PSYCHOLOGICZNE I PEDAGOGICZNE ASPEKTY EDUKACJI DOROSŁYCH W SYSTEMIE KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

Zbiór materiałów XI Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji Internetowej (dnia 11 grudnia 2025 r., Biała Cerkiew)

Część 2.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Збірник матеріалів XI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (11 грудня 2025 року, м. Біла Церква)

Частина 2.

Redakcja naukowa:
Yuliia Herasymenko
Illia Pakhomov
Zoia Sharlovych

Редакція наукова:
Юлія Герасименко
Ілля Пахомов
Зоя Шарлович

Biała Cerkiew – Łomża, 2026

Біла Церква – Ломжа, 2026

Wydawnictwo: MANS w Łomży

Rekomendowany przez Radę Naukową Białocerkowskiego Instytutu Ustawicznej Edukacji Zawodowej Państwowej Instytucji Szkolnictwa Wyższego „Uniwersytet Zarządzania Oświatą" Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Protokół nr 1 z dnia 20.01.2026).

Redakcja naukowa: Yuliia Herasymenko, Illia Pakhomov, Zoia Sharlovych

Psychologiczne i pedagogiczne aspekty edukacji dorosłych w systemie kształcenia ustawicznego : zbir materiałów z X Międzynarodowej konferencji naukowo-praktycznej online (11 grudnia 2025 r., Biała Cerkiew). Część 2: BIUEZ PISW „UZE" NANP Ukrainy / Redakcja naukowa : Yuliia Herasymenko, Illia Pakhomov, Zoia Sharlovych. Wydawnictwo : MANS w Łomży, Biała Cerkiew – Łomża, 2026, 338 s.

Recenzenci:

prof, dr hab. Oksana Kovalenko – dyrektor Centrum Edukacji Międzynarodowej, profesor Zakładu Filologii Angielskiej na Charkowskim Narodowym Uniwersytecie Pedagogicznym imienia H.S. Skoworody, Ukraina;

doc, PhD Juliia Hrybovska – Kierownik Zakłady Technologii Uczenia się, Bezpieczeństwa Pracy i Edukacji Włączającej Białocerkowskiego Instytutu Ustawicznej Edukacji Zawodowej Państwowej Instytucji Szkolnictwa Wyższego „Uniwersytet Zarządzania Oświatą" Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Ukraina.

ISBN 978-83-68480-20-7
DOI https://doi.org/10.58246/IMYM2896

Zbiór powstał w oparciu o materiały uczestników X Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji Internetowej „Psychologiczne i pedagogiczne aspekty uczenia się dorosłych w systemie kształcenia ustawicznego". Konferencja była współorganizowana przez: Międzynarodowa Akademia Nauk Stosowanych w Łomży (Rzeczpospolita Polska), Oddział Spółki Akcyjnej „Centrum Narodowe Kształcenia Zaawansowanego „Өрлеу" Instytutu Zaawansowanego Kształcenia Nauczycieli w obwodzie Żambylskim (Kazachstan), Centrum Szkolenia i Przekwalifikowania Kierowców Pojazdów Silnikowych w Tbilisi (Gruzja), Uniwersytet Narodowy „Politechnika Zaporiżska", Uniwersytet Hryhorija Skovorody w Pereiasławiu, Nauczalno-Naukowy Instytut Edukacyjno-Badawczy Zarządzania Państwowego Uniwersytetu w Mariupolu (Kijów), Melitopolski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny imienia Bohdana Chmielnickiego (Zaporoże).

Podczas konferencji uczestnicy omówili aktualne kwestie rozwoju kompetencji psychologicznych i pedagogicznych kadr dydaktycznych w czasie stanu wojennego, zagraniczne doświadczenia w kształceniu konkurencyjnych fachowców, kształtowanie gotowości nauczycieli do innowacyjnych działań w systemie kształcenia ustawicznego, organizowanie procesu edukacyjnego w oparciu o uczenie się zorientowane na osobowość i samokształcenie, wykorzystanie technologii cyfrowych w rozwoju zawodowym, doskonalenie nowoczesnych modeli rozwoju zawodowego kadry dydaktyczne i wsparcia psychologicznego dla edukacji dorosłych, a także integracja innowacyjnych podejść do uczenia się w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej.

Materiały zawarte w zbiorze będą przydatne dla kadr dydaktycznych , studentów, doktorantów, młodych naukowców i wszystkich zainteresowanych zagadnieniami rozwoju zawodowego i kształcenia nowoczesnego kompetentnego specjalisty.

Zbiór został opracowany na podstawie gotowych materiałów dostarczonych przez autorów. Za kompletność, rzetelność i dokładność przedstawionych faktów, cytatów, statystyk, nazw własnych i styl prezentacji przypisów odpowiadają autorzy publikacji. Wydawca nie ponosi odpowiedzialności za materiały przekazane do publikacji.

Wydawnictwo: MANS w Łomży

©Zespół autorski, 2026;
© Bialocerkowski Instytut Ustawicznej Edukacji Zawodowej, PISW „UZE" NANP Ukrainy Ukraina, 2025;
© Międzynarodowa Akademia Nauk Stosowanych w Łomży, Rzeczpospolita Polska, 2025.

Рекомендовано Вченою радою
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України
(протокол № 1 від 20.01.2026 року)

Наукова редакція: Юлія Герасименко, Ілля Пахомов, Зоя Шарлович

Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих у системі неперервної освіти: збірник матеріалів X Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (11 грудня 2025 року, м. Біла Церква). Частина 2. БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України / Наукова редакція: Юлія Герасименко, Ілля Пахомов, Зоя Шарлович. Видавництво: MANS w Łomży, Біла Церква - Ломжа, 2026, 338 с.

Рецензенти:

Коваленко Оксана – директор Центру міжнародної освіти, професорка кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, докторка педагогічних наук, професорка;

Грибовська Юлія – завідувачка кафедри технологій навчання, охорони праці та інклюзивної освіти Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, кандидатка економічних наук, доцентка.

ISBN 978-83-68480-20-7
DOI https://doi.org/10.58246/IMYM2896

Збірник укладено на основі матеріалів учасників X Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих у системі неперервної освіти». Співорганізаторами конференції виступили: Міжнародна академія прикладних наук в Ломжі (Польща), Філія АТ «НЦПК «Өрлеу» Інституту підвищення кваліфікації педагогічних працівників у Жамбильській області (Казахстан), Тбіліський центр з підготовки й перепідготовки водіїв автотранспорту (Грузія), Національний університет «Запорізька політехніка», Університет Григорія Сковороди в Переяславі, Навчально-науковий інститут управління Маріупольського державного університету (м. Київ), Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя).

Під час проведення конференції було обговорено актуальні проблеми розвитку психолого-педагогічних компетентностей педагогічних працівників в умовах воєнного стану, аналізу зарубіжних підходів до підготовки фахівців, здатних конкурувати на сучасному ринку праці, формування інноваційної культури в системі неперервної освіти, удосконалення освітнього процесу на основі особистісно орієнтованого та самокерованого навчання, впровадження цифрових технологій у професійне вдосконалення педагогів, модернізації моделей підвищення кваліфікації та забезпечення психологічного супроводу дорослого населення.

Матеріали, що містяться в цьому збірнику, будуть корисними для викладачів, студентів, докторантів, молодих дослідників та всіх, хто цікавиться професійним розвитком і вихованням сучасних, компетентних спеціалістів.

Збірник складено на основі готових матеріалів, наданих авторами. Автори несуть відповідальність за повноту, достовірність та точність викладених фактів, цитат, статистики, власних імен та стиль викладення виносок. Видавець не несе відповідальності за матеріали, подані до публікації.

Видавництво: MANS w Łomży

© Авторський колектив, 2026;
© Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України Україна, 2026;
© Міжнародна академія прикладних наук в Ломжі, Республіка Польща, 2026.

ЗМІСТ

ЗМІСТ……. 2
Informacja prasowa XI Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej „Psychologiczne i pedagogiczne aspekty edukacji dorosłych w systemie kształcenia ustawicznego”……. 7
Прес-реліз XI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих в системі неперервної освіти»……. 18
Програма XI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції……..... 28
Тези учасників XI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції…….. 32
Лавренюк Л.І. ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У ПСИХОЛОГІЇ…… 32
Лаушкіна Є.С. РОЗВИТОК ПОЗИТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СПІЛКУВАННЯ…….. 35
Лебідь О.М. ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВОЄННИЙ СТАН: МЕДІАОСВІТА ТА ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ. БОРОТЬБА ЗІ САМОЗНИЩЕННЯМ ТА ЗДОРОВ’ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ КОМПЕТЕНЦІЇ.. 38
Лисиця Т.В. ПІДТРИМКА КАР'ЄРНОГО КОНСУЛЬТАНТА ДЛЯ ПЕРЕПІДГОТОВКИ ДОРОСЛОГО НАСЕЛЕННЯ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ТА СУПРОВІД ПІД ЧАС ПОДАЛЬШОГО ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ…….. 43
Литвин О.В. ГУМАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ……... 46
Литвин С.В. ЦИФРОВЕ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ ПІД ТИСКОМ ВОЄННОГО ЧАСУ: ПСИХОЛОГІЧНІ ВИКЛИКИ ТА РЕСУРСИ……. 48
Литвинчук А.І., Поддубна Н.В. РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ПЕРСОНАЛУ…….. 51
Лісневський Д.О. РОЗВИТОК ПОЗИТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ…….. 55
Лопухович Н.В. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОБДАРОВАНИХ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ…….. 59
Мазур Т.Б. ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ……... 64
Макаренко М.Г., **Петровська Т.П.** ОРГАНІЗАЦІЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ…… 69

Макаренко М.Г., Коломієць Т.М. ІНТЕРАКТИВНИЙ ПІДРУЧНИК 4.0: AR ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ДОРОСЛИХ…….. 74
Максименко І.М. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ…….. 80
Максименко О.М. ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЖІНОК-ВОЛОНТЕРОК В УМОВАХ ВИМУШЕНОЇ ЕМІГРАЦІЇ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЕФЕКТИ……. 84
Мамчур Л.І. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ…….. 87
Мартинюк Т.С. СТВОРЕННЯ ЕКОСИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ... 91
Масловська Н.А. ОСВІТА ДОРОСЛИХ ТА ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ……. 98
Міліна В.І. СТРУКТУРНА ЗАЛЕЖНІСТЬ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ІНКЛЮЗІЇ ПІД ЧАС ЗДІЙСНЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПЕРСОНАЛУ ПІДПРИЄМСТВ РІЗНИХ ФОРМ ВЛАСНОСТІ…… 102
Мирзалиева Э.Б. МУЗЕЙЛІК САБАҚТАР: ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТӘСІЛДЕР МЕН ДАҒДЫЛАР…… 105
Мушинська Г.О. ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ…… 115
Мялківська Ю.Г. ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ, ЯКІ МАЮТЬ ТРУДНОЩІ У СПІЛКУВАННІ…… 120
Назарко Н.М. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПЛАТФОРМ ТА СИМУЛЯЦІЙНИХ ТРЕНАЖЕРІВ У НАВЧАННІ ДОРОСЛИХ КУХАРІВ ТА КОНДИТЕРІВ……. 126
Наумов В.П. ДЕФІЦИТАРНЕ МИСЛЕННЯ, МОТИВАЦІЯ ДО ЗМІН І ПСИХОДИАГНОСТИКА: ІНТЕГРАТИВНИЙ ОГЛЯД..... 130
Нестюркіна К.В. ВПЛИВ ГРУПОВОЇ ДИНАМІКИ ТА СТРАТЕГІЙ УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ НА ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ 133
Ніколаєва О.Б. ПЕРЕПІДГОТОВКА ДОРОСЛОГО НАСЕЛЕННЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК ПОВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ КРАЇНИ…… 136
Новгородська Ю.Г., Самойленко О.В. УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ІНТЕГРАЦІЯ ФОРМАЛЬНОЇ, НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СВІТОВОМУ ВИМІРІ…….. 141

Павленко Л.О. ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ…… 147
Панасюк О.В. ВПЛИВ ТІЛЕСНОГО ФОКУСУ НА ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ……... 151
Пахомов І.В. ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ…… 155
Пахомова А.О. ПСИХОЛОГІЧНА РЕІНТЕГРАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ НАВЧАННЯ…….. 159
Перепадя Л.М. ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК СУЧАСНА ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ У ГАЛУЗІ АНДРАГОГІКИ……. 161
Плахтина О.І. ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА У ВЗАЄМОДІЇ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ І ДОРОСЛОГО ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ…… 166
Похідня Б.А., Кулик В.А. ІНФОРМАЦІЙНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ПЕРСОНАЛУ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ……. 170
Привалова К.В., **Черненко О.В.** ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ А. С. МАКАРЕНКА У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА…… 174
Приходько Л.Є. ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗФПО У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ……... 182
П'явка Т.Г. ВПРОВАДЖЕННЯ ІНСКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ…… 185
Рибалка В.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАХОДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ДОРОСЛОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ САМООСВІТИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ…… 189
Ролдугіна М.В. СУЧАСНІ МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ДОРОСЛОГО НАСЕЛЕННЯ НА БАЗІ КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ «БЕРЕГІВСЬКИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ ЛІЦЕЙ СФЕРИ ПОСЛУГ» ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ……. 194
Савельєв С.М. ЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: ВИКЛИКИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ…… 199
Сергєєв О.В., Хомчук О.П. ТІЛЕСНЕ РЕАГУВАННЯ У ПРОЦЕСІ КАТАТИМНО-ІМАГІНАТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ (СИМВОЛДРАМА) ЯК ІНДИКАТОР ВНУТРІШНІХ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ…….. 203

Серьогіна Н.О., **Вербицький І.В.** РЕАЛІЗАЦІЯ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ…… 207
Синежук А.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВОЄННОГО СТАНУ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ…… 212
Словіковська Т.М. LEGO-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ…… 216
Сломчинська А.В. РОЛЬ ПСИХОЛОГА У ФОРМУВАННІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ…….. 221
Собко Ю.З. МАЙСТЕР ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ЯК НАСТАВНИК: ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ДОРОСЛОГО ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ….. 223
Старовойтова М.О. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИГОРАННЯ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ……. 227
Степаненко Т.О. ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ВІЙНИ ТА ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ…… 231
Сулима В.О. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ УСПІШНОСТІ ДОРОСЛИХ СТУДЕНТІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ……. 235
Супрун Д.М., Супрун М.О., Гладченко І.В., Кондратенко В.О. ВНЕСОК М. З. КОТА В ТЕОРІЮ І ПРАКТИКУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ…….....…… 240
Супрун Д.М., Супрун М.О., Кузь Г. П. РОЗРОБКА АКАДЕМІКОМ В.І. БОНДАРЕМ ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИХ ЗАСАД ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ…… 244
Супрун Д.М., Супрун М.О., Харченко Т.Г., Кондратенко В.О. РОЛЬ АКАДЕМІКА В.М.СИНЬОВА ЗІ СТВОРЕННЯ ПЕРШИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УКРАЇНІ (90-ті роки XX ст.)…… 249
Таможська І.В. РЕАЛІЗАЦІЯ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ В ІЗРАЇЛІ: ПРОГРАМИ «ATIDIM»……... 254
Тверітінова Т.В. ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ГАЛУЗІ АНДРАГОГІКИ……... 258
Удут Л.М. ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНІ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ…… 263
Федько С.О., Яценюк Л.В. ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СТРАТЕГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ДОСВІД КРАЇН БАЛТІЇ ТА УКРАЇНИ…….. 266
Фінагеєва Г.О. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ…… 271

Фурс О.Й. ТРАВМУЮЧІ СИТУАЦІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ЇХ НАСЛІДКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ……... 275
Холова Н.Й. ВІРТУАЛЬНІ МАЙСТЕРНІ ТА СИМУЛЯЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ КРАВЦІВ ТА ЗАКРІЙНИКІВ…… 279
Хоптяр О.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ ДОРОСЛИХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ВИКЛИКИ ДЛЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ……. 282
Хорешко Н.В., Багмут Р.Б. ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ ТА ВИКЛИКИ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ ПІД ЧАС ПОВІТРЯНИХ ТРИВОГ ТА ВІДКЛЮЧЕНЬ СВІТЛА: ШЛЯХИ МІНІМІЗАЦІЇ СТРЕСУ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОСТІ……... 286
Khrychov S.O., Medvedovska T.P., Sorokvashin S.V. MICROLEARNING AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGY FOR ADULT UPSKILLING: IMPLEMENTATION IN HACCP TRAINING SYSTEMS…….. 291
Чайковська О.В. ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАННЯ З ОХОРОНИ ПРАЦІ У ПРОГРАМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ДОРОСЛИХ……. 296
Чепелєва А.І. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВИХ ТЕХНІК У ФОРМУВАННІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ВПО В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ……. 299
Чечельницька Г.В. РОЛЬ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (АНГЛІЙСЬКА МОВА), ЗДОБУТОЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ, У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ТА МОЖЛИВОСТЕЙ ДЛЯ ПЕРЕКВАЛІФІКАЦІЇ ДОРОСЛИХ НА РИНКУ ПРАЦІ……. 303
Чолак Т.Д. СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ ДОРОСЛИХ……. 309
Chornorot O. TRAINING FUTURE BIOTECHNOLOGISTS IN THE CONTEXT OF INTEGRATED EDUCATION…….. 313
Sherozia N., Khasaia I. ENHANCING CRITICAL THINKING THROUGH MODERN PEDAGOGICAL APPROACHES IN HIGHER EDUCATION……. 316
Щирук В.М. ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ГАЛУЗІ АНДРАГОГІКИ…….. 322
Щирук З.К. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ ВОЄННОГО СТАНУ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ……... 326
Яненко І.В. СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ЯК РЕСУРС ПОСТБОЙОВОЇ АДАПТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ…… 330
Ярич І.Я. СОЦІАЛЬНЕ ПРОЄКТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ У НАВЧАННІ ДОРОСЛИХ……. 334

INFORMACJA PRASOWA
XI MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI NAUKOWO-PRAKTYCZNEJ „PSYCHOLOGICZNE I PEDAGOGICZNE ASPEKTY EDUKACJI DOROSŁYCH W SYSTEMIE KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO”

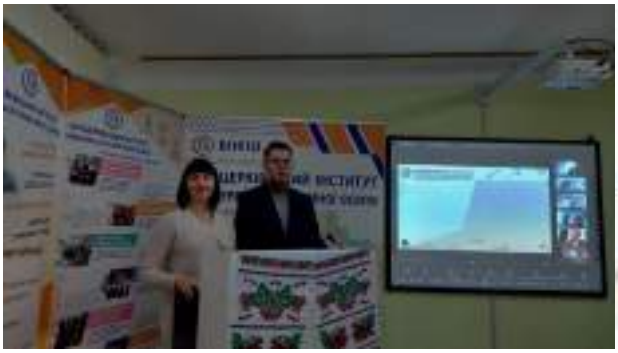
11 grudnia 2026 r. w Białocerkowskim Instytucie Ustawicznej Edukacji Zawodowej Państwowej Instytucji Szkolnictwa Wyższego „Uniwersytet Zarządzania Oświatą” Akademii Narodowej Nauk Pedagogicznych Ukrainy odbyła się XI Międzynarodowa konferencja naukowo-praktyczna „Psychologiczno-pedagogiczne aspekty edukacji dorosłych w systemie kształcenia ustawicznego”**.**

Partnerami tematycznymi konferencji byli: Międzynarodowa Akademia Nauk Stosowanych w Łomży (Rzeczpospolita Polska), Oddział Spółki Akcyjnej „Centrum Narodowe Kształcenia Zaawansowanego „Өрлеу” Instytutu Zaawansowanego Kształcenia Nauczycieli w obwodzie Żambylskim (Kazachstan), Centrum Szkolenia i Przekwalifikowania Kierowców Pojazdów Silnikowych w Tbilisi (Gruzja), Uniwersytet Narodowy „Politechnika Zaporiżska”, Uniwersytet Hryhorija Skovorody w Pereiasławiu, Nauczalno-Naukowy Instytut Edukacyjno-Badawczy Zarządzania Państwowego Uniwersytetu w Mariupolu (Kijów), Melitopolski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny imienia Bohdana Chmielnickiego (Zaporoże).

Na konferencję wpłynęło 300 zgłoszeń, zarejestrowano 200 punktów połączeń. W międzynarodowej konferencji wzięli udział przedstawiciele 19 obwodów Ukrainy

(Dniepropetrowskiego, Kijowskiego, Rówieńskiego, Zaporoskiego, Sumskiego, Mikołajowskiego, Czerkaskiego, Winnickiego, Donieckiego, Kirowogradzkiego, Czerniowieckiego, Ternopielskiego, Chersońskiego, Odeskiego, Charkowskiego, Lwowskiego, Wołyńskiego, Chmielnickiego, Połtawskiego) oraz 5 krajów świata: Austrii, Polski, Kazachstanu, Gruzji i Ukrainy.

Konferencję moderowali Juliia Hierasymenko, kierownik Zakładu Pedagogiki, Psychologii i Zarządzania, Illia Pakhomov, doktor nauk ekonomicznych, profesor oraz starszy wykładowca Katedry Pedagogiki, Psychologii i Zarządzania.



Cel wydarzenia: omówienie aktualnych i złożonych problemów rozwoju oświaty dorosłych w stanie wojennym, teoretyczne i aplikacyjne aspekty zwiększania efektywności rozwoju zawodowego nauczycieli w systemie kształcenia ustawicznego, wprowadzanie nowoczesnych innowacyjnych technologii nauczania do systemu oświaty dorosłych; wymiana doświadczeń w zakresie rozwoju kompetencji psychologiczno-pedagogicznych kadry nauczycielskiej w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej.

