже є визнаний факт, що українські виші, попри війну, стають центрами соціальної згуртованості, психологічної підтримки, громадянської стійкості та інноваційного розвитку регіонів. Саме тому психолого-педагогічні чинники доцільно розглядати не лише як складову організації освітнього процесу. Вони радше виступають як стратегічний ресурс забезпечення інституційної спроможності системи вищої освіти.

Також важливого значення набуває розвиток професійної компетентності науково-педагогічних працівників. Сучасний викладач повинен поєднувати свою предметну експертність з цифровою грамотністю, навичками кризової комунікації, емоційного лідерства,

фасилітації навчального процесу, психологічної підтримки студентів. Тому, система підвищення кваліфікації викладачів має орієнтуватися на розвиток не лише професійних, а й соціально-емоційних компетентностей.

Не менш важливою є активна позиція здобувачів освіти. Формування навичок самоорганізації, відповідальності за результати навчання, критичного мислення, академічної доброчесності та готовності до навчання впродовж життя. Такий підхід підвищує адаптаційний потенціал як окремої особистості, так і університетської спільноти загалом. Таким чином, стійкість ЗВО є результатом взаємодії адміністрації вишів, професорсько-викладацького складу, студентів та зовнішніх партнерів, що формує цілісну систему взаємної підтримки та спільної відповідальності.

На підставі проведеного дослідження ми вважаємо, що психолого-педагогічна стійкість системи вищої освіти є інтегральною властивістю самої системи. Тож їй притаманні такі характеристики як, забезпечення безперервності освітнього процесу, підтримка психологічного благополуччя учасників освітнього процесу, збереження високого рівня якості освіти, адаптування до кризових, соціальних і технологічних змін. Все це здійснюється завдяки розвитку людського потенціалу, сучасних педагогічних практик та інституційної взаємодії.

Висновки. Психолого-педагогічні чинники є одним із ключових елементів забезпечення стійкості системи вищої освіти України в умовах сучасних суспільних викликів. Запропонована класифікація психолого-педагогічних чинників дозволяє комплексно оцінити механізми формування стійкості закладів вищої освіти та може бути використана під час розроблення стратегій розвитку університетів, програм забезпечення якості освіти, підвищення кваліфікації НПП, а також для удосконалення державної політики у сфері вищої освіти.

Література:

1. Кремень, В. Г., Луговий, В. І., & Саух, П. Ю. (2023). Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді : За матеріалами загальних зборів Національної академії педагогічних наук України, 17 листопада, 2023 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5(2), 1–5. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5228>
2. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки: розпорядження КМУ від 23 лютого 2022 р. № 286-р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>

3. UNESCO. Strengthening Resilience of Education System in Ukraine for Emergency. Paris : UNESCO, 2024. <https://core.unesco.org/en/project/727UKR1000>

СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМ ЯК МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Хома О. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри історії Угорщини та європейської інтеграції
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Закон України «Про вищу освіту» сформулював основні засади розвитку вітчизняної освіти. Перехід від знаннєвої парадигми до компетентнісного навчання стає основоположним, що змінює підходи до підготовки майбутніх фахівців. Його реалізація неможлива без створення нового освітнього середовища, в якому учасники діють на основі педагогіки партнерства з урахуванням потреб й можливостей здобувача вищої освіти. Мова йде про студентоцентроване навчання.

Означене поняття трактується нормативно-законодавчою базою, що підкреслює актуальність й значущість дослідження. «Студентоцентроване навчання – підхід до організації освітнього процесу, що передбачає: заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії; побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу» (розділ 1. Загальні положення. Стаття 1, п. 22¹) [2].

Мета статті полягає в теоретико-практичному обґрунтуванні застосування студентоцентрованого навчання у закладі вищої освіти.

Проблема формування студентоцентрованого середовища досліджується низкою науковців. Відтак, Г. Шевчук розглядаються актуальні питання реалізації такого навчання в умовах сучасних викликів. Підкреслюється, що переваги студентоцентрованого підходу цілком очевидні, адже система вищої освіти має на меті інтелектуальний, культурний і професійний розвиток особистості, підготовку конкурентоспроможного фахівця, а отже, пріоритетність студента, його

інтересів і потреб має бути беззаперечним принципом діяльності закладу вищої освіти [4, с. 130].

З-поміж принципів виокремлені такі: розширена автономія здобувачів освіти, партнерська взаємодія між викладачем і студентом, орієнтація освітнього процесу на індивідуальні запити студентів, зокрема через побудову індивідуальних освітніх траєкторій, використання різноманітних методів навчання, що забезпечує активну участь студентів в освітньому процесі [4, с. 129].

Студентоцентризм як нова освітня парадигма знайшла своє відображення у наукових пошуках О. Біляковської, К. Біницької. Освітній процес у закладі освіти розглядається ученими як складна система організації та управління, що побудована на відповідних закономірностях і принципах, із визначеними етапами, складовими, особливостями та характеристиками, повноваженнями усіх учасників і суб'єктів навчання [1, с. 12].

Т. Лисенко досліджує студентоцентроване навчання у контексті міждисциплінарної освіти. За словами дослідниці, термін «навчання, орієнтоване на студента» означає широкий спектр освітніх програм, навчального досвіду, підходів до навчання та стратегій академічної підтримки, які призначені для задоволення різних навчальних потреб, інтересів, прагнень окремих студентів і груп студентів. Міждисциплінарність освіти та індивідуальна освітня траєкторія допомагають розкрити індивідуальність студента, доповнити пізнавальний та творчий потенціал у процесі опанування професійною діяльністю [3, с. 10].

Студентоцентризм як педагогічний феномен розглядається нами як модель розвитку освіти, що побудований за принципом студент ↔ викладач, де здобувач вищої освіти є активним його учасником, а викладач модератором, наставником. Це забезпечується:

1) змістовим наповненням Освітньо-професійної програми за конкретною спеціальністю та відповідність її Стандартам вищої освіти, що спрямоване на досягнення цілей та результатів навчання;

2) взаємозв'язком обов'язкових освітніх компонентів з вибірковыми університетського та кафедрального каталогів, що уможливають міждисциплінарний підхід у формуванні складових професійної компетентності;

3) провідною роллю студентського самоврядування, яке є важливим учасником у забезпеченні якості освіти та системи управління закладом;

4) створенням безпечного, толерантного середовища із урахуванням принципів інклюзії;

5) практико-орієнтованою технологією викладання дисциплін.

Зазначимо, що цей складник є ключовим в освітньому процесі закладу вищої освіти. Традиційні методи навчання, як приклад, лекція, набувають нового змісту й методичного підходу. У практиці викладання застосовуються інтерактивні, бінарні, гостьові лекції, лекції-інсерт та інші. На практично-семінарських заняттях з педагогічних дисциплін перевага надається моделюванню ситуацій, презентації проєктів, результатів самостійної науково-дослідної роботи, виконанню компетентісно орієнтованих завдань тощо.

На наше переконання, студентоцентроване навчання забезпечить формування особистості фахівця з новими цінностями, що закладені українськими традиціями та європейською спільнотою.

Отже, нами визначено модель студентоцентризму як провідної у системі вищої освіти.

Література:

1. Біляковська О. О., Біницька К. М. Студентоцентризм як нова парадигма якості освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Гуманітарний форум*. 2023. Том 1. № 1. С. 10–15.

2. Закон України. Про вищу освіту. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

3. Лисенко Т. А. Студентоцентроване навчання у контексті міждисциплінарної освіти: нові підходи до формування професійних компетентностей. *Академічні візії*. Випуск 38. 2024. С. 1–11. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1577>

4. Шевчук Г. Й. Студентоцентроване навчання в умовах сучасних освітніх викликів. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Випуск 63. Том 2. С. 127–130.

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФАСИЛИТАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Хома Т. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Модернізація системи педагогічної освіти спрямована на переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх учителів. Така трансформація передбачає формування компетентностей, необхідних для створення й підтримки безпечного освітнього середовища, побудованого на засадах педагогіки партнерства, взаємоповаги та конструктивної взаємодії учасників освітнього процесу. У професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» окреслено ціннісні орієнтири, що визначають здатність педагога виконувати всі трудові функції, з-поміж яких: «формування культури здорового способу життя здобувача освіти, створення умов для забезпечення його гармонійного фізичного та психічного розвитку, добробуту» [3].

У цьому контексті особливої актуальності набуває вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури на основі сучасних педагогічних підходів та інноваційних технологій, зокрема технології фасилітаційного навчання, що спрямована на розвиток міжособистісної комунікації, командної взаємодії, креативного підходу до розв'язання завдань.

За Глосарієм новітньої педагогічної термінології, фасилітація – це «організація процесу колективного вирішення проблем у групі, яким керує фасилітатор (ведучий, керівник)» [2, с. 89]. Отже, мова йде про сукупність навичок, що забезпечують ефективну організацію обговорення складних педагогічних завдань чи ситуацій за визначений проміжок часу із залученням усіх учасників освітнього процесу.

Проблема застосування технології фасилітаційного навчання у процесі підготовки майбутніх педагогів вивчається багатьма науковцями: Н. Волковою, О. Поповою, І. Прокопенко, Г. Трухан, А. Цапко та іншими. Відтак, Г. Трухан вбачає педагогічну фасилітацію у стимулюванні, ініціюванні та заохоченні здобувачів освіти до самостійного пошуку відповідей на поставлені запитання, а також

до розроблення креативних рішень за умови підтримки та допомоги з боку викладача [5].

Сучасна дослідниця Н. Волкова виокремлює фасилітативну технологію, що активно застосовується у вищій школі й передбачає «комплекс алгоритмів та прийомів суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками педагогічного процесу, що базується на використанні особистого досвіду та спрямований на створення умов для розвитку суб'єктного досвіду, становлення здатності до творчості, самоактуалізації у навчальній та інших доступних сферах життєдіяльності» [1].