W ramach konferencji poruszono szereg kwestii, w tym: rozwój kompetencji psychologiczno-pedagogicznych kadry nauczycielskiej w stanie wojennym, analizę zagranicznych podejść do kształcenia specjalistów zdolnych do konkurowania na współczesnym rynku pracy, kształtowanie innowacyjnej kultury w systemie kształcenia ustawicznego, doskonalenie procesu edukacyjnego opartego na uczeniu się zorientowanym na osobę i samodzielnie zarządzanym, wprowadzanie technologii cyfrowych w rozwoju zawodowym nauczycieli, unowocześnianie zaawansowanych

modeli kształcenia oraz zapewnianie wsparcia psychologicznego osobom dorosłym.

Otwarcia XI Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji Internetowej „Psychologiczne i Pedagogiczne Aspekty Edukacji Dorosłych w Systemie Kształcenia Ustawicznego” dokonała Dyrektor w Białocerkowskim Instytucie Ustawicznej Edukacji Zawodowej Państwowej Instytucji Szkolnictwa Wyższego „Uniwersytet Zarządzania Oświatą” Akademii Narodowej Nauk Pedagogicznych Ukrainy, profesor, doktor habilitowany, profesor korespondencyjny Narodowej Akademii Nauk Ukrainy, **Viktoriia Sydorenko.**

W swoim referacie „Luka kompetencyjna na rynku pracy Ukrainy w warunkach wojny i powojennej odbudowy” przedstawiła wyniki analizy współczesnych wyzwań w kształceniu specjalistów i podkreśliła wagę efektywnej interakcji systemu kształcenia ustawicznego z potrzebami rynku pracy. Pani Viktoriia zwróciła szczególną uwagę na działalność Instytutu Kształcenia Ustawicznego w Białej Cerkwi jako praktyczny przykład przezwyciężania luki kompetencyjnej.

W szczególności odnotowano doświadczenie BIUEZ w realizacji innowacyjnych programów edukacyjnych, organizacji elastycznych form kształcenia nauczycieli i specjalistów z różnych dziedzin, rozwijaniu kompetencji cyfrowych osób dorosłych oraz zapewnieniu wysokiej jakości szkoleń na potrzeby powojennej odbudowy Ukrainy.

Uczestników konferencji powitała **Larysa Poliakova**, Prorektor ds. Nauki, Pracy Innowacyjnej i Współpracy Międzynarodowej Państwowego Uniwersytetu

Pedagogicznego im. Bohdana Chmielnickiego, kandydat nauk historycznych, profesor nadzwyczajny;

Natalia Filitska – dyrektor oddziału Kijowskiego Obwodowego Centrum Zatrudnienia w Białej Cerkwi, absolwentka Wydziału Psychologii Instytutu Ustawicznego Kształcenia Zawodowego w Białej Cerkwi;

Denys Tarasenko – Dyrektor Instytutu Edukacyjno-Naukowego Zarządzania Mariupolskiego Uniwersytetu Państwowego, doktor nauk ekonomicznych, profesor;

Yana Oshyiko – Dyrektorka Gimnazjum w Białej Cerkwi „Zvytiaga” – szkoły podstawowej nr 8 Rady Miejskiej Białej Cerkwi w obwodzie kijowskim, absolwentka PEZ „Zarządzanie placówką oświatową” Instytutu Ustawicznego Kształcenia Zawodowego w Białej Cerkwi.

Sesja plenarna XI Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji Internetowej „Psychologiczne i Pedagogiczne Aspekty Edukacji Dorosłych w Systemie Kształcenia Ustawicznego” stała się platformą do wystąpień z referatami naukowymi, które wygłosili: **Elmira Myrzaliieva**, starszy wykładowca Zakładu Innowacyjnej Edukacji i Technologii Informacyjnych Oddziału Spółki Akcyjnej „Centrum Narodowe Kształcenia Zaawansowanego „Өрлеу” Instytutu Zaawansowanego Kształcenia Nauczycieli w obwodzie żambylskim, doktor filozofii w zakresie psychologii i pedagogiki, stypendystka międzynarodowego programu „Bołaszak” (Kazachstan), z referatem naukowym pt. „Pedagogika muzealna: innowacyjne podejścia”;

Barbara Preitler, dr psychologii i psychoterapeutka, wykładowczynia na Uniwersytecie w Klagenfurcie (Austria), z raportem naukowym pt. „Dbanie o siebie w czasach stresu”;

Ałła Kloczko, profesor Zakładu Pedagogiki, Psychologii i Zarządzania Instytutu Kształcenia Ustawicznego w Białej Cerkwi Wyższej Szkoły Zawodowej „UMO” Narodowej Akademii Nauk Ukrainy, doktor nauk psychologicznych, profesor, z doniesieniem naukowym pt. „Społeczno-psychologiczne aspekty kształtowania kultury współpracy w środowisku edukacyjnym”;

Zoia Sharlovych, kandydatka nauk pedagogicznych, prodziekan ds. współpracy międzynarodowej Międzynarodowej Akademii Nauk Stosowanych w Łomży (Rzeczpospolita Polska), z referatem naukowym pt. „Edukacja podyplomowa specjalistów pielęgniarstwa w systemie kształcenia ustawicznego: doświadczenia polskie”;

Viktoriia Anishchenko, Kierownik Wydziału Kształcenia i Rozwoju Kompetencji Zawodowych Kadr Państwowej Służby Więziennej Ukrainy, Instytutu Doskonalenia Zawodowego Akademii Więziennictwa Ukrainy, doktor hab. nauk pedagogicznych, profesor, z referatem naukowym pt. „Edukacja pozaformalna jako zasób rozwoju i samostanowienia młodzieży odbywającej karę pozbawienia wolności”;

Ija Chasaja, wykładowca na Wydziale Nauk Pedagogicznych, Wydział Nauk Ścisłych i Edukacji Państwowego Uniwersytetu im. Shoty Rustavelego w Batumi, doktor hab. nauk pedagogicznych (Gruzja), z referatem naukowym pt. „Wzmacnianie krytycznego myślenia poprzez nowoczesne podejścia pedagogiczne w szkolnictwie wyższym”;

Tetiana Martyniuk, dyrektor Liceum Akademickiego „Wektor” w Białej Cerkwi – gimnazjum nr 18 Rady Miejskiej Białej Cerkwi obwodu kijowskiego, kandydatka nauk pedagogicznych, studentka pierwszego roku studiów magisterskich na kierunku C4 Psychologia, z referatem naukowym pt. „Tworzenie ekosystemu rozwoju zawodowego nauczycieli w warunkach przemian edukacyjnych”;

Mykoła Suprun, profesor Zakładu pedagogiki specjalnej i integracji Narodowego Uniwersytetu Stoczniowego im. Admirała Makarowa, doktor hab. nauk pedagogicznych, profesor, z referatem naukovym: „Osobowość wopścienego pedagoga w dziedzinie edukacji edukacyjnej”;

Stanislav Horoshkov, student pierwszego stopnia (licencjackiego), III rok Kijowskiego Uniwersytetu Narodowego im. Tarasa Szewczenki, Instytut Geologii Edukacyjno-Naukowy; student pierwszego stopnia (licencjat), III rok studiów na Uniwersytecie Narodowym im. W.N. Karazina w Charkowie, Instytut Edukacyjno-Naukowy Ekologii, Zielonej Energetyki i Zrównoważonego Rozwoju, z referatem naukowym: „Globalny indeks konkurencyjności talentów a Ukraina”;

Nataliia Moshenets, doktorantka Głuchowskiego Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Aleksandra Dowżenki, wykładowczynia Międzynarodowej Akademii Nauk Stosowanych w Łomży, z referatem naukowym: „Pedagogiczne aspekty kształtowania kompetencji komunikacyjnych przyszłych specjalistów w dziedzinie finansów”;

Tetiana Tveritinova, studentka II roku studiów magisterskich na kierunku 053 „Psychologia” w Białocerkiewskim Instytucie Kształcenia Ustawicznego Państwowej Jednostki Szkolnictwa Wyższego „Uniwersytet Zarządzania Edukacją” Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, z referatem naukowym: „Zastosowanie nowoczesnych technologii edukacyjnych w dziedzinie andragogiki”;

Maryna Rolduhina, metodystka Jednostki Komunalnej „Berehowski profesjonalny liceum sfery usług” Rady Obwodowej Zakarpackiej, z referatem naukowym: „Współczesne metody organizacji profesjonalnego przekwalifikowania i podnoszenia kwalifikacji dorosłej ludności na bazie Jednostki Komunalnej „Berehowski profesjonalny liceum sfery usług” Rady Obwodowej Zakarpackiej.

Organizatorzy konferencji stworzyli niezwykle merytoryczną i dynamiczną atmosferę, która sprzyjała wymianie doświadczeń, prezentacji innowacyjnych pomysłów, uzyskaniu cennych informacji i poszerzeniu kontaktów zawodowych. Uczestnicy mieli okazję poczuć siłę żywej komunikacji naukowej i pogłębić własne perspektywy badawcze.

Otwarte środowisko informacyjne Instytutu Kształcenia Ustawicznego w Białej Cerkwi stało się skuteczną platformą konstruktywnego dialogu między ukraińskimi i zagranicznymi naukowcami, praktykami pedagogicznymi i kluczowymi interesariuszami.

Zapisy z posiedzenia plenarnego i wystąpienia kluczowych prelegentów XI Międzynarodowej konferencji naukowo-praktycznej „Psychologiczno-pedagogiczne aspekty edukacji dorosłych w systemie kształcenia ustawicznego” można obejrzeć na: https://www.youtube.com/watch?v=dJSJ1V1hwYU

ПРЕС-РЕЛІЗ
XI МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»

11 грудня 2025 року у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України відбулася XI Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих в системі неперервної освіти».

Тематичними партнерами конференції виступили: Міжнародна академія прикладних наук в Ломжі (Польща), Філія АТ «НЦПК «Өрлеу» Інституту підвищення кваліфікації педагогічних працівників у Жамбилській області (Казахстан), Тбіліський центр з підготовки й перепідготовки водіїв автотранспорту (Грузія), Національний університет «Запорізька політехніка», Університет Григорія Сковороди в Переяславі, Навчально-науковий інститут управління Маріупольського державного університету (м. Київ), Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя).

На конференцію було подано 300 заявок, зафіксовано 200 точок підключення. У Міжнародній конференції взяли участь представники 19 областей України (Дніпропетровської, Київської, Рівненської, Запорізької, Сумської, Миколаївської, Черкаської, Вінницької, Донецької, Кіровоградської, Чернівецької, Тернопільської,

Херсонської, Одеської, Харківської, Львівської, Волинської, Хмельницької, Полтавської), та 5 країн світу: Австрія, Польща, Казахстан, Грузія та Україна.

Модерували конференцію **Юлія Герасименко**, завідувач кафедри педагогіки, психології та менеджменту, доктор економічних наук, професор, та **Ілля Пахомов**, старший викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту.

Мета проведення заходу: обговорення актуальних комплексних проблем розвитку освіти дорослих в умовах воєнного стану, теоретичних і прикладних аспектів підвищення ефективності професійного розвитку педагога у системі неперервної освіти, впровадження сучасних інноваційних технологій навчання в систему освіти дорослих; обмін досвідом з питань розвитку психолого-педагогічних компетентностей педагогічних працівників в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти.

У межах роботи конференції було порушено комплекс питань, що охоплюють розвиток психолого-педагогічної компетентності педагогічних працівників в умовах воєнного стану, аналіз зарубіжних підходів до підготовки фахівців, здатних конкурувати на сучасному ринку праці, формування інноваційної культури в системі неперервної освіти, удосконалення освітнього процесу на основі особистісно орієнтованого та самокерованого навчання, впровадження цифрових технологій у професійне вдосконалення педагогів, модернізацію моделей підвищення кваліфікації та забезпечення психологічного супроводу дорослого населення.

Відкриття XI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих у системі неперервної освіти»

здійснила директор Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, чден-кореспондент НАПН України **Вікторія Сидоренко**. У своїй доповіді «Кваліфікаційний розрив (skills gap) на ринку праці України в умовах війни на повоєнного відновлення України» вона представила результати аналізу сучасних викликів у підготовці фахівців і підкреслила важливість ефективної взаємодії системи неперервної освіти з потребами ринку праці. Особливу увагу Вікторія Вікторівна приділила діяльності Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти як практичного прикладу подолання кваліфікаційного розриву. Зокрема, було відзначено досвід БІНПО у впровадженні інноваційних освітніх програм, організації гнучких форм навчання для педагогів і фахівців різних галузей, розвитку цифрових компетентностей дорослого населення та забезпеченні якісної підготовки кадрів для потреб повоєнного відновлення України.

З вітальними промовами до учасників конференції звернулися **Лариса Полякова** – проректор з наукової, інноваційної роботи та міжнародної співпраці Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, кандидат історичних наук, доцент;

Наталія Філіцька – директор Білоцерківської філії Київського обласного центру зайнятості, випускниця ОПП «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти;

Денис Тарасенко – директор Навчально-наукового інституту управління Маріупольського державного університету, доктор економічних наук, професор;

Яна Ошийко – директор Білоцерківської гімназії «Звитяга» – початкова школа № 8 Білоцерківської міської ради Київської області, випускниця ОПП «Управління навчальним закладом» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти.

Пленарне засідання XI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих у системі неперервної освіти» стало майданчиком для виступів із науковими доповідями, які представили: **Ельміра Мирзалієва,** старший викладач кафедри інноваційної освіти та інформаційних технологій ФАТ «НЦПК «Өрлеу» ІПК ПП по Жамбилській області, доктор філософії з психології та педагогіки, стипендіат міжнародної програми «Болашак» (Казахстан), із науковою доповіддю: «Музейна педагогіка: інноваційні підходи»;

Барбара Прайтлер, доктор філософії, психолог та психотерапевт, викладач Університету Клагенфурт (Австрія), із науковою доповіддю: «Турбота про себе в стресові часи»;

Алла Клочко, професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, доктор психологічних наук, професор, із науковою доповіддю: «Соціально-психологічні аспекти формування колаборативної культури в освітньому середовищі»;

Зоя Шарлович, кандидат педагогічних наук, продекан Міжнародної Академії Прикладних Наук в Ломжі (Республіка Польща), із науковою доповіддю: «Післядипломна підготовка спеціалістів медсестринства в системі неперервної освіти: польський досвід»;

Вікторія Аніщенко, завідувач кафедри формування та розвитку професійної компетентності персоналу Державної кримінально-виконавчої служби України Інституту професійного розвитку Пенітенціарної академії України, доктор педагогічних наук, професор, із науковою доповіддю: «Неформальна освіта як ресурс розвитку та самовизначення підлітків, які утримуються під вартою»;

Ія Хасая, викладач кафедри педагогічних наук, факультету точних наук і освіти Батумського державного університету імені Шота Руставелі, доктор педагогічних наук (Грузія), із науковою доповіддю: «Підвищення критичного мислення через сучасні педагогічні підходи у вищій освіті»;

Тетяна Мартинюк, директор Білоцерківського академічного ліцею «Вектор» - гімназія 18 Білоцерківської міської ради Київської області, кандидат педагогічних наук, здобувач І курсу освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю С4 Психологія, із науковою доповіддю: «Створення екосистеми професійного зростання педагогів в умовах освітніх трансформацій»;

Микола Супрун, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, доктор педагогічних наук, професор, із науковою доповіддю: «Особистість сучасного педагога у сфері спеціальної освіти»;

Станіслав Горошков, здобувач першого (бакалаврського) рівня, III курсу Київського національного університету імені Тараса Шевченка, ННІ «Інститут геології»; здобувач першого (бакалаврського) рівня, III курсу Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, ННІ «Екології, зеленої енергетики та сталого розвитку», із науковою доповіддю: «Глобальний індекс конкурентоспроможності талантів і Україна»;

Наталія Мошенець, аспірантка Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, викладач Міжнародної академії прикладних наук в Ломжі, із науковою доповіддю: «Педагогічні аспекти формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців фінансової сфери»;

Тетяна Тверітінова, здобувач ІІ курсу освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 053 «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, із науковою доповіддю: «Застосування сучасних освітніх технологій у галузі андрагогіки»;

Марина Ролдугіна, методист комунального закладу «Берегівський професійний ліцей сфери послуг» Закарпатської обласної ради, із науковою доповіддю: «Сучасні методи організації професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації дорослого населення на базі комунального закладу «Берегівського професійного ліцею сфери послуг» Закарпатської обласної ради.

Організатори конференції змогли створити надзвичайно змістовну й динамічну атмосферу, яка сприяла обміну досвідом, презентації інноваційних ідей, отриманню цінної інформації та розширенню професійних контактів. Учасники мали можливість відчути силу живого наукового спілкування й поглибити власні дослідницькі перспективи.

Відкрите інформаційне середовище Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти стало ефективною платформою для конструктивного діалогу між українськими й зарубіжними науковцями, педагогами-практиками та ключовими стейкголдерами.

Переглянути пленарне засідання та доповіді ключових спікерів XI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих в системі неперервної освіти» можна на ютуб-каналі БІНПО за покликанням: https://www.youtube.com/watch?v=dJSJ1V1hwYU

ПРОГРАМА

XI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції

«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

Голова організаційного комітету:

Вікторія СИДОРЕНКО, директор Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;

Заступник голови організаційного комітету:

Юлія ГЕРАСИМЕНКО, завідувач кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, доктор економічних наук, професор;

Члени організаційного комітету:

Володимир КУЛІШОВ, заступник директора з навчальної роботи, доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент;

Алла КЛОЧКО, професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, доктор психологічних наук, професор;

Лідія МАМЧУР, професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;

Валентин РИБАЛКА, професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, доктор психологічних наук, професор, почесний академік НАПН України;

Ілля ПАХОМОВ, старший викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України;

Відповідальний за технічне забезпечення:

Олег МЕДВІДЬ, технік ІІ категорії Відділу цифровізації освітньої діяльності Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України

Модератори конференції:

Юлія ГЕРАСИМЕНКО, завідувач кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, доктор економічних наук, професор;

Ілля ПАХОМОВ, старший викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України.

БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ЗАПОРІЗЬКА ПОЛІТЕХНІКА

«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»

XI МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЯ

11 грудня 2025 року об 11:00

ВІТАЛЬНЕ СЛОВО УЧАСНИКАМ КОНФЕРЕНЦІЇ

Вікторія СИДОРЕНКО, директор Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

Лариса ПОЛЯКОВА, проректор з наукової, інноваційної роботи та міжнародної співпраці Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, кандидат історичних наук, доцент

Наталія ФІЛІЦЬКА, директор Білоцерківської філії Київського обласного центру зайнятості

Денис ТАРАСЕНКО, директор Навчально-наукового інституту управління Маріупольського державного університету, доктор економічних наук, професор

Яна ОШИЙКО, директор Білоцерківської гімназії «Звитяга» – початкова школа №8»Білоцерківської міської ради Київської області

НАУКОВІ ДОПОВІДІ

Ельміра МИРЗАЛІЄВА, старший викладач кафедри інноваційної освіти та інформаційних технологій ФАТ «НЦПК «Өрлеу» ІПК ПП по Жамбилській області, доктор філософії з психології та педагогіки, стипендіат міжнародної програми «Болашак» *(Казахстан)*

Барбара ПРАЙТЛЕР, доктор філософії, психолог та психотерапевт, викладач Університету Клагенфурт *(Австрія)*

Ія ХАСАЯ, викладач кафедри педагогічних наук, факультету точних наук і освіти Батумського державного університету імені Шота Руставелі, доктор педагогічних наук *(Грузія)*

Зоя ШАРЛОВИЧ, кандидат педагогічних наук, продекан Міжнародної Академії Прикладних Наук в Ломжі *(Республіка Польща)*

БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ» НАПН УКРАЇНИ

MANS

ЗАПОРІЗЬКА ПОЛІТЕХНІКА

ХІ МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЯ

«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»

11 грудня 2025 року об 11:00

НАУКОВІ ДОПОВІДІ

Вікторія АНІЩЕНКО,
завідувач кафедри формування та розвитку професійної компетентності персоналу Державної кримінально-виконавчої служби України Інституту професійного розвитку Пенітенціарної академії України, доктор педагогічних наук, професор

Наталія МОШЕНЕЦЬ,
аспірантка Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, викладач Міжнародної академії прикладних наук в Ломжі

Тетяна МАРТИНЮК,
директор Білоцерківського академічного ліцею «Вектор» – гімназія 18 Білоцерківської міської ради Київської області, кандидат педагогічних наук, здобувач І курсу освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю С4 Психологія

Микола СУПРУН,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, доктор педагогічних наук, професор

Алла КЛОЧКО,
професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, доктор психологічних наук, професор

Марина РОЛДУГІНА,
методист комунального закладу «Берегівський професійний ліцей сфери послуг» Закарпатської обласної ради

Тетяна ТВЕРІТІНОВА,
здобувач ІІ курсу освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 053 «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України

Станіслав ГОРОШКОВ,
здобувач першого (бакалаврського) рівня, ІІІ курсу Київського національного університету імені Тараса Шевченка, ННІ «Інститут геології»; здобувач першого (бакалаврського) рівня, ІІІ курсу Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, ННІ «Екології, зеленої енергетики та сталого розвитку»

ТЕЗИ УЧАСНИКІВ
XI МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ

ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У ПСИХОЛОГІЇ

Лавренюк Л.І., *здобувач вищої освіти*
Поліського національного університету (м. Житомир),
науковий керівник: **Гречуха І.А**.*, кандидат психологічних наук, доцент*
Поліського національного університету (м. Житомир)

Навчальна мотивація є одним із ключових чинників, що визначає успішність та якість навчальної діяльності учнів. Вона формується під впливом низки внутрішніх і зовнішніх факторів та виступає провідним механізмом, який забезпечує активність, наполегливість і результативність навчання. У сучасних умовах реформування освіти, цифровізації та трансформації традиційних форм навчання проблема дослідження структури та механізмів навчальної мотивації стає особливо актуальною.