Досліджуючи реалізацію системи підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями, І. Прокопенко засвідчує високу ефективність тренінгових і синергетичних форм організації навчання, ділових та рольових ігор, колективного розроблення, презентації та захисту проєктів, а також командної організації спільних заходів [4].

Специфіка професійної діяльності майбутнього учителя фізичної культури передбачає постійну взаємодію з учнями, організацію командної роботи, адаптацію вправ до індивідуальних можливостей школярів, мотивацію до рухової активності, занять спортом тощо. У зв'язку з цим, педагог повинен володіти не тільки методикою проведення уроків фізичної культури та позаурочних спортивно-оздоровчих занять, а й отримувати досвід практичної діяльності в освітньому середовищі, побудованому на принципах партнерства та фасилітації.

Застосування технології фасилітаційного навчання досліджується нами у процесі педагогічної діяльності. Пропонується алгоритм роботи: формулювання проблемної ситуації → індивідуальний аналіз → групова взаємодія → пошук педагогічних рішень → зворотний зв'язок → рефлексія.

Однією з найбільш продуктивних вважаємо імітацію педагогічної діяльності з фасилітаційним супроводом, що має місце на практичних заняттях. Здобувач освіти демонструє фрагмент уроку фізичної культури, інші студенти проводять спостереження за заздалегідь визначеними критеріями: дотримання структури уроку, чіткість формулювання завдань, добір фізичних вправ відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів, володіння фаховою термінологією, підтримка позитивної мотивації, культура педагогічного спілкування, дотримання правил безпеки, контроль за технікою виконання вправ тощо. Після завершення показу фрагмента уроку викладач пропонує студентам долучитися до рефлексивного групового діалогу. Спочатку студент, який виконував роль учителя, відповідає на запитання: «Чи вдалося реалізувати поставлені завдання?».

«У чому виникли труднощі?». До обговорення приєднуються інші студенти – спостерігачі. Важливо, щоб зворотний зв'язок базувався на аналізі конкретних педагогічних дій. Завершальними запитаннями можуть бути такі: «Що Ви змінили б під час проведення наступного уроку?», «З чим Ви не згодні у процесі обговорення?» Така взаємодія спрямована на отримання студентами конструктивного зворотного зв'язку та осмислення власної педагогічної діяльності.

Доречно застосовувати поєднання фасилітаційної технології з цифровими засобами. До прикладу, у процесі вивчення методики роботи над певним модулем на уроці фізичної культури, студентам пропонується переглянути відеозапис, провести аналіз, колективне обговорення уроку, зазначити найоптимальніші методи навчання, що можуть використовуватися педагогом, обґрунтувати власну позицію. Поєднання фасилітаційної технології з цифровими засобами сприяє розвитку аналітичного й критичного мислення майбутніх учителів, налагодженню ефективної професійної комунікації.

Отже, нами охарактеризовано зміст та особливості застосування технології фасилітаційного навчання у формуванні професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури. Реалізація зазначеної інтерактивної технології сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти та набуттю навичок ефективної педагогічної взаємодії.

Література:

1. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
2. Глосарій новітньої педагогічної термінології : наук. видання / Нар. укр. акад., [каф. українознав.] ; упоряд. І. О. Помазан, Т. М. Берест, О. В. Ільїна, Г. В. Купрікова. Харків : Вид-во НУА, 2021. 107 с.
3. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (дата звернення: 12.08.2026).
4. Прокопенко І. А. Реалізація системи підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 27. С. 143–148.
5. Трухан Г. В. Фасилітативні вміння сучасного вчителя: суть, структура, місце в системі педагогічної фасилітації. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. № 47. С. 146–156.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Шевченко О. С.

*доктор медичних наук, професор,
професор кафедри інфекційних хвороб, дитячих інфекційних хвороб
та фтизіатрії
Харківський національний медичний університет
м. Харків, Україна*

Шушляпіна Н. О.

*кандидат медичних наук, доцент,
доцент кафедри оториноларингології
Харківський національний медичний університет
м. Харків, Україна*

Світлична Ю. В.

*PhD, асистент кафедри оториноларингології
Харківський національний медичний університет
м. Харків, Україна*

На зміну традиційній системі навчання, у зв'язку із ситуацією в Україні, що склалася внаслідок військової агресії російської федерації, приходять нові форми освітнього процесу, реалізація яких є можливою завдяки впровадженню дистанційно-інноваційних і творчих методів.

Рівень базових знань, якими мають володіти сучасні здобувачі освіти, постійно зростає, а вимоги до засвоєння матеріалу суттєво підвищуються [1, с. 470–474]. Це зумовлює необхідність пошуку нових методологічних підходів до системи підготовки майбутнього лікаря в умовах дистанційного навчання. Проте сьогодні це не вважається за можливе без використання найновіших досягнень науково-технічного прогресу [2, с. 21].

Останніми роками стрімкий розвиток цифрових технологій та інформатизація всіх сфер суспільного життя зумовили активне впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. Їх використання забезпечує ефективну передачу навчальної інформації, підтримує взаємодію між викладачем

і здобувачем освіти та є невід'ємною складовою сучасних систем дистанційного навчання [3, с. 163–174].

В умовах воєнного стану та тривалого дистанційного навчання одним із ключових завдань закладів вищої медичної освіти є підготовка компетентного лікаря. Вирішення цього завдання забезпечується поєднанням ґрунтовної теоретичної підготовки, використання сучасних інформаційно-комунікаційних та наочних засобів навчання, а також формування практичних навичок, необхідних для їх подальшого застосування в клінічній діяльності. [4, с. 120–124; 5, с. 407].

Підготовка майбутнього лікаря, який володіє необхідним рівнем професійної компетентності в умовах сучасного суспільства, ставить перед колективом Харківського національного медичного університету завдання розробити нову методологію навчання та об'єктивну систему контролю якості засвоєння навичок майбутньої професії. Принципово новим кроком при цьому стало створення навчально-методичної та матеріальної бази для впровадження сучасних телемедичних технологій.

У Харківському національному медичному університеті на клінічних кафедрах в освітній процес впроваджено дистанційні форми викладання дисципліни (зокрема, практичних умінь та навичок), а також уведено методику підготовки й систему контролю якості опанування студентами навичок майбутньої професії.

Метою роботи є розробка та обґрунтування комплексної навчальної системи для підвищення якості засвоєння студентами медичних закладів вищої освіти теоретичних знань і практичних навичок у дистанційних умовах.

Так, сьогодні на кафедрах розробляється креативна методика навчання шляхом демонстрації клінічних випадків із підключенням ендоскопічного обладнання, що дає змогу викладачеві демонструвати патологію з максимальним зануренням у клінічні ситуації. Разом із викладачем, студент має можливість проаналізувати анамнез, оцінити суб'єктивний статус хворого, вивчити індивідуальні структурні характеристики того чи іншого органу за даними комп'ютерної томографії та провести об'єктивний огляд ЛОР-органів пацієнта з демонстрацією ендоскопічного дослідження в режимі реального часу. Для проведення комплексного ендоскопічного огляду ЛОР-органів застосовують ригідні ендоскопи з різними кутами огляду, зокрема торцеві оптики (0°) найчастіше використовуються для обстеження носової порожнини, зовнішнього слухового проходу та барабанної перетинки. Кутові ендоскопи (30° та 70°) є незамінними для детального огляду гортані, носоглотки, верхньощелепних пазух, оскільки вони

дозволяють оглянути структури під кутом без додаткової травматизації тканин.

Застосування цього підходу сприяє кращому розумінню просторового розташування анатомічних структур, а також забезпечує можливість виявлення й наочної оцінки аномалій їхнього розвитку [6, 48]. Крім того, з урахуванням індивідуальних особливостей пацієнта, він дозволяє встановити діагноз, визначити план консервативного лікування або здійснити планування оперативного втручання. Такий формат технологічної взаємодії студента з пацієнтом сприяє покращенню просторового клінічного мислення та практичних компетентностей майбутніх лікарів. Крім того, він відкриває можливості для дистанційного (в рамках телемедицини) обговорення клінічних випадків і планування лікувально-діагностичної тактики спільно з досвідченими клініцистами.

Отже, використання технологій дистанційного навчання дозволяє підвищити наочність викладання, забезпечує тісний зв'язок теоретичної підготовки з клінічною практикою та сучасними технологіями. Разом із тим широке впровадження цієї методики обмежується необхідністю додаткових фінансових витрат, пов'язаних із придбанням та використанням ендоскопічного обладнання.

Таким чином, застосування цього підходу забезпечує можливість формування необхідних практичних умінь і навичок майбутнього лікаря-спеціаліста ще на етапі підготовки в закладах вищої освіти.

Література:

1. Avrunin O., Aver'yanova L., Golovenko V., Sklyar O. The experience software-based design of virtual medical intrascopy systems for simulation study. *Information Technologies and Knowledge*. 2008. Vol. 2. P. 470–474.
2. Дудіна О., Русалкіна Л. Інноваційні технології в підготовці майбутніх лікарів: досвід Китаю в контексті модернізації української медичної освіти. *Медична освіта*. 2026. № 1. С. 20–25. DOI: 10.11603/m.2414-5998.2026.1.16026.
3. Krylova-Grek Y., Shyshkina M. P. Online learning at higher education institutions in Ukraine: achievements, challenges, and horizons. *Information Technologies and Learning Tools*. 2021. Vol. 85, № 5. P. 163–174. DOI: 10.33407/itlt.v85i5.4660
4. Шостацька М., Кобилянський О. Організація освітнього процесу в закладах вищої медичної освіти в умовах воєнного стану. *Медична освіта*. 2026. № 1. С. 120–124. DOI: 10.11603/m.2414-5998.2026.1.16042
5. Koshak B. O., Smiyan S. I., Bilukha A. V. Medical education in the context of war in Ukraine. *Academic Medicine*. 2025. Vol. 100, Issue 4. P. 407. DOI: 10.1097/ACM.0000000000005956