Навчальна мотивація у психології розглядається як система спонукань, що зумовлюють навчальну діяльність, спрямовують її та визначають сталість навчального процесу. Вона охоплює пізнавальні потреби, цілі, інтереси, переживання, очікування, установки та зовнішні стимули. Комплексність цього явища потребує аналізу з різних теоретичних позицій — когнітивного, гуманістичного, діяльнісного та соціокультурного підходів.

У структурі навчальної мотивації дослідники виділяють кілька основних компонентів. Перший — пізнавальний, який включає інтерес до знань, бажання пізнавати нове, отримувати інтелектуальне задоволення від навчальної діяльності. Саме він вважається ядром внутрішньої мотивації. Другий компонент — цільовий, що визначає спрямованість на результат, усвідомлення значення навчання для майбутнього. Третій — емоційно-вольовий, який охоплює переживання, емоції та

зусилля, що учень застосовує для подолання труднощів. Четвертий — соціальний, який відображає прагнення до схвалення, взаємодії з учителем, батьками, однолітками.

У межах теорії самодетермінації (Deci, Ryan, 2017) розрізняють внутрішню та зовнішню мотивацію. Внутрішня виникає внаслідок особистої зацікавленості, задоволення від самого процесу навчання. Зовнішня — формується під впливом соціальних вимог, системи оцінювання, заохочень або покарань. Освітня практика свідчить, що саме внутрішня мотивація забезпечує стійкість навчальної діяльності та здатність учня до саморегуляції.

У початковій школі домінують соціальні мотиви: бажання отримати схвалення дорослих, потреба у підтримці, прагнення бути успішним у навчанні (Кириченко, 2020). З віком зростає значення пізнавальних мотивів, розвивається усвідомлена навчальна діяльність. Для підтримання мотивації важливо створювати ситуації успіху, організовувати цікаві види роботи, забезпечувати оптимальний рівень складності завдань.

Сучасні дослідження доводять, що навчальна мотивація тісно пов'язана з розвитком емоційного інтелекту, самоконтролю та вірою учня у власні можливості (Bandura, 1997). Позитивний емоційний фон, підтримка з боку вчителя, формувальне оцінювання та індивідуальний підхід суттєво впливають на розвиток стійкої мотивації.

У контексті дистанційного та змішаного навчання структура мотивації зазнає змін. Особливу роль відіграють саморегуляція, цифрова компетентність та здатність організовувати власну діяльність. Важливими стають чіткі інструкції, гейміфіковані завдання, емоційна підтримка через онлайн-комунікацію, створення умов для автономного вибору учнем.

Отже, навчальна мотивація є багатокомпонентним, динамічним утворенням, яке формується під впливом індивідуальних, соціальних та організаційних чинників. Її дослідження та розвиток є пріоритетним завданням сучасної

педагогічної психології, адже саме мотивація визначає якість навчання, рівень досягнень і здатність учня до самоосвіти.

Список використаних джерел:

1. Bandura A. Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman. 1997. 121 p.
2. Бібік Н. Мотивація учнів: нові підходи в освітньому просторі. Київ: ООП. 2021. 67 с.
3. Dec, E., Ryan R. Self-Determination Theory. New York: Guilford Press. 2017. 137 p.
4. Кириченко О. Навчальна мотивація молодших школярів. Житомир: ПНУ. 2020. 56 с.
5. Омельченко Л. Мотивація учнів у змішаному навчанні. Харків: Основа. 2022. 84 с.

РОЗВИТОК ПОЗИТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СПІЛКУВАННЯ

Лаушкіна Є.С., *здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, викладач Краматорського вищого професійного училища*

У сучасних умовах воєнного стану та соціальних трансформацій в Україні особливого значення набуває розвиток позитивної соціальної спрямованості здобувачів освіти. Як підкреслює Андрєєва Г.М., соціальна спрямованість пов'язана зі сформованістю гуманістичних цінностей та здатністю до конструктивної взаємодії [1]. Вона передбачає сформованість цінностей гуманізму, відповідальності, здатності до взаємодії, соціальної підтримки, готовності до діалогу й участі у спільному розв'язанні соціальних завдань. Одним із ключових чинників розвитку такої спрямованості є ефективне спілкування, що ґрунтується на соціально-психологічних механізмах взаєморозуміння [3].

Спілкування виступає не лише засобом передачі інформації, а й механізмом формування соціальних установок, емоційної культури, толерантності та групової згуртованості. Для дорослих здобувачів освіти комунікативні процеси мають особливе значення, оскільки їх навчання відбувається на основі життєвого досвіду, усвідомлених мотивів та професійних потреб. Саме тому важливо створювати освітнє середовище, у якому розвиваються емпатія, рефлексія, здатність до діалогу та культура взаємної підтримки. Як зазначає Бех І.Д., гуманістичне середовище сприяє розвитку відповідальної особистості [2].

Одним із базових механізмів формування позитивної соціальної спрямованості є емпатія. Її значення для міжособистісної взаємодії підкреслював Роджерс, який вважав емпатію основою ефективного гуманістичного спілкування

[4]. Емпатійне навчальне середовище сприяє зниженню напруги, формує довіру між учасниками освітнього процесу, підвищує рівень мотивації та залученості.

Іншим важливим механізмом є ідентифікація, яка сприяє розумінню позиції іншої людини та зменшенню міжособистісних бар'єрів [6]. Ідентифікаційні процеси формують солідарність і згуртованість у групі.

Важливу роль відіграє також рефлексія - усвідомлення власних намірів, емоцій і впливу на інших. Паттерсон у своїй праці наголошує на важливості рефлексивної компетентності для ефективної комунікації дорослих [7].

Позитивна соціальна спрямованість формується також через дотримання соціальних норм і ролей, які регулюють комунікацію та забезпечують повагу, етичність і конструктивність взаємодії. Усвідомлення комунікативних норм сприяє професійному становленню дорослих [5].

Отже, соціально-психологічні механізми спілкування становлять фундамент розвитку позитивної соціальної спрямованості здобувачів освіти. Саме через соціально-психологічний механізм взаємодії відбувається засвоєння норм, формування емпатії, відповідальності та готовності до кооперації. Підтримувальне комунікативне середовище сприяє не лише встановленню особистістої зрілості, а й розвитку здатності вирішуванню конфліктів, взаємоповаги. Таким чином, цілеспрямоване формування культури спілкування в закладі освіти виступає важливим чинником у вихованні громадян з активною позицією.

Список використаних джерел:

1. Андрєєва Г. М. Соціальна психологія: підручник. Київ: Либідь, 2020. 416 с.

2. Бех І. Д. Виховання особистості: гуманістична перспектива. Київ : Академвидав, 2019. 320 с.

3. Ковальчук О. В. Психологія міжособистісних взаємин та комунікації : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2021. 128 с.

4. Чорний В. Комунікативна компетентність дорослих: теорія і практика. Київ, 2022. 285 с.

5. Festinger L. Social Cognition and Communication. New York : Psychology Press, 2017. 386 p.

6. Patterson L. Effective Adult Communication. London : SAGE, 2018. 318 p.

7. Rogers C. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston : Houghton Mifflin, 2019. 432 p.

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВОЄННИЙ СТАН: МЕДІАОСВІТА ТА ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ. БОРОТЬБА ЗІ САМОЗНИЩЕННЯМ ТА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ КОМПЕТЕНЦІЇ

Лебідь О. М., *здобувачка вищої освіти Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України (спеціальність "Психологія"), майстер виробничого навчання Державного навчального закладу «Буцький політехнічний професійний ліцей»*

З приходом інформаційних технологій підвищився ризик стати жертвою нового виду маніпуляцій або потрапити в забруднений інфопростір, який наповнений неправдивою чи шоковою інформацією. З початком воєнних дій цей інфопростір забруднюється ще більше маніпулятивними вкидами від ворожої пропаганди, а також від вітчизняних недобросовісних або необізнаних громадян. Тому дуже важливо відділяти корисну інформацію від згубної. Тепер згубна інформація розповсюджується у відеоформатах і входить у рекомендації багатьма соціальними мережами. Можливо такі соціальні мережі мають перед собою завдання знищити націю, так як вони є заборонені в деяких країнах.

Освіта допомагає не тільки відділити корисну інформацію, позначаючи її як матеріал для навчання, а також навчити студентів критично мислити, розпізнавати неправдиві дані, ефективно знаходити корисну інформацію в Інтернеті. Таке завдання ставить перед собою медіаосвіта.

Медіаосвіта — це частина освітнього процесу, що формує навички критичного сприйняття медіа, а також навчає безпечної та ефективної взаємодії із засобами масової інформації, як традиційними, так і сучасними. Вона спрямована на розвиток медіаграмотності, критичного мислення та комунікативних навичок, що дозволяє адаптуватися до сучасного інформаційного середовища.

Підлітки та молодь стикаються із шоковим контентом, маніпулятивними повідомленнями, масовою дезінформацією, що створює постійний стресовий фон і може призводити до емоційного виснаження. Завдання медіаосвіти полягає в

тому, щоб не лише дати учням інструменти для перевірки фактів, а й навчити їх регулювати власний психоемоційний стан у ситуації надлишку тривожної інформації. [1, С. 55]

Після війни важливою є інформаційна реабілітація на рівні з фізичною відбудовою чи медико-психологічною реабілітацією. Проте проблема забрудненості в мережі завжди була актуальною, а у воєнний стан ця проблема стала більш вираженою. Тому важливо звернути увагу на проблему згубної дії інформації на людей у мережі. Важливо знайти причину й способи усунення цієї проблеми. Досліджувати треба не скільки воєнні маніпуляції, стільки нову проблему забрудненого інфопростору мережі Інтернет, так як Інтернет по своїй суті явище нове, не всі люди навчились ним правильно користуватись.

В Інтернеті можна як безкоштовно навчатись, так і знайти згубні поради. Особливо небезпечними є відеоролики по самолікуванню або споживанню «корисної» їжі. Така інформація знищує здоров’я громадян, бо неправильне харчування, подане блогерами як «корисне», знижує показники здоров’я, роботу мозку, когнітивні здібності, призводить до пониження продуктивності праці, зниженню самооцінки (переконання про те, що треба «худнути» чи змінювати себе іншим чином, самознищуючись), до стресу і вигорання на роботі, бо через неправильне харчування знижується продуктивність праці і у людини стрес, що в неї нічого не виходить. Тому освіта повинна показати тим, хто навчається, яка інформація є і чому вона шкідлива.

У публікаціях Вознесенської О. та Сидоркіної М. підкреслюється важливість інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальні програми початкової та середньої школи. На їхню думку, саме раннє знайомство з елементарними принципами критичного мислення та інформаційної безпеки може стати профілактикою інформаційних травм. Авторки наголошують, що діти, які змалку вчаться розрізняти емоційний та фактичний зміст повідомлень, легше долають впливи панічних новин і вміють обмежувати власний інформаційний простір. [2, С. 37].

Медіаосвіта не є окремою спеціалізацією навчальних закладів, а елементом їхньої програми. В будь-якому навчальному закладі, особливо тепер, у воєнний

стан, яким напрямком би він не займався, важливо навчати молодь і старших людей споживати інформацію грамотно.

Важливим завданням освіти є навчити майбутніх спеціалістів вчитись, щоб вони навчались протягом життя і здобували нові знання і навички уже після закінчення закладу. Сюди входить пошук інформації і тому це завдання повинно розповсюджуватись на навчання розпізнавати якість інформації.

Що стосується воєнного стану, заклад освіти повинен максимально формувати в молоді патріотичне мислення. Щоб вороги були не здатні залізти у свідомість і створити у молодих громадян хибне уявлення про свою державу, про неправдиві дані щодо ворожого народу, важливо навчити дітей і молодь розуміти, що таке патріотизм, стерти стереотипне уявлення про патріотизм у старших людей.

Патріотизм розуміється більшістю людей як «вишиванка», «пісня українською мовою», «вірші Шевченка», «український прапор». Це активно розповідають у навчальних закладах, прививають любов до цих атрибутів, як в початковій школі, так і у вищих навчальних закладах, у навчальних закладах усіх рівнів та спеціалізацій. Але ми забуваємо: це лише символи патріотизму. Воїни гинуть не за самі символи, а за те, що за ними стоїть. Любов до своєї держави – це робота на її користь і боротьба з несправедливістю.

Необхідно навчати молоде покоління і перевчати старше від надмірної невиправданої самопожертви, навчити людей відстоювати свої права, знаходити винуватців несправедливості і притягувати їх до відповідальності, навчати учнів і студентів розуміти, як влаштоване суспільство, щоб вони бачили корінь проблеми і боролись із несправедливістю на робочих місцях, в державних установах, навчальних закладах, при спілкуванні з односельчанами, сусідами, рідними. Якщо прививати тільки любов до прапора, ми нічим не будемо відрізнятись від ворожих сусідів: вони «патріотичні» в плані поклоніння атрибутам, «із зедками на лобі», проте коли процвітає корупція, несправедливість, гноблення, безпорядок, є купа бездомних тварин, смітники, неякісна медицина і так далі, від цього «патріотизму» немає користі. Який сенс тільки української музики в плейлісті, якщо ця особа йде в державну установу, їй там відмовляють, і вона, замість того, щоб розбиратись з

проблемою, дістає купюру і вирішує проблему «по-радянськи»?

Необхідно привчати себе і людей, які тебе оточують до добросовісного виконання своїх обов'язків, доносити до людей факт, що гроші беруться не із корупції чи обману, а із благ, які ми виробляємо, від сумлінного виконання своїх обов'язків, від доброзичливого ставлення і синергії. Ми повинні щось виробляти, щоб благополуччя зростало. Саме такий патріотизм має пропагуватись в школах, вищих навчальних закладах, закладах безперервної освіти і так далі.

Учитель повинен не лише передавати знання, а й володіти базовими навичками кризової комунікації, аби вчасно реагувати на емоційні реакції дітей під час обговорення воєнних тем.[3] Тобто педагогам найпершим важливо вміти працювати з інформацією, щоб навчити цьому інших.

Учнів та студентів важливо навчати не лише відповідально і свідомо споживати контент, а і уміло його продукувати на основі реальних перевірених фактів. Це допоможе знизити стрес завдяки контролю над інформаційним середовищем та створить відчуття контролю над ситуацією, або часткового контролю, якщо негативна ситуація глобальна, чи відчуття того, що можна щось змінити на краще.

Інфопростір у деяких закликах намагається змусити людей до самознищення. Якщо ворог не зможе нас вбити, то він спробує змусити нас убити себе. Тому важливо займатись здоров'язбережувальними практиками, відвідувати лікарів, слідкувати за реакціями організму на різні подразники, зміну харчових звичок, наприклад, за порадою «розумного» блогера в соцмережі. На самооцінку можна впливати самостійно, або звернутись за допомогою до психолога. Необхідно пам'ятати, що психологи, особливо у воєнний час, мають підвищене навантаження. Вони повинні піклуватись про своє здоров'я і також застосовувати здоров'язбережувальні практики.

Здоров'язбережувальна компетентність може розглядатися як інтегральна професійно значуща якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності до організації професійної діяльності в аспектах, що зберігають, формують і зміцнюють здоров'я, та заснована на інтеграції знань про здоров'я,

досвіду його збереження, зміцнення та відновлення [4].

Особливо актуально це для людей, які люблять дуже сильно свою роботу, вона їх убиває, а вони навіть не помічають, через відсутність відпочинку і захопленість у справу.

Отже, освіта має дуже важливу функцію в діяльності держави. Вона допомагає суспільству пристосуватись до нових викликів як прогресу, так і катаклізмів, навчає молодь та перевчає старших відповідно до змін навколишнього середовища, займається вихованням та формуванням адекватного світогляду, готує фахівців, які допомагають людям витримати і пережити важкі часи. Важливо розвивати підготовку психологів, медіаосвіту, патріотичне виховання.

Список використаних джерел

1. Череповська Н. І. Медіаосвітні ресурси розвитку патріотизму і критичного мислення молоді: навчально-методичний посібник. Київ: МОН України, 2017. 120 с.

2. Вознесенська О. Л., Сидоркіна М. Ю. Сімейна медіаосвіта в системі позашкільної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2011. Вип. 26. С. 35–39.

3. Базь Л. О. Медіаосвіта як засіб психологічної підтримки процесу навчання у воєнних умовах. *Актуальні проблеми психології навчання в умовах війни* : збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу, присвяченого пам’яті доктора психологічних наук, професора, академіка НАПН України Сергія Дмитровича Максименка, 9 жовтня 2025 р., Київ / Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, 2025. С. 7-10.

4. Желтобрюх А. І. Розвиток здоров’язбережувальної компетентності педагога Нової української школи. *Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика: збірник наукових статей*. Суми: НІКО, 2023. С. 35-39.

ПІДТРИМКА КАР'ЄРНОГО КОНСУЛЬТАНТА ДЛЯ ПЕРЕПІДГОТОВКИ ДОРОСЛОГО НАСЕЛЕННЯ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ТА СУПРОВІД ПІД ЧАС ПОДАЛЬШОГО ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ

Лисиця Т. В., *практичний психолог, керівник Центру кар'єри Державного навчального закладу «Богуславський центр професійно-технічної освіти»*

Сьогодні український ринок праці характеризується суттєвим дефіцитом кадрів у технічних і робітничих професіях; зростанням потреби в нових компетентностях — цифрових, комунікативних, управлінських, «зелених»; збільшенням числа людей, які вимушено змінюють місце проживання або професію; переходом бізнесів до екологічних стандартів та енергоефективних технологій. Все це створює попит на перепідготовку дорослих як процес, що супроводжує професійне життя людини.

Кар'єрний консультант стає ключовою фігурою у підтримці дорослого учня на кожному етапі професійного маршруту — від вибору програми до інтеграції в роботу.

Дорослі мають чітко сформований життєвий досвід; можливі негативні освітні переживання; обмежений час; потребу у швидкому результаті; високий рівень внутрішньої тривожності [1]. Консультанту важливо створити атмосферу довіри, партнерства та психологічної безпеки.

Підтримка кар'єрного консультанта у процесі перепідготовки дорослого населення полягає у:

1. Формуванні індивідуальної траєкторії навчання та плану розвитку кар'єри.

2. Допомоги в розвитку soft skills: комунікації, саморегуляції, емоційної стійкості, самоорганізації.

3. Сприяння розвитку «зелених навичок» і екологічної відповідальності в межах професійної підготовки.

Більшість дорослих, які звертаються до закладів професійно-технічної освіти для перепідготовки, стикаються з проблемами:

- страх перед невдачею або відсутність досвіду навчання в цифровому форматі;
- психологічна нестійкість, особливо серед ВПО та ветеранів;
- відсутність підтримки з боку сім'ї або соціального оточення;
- брак інформації про потреби ринку праці;
- складність поєднання навчання, роботи та сімейних обов'язків.

Саме ці бар'єри визначають необхідність системної кар'єрної підтримки [2].

Кар'єрний консультант у закладах професійно-технічної освіти — це фахівець, який забезпечує професійну діагностику та визначення компетенцій; орієнтацію на ринку праці; супровід у виборі професії або освітнього маршруту; формування індивідуальної траєкторії навчання; психологічну підтримку та розвиток мотивації; навчання технікам саморегуляції та ефективності; підготовку до працевлаштування; адаптаційний супровід після виходу на роботу.

Таким чином, консультант стає посередником між особистими потребами слухача та потребами ринку праці.

Важливо, щоб кар'єрна підтримка враховувала принципи GEDSI:

- гендерна рівність і недискримінація;
- інклюзивний доступ до освіти для дорослих із різними потребами;
- підтримка вразливих категорій населення (ветеранів, ВПО, людей з інвалідністю, молоді без підтримки сім'ї, осіб 45+).

Це гарантує, що освітній процес є доступним, гнучким і персоналізованим [3, 93].

Психолого-педагогічна складова кар'єрного консультування

Кар'єрний консультант працює з такими аспектами:

- формування впевненості у власних силах;
- зниження тривожності перед зміною професії;
- подолання професійних криз;
- розвиток навичок ефективного спілкування;
- формування позитивного образу майбутньої професії.

Для цього застосовуються коучингові техніки, мотиваційне інтерв'ювання, техніки саморегуляції, рефлексивні практики [4].

Список використаних джерел:

1. Марчук А. В. Андрагогіка : навч. посібник. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 300 с.

2. Пінаєва О. Професійне навчання і перепідготовка дорослого Вінничини. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2013. 35, 365-371.

3. Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: збірник наукових статей / колектив авторів; за ред. Кременя В.Г., Ничкало Н.Г.; укл. Аніщенко О.В., Лук'янова Л.Б. Київ: Знання України, 2018. 616 с.

4. Ігнатович О.М., Заєць І.В., Татаурова-Осика Г.П., Шевенко А.М Кар'єрне консультування: практичний посібник / за ред. О.М. Ігнатович. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 282 с.

ГУМАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ

Литвин О.В., *старший викладач кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти Навчально-наукового інституту «Українська інженерно-педагогічна академія» Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна*

У сучасних умовах, коли ринкові та соціальні трансформації впливають на дорослу людину, освіта набуває особливої важливості як інструмент підтримки професійної мобільності, адаптації до змін і особистісного розвитку. Особливо це стосується дистанційного навчання дорослих, яке стало необхідністю у зв'язку з обмеженнями очного навчання та посиленням вимог ринку праці. Дистанційна форма навчання надає дорослому здобувачу освіти можливість самостійно планувати час, місце та темп опанування знань, забезпечуючи гнучкість і доступність освіти навіть у кризових умовах, включаючи воєнний стан [1].

Аналіз психолого-педагогічної літератури та практики демонструє, що останніми роками відбулися принципові зміни у навчанні дорослих:

- зміна структури та змісту освіти, що потребує від старших підлітків і молодих дорослих раннього прийняття важливих освітніх рішень;
- раннє дорослішання в економічному та соціальному плані, коли здобувачі освіти одночасно стають учасниками оплачуваної праці;
- ускладнення вибору професії у конкурентному середовищі, що вимагає високого професіоналізму та мобільності;
- поява соціальних і економічних проблем, таких як безробіття та нерівність, що впливають на доступ до знань і професійних можливостей.

Сучасні трансформації змушують дорослу людину постійно оновлювати свої знання та навички, щоб залишатися компетентною, мобільною та затребуваною на ринку праці. Традиційна освіта дедалі більше відходить на другий план, а ключове значення набуває модульне, «клаптикове» навчання, що триває протягом усього життя та дозволяє формувати індивідуальну траєкторію розвитку [2].

Безперервність навчання стає необхідною умовою для підтримки професійної компетентності в умовах швидко змінюваних інформаційних потоків та технологічних вимог. Вона дає можливість дорослому здобувачу освіти самостійно комбінувати знання з різних сфер - науки, культури, техніки - та підвищувати кваліфікацію в інтерактивному цифровому середовищі [3].

Як показує дослідження японського вченого К. Ісікави у галузі якості виробництва, для досягнення високих результатів більш ефективним є постійне, безперервне навчання маленькими кроками, ніж короткі «стрибки» у знаннях. Такий підхід підвищує продуктивність навчання та забезпечує глибше засвоєння матеріалу. У контексті дистанційного навчання це означає, що дорослі здобувачі освіти отримують можливість систематично опановувати знання, поєднуючи їх із професійною діяльністю та власним життєвим досвідом.

Таким чином, гуманізація дистанційного навчання дорослих передбачає створення умов, які враховують індивідуальні потреби здобувача освіти, забезпечують психологічний комфорт, стимулюють саморозвиток та адаптовані до соціально-економічного контексту. Вона реалізується через гнучкі модульні програми, активне педагогічне супроводження, доступ до цифрових ресурсів і інтерактивні форми комунікації, що забезпечують ефективну взаємодію між учасниками освітнього процесу навіть у складних умовах воєнного часу.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп’ютерно-технологічної платформи освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2019. № 4. С. 15–23.

2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освіті. Київ : Педагогічна думка, 2017. 520 с.

3. Морзе Н. В., Кочарян А. Б. Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2020. № 8. С. 45–60.

ЦИФРОВЕ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ ПІД ТИСКОМ ВОЄННОГО ЧАСУ: ПСИХОЛОГІЧНІ ВИКЛИКИ ТА РЕСУРСИ

Литвин С.В., *старший викладач кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти Навчально-наукового інституту «Українська інженерно-педагогічна академія Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна*

У сучасних умовах воєнного стану освіта дорослих суттєво трансформується: традиційні очні форми навчання часто неможливі, а здобувачі освіти змушені опановувати знання дистанційно. Це створює специфічні психологічні виклики — від стресових реакцій на кризові обставини до необхідності самостійної організації освітнього процесу. Водночас цифрові технології та онлайн-платформи стають основним інструментом підтримки освітнього процесу, забезпечуючи доступ до знань, комунікацію з педагогами та взаємодію між здобувачами освіти навіть у складних умовах війни.

Цифрова революція та фундаментальні зміни у соціальному устрої призводять до зменшення значущості традиційної формальної освіти як штучно побудованої системи, що охоплює лише вузький спектр аспектів людського досвіду у процесі розвитку особистості та підготовки фахівця. Завдяки глобальним мережам користувачам відкривається доступ до величезних масивів інформації, поширюються моделі поведінки й соціальної взаємодії, з’являються нові способи задоволення пізнавальних потреб. Інтернет надає надмірність, мультимедійність та багатогранність контенту, а його динамічність і можливості дистанційної комунікації перетворюють його на «мережевий простір існування» молодої генерації. У багатьох випадках сучасні технології, що швидко розвиваються, сприяють набуттю людиною досвіду значно більше, ніж традиційні викладачі; таким чином, провідним джерелом формування особистості поступово стають не освітні заклади або педагоги, а саме електронні засоби. Водночас ефективне та безпечне застосування інтернет-ресурсів і цифрових технологій у системі вищої освіти перетворюється на складну наукову проблему, яка стосується як

організаційного рівня освітнього процесу, так і безпосередньо педагогічної роботи [1].

Сучасні телекомунікаційні системи та інформаційні технології виступають фундаментом трансформації освітнього процесу, стаючи інструментами активізації, управління й оптимізації навчальної діяльності. Завдяки цьому освітній процес набуває автономного, відкритого й неформального характеру: здобувачі освіти отримують змогу самостійно обирати час, місце, зміст і траєкторію власного навчання.

Інтенсивна цифровізація сучасної освіти та поширення дистанційного навчання істотно вплинули на традиційні форми й функції педагогічного спілкування, яке все ще залишається критично важливим, адже саме взаємодія педагога із здобувачем освіти залишається важливим чинником у формуванні особистісного розвитку. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що прихильники особистісно-діяльнісного підходу розглядають педагогічне спілкування як професійну взаємодію між педагогом і здобувачем освіти, яка одночасно реалізує комунікативну, перцептивну та інтерактивну функції. Суттєвою ознакою такої взаємодії є її функціональність, що проявляється у виконанні низки завдань: іформативної функції — передавання знань та формування у здобувачів необхідних умінь і навичок; нормативної функції — передача моральних норм і засад поведінки; пізнавальної функції — розвиток здатності аргументовано висловлювати власні погляди та чітко й точно доносити їх до співрозмовника; комунікативної функції — встановлення міжособистісних зв’язків та взаємодії між здобувачами освіти в групах; регулятивної функції — формування механізмів стимулювання моральної поведінки й саморегуляції; виховної функції — виховання культури спілкування та поваги до особистості співрозмовника [2].

Окрім того, дана функція передбачає формування у здобувачів освіти культури спілкування та шанобливого ставлення до інших. У безпосередній взаємодії усі зазначені функції проявляються спільно, утворюючи цілісну систему педагогічного впливу. Проте в умовах дистанційної освіти педагогічне спілкування втрачає свою безпосередню форму, що актуалізує питання про зміни, які

відбуваються у контексті online-формату, а також про шляхи оптимізації педагогічної взаємодії в цифрову епоху [3].

Інтернет, хоч і відкриває широкі можливості, водночас несе і суттєві ризики, які за певних індивідуальних характеристик та специфіки діяльності можуть негативно впливати на психологічний стан здобувачів освіти і знижувати ефективність їх навчальної та інформаційної діяльності. У зв'язку з цим досягнення безпеки й результативності освітньої діяльності в цифровому середовищі залежить від трьох ключових компонентів: по-перше, від якості інтернет-ресурсів та інформаційно-освітнього потенціалу цифрового простору; по-друге, від цілей студентів, їхньої мотивації і готовності використати цифрові можливості для саморозвитку; по-третє, від ступеня сформованих у них особистісних ресурсів, які дозволяють подолати можливі ризики, а також від якості педагогічного управління процесом навчання у цифровому просторі. Якщо розглядати інформаційно-освітню діяльність у ширшому соціальному контексті, то не менш важливим чинником безпеки й ефективності стає все соціальне середовище, менталітет суспільства та його ціннісні орієнтири.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти в умовах кризових ситуацій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. № 3. С. 1–15.

2. Кремень В. Г. Освіта і наука України в умовах воєнного стану. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 1. С. 1–10.

3. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих у кризових умовах: психологічні аспекти навчання. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. № 2. С. 10–18.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ПЕРСОНАЛУ

Литвинчук А.І., *к.п.н., доцент кафедри психології Поліського національного університету*
Поддубна Н.В., *здобувачка вищої освіти Поліського національного університету*

Розвиток соціального інтелекту та психологічної безпеки персоналу є актуальним, оскільки ці компетенції безпосередньо впливають на ефективність командної взаємодії та продуктивність. Систематична робота над їхнім розвитком через спеціальні програми, тренінги та навчальні сесії дозволяє підвищувати емпатію, соціальні навички та довіру серед членів групи, створюючи умови для відкритого обміну ідеями та конструктивної співпраці.

Психологічна безпека є критично важливою для ефективного функціонування будь-якої робочої групи, адже саме вона створює умови, у яких працівники можуть відкрито висловлювати думки, пропонувати ідеї та повідомляти про проблеми без страху покарання чи осуду [1]. Сформована культура психологічної безпеки ґрунтується на підтримці керівництва, чітких процедурах та якісних процесах роботи, а також на систематичному розвитку працівників через тренінги, навчальні програми та активне залучення до командної діяльності.

Важливу роль у розвитку психологічної безпеки відіграє лідерство, яке здатне мотивувати, надихати та підтримувати членів групи. Його ефективність зростає, коли керівники і працівники володіють високим рівнем соціального інтелекту, що сприяє зміцненню довіри та відкритій комунікації.

Соціальний інтелект (СІ) – здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми, розуміти їхні емоції, мотиви та поведінку, а також використовувати ці знання для регулювання власних реакцій і побудови конструктивних стосунків [2; 3]. До його складових належать емпатія, самосприйняття, саморегуляція,

міжособистісні навички, ухвалення рішень та управління стресом. СІ є потужним інструментом у командній роботі, оскільки дозволяє передбачати реакції інших, обирати адекватні стратегії взаємодії та уникати конфліктів.

Працівники з високим рівнем соціального інтелекту краще справляються зі стресом, демонструють гнучкість у складних ситуаціях, проявляють емпатію та підтримують колег. Це сприяє підвищенню психологічної безпеки групи, адже у середовищі, де люди розуміють одне одного та поважають емоції інших, зростає довіра й відкрита комунікація [5].

Емоційний компонент соціального інтелекту визначають як здатність сприймати, розуміти, генерувати та регулювати емоції. Розвинений емоційний інтелект допомагає працівникам краще орієнтуватися у соціальних ситуаціях, ухвалювати виважені рішення, вирішувати конфлікти та підтримувати здорові взаємини. Саме емоційний інтелект та соціальний інтелект забезпечують стійкість до стресу, адаптивність, здатність до змін та ефективну комунікацію. Вони є теми чинниками, що найбільш формують психологічну безпеку групи. Люди з високим ЕІ та СІ краще мотивовані, демонструють усвідомлену поведінку та здатні підтримувати інших у складних ситуаціях [6].

Емпатія, як центральний елемент соціального інтелекту, дозволяє розуміти потреби й емоції членів команди, а соціальні навички забезпечують ефективну взаємодію та згуртованість. Робочі групи з високим рівнем СІ краще долають труднощі, швидше адаптуються до змін і створюють атмосферу довіри, що є основою психологічної безпеки.

Саморегуляція є ще одним ключовим компонентом СІ, що забезпечує здатність контролювати власні емоційні стани та поведінкові реакції. Вона допомагає людині утримувати продуктивність, нести відповідальність за свою поведінку та адаптуватися до нових обставин. Завдяки цьому працівники стають більш стабільними, передбачуваними та легше інтегруються у робочу групу.

Ураховуючи важливість психологічної безпеки, соціального інтелекту та розвитку навичок ефективної саморегуляції, сучасні організації потребують системних підходів до навчання персоналу. Можливість інтеграції інноваційних навчальних форматів, тренінгових програм і практикоорієнтованих методик дає змогу створювати середовище, у якому працівники не лише виконують свої завдання, а й активно розвивають навички, необхідні для ефективної та безпечної командної роботи.

Пропонується розробити навчальний курс, що вибудовується за принципом поступового формування ключових соціально-комунікативних компетентностей. Це передбачає розвиток уміння встановлювати довіру, виявляти соціально-психологічні ризики, ефективно комунікувати та конструктивно розв’язувати конфліктні ситуації. В основу курсу доцільно включити інструменти емоційної саморегуляції, навички відстоювання особистих кордонів, адаптації до нових соціальних умов, а також розуміння динаміки групових ролей. Такий підхід забезпечить не лише підвищення особистісної стійкості працівників, а й формування здорового комунікативного середовища в робочій групі.

Структура занять може передбачати поєднання різних освітніх форматів, зокрема мінілекцій, рольових ігор, аналізу кейсів, діагностичних методик та інтерактивних вправ. Така комбінована форма роботи сприятиме високому рівню залученості учасників та дозволить відпрацьовувати необхідні навички у максимально наближених до реальних умов ситуаціях. Оцінювання результативності програми може включати тестування рівня соціального інтелекту (наприклад, за методикою Гілфорда), соціометричні дослідження для аналізу змін у міжособистісних зв’язках і ролях, а також опитування для визначення динаміки довіри та комунікативної активності групи. Завершення програми передбачає аналіз індивідуального та колективного прогресу, що дає можливість визначити подальші напрями розвитку.

Отже, розвиток соціального інтелекту серед працівників – це ефективна стратегія зміцнення психологічної безпеки робочої групи. Керівники мають заохочувати навчання соціальним та емоційним навичкам, формувати культуру підтримки, емпатії та відкритості. Це створює умови для командної довіри, продуктивності, інновацій та позитивного робочого клімату. Впровадження відповідних тренінгових програм може слугувати дієвим механізмом розвитку персоналу, зміцнення психологічної безпеки та формування ефективної командної взаємодії. Це створює передумови для стабільної продуктивності, високого рівня організаційної культури та стійкості колективу до стресових і конфліктних ситуацій.

Список використаних джерел:

1. Слободяник Н. В. Соціальний інтелект як психолого-педагогічний феномен. *Журнал сучасної психології*. 2023. Вип. 1. С. 116-123.

2. Тиньков О. М., Долгополова О. В., Фаворова К. М. Забезпечення психологічної безпеки персоналу організації. *Габітус*. 2020.Вип. 18(1). С. 96-100.

3. Baker D. S., Balbinot Z., Cohen E. D., Newa F. O., Taras V. The effects of cultural intelligence, psychological safety, and teamwork climate on conflict frequency in global virtual teams. *European Journal of International Management*, 2022. 21(5), 679–698.

4. Hanbazazah A. S. The need for social intelligence training for industrial engineers. *Industrial & Systems Engineering Conference*, 2020. 1(1), P. 1–5.

5. Olawoyin R. Emotional Intelligence: Assessing Its Importance in Safety Leadership. *Prof. Safety*, 2018. 63. P.41–47.

6. Sun Y., Yang H., Wu X., Jiang Y., Qian C. How safety climate impacts safety voice-Investigating the mediating role of psychological safety from a social cognitive perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022. 19(19), P.11867.

РОЗВИТОК ПОЗИТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Лісневський Д. О., с*таршій аналітик компанії ТОВ «Ардента», аспірант кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*

Сучасний етап розвитку професійної освіти характеризується зміною парадигми підготовки педагогічних кадрів. В умовах «Індустрії 4.0» та глобальної невизначеності (VUCA-світ) від педагога професійного навчання вимагається не лише високий рівень інженерно-технічної компетентності, але й сформована позитивна соціальна спрямованість. Це інтегративна якість особистості, що визначає гуманістичний вектор професійної діяльності, готовність до соціального служіння, відповідальність за долю учнів та активну участь у житті громади.

Однак спостерігається суперечність: з одного боку цифровізація освітнього простору часто асоціюється з віртуалізацією, ізоляцією та втратою живих соціальних зв'язків (феномен «цифрового аутизму»). З іншого боку саме цифрові технології володіють унікальним потенціалом для створення нових форм соціальної солідарності, мережевої співпраці та громадянської активності.

Питання гуманізації освіти та забезпечення її особистісно зорієнтованого змісту підіймали фахівці ще в кінці 1980 років [1 с. 86-196, 2 с. 30-37]. У найбільш розвинених державах Європи в кінці 1970 років виникала нова, постнекласична модель освіти, у якій цінністю визнавався розвиток можливостей людини, її потенціалу, її самореалізації та самоактуалізації. На це в тому числі вплинула й зростаюча комп’ютеризація й стрімке поширення інформації та доступу до неї.

Серед вітчизняних фахівців становлення особистості досліджував, зокрема, Боришевський М. На його думку суттєвою умовою для цього була наявність

гармонійності, сумірності розвитку її новотуворень. Також він зазначав, що важливим аспектом формування особистості є принцип комплексності та системності [3, с. 26-33].

Для педагога професійного навчання ця спрямованість має специфічне забарвлення, оскільки він працює з молоддю, що опановує робітничі професії, і часто потребує особливої педагогічної підтримки. Позитивна соціальна спрямованість тут може включати соціальну відповідальність (усвідомлення впливу своєї праці на економіку та суспільство), педагогічний гуманізм (ціннісне ставлення до студента) та громадянську активність (участь у вирішенні соціальних проблем).

Цифрові інструменти в гуманістичній педагогіці також отримують увагу з боку науковців. Зокрема, Биков В., Лещенко М. та Тимчук Л. комплексно досліджували це питання у контексті концептуальних засад використання цифрових технологій у навчально-виховному процесі, а також форм і методів цифрової гуманістичної педагогіки [4, с. 15-31].

Конкретні групи цифрових технологій здійснюють різний вплив на формування структурних компонентів позитивної соціальної спрямованості майбутніх педагогів. Використання хмарних середовищ (Google Workspace, Microsoft 365, Trello, Miro) дозволяє реалізувати технологію кооперативного навчання. Під час роботи над спільними проєктами виникає ефект «позитивної взаємозалежності». Студент усвідомлює: «Якщо я не виконаю свою частину роботи, постраждає вся група». Звідси формується соціальна відповідальність, уміння домовлятися, делегувати повноваження, вирішувати конфлікти та працювати на спільний результат. Це протидіє егоцентризму та індивідуалізму.

Українські фахівці Гуревич Р., Кобися В., Кобися А., Кізім С., Куцак Л. та Опушко Н. у своїй спільній роботі «Використання цифрових сервісів та інструментів у професійній підготовці майбутніх учителів» доходять до висновка, що «цифрові інструменти сприяють створенню інноваційного цифрового середовища в ЗВО; інтенсифікують комунікативні зв’язки всіх учасників освітнього

процесу, створюючи умови для самореалізації, співпраці, рефлексії; збагачують традиційні методики навчання інноваційними формами представлення інформації; забезпечують інтерактивно-інформаційну взаємодію в навчанні» [5, с. 19]. Тобто питання цифровізаціїї освіти у контексті формування позитивної соціальної спрямованості є одною з областей досліджень для українських фахівців.

Соціальні мережі тут також слід розглядати не як розвагу, а як інструмент професійної соціалізації: залучення майбутніх педагогів до інтернет-спільнот, ведення професійних блогів, участь у вебінарах. Всі ці цифрові «активності» дозволяють майбутньому педагогу бачити зразки соціально схвалюваної професійної поведінки, засвоювати етичний кодекс професії, відчувати приналежність до широкого кола фахівців, а також вчасно отримувати оновлення щодо окремих патернів поведінки та «повістки» суспільства. Крім цього, навчання правилам цифрової етики формує повагу до співрозмовника, толерантність до інакшості, що є основою гуманістичної спрямованості.

Сучасний педагог має бути активним громадянином. Цифрові інструменти дозволяють створювати безкоштовний цифровий контент (відеоуроки, інструкції з техніки безпеки, 3D-моделі) для соціально незахищених верств населення або для закладів з обмеженим фінансуванням. Така діяльність сприятиме формуванню переконання, що професійні знання можна і треба використовувати для суспільного блага.

Розвиток позитивної соціальної спрямованості майбутніх педагогів професійного навчання є стратегічним завданням, що забезпечує гуманізацію системи професійної освіти. Цифрові технології в цьому процесі виступають потужним засобом інструменталізації цінностей. Вони дозволяють перевести абстрактні поняття «співпраця», «відповідальність», «гуманізм» у площину конкретної діяльності (спільні проєкти, цифрове волонтерство, професійна комунікація). Інтеграція хмарних сервісів, соціальних медіа та імерсивних технологій у підготовку майбутніх педагогів професійної освіти дозволяє

сформувати нову якість особистості – цифрового гуманіста, здатного ефективно діяти в технологічному світі, зберігаючи та примножуючи людські цінності.

Список використаних джерел:

1. Дічек П. Педагогічна психологія – один з рушіїв розвитку диференціації шкільного навчання (40-80-ті рр. XX ст.). *Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті рр. XX ст.)*: посібник / За заг. ред. Н. П. Дічек. Київ : «Пед. думка», 2017. С. 86-196.

2. Дічек П. Доробок О. Лазурського у галузі експериментальних досліджень дитинства (поч. XX ст.). *Теорія та методика навчання і виховання* : Зб. наук. праць Харківський НПУ імені Г. Сковроди, Вип. 30, 2012. С. 30-37.

3. Боришевський М. Психологічні механізми розвитку особистості. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. № 3, 1996. С. 26-33.

4. Биков В., Лещенко М., Тимчук Л. Цифрова гуманістична педагогіка: посібник / НАПН України, Ін-т інформ. технологій і засобів навчання. Полтава: Астрая, 2017. 153 с.

5. Гуревич Р., Кобися В., Кобися А. та інші. Використання цифрових сервісів та інструментів у професійній підготовці майбутніх учителів. 2022. 19 с. URL: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-5-22

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОБДАРОВАНИХ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Лопухович Н. В., *спеціаліст, практичний психолог*
ВСП "Любешівського ТФК ЛНТУ"

Непередбачуваний сучасний світ характеризується швидкоплинністю та зростаючою кількістю викликів, які впливають на життя кожної особистості. Враховуючи обставини, які склалися в Україні та і в світі в цілому питання соціально-психологічної підтримки є вкрай актуальним. Особливої уваги потребують обдаровані здобувачі освіти, адже вони мають підвищену чутливість, нестандартне мислення, глибоке емоційне сприйняття подій і часто підвищену тривожність. Тому питання соціально-психологічної підтримки набуває особливої актуальності.

Воєнний час супроводжується високим рівнем стресу, тривоги та невизначеності. Це може впливати на психологічний стан здобувачів освіти, їхню мотивацію та здатність до навчання. Соціально-психологічна підтримка є необхідною для забезпечення благополуччя обдарованих молодих людей, адже вона допомагає не лише в подоланні кризових станів, а й у розвитку їхнього потенціалу.

Здобувачі освіти постають перед різними викликами, які можуть викликати стрес та психологічні труднощі. Це можуть бути, наприклад, втрата близьких людей, евакуація з місця проживання, повітряні тривоги та інші труднощі. Соціально-психологічна підтримка може допомогти здобувачам освіти подолати труднощі та зберегти їхнє здоров'я.

Незважаючи на складні життєві обставини, у яких перебувають здобувачі освіти, батьки і педагоги, учасники освітнього процесу продовжують відстоювати свої права на освіту та адаптуються до сучасних реалій. Тому працівники

психологічної служби закладів освіти мають бути готовими до організації та надання соціально-психологічної підтримки учасникам освітнього процесу. Соціально-психологічна підтримка трактується І.Звєрєвою як «надання допомоги особистості у процесі соціалізації з метою розкриття та розвитку її можливостей»[2].

Із початком воєнної агресії рф здобувачі освіти зазнали кардинальних змін у житті та соціальному оточенні. Дуже важливим є адекватне сприйняття життєвих реалій, уміння налагодити спілкування, пристосуватися до нових соціальних ролей. Тому працівники психологічної служби мають допомогти ефективно психологічно адаптуватися - розвинути впевненість у собі й відповідальність, будувати адекватну самооцінку та самосприйняття, навчитися долати перешкоди, розвивати соціальні зв'язки тощо. Не менш важливим для здобувачів освіти є вміння соціально адаптуватися. Соціальна адаптація трактується як «пристосування особи чи суспільної групи до соціального середовища»[3].

Обдаровані особистості вирізняються: високим рівнем інтелектуального розвитку; творчим мисленням та оригінальністю ідей; підвищеною емоційною чутливістю; схильністю до самоаналізу та самокритики; потребою в емоційній підтримці та визнанні.

Соціально-психологічна підтримка є необхідною для забезпечення благополуччя обдарованих молодих людей. Вона допомагає не лише в подоланні кризових станів, а й у розвитку їхнього потенціалу.

1. Емоційна підтримка:

Створення безпечного освітнього середовища для вираження емоцій є надзвичайно важливим. Психологічні консультації, групи підтримки допоможуть здобувачам освіти впоратися з тривогою та страхами.

2. Індивідуальний підхід:

Обдарованість проявляється у різних формах, тому важливо враховувати індивідуальні інтереси та потреби кожної особистості.

3. Соціальна інтеграція:

Об’єднання обдарованих здобувачів освіти у творчі колективи або групи, що дозволяє знайти однодумців. Це може бути джерелом натхнення та мотивації.

4. Психологічна освіта:

Проведення тренінгів для розвитку стресостійкості, управління емоціями, самоосвіти допомагає обдарованим молодим людям адаптуватися до змін і залишатися продуктивними в складних життєвих ситуаціях.

5. Мистецька підтримка:

Мистецтво може стати терапевтичним засобом. Творчі воркшопи, конкурси та виставки дозволяють обдарованим здобувачам освіти виявити свої емоції та знайти підтримку через творчість.

Обдаровані здобувачі освіти мають високу чутливість, особливо вразливі до стресів і потрясінь, які несе з собою війна. Тому забезпечення їхньої соціально-психологічної підтримки набуває особливої актуальності в умовах воєнного стану.

Специфіка потреб обдарованих дітей у воєнний час:

1. Підвищена тривожність та стрес: обдаровані діти мають більш розвинену уяву, що може посилювати їхні страхи та тривоги щодо війни.

2. Почуття ізоляції: вони можуть відчувати себе непочутими та незрозумілими серед однолітків, які не розділяють їхніх інтересів та переживань.

3. Проблеми з концентрацією уваги: постійний стрес може ускладнювати фокусування на навчанні та творчій діяльності.

4. Зміни у поведінці: можливі прояви агресії, апатії, або навпаки, гіперактивності.

Основні напрямки соціально-психологічної підтримки:

1. Створення безпечного простору: психологічні групи: створення груп підтримки, де вони можуть поділитися своїми почуттями та думками в атмосфері довіри та підтримки; індивідуальні консультації: регулярні зустрічі з психологом для отрима-ння індивідуальної підтримки; творчі майстер-класи: заняття музикою,

мистецтвом, літературою і це допомагає виразити емоції та зняти напругу, підвищити рівень стресостійкості.

2. Розвиток емоційного інтелекту: навчання емоційної грамотності: допомога дітям розпізнавати та виражати свої емоції, розвивати емпатію та соціальні навички; техніки релаксації: використання дихальних вправ, психологічних хвилинок, медитації для зняття стресу та напруги.

3. Підтримка навчальної діяльності: співпраця з педагогами: спільна робота практичного психолога та педагогів для створення сприятливої навчальної атмосфери; стимулювання творчості: заохочення до творчої діяльності як способу самовираження та подолання стресу.

4. Співпраця з батьками, або особами, які їх замінюють: консультації для батьків: надання інформації про особливості психологічного розвитку обдарованих дітей в умовах кризи; спільні заходи: проведення спільних заходів для батьків і дітей з метою зміцнення сімейних відносин та взаєморозуміння.

5. Роль вчителя в підтримці обдарованих дітей: створення атмосфери підтримки та розуміння: створення атмосфери, де кожна дитина почувається безпечно та цінно; індивідуалізація навчання: розробка індивідуальних завдань та проєктів, які відповідають інтересам і здібностям кожного здобувача освіти; співпраця з практичним психологом: спільна робота з практичним психологом для забезпечення комплексної підтримки обдарованих дітей; заохочення до позитивного мислення: допомога дітям фокусуватися на позитивних аспектах життя та вірити в свої сили, розвивати вміння самопідтримки.

Ці компоненти забезпечують всебічну допомогу здобувачам освіти та сприяють їхньому успішному розвитку й адаптації в соціальному середовищі. Соціально-психологічна підтримка є дуже важливою для здобувачів освіти у умовах воєнного стану. Важливо вчасно розпізнати психологічні маркери війни у здобувачів освіти, щоб виявити тих, хто потребує соціально-психологічної допомоги.

Для успішної соціально-психологічної підтримки здобувачів освіти потрібно передусім визначити їх інтереси і потреби та виявити чинники, які зумовлюють дезадаптацію особистості.

Соціально-психологічна підтримка обдарованих дітей у воєнний час є надзвичайно важливою для їхнього подальшого розвитку. Забезпечення безпечного освітнього середовища, розвиток емоційного інтелекту, підтримка навчальної діяльності та співпраця з батьками, або особами, які їх замінюють – ключові напрямки роботи. В умовах воєнного стану – це не лише про збереження психоемоційного здоров'я, але й про розвиток їхнього потенціалу. Завдяки спільним зусиллям педагогів, практичних психологів, соціальних педагогів та батьків ми можемо допомогти обдарованим дітям успішно подолати труднощі та реалізувати свій потенціал у майбутньому. Лише спільними зусиллями ми зможемо створити освітнє середовища, де обдаровані здобувачі освіти зможуть розвиватися навіть в умовах воєнного стану.

Список використаних джерел:

1. Безпалько О.В. Соціальна підтримка. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія. Київ : Центр учбової літератури, 2008, 99 с.

2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Звєрєвої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с.

3. Енциклопедія сучасної України. URL: https://esu.com.ua/article-42642

4. Корольов Д. К. Психологія обдарованості : Навчальний посібник. Київ: Видавництво «Міленіум», 2024. 176 с.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Мазур Т. Б., *викладач професійно-теоретичної підготовки,*
Професійно-технічне училище № 26 м. Кременчук, Полтавська область

Інклюзивність вже давно проникла в усі сфери життя суспільства. І промисловість, і бізнес приділяють цьому поняттю особливу увагу. За даними звіту, проведеного компанією Accenture у 2018 році, 45 світових компаній-лідерів у сфері інклюзивності протягом чотирьох років збільшили свій чистий прибуток на 30 %. [1]

Відповідно до концепції «Освіта 4.0», заклад освіти має готувати здобувача відповідно до умов сучасної індустрії. Тому якісне інклюзивне навчання – просто must have для будь-якої сучасної демократичної держави, яка прагне до розвитку та зростання. [2]

Сучасний етап розвитку системи освіти для дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), що характеризується інтеграцією загальної та спеціальної освіти, передбачає пошук раціональних шляхів та ефективних форм спільного навчання таких дітей з однолітками, що розвиваються за типовим рівнем розвитку.

Вагомим підходом в інклюзії є трансформація освітніх систем для задоволення потреб широкого кола учнів. У цьому контексті, одним із завдань інклюзивної освіти постає питання, щодо методів можливого включення дітей з ООП в освітній простір закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО).

Такий підхід відображено в Конституції України, законах України «Про освіту», «Про внесення змін до деяких законів України про освіту з організації інклюзивного навчання»; наказах Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах», «Концепція розвитку інклюзивної освіти» та інших нормативно-правових актах.

Якісна освіта покликана відповідати особливим освітнім потребам кожної людини, не відриваючи людину від звичного соціального середовища, рідних і друзів. Водночас, принципи доступності та врахування таких потреб стали наріжним каменем в інклюзивній освіті, яка базується на принципі забезпечення фундаментального права дітей на навчання у спеціальних навчальних закладах за місцем проживання з належним психологічним захистом, педагогічною підтримкою та корекцією

«Навчання має відбуватися в загальноосвітніх школах, наскільки це можливо, без будь-яких ознак дискримінації щодо дітей і дорослих з обмеженими можливостями», – це офіційна позиція Європейського співтовариства, висловлена ЮНЕСКО. Інвалідність сама по собі, в більшості випадків, не є перешкодою, саме дискримінація заважає дитині отримати освіту в звичайній системі [3].

Дискримінація дітей з ООП відображається в ретроспективному ставленні суспільства до них. Цивільне законодавство завжди регламентувало визнання таких осіб неповноцінними громадянами, які потребують догляду. Так, законодавство давньогрецької Спарти передбачало виявлення фізично неповноцінних дітей і відокремлення їх від здорових, тим самим захищаючи державний устрій і сповідуючи ідею «фізичної повноцінності» своїх громадян. «Повинен бути закон, щоб жодна дитина-каліка не годувалася» – таке свідчення тогочасного ставлення до інвалідів залишив римський філософ Арістотель [4, с. 297].

Варто зазначити, що на неповноцінності та непотрібності осіб з ООП наголошувалося ще в основах римського права. «Ми вбиваємо калік і топимо дітей, які народжуються слабкими і потворними. Це робиться не через гнів і досаду, а за правилами розуму: щоб відокремити неприродне від здорового» - таке право відстоював Сенека в Стародавньому Римі [4, с. 297].

Саме римський суд започаткував інститут опіки над людьми з обмеженими можливостями, а згодом став зразком для розробки правових норм для фізично та розумово неповносправних. Римське право, яке стало основним законодавством у більшості європейських країн, встановлювало правовий статус повного беззаконня людей з обмеженнями майже до 20 століття. [4, с. 298].

Процес становлення інклюзивного навчання має довгу історію, однак зміни, які відбулися впродовж останніх років свідчать про те, що діти з ООП є повноцінними членами суспільства, які мають право здобувати якісну освіту в середовищі однолітків із типовим розвитком.

Українські дослідники О. Палилюлько та І. Завадська слушно зауважують, що інклюзія – це середовище, який дозволяє кожній дитині, незалежно від її особливостей, відчувати себе повноцінним учасником освітнього процесу. ЗЗСО мають адаптуватися до потреб учнів з ООП та забезпечити доступність освіти та інших послуг. Інклюзивна освіта не тільки допомагає учням з особливими потребами, але й допомагає створити більш різноманітне та здорове навчальне середовище для всіх учнів [5, с. 78]

Перші кроки до інклюзії Україна почала здійснювати в далекому 1991 році, коли здобула незалежність та взяла на себе зобов’язання забезпечити основні права та свободи своїх громадян. Одним із таких основних прав є право на освіту, зазначене в основному законі держави – Конституції України (стаття 53). Надалі можна чітко прослідкувати, що розвиток інклюзивного навчання відбувався так званими «десятирічками» (2001, 2011, 2021). Перші практичні кроки щодо запровадження інклюзивного навчання в Україні почали здійснювати в 2001 році. Було розроблено проєкт для соціальної адаптації та інтеграції в соціум дітей з ООП шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх закладах. [6,7,8]

Якщо проаналізувати запровадження інклюзивного навчання в Україні протягом 2018-2023 років, то можна спостерігати чітку тенденцію до скорочення мережі таких закладів. Якщо у 2018 році їх було 325, в 2023 залишилось 290. В Україні розбудова інклюзивного навчання для багатьох стала простим протиставленням спеціальній освіті, без урахуванням її «плюсів». Так само поступово зменшується мережа навчально-реабілітаційних центрів, що орієнтовані на навчання дітей з тяжкими та комплексними порушеннями. Натомість, спостерігається стрімке збільшення кількості інклюзивних класів у закладах загальної середньої освіти. За п'ять років їх кількість виросла з 3790 у 2018-2019 навчальному році до 24995 у 2022-2023-му. Суттєво збільшилась і кількість

асистентів учителів. Якщо у 2018 році в Україні їх було 3732 особи, то у 2023 році – це 22685. Різниця вражає – у шість разів.

Держава розбудовує мережу інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). У 2018 році, коли стартувала реформа психолого-медико-педагогічних консультацій, таких закладів було створено 500. У 2022 році із 667 ІРЦ майже сотня закладів була знищена внаслідок воєнних дій на території України. Станом на листопад 2023 року мережа ІРЦ в Україні збільшилась до 709 одиниць.

В порівнянні з нарощуванням показників чисельності інклюзивних класів та ІРЦ, значно знизилось методичне забезпечення інклюзивного навчання. Якщо у 2018 році було видано більше 50 різноманітних документів, що регламентують освітній процес дітей з ООП, у 2023 році такий документ був лише один.

Євроінтеграційні процеси в Україні продовжують розвиватись, тому наша держава активно розвиває безбар'єрний простір, комфортний для всіх членів суспільства. У 2021 році було схвалено «Національну стратегію із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2023 року». Вона охоплює всі сфери життя суспільства, у тому числі і освіту. Передбачається розробка та ухвалення Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2023-2030 роки, яка передбачає, що діти з ООП зможуть навчатися у своїй громаді, спілкуватись з друзями, однолітками та розвивати соціальні навички. В рамках стратегії передбачається забезпечення навчальних закладів шкільними автобусами, але важко сказати, наскільки підлаштовані вони під потреби дітей з ООП. Невирішеним залишається питання наявності укриттів цивільного захисту в навчальних закладах та їх доступності для дітей з ООП. [6, 9]

Інклюзивна освіта в Україні набула значного розвитку, але є багато проблем і невирішених питань.

Список використаних джерел:

1. Дія. Бізнес без бар'єрів https://business.diia.gov.ua/cases/business-withoutbarriers/inkluzivnist-ta-riznomanitnist-u-malomu-ta-serednomu-biznesi-novij-trend-ci-musthave

2. Шкарлет Сергій «Освіта 4.0. Український світанок» https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyy.svitanok.pdf

3. Прохоренко Л. І., Ярмола Н. А. Діти з особливими освітніми потребами — рівні серед рівних: Підсумки VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Діти з особливими потребами: від рівних прав — до рівних можливостей», 7-8 жовтня 2021 р., м. Київ, Україна. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2021. Вип. 3(2). С. 21-30.

4. Майборода Н.І. Історія інвалідності як соціокультурне явище. *Актуальні проблеми вітчизняної історії*. 2006. Вип. 12. С. 296–304.

5. Палилюлько О.М., Завадська І.М. Права осіб з інвалідністю: історичний екскурс. *Інклюзія і суспільство*. 2023. Вип. 1. С. 76-81.

6. Інклюзивне навчання. *Педагогічні обрії*. № 1(130). С. 34-40.

7.Закон України про освіту від 05.09.2017. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

8. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 року № 957 (зі змінами від 06.09.2022) «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text

9. Постанова Кабінету Міністрів України від від 25 квітня 2023 р. № 372-р Київ «Про затвердження плану заходів на 2023-2024 роки з реалізації Національної стратегії із створення безбар’єрного простору в Україні на період до 2030 року». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/372-2023-%D1%80#Text

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Макаренко М.Г., *доцент кафедри тракторів і автомобілів ім. А.Т. Лебедєва Державного біотехнологічного університету,*
Петровська Т. П., *заступник директора з виховної роботи Липковатівського аграрного фахового коледжу*

У контексті повномасштабної збройної агресії проти України система освіти дорослих опинилася в принципово нових умовах. Порушені освітні траєкторії, масове внутрішнє й зовнішнє переміщення населення, мобілізація, руйнування інфраструктури, тривалі повітряні тривоги та відключення електроенергії змінюють практично всі параметри організації навчання дорослих. Водночас саме доросле населення сьогодні є ключовим ресурсом відновлення економіки, розвитку громад, модернізації виробництва та впровадження цифрових технологій. У цих умовах змішане навчання стає не просто одним із форматів, а стратегічним підходом, який дозволяє поєднати безпеку, гнучкість і практичну результативність освіти дорослих [1; 2]. Таке навчання дорослих в умовах воєнного стану дає можливість поєднувати очні й дистанційні форми, синхронну та асинхронну роботу, офіційні освітні платформи й неформальні канали комунікації, забезпечуючи безперервність навчання навіть за нестабільних обставин. Саме тому питання науково обґрунтованої організації змішаного навчання дорослих набуває особливої актуальності.

Освіта дорослих в Україні охоплює сегменти формальної (заклади фахової передвищої та вищої освіти, післядипломна освіта), неформальної (курси, тренінги, освітні програми громадських організацій, центрів зайнятості) та інформальної (самоосвіта, професійні спільноти) освіти [1]. Воєнні події загострили низку проблем: значна кількість внутрішньо переміщених осіб (ВПО) потребує швидкої адаптації до нових умов праці й життя, перекваліфікації та визнання неформально здобутих компетентностей; ветерани та військовослужбовці, які повертаються до

цивільного життя, потребують гнучких програм професійної реінтеграції, поєднаних із психологічною підтримкою; багато дорослих втратили роботу в традиційних галузях і вимушено переходять до інших сфер (IT, логістика, сфера послуг, агросектор, креативні індустрії), що зумовлює високий попит на програми перепідготовки; суттєво посилився цифровий розрив між тими, хто має досвід дистанційного навчання та роботи, і тими, хто лише опановує цифрові інструменти [1; 2].

У відповідь на ці виклики зростає роль закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої та післядипломної освіти, які пропонують для дорослих короткі програми, модульні курси, мікрокваліфікації у змішаному форматі [3]. Змішане навчання дає змогу: забезпечити доступність освіти для дорослих, що мешкають у різних регіонах, включаючи тимчасово окуповані території (за умови мінімального доступу до мережі); поєднувати навчання із зайнятістю, сімейними обов’язками, волонтерством; швидко реагувати на зміну безпекової ситуації, переводячи частину занять з офлайн у онлайн і навпаки. Організація змішаного навчання дорослих є ключовою умовою реалізації концепції «навчання впродовж життя» в умовах війни та повоєнного відновлення [3].

У контексті змішаного навчання дорослих особливо важливими є наступні принципи: суб’єктність і партнерство: дорослий бере участь у плануванні навчання, виборі форматів і темпу; викладач виступає радше фасилітатором та наставником, ніж «джерелом істини»; практична спрямованість: зміст навчання безпосередньо пов’язаний із професійною діяльністю чи життєвими задачами слухача; опора на досвід: кейси, проєкти, обговорення передбачають активне використання попереднього досвіду дорослих, у тому числі воєнного; індивідуалізація: можливість рухатись у власному темпі, обирати індивідуальну траєкторію, добирати модулі та мікрокурси з урахуванням стартового рівня та цілей.

Змішане навчання дорослих реалізується через різні моделі та формати, які вибираються з урахуванням безпекових умов, технічних можливостей, специфіки освітньої програми та категорії слухачів [2]. Серед найбільш поширених моделей є наступні.

Модель «очне навчання з онлайн-підтримкою» – основні заняття проводяться очно, а між зустрічами дорослі опрацьовують матеріали на платформі, виконують онлайн-тести, спілкуються у форумах або чатах. Цей формат зручний для коротких інтенсивів, майстер-класів, практикумів.

Модель «online first» з очними практичними модулями – більша частина теоретичного й аналітичного матеріалу опрацьовується онлайн (синхронно й асинхронно), а очні зустрічі використовуються для відпрацювання практичних навичок, складання залікових кейсів, іспитів. Такий підхід виправданий для програм перепідготовки дорослих, що проживають у різних регіонах.