6. Застосування сучасних симуляційних технологій під час навчання студентів оториноларингології / А. С. Журавльов, О. Г. Аврунін, Н. О. Шушляпіна, М. Фільтзов, Є. В. Дьоміна. *Симуляційне навчання в системі підготовки медичних кадрів* : матеріали І навч.-метод. конф., присвяч. 212-й річниці від дня заснування ХНМУ (Харків, 30 листоп. 2016 р.). Харків : ХНМУ, 2016. С. 48–49.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ТА ЇЇ СКЛАДОВІ

Шевчук С. Ф.

*кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри суспільних наук
Поліський національний університет
м. Житомир, Україна*

Підвищення якості навчання у вищій школі незмінно пов'язане з особистісними характеристиками викладача як головного джерела передачі систематизованих знань. Сучасні інформаційні технології, дистанційне навчання та інші нововведення не знівелювали роль викладача, однак поставили перед ним цілу низку нових завдань та вимог. Сучасний викладач повинен бути лабільним, спрямованим на саморозвиток і самовизначення в постійно змінюваних ситуаціях, готовим майстерно реалізовувати знання, уміння та навички у своїй професійній діяльності.

Впродовж тривалого часу залишаються актуальними теоретичні поради та настанови щодо педагогічної майстерності викладача видатних педагогів – Я.А. Коменського, К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, І.А. Зязюна. Серед сучасних дослідників, які присвятили свої роботи цій темі – О.А. Дубасенюк, Н.В. Кузьмін, А.І. Щербаков, В.А. Кан-Калик, К.В. Корсак, О. Кін та інші.

С.І. Гончаренко, характеризуючи майстерність викладача як високий рівень педагогічної діяльності, в якості її критеріїв називає такі ознаки: «гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, творчість (оригінальність)»[1, с. 251].

І.П. Підласий майстерність викладача вбачає в умінні організовувати навчальний процес: «активізувати студентів, розвивати їхні здібності, самостійність, допитливість, ефективно проводити виховну роботу – формувати у студентів високу моральність, працелюбність,

почуття патріотизму, викликати позитивні емоції в самому процесі учіння» [3, с. 481]. Суть феномену педагогічної майстерності автор вбачає у своєрідному «сплаві особистої культури, знань і кругозору викладача, його всебічної теоретичної підготовки з досконалим володінням прийомами навчання і виховання, педагогічною технікою і передовим досвідом»[3, С. 490].

Поняття педагогічної майстерності не можна ототожнювати з поняттям професійної компетентності. Професійна компетентність – це особистісне утворення, яке спирається на знання, уміння, досвід, якості людини, що мають професійне значення. Педагогічна майстерність трактується Українським педагогічним словником як високий рівень викладацької діяльності, що забезпечується високим фаховим рівнем викладача, його загальною культурою та досвідом.[1, с. 251]. Зязюн І.А., розглядаючи педагогічну майстерність з різних сторін, охарактеризував її як сукупність якостей особистості, що сприяє високому рівню самоорганізації професійної діяльності педагога. Її складові: а) гуманістична спрямованість; б) професійні знання; в) педагогічні здібності; г) педагогічна техніка [2, с. 196].

Гуманістична спрямованість – одна з важливих складових характеристик майстерності викладача, що витікає із його ціннісних орієнтацій: на себе (самоутвердження); на засоби педагогічного впливу (виховні ідеали та заходи для їх реалізації); на студента (допомога йому в адаптації до соціального середовища, знаходженні сенсу життя).

Професійна компетентність – це глибокі, пов'язані з матеріалом викладання, знання, вміння та навички, психологічні та педагогічні знання, чітка методика реалізації навчальних та виховних заходів.

Важливим елементом структури викладацької майстерності є *здібність до педагогічної діяльності*. Ключовими здібностями є емпатія до людини, вміння спілкуватись, чуйність, емоційна врівноваженість, оптимізм і творчість.

Під педагогічною технікою розуміється певна форма поведінки викладача, набір інструментарію, навичок та вмінь, що сприяють проведенню різноманітних навчальних та виховних заходів. Нерозвинена педагогічна техніка може зашкодити реалізації інших елементів педагогічної майстерності.