Ротаційна модель – група ділиться на підгрупи, які по черзі працюють очно (у навчальному центрі або майстерні) й онлайн (самостійно чи в малих групах). Це дозволяє зменшити кількість людей в аудиторії, дотриматися вимог безпеки, використати обмежені ресурси (обладнання, укриття).

Мікронавчання у змішаному форматі – програма структурується на короткі модулі («навчальні мікроблоки») тривалістю 10–30 хвилин, які дорослі можуть опановувати у власному темпі; синхронні заняття присвячені обговоренню результатів, розбору помилок, груповій роботі.

Кризово-адаптивна модель – передбачає альтернативні сценарії (офлайн/онлайн) для кожного модуля, що дозволяє швидко змінити формат занять у відповідь на загрозу, евакуацію чи інші форс-мажорні обставини.

Ефективність змішаного навчання дорослих залежить від комплексу організаційних і психолого-педагогічних умов. Основними є наступні.

Гнучкість і модульність організації навчання – можливість коригувати розклад, надавати доступ до записів занять, створювати «вікна» для індивідуального опрацювання пропущених тем. Це особливо важливо для дорослих, які комбінують навчання з роботою, доглядом за дітьми, чергуванням.

Психологічна безпека й підтримка – атмосфера довіри, прийняття, відсутність осуду за технічні збої чи вимушені перерви, увага до емоційного стану слухачів. Дослідження свідчать, що використання цифрових технологій в умовах війни може

бути як ресурсом, так і додатковим стрес-фактором, якщо не враховуються психологічні особливості дорослої аудиторії [1].

Підтримка цифрової грамотності – короткі інструкції, відеогіди, персональні консультації, «гарячі лінії» технічної допомоги, навчальні модулі з безпечної та ефективної роботи в цифровому середовищі [4].

Прозорі критерії оцінювання і зворотний зв'язок – зрозумілі шкали, приклади виконання, можливість самооцінювання, індивідуальні коментарі викладача, а також використання елементів формувального оцінювання (рефлексивні щоденники, чек-листи, портфоліо).

За таких умов змішане навчання дорослих стає не лише технологічно можливим, а й педагогічно доцільним та психологічно прийнятним.

Серед практичних моделей організації змішаного навчання дорослих найвагомішими є: організація коротких онлайн-інтенсивів для ВПО та безробітних із подальшими очними практичними модулями (наприклад, курси з основ цифрової грамотності, роботи з офісними програмами, базових компетентностей у сфері аграрного виробництва чи логістики) [5; 6]; упровадження змішаних програм у технічних спеціальностях, де теоретичний матеріал, аналіз виробничих ситуацій і моделювання процесів здійснюються онлайн, а практичні навички відпрацьовуються в навчально-практичних центрах та майстернях під час коротких очних сесій; використання інтерактивних і AR-ресурсів для вивчення технічних дисциплін, що дозволяє дорослим візуалізувати будову та роботу машин, навіть коли доступ до реальної техніки обмежений [5]; застосування елементів штучного інтелекту – адаптивних тестів, чат-ботів-консультантів, інтелектуальних помічників для пошуку потрібних фрагментів навчального матеріалу, що значно підвищує індивідуалізацію навчання дорослих [4–7].

Таким чином**,** ефективна організація змішаного навчання дорослих є складним, але необхідним завданням для системи освіти. Вона вимагає: науково обґрунтованого проєктування програм, створення сприятливих організаційних і психолого-педагогічних умов, що забезпечують гнучкість, психологічну безпеку, інклюзивність та підтримку цифрової грамотності дорослих; активної ролі

викладача-методиста, здатного інтегрувати очні й дистанційні формати, цифрові, AR- та AI-технології в єдине цілісне освітнє середовище та супроводжувати дорослих у їхніх індивідуальних освітніх траєкторіях.

Список використаних джерел

1. Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі : монографія / за ред. Л. Б. Лук'янової. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020.

2. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / редкол.: Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко та ін. Київ : ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2025. Вип. 1 (27). 216 с.

3. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих у контексті сучасної освітньої парадигми. *Освіта дорослих*. 2013. № 1. С. 11–19.

4. Петровська Т. П., Макаренко М. Г. Психологічні аспекти використання цифрових технологій у системі виховної роботи при дистанційному навчанні в умовах воєнного стану. *Освіта і виховання в цифровому суспільстві в умовах воєнного стану* : матеріали XXIV обласної наук.-практ. конф. пед. працівників. Харків : ХАФК, 2025. С. 101-105.

5. Макаренко М. Г. Застосування цифрових технологій для розвитку співпраці та соціальної взаємодії студентів під час воєнного стану. *Освіта і виховання в цифровому суспільстві в умовах воєнного стану* : матеріали XXIV обласної наук.-практ. конф. пед. працівників. Харків : ХАФК, 2025. С. 45-50.

6. Коломієць Т. М., Макаренко М. Г. Використання доповненої реальності в освітній діяльності при викладанні дисципліни «Механізація рослинництва». *Освіта і виховання в цифровому суспільстві в умовах воєнного стану* : матеріали XXIV обласної наук.-практ. конф. пед. працівників. Харків : ХАФК, 2025. С. 286–288.

7. Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі : монографія / за ред. Л. Б. Лук'янової. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 231 с.

ІНТЕРАКТИВНИЙ ПІДРУЧНИК 4.0: AR ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ДОРОСЛИХ

Макаренко М.Г., *доцент кафедри тракторів і автомобілів ім. А.Т. Лебедєва Державного біотехнологічного університету,*
Коломієць Т. М., *зав. технологічного відділення Липковатівського аграрного фахового коледжу*

У контексті воєнних викликів та повоєнного відновлення Україна потребує дорослих фахівців, здатних швидко опановувати нові технічні професії, переорієнтовуватися між сферами зайнятості, працювати з сучасною технікою, цифровими системами керування, автоматизованими лініями. Освіта дорослих дедалі більше набуває ознак неперервності, гнучкості та індивідуалізації [6–8]. Дорослі здобувачі професійної освіти (працівники підприємств, внутрішньо переміщені особи, ветерани, люди, що змінюють професію) очікують від навчання максимальної практичності, швидкого переходу від теорії до дії, можливості поєднувати заняття з роботою та сімейними обов’язками [1–3].

Традиційний друкований або «PDF-підручник 2.0» нерідко не відповідає цим запитам, особливо у вивченні технічних дисциплін («Трактори і автомобілі», «Сільськогосподарські машини», «Електрообладнання автомобілів та сільськогосподарських машин»). У таких курсах здобувачеві потрібно не лише запам’ятати терміни й схеми, а й побачити просторову будову об’єктів, логіку технологічних процесів, наслідки неправильних налаштувань. Саме тому актуалізується перехід до інтерактивного підручника 4.0, що інтегрує доповнену реальність (AR) та інструменти штучного інтелекту (ШІ) [1; 4; 5; 9; 10].

Інтерактивний підручник 4.0 розглядаємо як комплексний цифровий освітній ресурс, що поєднує кілька рівнів:

– контентний рівень – структурований текст, ілюстрації, фотографії, схеми, відео, інструкційні карти, витяги з нормативної документації, опис реальних виробничих ситуацій [1–3];

– AR-рівень – тривимірні моделі машин, агрегатів, вузлів, технологічних ліній; анімовані виробничі процеси; інтерактивні об’єкти, які «оживають» за QR-кодом або маркером (при наведенні камери смартфона/планшета), візуалізація внутрішньої будови, робочих органів, потоків матеріалу, енергії [1; 3; 9];

– AI-рівень – чат-бот-тьютор, інтелектуальний «майстер-консультант», адаптивні тести, генератор виробничих кейсів, система підказок, пояснень, додаткових прикладів, у т. ч. мовами, зручними для конкретних категорій [2; 3; 5];

– аналітичний рівень – збір і візуалізація даних про навчальну активність, типові помилки, тривалість опрацювання тем, траєкторії руху здобувачів; формування індивідуальних рекомендацій щодо повторення матеріалу, добору завдань, корекції програмного змісту [2; 6; 7].

Згідно з андрагогічним підходом, дорослий здобувач виступає активним суб’єктом освітнього процесу, який приносить у навчання власний життєвий і професійний досвід [6; 8]. Інтерактивний підручник 4.0 створює умови для «вбудовування» цього досвіду в освітній процес: дорослий може вводити реальні виробничі параметри, моделювати ситуації зі свого підприємства, одразу «примірювати» нові знання до власної практики [1–3; 5].

Особливо наочно це проявляється під час вивчення технічних дисциплін.

Так у дисципліні «Трактори і автомобілі» AR-сцена демонструє тривимірну модель трактора (наприклад, ХТЗ-170 або його сучасних аналогів). За допомогою смартфона чи планшета здобувач «розбирає» віртуальну машину: послідовно знімає кабіну, бачить раму, трансмісію, гідросистему, навісний механізм. У режимі «прозорого корпусу» відображається передача крутного моменту від двигуна до ведучих коліс, зміна навантаження при переключенні передач, робота блокування диференціала. ШІ-тьютор супроводжує цей процес поясненнями різного рівня складності: спрощеним (без формул – для тих, хто давно не працював із фізикою), стандартним (з опорою на базову шкільну підготовку), поглибленим (із використанням характеристик тягово-швидкісних та паливно-економічних властивостей, що досліджуються у працях автора) [1; 3; 5].

У курсі «Сільськогосподарські машини» інтерактивний підручник 4.0 містить AR-модель зернової сівалки або посівного комплексу. Сівалка «з'являється» в аудиторії чи лабораторії як повномасштабна модель у доповненій реальності. Дорослий здобувач, змінюючи швидкість руху агрегату, норму висіву, глибину загортання насіння, бачить візуалізований результат на «полі»: рівномірність розміщення насіння, появу «просвітів» або загущень, зміну густоти стеблостою та прогнозне зниження врожайності при відхиленні від агротехнічних вимог [1; 3]. AI-модуль автоматично генерує виробничі кейси: від простих («Фактична норма висіву нижча за задану на 15 %») до комплексних («Комбінація зносу висівних апаратів, неправильної швидкості руху й роботи на схилі»). Здобувач не лише вибирає правильну відповідь, а й обґрунтовує її, аналізує наслідки для врожайності, витрат насіння, паливно-енергетичної ефективності [1; 3].

Інтерактивний підручник 4.0 доцільно інтегрувати в усі етапи професійної підготовки дорослих. На етапі діагностики AI-опитувальники й тести визначають вхідний рівень професійних, загальнонаукових і цифрових компетентностей здобувача, його досвід роботи з технікою, інтереси, навчальні запити [1–3]. На основі цього формується індивідуальна траєкторія: система може запропонувати «швидкий маршрут» для досвідчених практиків (із мінімумом базових теоретичних фрагментів і максимумом складних кейсів) або «базовий маршрут» для новачків із посиленою підтримкою ШІ-тьютора.

На етапі мотивації та пояснення нового матеріалу AR-сцена використовується як «провідник» у тему, а не лише як ілюстрація. Демонстрація роботи гідросистеми трактора, потоків матеріалу в зерносушарці, руху насіння в висівному апараті до опрацювання формул та графіків суттєво підвищує наочність і зрозумілість матеріалу [1; 3; 9]. Здобувач освіти спочатку «бачить» процес, а потім через текст і завдання «розбирає» його за законами фізики та механіки.

На етапі тренажу та практичної підготовки віртуальні лабораторні та практичні роботи дають змогу безпечного експериментування: змінювати параметри, допускати помилки, «ламаючи» тільки віртуальну модель. AR дозволяє

побачити наслідки неналежного технічного обслуговування, порушення регламентів, неправильного вибору режимів [1; 3; 9; 10]. ШІ-модуль, у свою чергу, аналізує типові помилки, формує персоналізовані тренувальні комплекти завдань, дає поради, що саме варто повторити в теорії чи практиці [2–5].

На етапі контролю та самоконтролю інтерактивний підручник 4.0 підтримує компетентнісний підхід: контрольні завдання наближені до реальних виробничих ситуацій (прийняти техніку з ремонту, продіагностувати, спланувати роботи; налаштувати сівалку під задані умови; обрати безпечний режим зварювання тощо). Результати виконання кейсів можуть автоматично потрапляти до електронного портфоліо здобувача, що важливо для документування неформальної й інформальної освіти дорослих [2; 6; 7].

Особливу роль у впровадженні інтерактивного підручника 4.0 відіграє викладач-методист. Сучасні підходи до розвитку педагогів у системі освіти дорослих підкреслюють необхідність переходу від ролі «лектора» до ролі наставника, архітектора освітнього середовища [6–8].

Очікувані результати впровадження інтерактивного підручника 4.0 в систему професійної освіти дорослих включають:

– підвищення мотивації до навчання завдяки реалістичним виробничим сценаріям, візуалізації складних об’єктів, можливості безпечно «помилятися» у віртуальному середовищі [1–3];

– покращення якості засвоєння технічних і технологічних тем, пов’язаних із просторовим та процесуальним мисленням [1; 3; 9; 10];

– скорочення періоду адаптації працівників на робочому місці, зменшення кількості виробничих помилок, пов’язаних із неправильним налаштуванням [3];

– підвищення професійної мобільності дорослих, які можуть швидше опановувати суміжні професії та нові моделі техніки;

– створення реального інструменту неперервної освіти: контент підручника 4.0 може гнучко оновлюватися та розширюватися без перевидання паперових

матеріалів, враховуючи появу нової техніки, технологій, зміну нормативної бази [2; 6; 7].

Інтерактивний підручник 4.0, що інтегрує доповнену реальність і інструменти штучного інтелекту, є перспективним засобом професійної підготовки дорослих у технічних галузях. Він відповідає ключовим принципам андрагогіки, підсилює практичну спрямованість навчання, розширює можливості індивідуалізації та інклюзії. Ефективне впровадження такого підручника потребує системної методичної роботи, співпраці закладів освіти з роботодавцями та ІТ-сферою, розроблення критеріїв якості цифрових ресурсів, етичних принципів використання ШІ. Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на емпіричну оцінку впливу інтерактивного підручника 4.0 на сформованість професійних компетентностей, трудову мобільність та психологічне благополуччя дорослих здобувачів.

Список використаних джерел

1. Коломієць Т. М., Макаренко М. Г. Використання доповненої реальності в освітній діяльності при викладанні дисципліни «Механізація рослинництва». *Освіта і виховання в цифровому суспільстві в умовах воєнного стану і повоєнного відновлення* : матеріали XXIV обласної наук.-практ. конф. пед. працівників. Харків : ХАФК, 2025. С. 286–288.

2. Макаренко М. Г. Застосування цифрових технологій для розвитку співпраці та соціальної взаємодії студентів під час воєнного стану. *Освіта і виховання в цифровому суспільстві в умовах воєнного стану і повоєнного відновлення : матеріали XXIV обласної наук.-практ. конф. пед. працівників*. Харків : ХАФК, 2025. С. 389–394.

3. Макаренко М. Г. Розвиток креативного мислення студентів при вивченні дисципліни «Механізація рослинництва». *Освіта і виховання в цифровому суспільстві в умовах воєнного стану і повоєнного відновлення* : матеріали XXIV обласної наук.-практ. конф. пед. прац. Харків : ХАФК, 2025. С. 391–394.

4. Петровська Т. П., Макаренко М. Г. Психологічні аспекти використання цифрових технологій у системі виховної роботи при дистанційному навчанні в умовах воєнного стану. *Освіта і виховання в цифровому суспільстві в умовах воєнного стану і повоєнного відновлення* : матеріали XXIV обласної наук.-практ. конф. пед. працівників. Харків : ХАФК, 2025. С. 101-105.

5. Макаренко М. Г., Пиріжок В. І. Використання штучного інтелекту у вбудованих системах сільськогосподарських тракторів. *Молодь і індустрія 4.0 в XXI столітті* : матер. XX міжнар. форуму молоді (4–5 квіт. 2024 р.). Харків : ДБТУ, 2024. С. 192-195.

6. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В., Сігаєва Л. А. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози : монографія / за ред. Л. Б. Лук'янової. Київ : ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2013. 400 с.

7. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / редкол.: Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко та ін. Київ : ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2025. Вип. 1 (27). 216 с.

8. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Андрагогічний підхід до підготовки здобувачів освіти у закладах вищої освіти: досвід, наукові розвідки, перспективи. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2024. Вип. 2 (26). С. 99–112.

9. Вараксіна Н. В. Використання технологій змішаної реальності в освіті // Наукові педагогічні студії. 2022. № 6. С. 168–180.

10. Ткачук В. В., Єчкало Ю. В., Маркова О. М. Доповнена реальність у навчанні студентів із особливими освітніми потребами. *CEUR Workshop Proceedings*. 2018. Vol. 2168. P. 66–74.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА:
СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

***Максименко І.М.**, здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, фахівець з соціальної роботи Білоцерківського міського центру соціальних послуг*

Інклюзивна освіта стала важливим аспектом сучасної педагогіки та психології, орієнтовно спрямованим на забезпечення рівного доступу до освітній програм дітей, підлітків та дорослих здобувачів, незалежно від їхніх фізичних, психологічних чи соціальних особливостей і потреб.

В Україні, як і в багатьох цивілізованих країнах світу, інклюзивна освіта активно впроваджується в усіх освітніх закладах, проте ще залишається багато викликів та організаційних проблем, які потребують поетапного вирішення.

Інклюзивною освітою називають підхід у навчанні, спрямований на забезпечення рівного доступу до освітніх можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх соціальних, емоційних, фізичних, вікових чи інтелектуальних особливостей. Тобто, діти з особливими потребами можуть навчатися разом з їхніми однолітками у звичайних школах та інших загальноосвітніх закладах, що не передбачає їхнього відвідування окремих спеціалізованих дитсадків і шкіл.

До основних принципів інклюзивною освіти належать:

- Рівність та доступність: усі діти мають право на освіту в умовах, які відповідають їхнім потребам. Забезпується доступ до навчальних матеріалів, ресурсів та всебічна підтримка.
- Прийняття різноманітності: визнання та повага до індивідуальних відмінностей між учнями. Створюється сприятливе середовища для всіх дітей, незалежно від їхніх здібностей.

- Підтримка та адаптація: використання спеціальних методів навчання та адаптацій для задоволення потреб усіх учнів. Забезпується додаткова підтримка, залучаються асистенти вчителів.
- Співпраця між педагогами, батьками, фахівцями та громадами для створення підтримуючого навчального середовища. Батьки залучаються до процесу навчання й прийняття рішень.

Безумовно, в інклюзивної освіти є свої переваги, і переоцінити їх важко. Мова насамперед про соціальну інтеграцію, адже діти взаємодіють та співпрацюють з однолітками, а це сприяє розвитку їхніх соціальних навичок.

Завдяки інклюзивній освіті, в учнів розвиваються емпатія, толерантність та повага до різноманітності. Дослідження показують, що інклюзивна практика позитивно впливає й на академічні досягнення здобувачів освіти у класі або групі.

Звичайно, існують і виклики для інклюзивної освіти. Насамеперед, мова недостатню підготовка педагогів, адже більшість вчителів достатньо не підготовлені для роботи з дітьми, які мають особливі потреби.

Через обмеженість ресурсів та відсутність матеріально-технічного забезпечення не реалізуються у повній мірі інклюзивні програми. Також в суспільстві існують ще стереотипи й упередження щодо дітей, які мають особливі потреби. Проте, на думку фахівців, інклюзивна освіта сприяє створенню справедливого та рівноправного суспільства, коли кожен з його членів має можливість отримати якісну освіту відповідно до своїх потреб та вподобань.

В Україні прийнято ряд законів та нормативних актів, які регулюють інклюзивну освіту, зокрема Закон України «Про освіту» та «Про спеціальну освіту». Діти з особливими потребами отримали свої права, що також вважається аспектом реалізації інклюзивного навчання. Створюються інклюзивні заклади освіти та спеціальні класи, в яких діти з особливими потребами комфортно навчаються разом зі своїми однолітками.

Так, інклюзивна освіта сприяє соціалізації дітей, які мають особливі потреби, проте система вимагає ширшої психологічної підтримки. Для допомоги дітям, які долають труднощі в процесі навчання, повинні бути залучені психологи, створені відповідні психологічні служби. Інший не менш важливий аспект - створення позитивного емоційного клімату в колективі, що також впливає на успішність навчання. Потрібно більше уваги приділяти розвитку емпатії та толерантності серед учнів, зокрема підлітків.

Актуальної лишається необхідність впровадження програм підготовки та перепідготовки педагогів у сфері інклюзивного нвчання. Потрібно проводити більше семінарів та тренінгів з залученням європейських колег. Повинні створюватися умови для доступності навчальних закладів та ресурсних кімнат, щоб діти з особливими потребами відчували підтримку та учать з боку соціуму.

В рамках соціальної підтримки та впровадження технологій, які б полегшили процес навчання, потрібно більше залучати батьків і громаду. Перегляду вимагають й програми фінансування навчальних закладів.

В Україні інклюзивна освіта має значний потенціал для розвитку, проте потребує комплексного підходу до вирішення і проблем які існують.

Список використаних джерел

1. Вержиховська О. М., Рудзевич І. Л. Теорія і методика виховання дітей в спеціальній школі : навчально-методичний посібник. Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 121 с.

2. Волгіна О. М. Соціальний супровід людей з інвалідністю на робочому місці : посібник. Київ : Ваіте, 2018. 67 с.

3. Дітям про Конвенцію ООН: про права людей з інвалідністю / Агенство ООН у справах біжинців; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2017. 56 с.