У структурі педагогічної майстерності викладача вітчизняні дослідники виділяють цілу низку компонентів: 1) *Дидактичні здібності*. Викладач повинен доступно і зрозуміло транслювати навчальний матеріал, викликаючи інтерес до знань та стимулюючи самостійність думки у студентів; 2) *Академічні здібності*. Викладач повинен вільно володіти матеріалом своєї дисципліни, постійно стежити за інноваціями в своїй галузі; 3) *Перцептивні здібності*. Викладач повинен

вміти визначати емоційний стан людини (за мімікою, жестами, позою) та володіти сугестивними навиками (чинити вплив на людину, змінювати характер її діяльності); 4) *Мовні здібності*. Оскільки навчальний процес – це, переважно, передача інформації в словесній формі, то вміння чітко, ясно, послідовно виражати думки і почуття відіграє дуже важливу роль у професії викладача; 5) Під *організаторськими здібностями* розуміємо здатність викладача організувати як власну діяльність (відчувати час і темп викладання матеріалу, дотримуючись встановленого плану, постійно здійснювати самоконтроль), так і вміння організовувати навчальну діяльність студентів (здійснювати контроль, оцінювати роботу, формувати вимоги, створювати ситуацію співучасті студентів під час навчального процесу); 6) *Розподіл уваги* між декількома видами діяльності. Досвідчений педагог, стежачи за викладенням навчального матеріалу, одночасно стежить за аудиторією, реагуючи на стан студентів, що може виявлятися ознаками стомлення, неуважності чи нерозуміння; 7) *Комунікативні здібності*. Це здібності, які дозволяють ефективно спілкуватись зі студентами, знаходити правильний підхід, налагоджувати взаємини, доцільні з педагогічної точки зору, педагогічний такт.

Отже, викладач має бути особистістю, майстром своєї справи. Як говорив К.Д. Ушинський, «У вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя»[4, с. 152].

Таким чином, поняття майстерності викладача майже одноставно розглядається більшістю дослідників цього феномена як найвищий рівень педагогічної діяльності, в якому проявляється творча активність педагога-професіонала, що спирається на сукупність відповідних властивостей його особистості.

Література:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник; [гол. ред. С. Головка]. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
2. Педагогічна майстерність: Підручник /І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. 3-тє вид. допов. і переробл. К.: СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.
3. Підласий І.П. . Педагогіка: Новий курс: [Підручник для студ. вищ. навч закладів] / І.П. Підласий: В 2 кн. Мелітополь.: Гуманіст. вид. Центр ВЛАДОС, 2001. Кн. 1: Загальні основи. Процес навчання. 469 – 507 с.
4. Ідеї К.Д.Ушинського в сучасній педагогіці (до 190-річчя від дня народження К.Д. Ушинського): Матер. Міжнарод. Наук.-практ. конф. 20-21 лют. 2014. К.: ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. 280 с.

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У КОНТЕКСТІ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Щебетун І. С.

*кандидат юридичних наук, доцент,
доцент кафедри конституційного, міжнародного і кримінального права
юридичного факультету
Донецький національний університет імені Василя Стуса
м. Вінниця, Україна*

Професійний розвиток викладача – вкрай актуальна сьогодні тема у зв'язку з постійними змінами в освітньому середовищі, до яких необхідно швидко адаптуватися, оскільки в іншому випадку знижується ефективність освітнього процесу і якість освіти. З огляду на щорічне зростання вимог до компетенції викладачів вони змушені регулярно освоювати нові методики навчання, підвищувати цифрову грамотність, актуалізувати наявні знання та освоювати інші різні інновації.

Як відзначали в своїх дослідженнях науковці, зокрема, М. Козяр [1] та Л. Хомич [2] цифрова компетентність викладача закладу професійної (професійно-технічної) освіти – це не лише опанування цифрових інструментів, а й глибше інтегрування цих технологій у зміст і методику професійної підготовки.

Слід погодитися з думкою Лимаренко В.І.: «Сучасні виклики, що постають перед викладачем, пов'язані не лише з технічною складністю цифрових ресурсів, а й із необхідністю критичного аналізу інформації, захисту персональних даних, дотриманням авторських прав, використанням аналітики навчального процесу. Додатково ситуація, спричинена війною в Україні, загострила потребу у гнучкому й мобільному цифровому навчанні, особливо у форматах змішаного та дистанційного типу» [3].

Поширення цифрових технологій розширює можливості кожної людини, забезпечує необмежений доступ до різних цифрових інструментів, матеріалів та послуг. Цифровізація вищої освіти спрямована на формування у здобувачів інтересу до навчання і є розширенням можливостей як для викладачів, так і здобувачів для інтерактивної роботи та контролю навчального матеріалу. Цифрова трансформація освіти не лише розширює можливості викладачів та здобувачів, а й вимагає від учасників освітнього процесу набуття нових знань,

навичок та умінь для ефективної роботи з цифровими інструментами, матеріалами та послугами.

З використанням інформаційно-комунікаційних технологій змінюється традиційний освітній процес, а також трансформується роль викладача у новому освітньому середовищі. Діяльність сучасного викладача вищої школи спрямована на поширення нових моделей організації роботи зі здобувачами. У цьому контексті поряд із дослідженням ефективності цифровізації освіти та ризиків цього процесу, важливо визначити готовність викладача для цифрових перетворень та його цифрові компетенції до роботи у новому освітньому просторі.

Цифрова грамотність забезпечує необхідний рівень навичок для роботи із сучасними освітніми технологіями. Ключовими аспектами, що впливають на процес підвищення цифрової грамотності викладачів, є:

1. Інформаційне самозабезпечення. Викладачеві важливо мати розвинений інформаційний світогляд, який включає здатність до швидкого пошуку, аналізу та застосування інформації. У разі цифрового навчання важливо як вміння знаходити необхідні ресурси, так і критично їх оцінювати й адаптувати у навчальний процес. Викладач повинен уміти орієнтуватися у широкому потоці інформації, а також ефективно використовувати цифрові інструменти для самостійного пошуку та застосування знань. Цифрова грамотність викладача включає не лише технічні навички, а й здатність критично оцінювати інформацію та використовувати її для досягнення навчальних цілей.

2. Використання цифрових інструментів для створення навчальних матеріалів. Сучасні технології надають викладачам безліч інструментів для створення мультимедійних матеріалів, що робить заняття цікавішими та зрозумілішими для здобувачів. Викладачі повинні знати та вміти відбирати найбільш ефективні прийоми та засоби навчання для електронного способу взаємодії зі здобувачами. Важливо враховувати особливості змішаного навчання та вибирати підходи, які найбільше відповідають навчальним цілям та потребам здобувачів.

3. Освоєння освітніх платформ. Цифрові освітні платформи, такі як Moodle, Google Classroom, Zoom та Microsoft Teams, відіграють ключову роль у змішаному навчанні та надають викладачам безліч можливостей для організації та ведення освітнього процесу. Викладачі повинні вміти ефективно користуватись онлайн-платформами для організації змішаного навчання.

Для підвищення рівня цифрової грамотності серед викладачів вищих навчальних закладів знадобиться організація комплексної роботи за трьома напрямками:

1) самоосвіта викладачів, впровадження відповідних заходів з боку керівників навчальних закладів та формулювання певної державної політики в цій сфері;

2) викладачам потрібно вдосконалювати свої знання та вміння використання новітніх технологічних досягнень, таких як нове програмне забезпечення, інноваційні гаджети та додатки; працювати над упередженнями щодо оцінки користі чи шкоди від використання сучасних цифрових пристроїв, а також у сфері перевірки достовірності інформації з відкритих інтернет-ресурсів та віртуальних засобів масової інформації;

3) дії з боку керівників вищих навчальних закладів. Підвищенню рівня інтересу викладачів до досягнень і трендів у технологічному секторі може допомогти створення комфортної цифрової обстановки в аудиторіях, а також демонстрація співробітникам можливостей цифрових інструментів, які зроблять їхню щоденну професійну діяльність набагато простіше. Організація тренінгів, семінарів та консультацій з експертами з технологій, а також обмін актуальним досвідом, знаннями та підходами з використання цифрових технологій у навчальній діяльності на практиці з більш освіченими у цій сфері колегами допоможуть отримати нові навички та згодом передати їх своїм здобувачам у процесі занять. Вищим навчальним закладам необхідно буде опрацювати систему мотивації викладачів до використання цифрових інструментів в освітньому процесі;

4) органи державної влади та місцевого самоврядування також мають висувати ініціативи щодо підвищення рівня цифрової грамотності серед викладачів вищих навчальних закладів. У сфері освіти з використанням ресурсів бізнесу та держави необхідно створювати програми підвищення комп'ютерної грамотності викладачів, пропонувати методичну підтримку їх діяльності, у тому числі з використанням можливостей дистанційного навчання.

Цифрова грамотність викладача є важливою умовою успішної адаптації навчального процесу до сучасних реалій. Здатність викладача до самостійного пошуку, аналізу та критичного осмислення інформації, а також уміння використовувати цифрові інструменти для створення та адаптації навчальних матеріалів відіграє ключову роль у забезпеченні якісного навчання. Освоєння різних освітніх платформ дозволяє викладачеві ефективно організувати навчальний процес як в очній, так і в дистанційній формі, забезпечуючи інтерактивність та гнучкість. Усі ці компоненти формують основу професійної компетентності викладача в умовах цифровізації освіти та створюють можливості для глибшого залучення здобувачів до процесу навчання.

У результаті цифрова грамотність стає не лише технічною навичкою, а й необхідною умовою для успішної науково-викладацької діяльності, дозволяючи викладачеві підтримувати актуальність та ефективність навчання в умовах сучасних освітніх викликів.