4. Скрипка Н., Грибальський Я., Азін В. Методика проведення аудиту доступності об’єктів, на яких розташовані виборчі дільниці / Нац. Асамблея людей з інвалідністю України ; Міжн. фундація виборчих систем. Київ, 2018. 49 с.

5. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ, 2017. вип. 12. 324 с.

6. Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення: «Корекція мовлення», «Корекція розвитку» / за ред. Е. А. Данілавічютє, А. А. Колупаєвої, Л. І. Трофименко, Ю. В. Рібцун. Київ; Чернівці: Букрек, 2017. 312 с.

ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЖІНОК-ВОЛОНТЕРОК В УМОВАХ ВИМУШЕНОЇ ЕМІГРАЦІЇ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЕФЕКТИ

Максименко О.М., *здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти, психолог, волонтер ГО «ОПФ «Правосвіт».*

Неформальна та інформальна освіта стають важливими інструментами підтримки жінок-волонтерок, які опинилися у ситуації вимушеної еміграції. У сучасних соціально-політичних умовах вони виконують подвійну роль: з одного боку, надають допомогу громадянам України за кордоном, а з іншого – самі потребують адаптації, психологічної стійкості та нових професійних компетентностей. Міжнародний досвід показує, що освітні ініціативи для жінок-волонтерок сприяють їхній інтеграції, підвищенню рівня соціальної активності та відновленню особистісного ресурсу.

Під неформальною освітою розуміють організовані освітні заходи поза формальною системою – тренінги, курси, майстер-класи, менторські програми. Інформальна освіта охоплює повсякденне навчання через особистий досвід, професійні та соціальні практики. Жінки-волонтерки за кордоном залучаються до обох форматів, що дозволяє їм розвивати нові навички, поглиблювати знання та реалізовувати власний потенціал в нових умовах.

До основних інноваційних практик підтримки жінок-волонтерок належать:

• Цифрові освітні платформи: онлайн-курси, вебінари та програми розвитку м'яких навичок, які забезпечують доступність незалежно від країни проживання.

• Навчальні хаби та культурні центри українських громад за кордоном, що пропонують освітні програми з психологічної самодопомоги, комунікації та проєктного менеджменту.

• Менторські та коучингові програми, спрямовані на підтримку жіночого лідерства, професійну переорієнтацію та розвиток волонтерських ініціатив.

• Підтримка міжкультурної компетентності та адаптаційних навичок через тренінги інтеграції, міжкультурного діалогу та емоційної грамотності.

Запровадження інноваційних освітніх практик має значні переваги. Насамперед йдеться про соціальну інтеграцію, адже освітні програми сприяють побудові нових зв'язків у приймаючій країні та зміцненню спільнот українських жінок. Неформальна освіта також сприяє розвитку впевненості в собі, зміцненню емоційної стійкості, формуванню навичок саморегуляції та подолання стресу. Здобуті знання допомагають волонтеркам успішно поєднувати громадську діяльність, сімейні обов'язки та особистісний розвиток.

Разом із тим, існують і певні виклики. Насамперед це обмежений доступ до ресурсів для навчання: фінансових, технологічних чи мовних. Частина жінок стикається з психологічним виснаженням, спричиненим війною та переїздом, що ускладнює залучення до освітніх програм. Важливим викликом є також нестача спеціальних програм, адаптованих саме для українських волонтерок, та недостатній рівень міжсекторальної взаємодії між громадами, міжнародними організаціями та освітніми установами.

На думку фахівців, розвиток інноваційних форматів освіти для жінок-волонтерок є важливим чинником їхньої психологічної підтримки та самореалізації. Освітні практики допомагають посилити відчуття значущості, сформувати нові ідентичності, зменшити рівень тривоги та забезпечити умови для професійного зростання. У багатьох країнах ЄС, Канаді та США створюються спеціальні програми для українських вимушених мігранток, що поєднують освіту, психосоціальну допомогу та розвиток лідерського потенціалу.

Перспективним напрямом є розширення мережі українських центрів підтримки волонтерок, створення платформ для обміну досвідом та співпраці з міжнародними партнерами. Актуальною залишається необхідність розробки програм підготовки фахівців, які працюють з жінками в умовах вимушеної

еміграції, а також впровадження інноваційних інструментів психологічної допомоги. Важливо приділяти увагу розвитку цифрових навичок, емоційного інтелекту та соціального лідерства серед жінок-волонтерок.

Отже, міжнародний досвід підтверджує значний потенціал неформальної та інформальної освіти як ресурсу підтримки українських жінок-волонтерок. Комплексний підхід та співпраця державних, освітніх і громадських інституцій сприятимуть їхній успішній адаптації та розвитку, а також зміцненню українських діаспорних спільнот у світі.

Список використаних джерел

1. Гаєвська Н.В. Нова Я… Шлях до себе : 39-денний марафон із відновлення психічних та фізичних сил. Тернопіль: Мандрівець, 2019. 168 с.

2. Папуша І. Modus vivendi. Тренінг розвитку особистості і психологічне благополуччя людин. Тернопіль: Крок, 2021. 112 с.

3. Щастя та сучасне суспільство : збірник матеріалів міжнародної наукової конференції. Львів : СПОЛОМ, 2020. 329 с.

4. Що таке стрес? URL: https://www.unicef.org/ukraine/stories/what-is-stress

5. Психологічна підтримка і допомога у воєнний та повоєнний періоди: матеріали Всеукраїнського науково-практичного форуму «Психологічна підтримка і допомога у воєнний та повоєнний періоди» (11.11.–17.11.2024 року, м. Суми) / за заг. ред. А. В. Вознюк, О. Ю. Василеги. Суми: НВВ КЗ СОІППО. 2024. 202 с.

6. Соціально-психологічна робота: інновації, стратегії та можливості: Збірник матеріалів круглого столу з міжнародною участю. Кам’янець Подільський – Ломжа, 19 березня 2024 р. / Наукова редакція: Зоя Шарлович, Мар’ян Тріпак, Оксана Палилюлько, Марина Волощук. Видавництво: MANS w Łomży, 2024. 256 с

7. Басюк Т.О. Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади : монографія / за заг. ред. В. П. Сергієнка; Н. П. Франчук. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. 382 с.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Мамчур Л.І., *доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту, Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

Динаміка ринку праці, стрімкий розвиток технологій та трансформація соціально-економічних відносин висувають нові, значно вищі вимоги до якості професійної компетентності фахівців.

Сучасний випускник має бути не лише носієм академічних знань, але й готовим до практичної діяльності, здатним до новаторства, критичного мислення, інноваційної діяльності та самовдосконалення, самонавчання й самореалізації.

Найбільш важливим на сьогодні є розроблення теоретико-методичних аспектів розвитку професійної освіти в умовах воєнного стану і повоєнної відбудови України, науково-методичного супроводу професійної підготовки на засадах реалізації інноваційних підходів до організації практичної підготовки майбутніх фахівців.

Інноваційні підходи у системі професійної освіти характеризуються введенням нового в змістову, процесуальну, технологічну, управлінську складові освітнього процесу. Вчені класифікують інновації як співвіднесеність нового з традиційним у педагогічному процесі, масштабність нововведення, інноваційність потенціалу нововведень та залежність від джерел, що пропонують їх ідеї. Відповідно до зазначеного відбувається вдосконалення традиційного освітнього процесу, тобто модернізація, модифікація, раціоналізація. Реалізація освітніх реформ та освоєння, впровадження і поширення нововведень передбачають здійснення інноваційної діяльності, тобто заміни старих стереотипів новими, більш удосконаленими. Інноваційний процес є складною динамічною структурою, до якої входить багато компонентів: змістовий, діяльнісний, особистісний, організаційний

та ін.. Педагогічну інновацію розглядають як особливу організацію діяльності та мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес засвоєння, впровадження і поширення нового в освіті [1].

В освітній діяльності виникає необхідність у зміщенні акцентів: від репродуктивної до продуктивної, діяльнісної та особистісно-орієнтованої практичної освіти .Здобувач освіти визначається як рівноправний суб’єкт навчальної взаємодії, навчання орієнтується не на предмет, що вивчається, а на особистість студента, на його індивідуальні особливості, здібності, потреби та інтереси.

Інноваційні підходи до практичної підготовки ґрунтуються на комплексному, системному та компетентнісному підходах.

Ключовою методологічною ідеєю є створення імерсивного середовища, що максимально імітує або безпосередньо відтворює професійну діяльність. Це передбачає перехід від дидактичного принципу «знати» до сучасного «діяти», а відтак перехід від формування знань, умінь та навичок до розвитку ключових і предметних компетентностей. Здобувач вищої освіти має стати активним суб'єктом власної професійної підготовки.

Одним із інноваційних підходів є дуальна форма освіти, яка передбачає поєднання теоретичного навчання у закладі вищої освіти з практичною фаховою підготовкою. Дуальна освіта забезпечує синхронізацію змісту освіти з потребами роботодавців, дозволяє студентам засвоювати професійні навички на сучасному обладнанні та в умовах реальних виробничих завдань, а також сприяє їхній швидкій соціалізації та адаптації у професійному колективі.

Інноваційним підходом є проєктно-орієнтоване навчання, що передбачає розроблення здобувачами освіти комплексних, міждисциплінарних проєктів, які вирішують реальні проблеми. Проєктно-орієнтоване навчання сприяє розвитку soft skills (навичок співпраці, комунікації, управління часом) та hard skills

(спеціалізованих професійних навичок) одночасно. Практична підготовка в цьому контексті перетворюється на дослідницьку діяльність. Використання методу кейс-стаді (Case Study), заснованого на аналізі реальних професійних ситуацій, дає змогу розвивати аналітичні здібності та навички прийняття рішень.

Перспективи інноваційного розвитку практичної підготовки здобувачів вищої освіти полягають у поглибленні синергії між освітою, наукою та виробництвом.

Інноваційні підходи до організації практичної підготовки є об'єктивною необхідністю, що забезпечує адекватну відповідь системи вищої освіти на виклики XXI століття. Перехід до дуального і проєктно-орієнтованого навчання за умови тісної співпраці закладу вищої освіти з бізнесом є ключовим стратегічним напрямом для підвищення якості вищої освіти, звісно, враховуючи нові педагогічні орієнтири, співвіднесення сучасної йому реальності з вимогами особистісно-орієнтованої освіти, коригування освітнього процесу за критеріями інноваційної діяльності, володіння технологіями, формами і методами інноваційного навчання.

Ефективність інноваційних процесів у сфері професійно-педагогічної підготовки обумовлюється інноваційним середовищем закладів вищої освіти, яке забезпечує інноваційну діяльність всіх суб’єктів педагогічного процесу. Особливу увагу під час кризових ситуацій потрібно надавати особистісно-орієнтованому підходу, що безпосередньо пов’язаний із принципом гуманізму, визначає організацію професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей особистості, ставлення до них як до свідомих і відповідальних суб’єктів освітньої взаємодії. При цьому необхідно посилювати компетентнісний підхід, що формує поняття «життєвої компетентності» – це професійні навички, освіченість, ініціативність, громадськість, патріотизм, почуття власної гідності, впевненість у собі, відповідальність за прийняті рішення, повага до думки інших людей, взаємини,

правові навички, навички поведінки, безпеки, досвід самореалізації, саморозвитку, адаптованість у сучасному світі. Це є одним із стратегічних направлень у розвитку нинішньої системи освіти, що знайшло відображення в нормативних документах останніх років і визначає головні тенденції навчання. Навчальні заклади всіх рівнів мають готувати особистість до успішної життєстверджуючої діяльності в соціумі, готовності самонавчатися впродовж життя, виявляти оригінальність мислення, вільно, комунікативно доцільно виражати власну громадянську позицію, творчо й нестандартно розв'язувати життєві ситуації.

Для навчання і виховання здобувача освіти потрібні відповідні педагогічні умови, які забезпечать ефективну навчально-пізнавальну і навчально-виробничу комунікацію, формування і розвиток особистості на комунікативно-діяльнісній основі. Це потребує належної готовності педагога, постійного розвитку його високої комунікативної компетентності, що включає: орієнтованість у різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування, спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища.

Отже, застосування інноваційних підходів у практичній підготовці фахівця сприяє не лише істотному підвищенню його освітнього рівня, здібностей, інтересів і нахилів, а й передбачає отримання знань і творчого відношення до них, розвитку в здобувача освіти активної життєвої позиції, цілеспрямованості, впевненості в собі, формує внутрішню мотивацію до активного сприйняття, засвоювання та передачі інформації, сприяє формуванню комунікативних якостей.

Список використаної літератури:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підруч. Київ: Академвидав, 2015. 304 с.

СТВОРЕННЯ ЕКОСИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Мартинюк Т.С., *к.п.н., директорка Білоцерківського академічного ліцею «Вектор»-гімназії №18 Білоцерківської міської ради Київської області, учитель географії*

Сучасний період розвитку української освітньої системи характеризується численними викликами, серед яких особливе місце займають кризові ситуації, спричинені наслідками пандемії COVID-19 та повномасштабним вторгненням російської федерації. Освіта в умовах війни забезпечує не лише безперервність навчання і формування ключових компетентностей, а й виступає інструментом соціальної підтримки та стабілізації суспільства. Після початку війна у 2022 році, проблема трансформації освітнього процесу постала особливо гостро [3].

Руйнування інфраструктури, глобальна міграція населення, психологічні травми учасників освітнього процесу, а також необхідність швидкої цифровізації освіти вимагають від педагогічної спільноти зміни підходів до професійної діяльності. Перебуваючи в епіцентрі трансформаційних процесів, педагогічні працівники опановують нові компетентності, удосконалюють фах, навчаються суміжним професіям, що й визначає актуальність теми дослідження.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичній реалізації моделі екосистеми професійного зростання педагогів в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Освітні трансформації розглядаємо як комплексні системні зміни в освіті, що охоплюють цифровізацію, модернізацію змісту навчання, розвиток інфраструктури та професійний розвиток педагогів. Ключові напрями включають перехід від запам’ятовування фактів до формування компетентностей, впровадження цифрових інструментів, осучаснення закладів освіти та забезпечення безпечних умов для навчання.

Розглянемо основні напрями освітніх трансформацій у сучасній українській школі.

Цифрова трансформація. Створення безпечного електронного освітнього середовища; забезпечення закладів освіти цифровою інфраструктурою (мультимедійне обладнання, Wi-Fi, комп'ютери, мобільні пристрої); використання цифрових інструментів (платформи дистанційного навчання, віртуальна та доповнена реальність, хмарні сервіси); підвищення рівня цифрової грамотності педагогів та учнів.

Модернізація змісту та підходів до навчання. Перехід від репродуктивного навчання до компетентнісного підходу; формування інноваційності та відповідальності учнів; проведення оцінювання освітніх втрат та їх ліквідація; впровадження національно-патріотичного виховання [4].

Розвиток інфраструктури та умов навчання. Оснащення шкіл сучасним обладнанням; капітальний ремонт пошкоджених закладів освіти; забезпечення функціональної інфраструктури та укриттів; створення освітніх центрів у сільській місцевості та освітніх хабів за кордоном.

Розвиток педагогічного персоналу. Підтримка професійного розвитку вчителів; перепідготовка педагогів до реалій «Освіти 4.0» (формування нових компетентностей, розвиток цифрових навичок).

Розвиток позакласної роботи та виховання. Впровадження програм «Здорове харчування», «Шкільний автобус»; розвиток проєктів «Клас безпеки», «Шкільний поліцейський»; удосконалення проєкту «Школа супергероїв» для дітей, які перебувають у лікарнях.

Проблематика професійного зростання педагогів в умовах освітніх змін полягає у трансформації організації освітнього процесу шляхом реалізації сучасних вимог нормативно-правових і законодавчих ініціатив держави щодо збереження життя і здоров'я учасників освітнього процесу та дотримання безпекових вимог до його організації. Освітня система, незважаючи на надзвичайні обставини, зберігає

працездатність, трансформується для забезпечення доступності, якості та безпеки навчання [1].

Професійна спільнота об'єднується у професійну екосистему для взаємного професійного зростання та вирішення актуальних проблем. У цьому контексті професійне зростання педагога розглядається як відкрита, гнучка та багаторівнева система, у межах якої здійснюється цілісний розвиток компетентностей педагогічних працівників через взаємодію організаційних, кадрових, управлінських, культурних, партнерських, цифрових та ресурсних компонентів. У центрі екосистеми перебуває педагог як суб'єкт професійного розвитку, який не лише споживає знання, а й створює їх, взаємодіє з колегами, ділиться досвідом, рефлексує і трансформує власну практику.

Професійне зростання педагога – це безперервний процес самовдосконалення, що охоплює розвиток особистісних якостей та професійних навичок через самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації, освоєння передового досвіду, дослідницьку роботу, атестацію та сертифікацію. Цей процес допомагає вчителю реалізувати творчий потенціал, підвищувати результативність діяльності та досягати нових професійних цілей. Важливими аспектами є здатність адаптуватися до змін, швидко реагувати на них, критично оцінювати свої знання та професійну діяльність [3].

Роль управлінської команди в професійному зростанні педагога є визначальною і полягає у: створенні сприятливих умов для розвитку; наданні педагогам автономії та довіри; забезпеченні практичної спрямованості самоосвіти; врахуванні психофізіологічних та індивідуальних особливостей учителя; організації демонстрації успіхів та досягнень педагога; поширенні знань, отриманих у результаті професійного зростання. Таким чином формується мотивуюче середовище професійного розвитку.

У практичній діяльності закладу освіти професійне зростання педагогічних працівників реалізується через систему: мотивація та професійний запит педагога → індивідуальне консультування → методичні рекомендації → вибір і замовлення

курсів → проходження курсів підвищення кваліфікації → звіт перед педагогічною спільнотою → впровадження новацій → результат (підвищення якості освітнього процесу).

Сучасний педагогічний розвиток базується на принципах: безперервності й системності; персоналізації та індивідуальних траєкторій; гнучкості й адаптивності; партнерства й відкритості; практикоорієнтованості; інноваційності, цифровізації та інтеграції.

Екосистема професійного зростання у закладі освіти повинна ґрунтуватися на принципах: добровільності; індивідуалізації (особистісно-орієнтований підхід); доцільності (діагностика рівня сформованості професійних компетентностей та надання рекомендацій); доброчесності; зворотного зв'язку; практичності набутих знань та умінь; індивідуальної підтримки (супроводу); індивідуальної освітньої траєкторії; позитивного мікроклімату (повага до педагогічного працівника, дотримання академічної свободи вчителя, доброзичливість); безперервності [2].

Сучасний педагог виступає як: фасилітатор навчання; медіатор між інформацією та учнем; дослідник власної практики; конструктор освітнього середовища; інтегратор цифрових технологій; лідер змін у своєму закладі освіти.

Важливо підтримувати в педагогів мотивацію до професійних інновацій; здатність до критичного мислення; емоційну грамотність і профілактику професійного вигорання.

Управлінська підтримка екосистеми професійного зростання полягає у: стратегічному плануванні професійного розвитку педагогів; створенні «карти професійних потреб» колективу; регулярному оцінюванні професійної діяльності в підтримувальному форматі; забезпеченні доступу до ресурсів (часових, матеріальних, цифрових).

Основні завдання керівника: формування мотивуючого освітнього середовища; підтримка інноваційних практик; розвиток культури педагогічного партнерства; забезпечення психологічної безпеки та комфортного професійного клімату.

Результати функціонування ефективної екосистеми.

Для педагога: зростання професійної майстерності; підвищення професійної мотивації й упевненості; зменшення рівня стресу та професійного вигорання; розвиток новітніх педагогічних компетентностей.

Для закладу освіти: підвищення якості освіти; формування команди носіїв інновацій; покращення внутрішнього мікроклімату; зростання репутаційного капіталу та іміджу.

Для системи освіти: формування професійного капіталу країни; стійкість до трансформацій; створення сучасної конкурентоспроможної моделі освіти.

Практичний досвід реалізації екосистеми**.** Розглянемо приклад створення екосистеми професійного зростання класних керівників старших класів з акцентом на профорієнтаційній діяльності в Білоцерківському академічному ліцеї «Вектор».

У контексті трансформаційних змін екосистема професійного розвитку є цілісним простором, де класний керівник має доступ до ресурсів, підтримки, досвіду й інструментів, що сприяють підвищенню професійної компетентності. Для старшої школи ключовою є профорієнтаційна компетентність, оскільки саме в 9-11-х класах відбувається свідомий вибір освітнього та кар'єрного шляху.

Екосистема включає: навчання та курси підвищення кваліфікації; оволодіння практичними інструментами роботи з учнями; методичну підтримку; консультації експертів; партнерство з батьківською та місцевою громадами, роботодавцями; сучасні цифрові сервіси.

Класний керівник виступає як: фасилітатор, що допомагає учню пізнати себе; навігатор в освітніх траєкторіях; порадник, що надає інструменти для усвідомленого вибору; комунікатор, який будує діалог «учень – батьки – школа – громада»; модератор, що створює мотиваційний простір для пробування, експериментування, пошуку.

Компоненти екосистеми професійного зростання.

1. Освітній модуль (підвищення кваліфікації): курси з профорієнтації та коучингу (Всеукраїнський проєкт з профорієнтації та побудови кар'єри; EdEra

«Профорієнтація здорової людини, або (я) ким стати, щоб мати щастя»); тренінги зі створення індивідуальних освітніх траєкторій.