Література:

1. Козяр М. В. Цифрова компетентність педагога професійної освіти: сутність та структура. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2020. 156 с.
2. Хомич Л. В. Формування цифрової компетентності викладача ЗП(ПТ)О в умовах цифрової трансформації освіти. Київ : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2021. 132 с.
3. Лимаренко В. І. Розвиток цифрової компетентності викладачів закладів вищої освіти: перспективи та виклики *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2024. Випуск 37 (Категорія «Б»). С. 129–142. URL: <https://pedosv.kpnu.edu.ua/article/view/322490/312898>

СТАН МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ОСВІТЯН У ПІВДЕННОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Яковенко Н. О.

кандидат медичних наук, доцент,

доцент кафедри педіатрії та хірургічних дисциплін

Навчально-науковий медичний інститут

*Чорноморського національного університету імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна*

Війна є потужним травматичним фактором, що призводить до зростання тривожних розладів, посттравматичного стресового розладу (ПТСР), депресії та інших проблем з психічним здоров'ям [1, 2, 3, 4]. Метою нашого дослідження було проведення комплексного аналізу стану ментального здоров'я здобувачів освіти та викладачів Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаєва, що знаходиться поблизу зони бойових дій та має високі ризики безпеки. На базі університетської клініки ЧНУ ім. Петра Могили протягом 2024–2026 років, було обстежено 211 здобувачів освіти та викладачів – 128 жінок та 83 чоловіка у віці від 18 до 73 років. Найчастіше тривожні розлади зустрічались у віковому діапазоні 18–24 та 40–60 років. У обстежених спостерігалась висока поширеність тривожних розладів, особливо неспецифічних тривожних станів,

реакцій на стрес, у частини було виявлені симптоми депресії. Відмінності за статтю були вираженими та особливо різкими у здобувачів освіти з тривожними розладами, з нижчою поширеністю серед чоловіків та вищою поширеністю серед жінок. Більшість пацієнтів мали середній та високий рівень тривоги за результатами різних шкал. Значна кількість респондентів за шкалою HADS мали субклінічно або клінічно виражену депресію, що вказує на часте поєднання тривожних та депресивних симптомів. Висока коморбідність тривоги та депресії є важливим аспектом, який слід враховувати при діагностиці та лікуванні [2]. Окрім психічного здоров'я, страждає також і фізичне здоров'я: обстежені повідомляли про високий рівень соматичних симптомів та низькі бали за шкалою EQ-VAS [1, 2].

Проведене дослідження демонструє високу поширеність та клінічну значущість тривожних розладів серед здобувачів освіти та викладачів ЗВО південного регіону України, з певними особливостями розподілу за віком, статтю та нозологіями, а також значною коморбідністю з депресивними симптомами. Ці висновки можуть бути корисними для планування надання медичної та психологічної допомоги, розробки профілактичних заходів та подальших досліджень у цій галузі, впровадження нових методик навчання, більш тісної взаємодії із психологами.

Отримані результати необхідно враховувати при плануванні роботи зі здобувачами освіти з ціллю покращення їх ментального та фізичного здоров'я, виявлення груп ризику, які потребують більшої уваги, та впровадженні заходів підвищення ефективності навчання.

Ефективна та своєчасна реакція системи охорони здоров'я, у співпраці з іншими секторами та міжнародними партнерами, є критично важливою для забезпечення ментального благополуччя українців та побудови стійкого майбутнього.

Література:

1. Yasenok V., Baumer A. M., Petrashenko V., Kaufmann M., Frei A. Mental health burden of persons living in Ukraine and Ukrainians displaced to Switzerland: the mental health assessment of the Ukrainian population (MAP) studies. *BMJ Glob Health*. 2025. Vol. 10, No 8. P. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2025-019557>
2. Чернишов О. В., Яковенко Н. О., Хомуленко І. О. «Епідемія тривожності» – виклики для системи охорони здоров'я України. *Перспективи та інновації науки*. 2025. Т. 10, № 56. С. 2832–2843. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10\(56\)-2832-2843](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10(56)-2832-2843)

3. Барна О. М., Аліфер О. О. Тривожні розлади як новий виклик сучасному суспільству. *Ліки України*. 2022. Т. 1, № 257. С. 17–22. DOI: [https://doi.org/10.37987/1997-9894.2022.1\(257\).264284](https://doi.org/10.37987/1997-9894.2022.1(257).264284)

4. Федорець В. М., Шевченко В. П. Психологічні особливості тривожних розладів та можливості їх корекції. *Актуальні проблеми практичної психології* : збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Одеса, 2024. С. 234–237.

НОТАТКИ

НОТАТКИ

ВСЕУКРАЇНСЬКЕ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНЕ
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

**ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧА
В КОНТЕКСТІ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ
ДІЯЛЬНОСТІ ЗВО**

6 липня – 16 серпня 2026 року

Підписано до друку 18.08.2026. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 6,28. Тираж 100. Замовлення № 0926-83.
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Українсько-польське наукове видавництво «Liha-Pres»

79000, м. Львів, вул. Технічна, 1

87-100, м. Торунь, вул. Лубічка, 44

Телефон: +38 (050) 658 08 23

E-mail: editor@liha-pres.eu

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 6423 від 04.10.2018 р.