2. Методичний модуль: добірка профорієнтаційних вправ і занять для 5-11-х класів (методичний комплект «Бесіди про кар'єру»); сценарії годин спілкування («Професії майбутнього», «Особистісні ресурси для кар'єри», «Soft skills»); алгоритми проведення індивідуальних консультацій практичного психолога для учнів і батьків; створення портфоліо досягнень учнів як інструмента самопізнання та професійного вибору.

3. Партнерський модуль: співпраця з місцевими закладами професійної та вищої освіти, Центром зайнятості; екскурсії на підприємства, в університети; участь у профорієнтаційних квестах; залучення батьків як носіїв професійного досвіду (майстер-класи, кар'єрні історії).

4. Цифровий модуль: використання онлайн-платформ «Моя професія – Моя кар'єра», «Освітній навігатор»; проведення аналітики результатів тестування на визначення професійних інтересів та здібностей.

5. Психологічно-підтримувальний модуль: супровід шкільного психолога під час профорієнтації; проведення тренінгів з ментальної стійкості та стресостійкості під час вибору професії; робота з професійними страхами та невизначеністю; підтримка батьків у виборі індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

Модель реалізації екосистеми. Білоцерківський академічний ліцей «Вектор» пройшов сертифікацію в рамках всеукраїнської програми «Кар'єрно-орієнтована школа» (КОШ), яку проводить Центр «Розвиток КСВ» та платформа Career Hub. За результатами сертифікації заклад отримав сертифікат «Заклад, що здійснює діяльність у сфері КОШ». Проєкт реалізується в межах програми «Мріємо та діємо», що впроваджується за фінансової підтримки USAID Ukraine, яка втілюється IREX в Україні у партнерстві з Центром «Розвиток КСВ». Партнер проєкту: Міністерство освіти і науки України.

Участь у програмі сертифікації «Кар'єрно-орієнтована школа» дала змогу: удосконалювати освітні програми, розширювати можливості, покращувати

взаємодію між різними рівнями освіти; запровадити системну роботу зі створення рівних можливостей та кар'єрного самовизначення школярів; створити умови для свідомої самореалізації дітей у майбутньому; знизити рівень стресу та психологічного тиску на випускників і їхні родини; сприяти розвитку української економіки, створюючи передумови для збалансованої підготовки фахівців у різних сферах; сприяти зменшенню кількості безробітної молоді та кількості людей, що виїжджають на заробітки за кордон.

Створення ефективної екосистеми професійного зростання педагогів є необхідною умовою успішного подолання викликів сучасних освітніх трансформацій. Екосистемний підхід забезпечує комплексний розвиток професійних компетентностей педагогів через інтеграцію освітніх, методичних, партнерських, цифрових та психологічно-підтримувальних компонентів. Практична реалізація екосистеми в Білоцерківському академічному ліцеї «Вектор» демонструє ефективність обраної моделі та може слугувати основою для впровадження подібних практик в інших закладах освіти України.

Список використаних джерел:

1. Humanitarian Needs & Response Plan: Ukraine 2025. *Education sector response*. United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. URL: https://humanitarianaction.info/plan/1272

2. MHPSS Hub. Mental health and psychosocial support in Ukraine: *Desk review*. 2024. MHPSS.net. URL: https://app.mhpss.net/ukraine-desk-review-2024

3. Ілійчук Л. В., Хижняк І. А. Стратегічні напрями компенсації освітніх втрат в умовах воєнного стану крізь призму забезпечення якості освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2025. Вип. 84. С. 19-29.

4. Єльникова Г., Жук М., Кретович С. Розвиток адаптивних процесів освітньої діяльності в Україні в умовах воєнного стану. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*, 2025. № 20(39). URL: https://doi.org/10.33296/2707-0255- 20(39)-0225.

ОСВІТА ДОРОСЛИХ ТА ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Масловська Н. А., *директор КЗ «Булахівська гімназія Межиріцької сільської ради Павлоградського району, студентка І курсу освітнього ступеня « магістр»за спеціальністю С4 Психологія*

Освіта - це один із ключових факторів розвитку, а також розширення можливостей людей. Освіта дає людям знання та інформацію, а також сприяє зміцненню почуття самоповаги і впевненості у собі, реалізації власного потенціалу.

Освіта дорослих під час воєнного стану в Україні адаптується до безпекових умов через гнучкі форми навчання (дистанційне, змішане, індивідуальне) та фокусується на підтримці стійкості, психологічного відновлення, здобутті нових навичок для економіки та активного громадянства, що реалізується через освітні центри, громадські організації та онлайн-формати. Ключові завдання – збереження життя, забезпечення доступу до освіти та підготовка кадрів для повоєнної відбудови, залучаючи як державні, так і недержавні інституції [1].

Початок XXI століття став часом освітніх реформ, спрямованих на забезпечення системи освіти вимогам соціуму. Тому кадрова забезпечення, а саме: освіта дорослих для організації була і є першочерговим завданням. КЗ «Булахівська гімназія Межиріцької сільської ради Павлоградського району» стовідсотково забезпечена професійними кадрами, серед них 85% -наші випускники. Плекаємо власні кадри. Зараз студентами педагогічних закладів є 5 наших випускників. Також у нашому закладі всі працюють під гаслом: «Освіта протягом життя». Беремо участь у різноманітних курсах, вебінарах, конференціях і т.д., тобто там, те можна здобути знання і підвищити свій фахових рівень чи здобути інший. Але найбільше нас цікавить проєктна діяльність, де можна залучити найбільше людей, розкрити їх здібності та показати вміння. Булахівська гімназія була учасником обласного проєкту «Інтегрування змісту випереджаючої освіти для сталого розвитку у освітній процес» та всеукраїнського проєкту « Методологічна культура вчителя як

вищий рівень професіоналізму та сучасна характеристика компетентності вчителя». В рамках цього проєкту за останні роки 5 наших колег виявили бажання підвищити свій фахових рівень, або здобути другу освіту за спеціальностями: « Менеджмент та освітні інновації, «Музичне мистецтво», «Психологія», «Дошкільна освіта», «Спеціальна освіта: вчитель-логопед». Тож для створення успішного закладу освіти ми плекаємо свої кадри і своїми силами вирішуємо проблему кадрового забезпечення нашого закладу. А щоб мотивувати колег до саморозвитку, менеджер освіти має бути сам освідчений і обізнаний. Тому я в цьому році стала , студенткою І курсу освітнього ступеня « магістр» за спеціальністю С4 Психологія.

Проєктна діяльність створює умови творчого саморозвитку та самореалізації як керівника, так і педагогічного колективу закладу освіти та його учнів, формує всі необхідні життєві компетенції, які на Раді Європи були визначені як основні в XXI столітті: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні. Самостійне здобування знань, їх систематизація, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати рішення відбувається саме через проєкту діяльність. Необхідність застосування цього методу зумовлена тим, що сьогоднішня освіта є учасником процесу зародження нового світового простору [2]..

Поштовхом до застосування проєктної та фандрайзенгової діяльності в управлінні закладом стала обмеженість фінансування наших закладів, яка негативно впливає на забезпечення їх потреби у сталому функціонуванні та розвитку. Ситуація зумовлює мене у необхідності залучення додаткових позабюджетних коштів через організацію фандрейзингової діяльності. Науковці пов’язують ефективність фандрейзингової діяльності із співпрацею закладу освіти з громадськими організаціями, спільною проєктною діяльністю для пошуку додаткових ресурсів для здійснення соціально-значимих проєктів.

Для створення проєкту потрібні три складові: конкурс, в якому він буде брати участь, вміння і знання для написання та меценати, або партнери проекту. Для успішної реалізації-перемога і компетентна команда. Зараз на сайтах існує безліч пропозицій проєктів різного рівня і грошового фонду. Знання здобути можна на

тренінгах, вебінарах та дистанційних курсах. Найважче залучити меценатів, бо треба їх зацікавити і переконати в доцільності, іноваційності і потрібності своєї ідеї.(проєкту). Проєктною діяльністю я займаюся давно близько 10 років та залучаю до цієї діяльності колег. Скажу відверто, перші проєкти приречені були на поразку, тому що не вистачало економічних знань та фінансової грамотності, хоча ідеї були цікавими. За ці роки ми реалізували багато проєктів різного спрямування, різного рівня та різного фінансування. Оновили матеріальну базу нашого закладу, зробили капітальні ремонти і облаштували дитячі майданчики та інші місця відпочинку, пропагували природоохоронну роботу.

Проєктна діяльність в умовах воєнного стану трансформується, зміщуючи акцент з традиційних навчальних цілей на критично-важливі, соціально-значущі проєкти: допомога ЗСУ, підтримка ВПО, відбудова, психологічна реабілітація, створення інноваційних рішень для оборони, що вимагає гнучкості, швидкої адаптації та використання цифрових інструментів для координації, зберігаючи ключові етапи проєкту (ідея, планування, реалізація, результат), але адаптуючи їх до кризових реалій та пріоритетів національної безпеки [3].

Ініціативна група ініціативна група КЗ «Булахівська гімназія Межиріцької сільської ради Павлоградського району» за остання два роки реалізквала два проєкти: а саме в кінці жовтня 2023 здобула перемогу в другому етапі реалізації проєкту «Партисипативне відновлення: інструменти та практики для зміцнення спроможності», що реалізується спільно з громадською організацією «Будуємо Україну Разом» та програмою «U-LEAD з Європою», яка фінансується ЄС та його державами-членами Німеччиною, Польщею, Данією та Словенією для підтримки України на її шляху до зміцнення місцевого самоврядування. U-LEAD сприяє прозорому, стійкому та підзвітному багаторівневому управлінню в Україні, яке відповідає на потреби громадян, та розширює можливості громад.

Будуємо Україну разом (БУР) - це громадська організація, яка створює можливості для молоді творити зміни в країні через волонтерство. Завдяки цьому ми реалізували наш проєкт по ремонту ганку та заміні дверей додаткового аварійного виходу до укриття в Булахівській гімназії.

Другий проєкт: «Молодіжно-волонтерський простір «START». Ідея створення молодіжно- волонтерського простору «START» - це створення простору для молоді громади, початок залучення молоді до всіх видів активностей: волонтенрської, громадської, просвітницької, спортивної, культурної, проєктної, екологічної. Це осередок для спілкування, розвитку та реалізації добрих справ. Це - облаштування в громаді місця для молоді.

В молодіжно-волонтерському просторі проводимо засідання «Школи лідерів», різні молодіжні зібрання, роздаємо гуманітарну допомогу, проводимо тренінги, майстер класи, зустрічі з цікавими людьми, тематичні івенти, спільні перегляди фільмів та їх обговорення. Психологи надають психологічну допомогу. В єднанні молодь підтримує інших і розвивається самостійно, бо це наше майбутнє, майбутнє нашої держави.

У волонтерській діяльності по створенню нашого простору брали участь волонтери з Павлограду, Дніпра, Межирічі, Карабинівки та Білої Церкви (Ольга Хоптяр - студентка ІІ курсу освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю «Психологія» та її донька Анастасія). В перспективі плануємо залучити булахівську молодь до волонтерства по всій Україні.

Зараз реалізуємо проєкт по створенню клубу скандинавської ходьби в громаді в рамках українсько-швейцарського проєкту "Діємо для здоров'я".

Таким чином, освіта дорослих та проєктна діяльність під час війни стає інструментом стійкості, підтримки та інновацій для подолання кризових наслідків і відбудови країни, фокусуючись на практичній користі та життєздатності.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Освіта в умовах глобальних викликів і криз. Київ : Знання, 2021. 456 с.

2. Биков В. Ю. Освіта в цифровому суспільстві: виклики та перспективи розвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. № 2. С. 5–18.

3. Кремень В. Г. Освіта і наука в умовах воєнного стану. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 1. С. 1–8.

СТРУКТУРНА ЗАЛЕЖНІСТЬ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ІНКЛЮЗІЇ ПІД ЧАС ЗДІЙСНЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПЕРСОНАЛУ ПІДПРИЄМСТВ РІЗНИХ ФОРМ ВЛАСНОСТІ

Міліна В.І., *здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університету менеджменту освіти» НАПН України*

Сучасний підхід до управління персоналом виходить за рамки традиційного поняття "інтеграція". Сам термін «інтеграція» підкреслює вимогу до працівника пристосуватись до існуючих умов. Інклюзія передбачає створення такого робочого середовища, де кожен працівник будь-якої сходинки та ієрархії, незалежно від його фізичних якостей, статі, віку, гендерної ознаки, соціального становища - відчуває себе цінним, максимально залученим та корисним.

Принципи інклюзивного психологічного супроводу персоналу підприємств різних форм власності формують основу для побудови конкурентної стійкої продуктивної організації. Термін «інтеграція» широко використовуються в різних сферах людської діяльності. Інтеграція розглядається як процес об'єднання взаємопроникнення або стан відбудови відновлення в ціле, раніше ізольованих частин. [1]. Інклюзія базується на толерантності, вимагає зусиль розвивати поважне ставлення до інших, приймаючи різноманітність кожної людини. Слід зазначити, що інтеграція доповнює інклюзію. Сучасне суспільство вимагає постійної реорганізації та продуктивного використання на практиці цих двох величин під час здійснення психологічного супроводу персоналу підприємств різних форм власності.

Інклюзія та інтеграція мають відмінності в самій термінології, очікуваного результату та сфокусовані на тому, що вкладено у такі поняття. Інтеграція передбачає включення людини в середовище, яке вже є, тобто професійний

колектив, робоче місце, яке залишається незмінним. Інструменти інклюзії допомагають створити універсальне доступне середовище, кожен учасник якого почувається комфортно, доречно та зручно, використовує власні внутрішні та зовнішні ресурси, має відчуття безперечної власної цінності та необхідності. На підприємствах, які застосовують принципи інклюзії, неповторність, індивідуальність сприймається як норма порівняно з інтеграцією, де людина є доповненням до норми. Фокус інклюзії спрямований на подолання бар'єру обмеження самої системи, заохочення до самовираження, а також цінність особистості як індивіда та самодостатньої одиниці, тоді як інтеграція фокусується на пристосуванні людини до системи.

Під час здійснення психологічного супроводу персоналу підприємств, організацій різних форм власності, слід використовувати такі принципи інклюзії як системний підхід, визнання та повага до різноманітності, гнучкість та індивідуалізація умов праці, навчання, розвиток та рівний доступ до сходинок кар’єри, а також всебічна підтримка та лідерство. Згідно таких принципів, робоче професійне середовище підлаштовується під неповторність людини, для того, щоб максимально продуктивно реалізувати його власний потенціал. Зовнішнє середовище не повинно втручатись, викликати негативні порівняння, а лише надихати, давати ресурс.

Підсумовуючи, зазначимо, що інтеграція - це включення людини в існуючу структуру, систему, правила, канони, соціальні стандарти. Інклюзія - це пристосування структури, системи до всіх учасників професійного середовища з урахуванням кожної грані проявлення та вкорінення особистісної демонстрації таланту, врахування темпераментів, повага до індивідуальних кордонів та «дзеркальне» приймання всіх людей. Слід підкреслити, що інклюзія більш прогресивний підхід, який виходить за рамки простої інтеграції та стосується повної підтримки різноманітності, індивідуальності, можливості рефлексії та отримання задоволення від виконаних задач, поставленої стратегії, коли

матеріальні заохочення стають на трохи нижчу сходинку, ніж самоствердження в професійному середовищі. Інклюзія не означає, що «хтось особливий» має більше прав. На відміну від інтеграції, вона означає, що кожен має рівні можливості для розвитку, навчання, самореалізації. Це дуже важливий крок, коли професійне суспільство вчиться враховувати різні потреби без упередженої реакції на зовнішні фактори.

Список використаних джерел

1. Бабенко А.Л. Сутність і зміст поняття «інтеграція» та «інтеграційне заняття». *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, Випуск 37, 2015. С. 9-12.

2. Бедан В.Б. Психологія інклюзивного супроводу, Одеса, 2024. 55с.

3. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта, Київ, 2019. 299с .

4. Решетило В.П. Концепція інклюзивного сталого розвитку та її реалізація в умовах децентралізації.

МУЗЕЙЛІК САБАҚТАР:
ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТӘСІЛДЕР МЕН ДАҒДЫЛАР

Мирзалиева Э.Б., Өрлеу БАҰО АҚ Жамбыл облысы бойынша КДИ аға оқытушысы, PhD философия докторы, Халықаралық Болашақ бағдарламаның стипендиаты, Қазақстан

Музейлік педагогика – бұл салыстырмалы түрде жас, бірақ қарқынды дамып келе жатқан педагогикалық ғылым саласы. Ол музейлердің әртүрлі келушілердің білімін, дағдыларын және құндылықтарын қалыптастыруға арналған білім беру кеңістігі ретіндегі мүмкіндіктерін зерттейді. Музейлердің білім беру үдерісіндегі маңыздылығы шетелдік те, қазақстандық та зерттеушілер тарапынан мойындалған, бұл музейлік педагогиканың теориялық негізінің қалыптасуына және практикалық әдістемелерінің жасалуына ықпал етті. Шетелдік ғалымдар музейлік педагогиканың дербес пән ретінде қалыптасуына елеулі үлес қосты.

Джон Дьюи (1859–1952) музейді «тірі білім беру кеңістігі» деп қарастырып, оқытудың жеке тәжірибеге және экспонаттармен интерактивті байланысқа негізделуі қажет екенін атап өтті. Мэриан Дьюал (Marian Dewal) мен Эдвард Хелп (Edward H. H. Helpe) балалар мен ересектерге арналған музейлік білім беру бағдарламаларының тұжырымдамаларын дамытып, музей ресурстарын мектептегі оқыту үдерісіне интеграциялауға ерекше назар аударды. Сонымен қатар XX ғасырдағы американдық педагогтардың зерттеулері де маңызды болды. Олар интерактивті көрмелер мен тақырыптық экскурсиялар арқылы танымдық әрекетті жандандыруға бағытталды.

Н. П. Иванова «Музейная педагогика» оқу құралында музейлік педагогиканың теориялық негіздерін, оның функцияларын, әдістерін және музейлердің білім беру әлеуетін қарастырады. Автор музейлік кеңістіктің білім алушылардың құндылықтарын қалыптастыратын және олардың танымдық белсенділігін дамытатын орта ретіндегі рөлін атап көрсетеді.

М. В. Соколова «Музейная педагогика» атты оқу құралында музей сабақтарын өткізуге арналған әдістемелік тәсілдерге, формалар мен

технологияларға назар аударады. Сондай-ақ, ол білім алушылардың экспозициямен заманауи өзара әрекеттесу форматтарын және музей ресурстарын білім беру үдерісіне интеграциялау ерекшеліктерін сипаттайды. [1,9]

Шетелдік зерттеулердің ішінде John H. Falk пен Lynn D. Dierking авторлық еткен *«Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning»* еңбегі ерекше орын алады. Авторлар музейдегі келуші тәжірибесін айқындайтын үш контекст (жеке тұлғалық, әлеуметтік және физикалық) моделін ұсынады. Бұл модель қазіргі заманғы музейлік білім беру теориясының негізіне айналды.Осы авторлардың тағы бір іргелі еңбегі — *«The Museum Experience»*. Бұл кітапта музейлік тәжірибе феномені, экспозицияларды қабылдау ерекшеліктері және музейлік орта арқылы тұрақты танымдық қызығушылықтың қалыптасу механизмдері қарастырылады.

George E. Hein өзінің *«Learning in the Museum»* атты кітабында музейлік педагогикаға конструктивистік көзқарасты дамытады. Ол музейді белсенді қатысу, мағынаны өздігінен құрастыру және экспонаттармен өзара әрекеттесу арқылы жүзеге асатын оқыту кеңістігі ретінде сипаттайды.[2,56] Ерекше маңызға шетелдік және отандық тәжірибенің үйлесуі ие. Шетелдік зерттеулер музейлік білім беруді ұйымдастырудың әмбебап тәсілдерін ұсынса, қазақстандық ғалымдар бұл тәсілдерді ұлттық мәдени контекстке бейімдеп, елдің тарихын, дәстүрлері мен құндылықтарын ескеретін бірегей білім беру бағдарламаларын жасайды.

Мұндай синтез білім алушылардың сыни ойлауын, шығармашылық дағдыларын және мәдени мұраға деген қызығушылығын қалыптастыруға мүмкіндік береді. XX ғасырдың ортасына қарай музейлік сабақтар АҚШ, Ұлыбритания, Германия және Жапония білім беру жүйесінің маңызды бөлігіне айналды. Мысалы, Нью-Йорктегі Метрополитен музейі және Лондон Ғылым музейі білім беру бағдарламаларын мектеп пәндерімен интеграциялайды, оның ішінде тарих, өнер және жаратылыстану ғылымдары бар. Ұлыбританияда басты назар өздігінен зерттеуге аударылады: білім алушалар экспонаттарды талдайды, мини-зерттеулер жүргізеді, жобалар жасайды. Жапония мен Германияда кеңінен

цифрлық технологиялар қолданылады — виртуалды экскурсиялар, AR-гидтер, мультимедиялық панельдер, бұл білім алушыларға материалды тереңірек меңгеруге мүмкіндік береді.

Халықаралық зерттеулер көрсеткендей, музейлік сабақтар:

• Оқу материалын меңгеру деңгейін арттырады;

• Сыни және шығармашылық ойлауды дамытады;

• Зерттеу дағдыларын қалыптастырады;

• Оқытуға мотивацияны күшейтеді;

• Эмоциялық, эстетикалық және тұлғалық дамуға ықпал етеді.

Мысалы, британдық зерттеулер музейлік сабақтарға жүйелі қатысатын білім алушылардың пікірталастарға белсендірек қатысатынын және тарихи оқиғаларды тереңірек түсінетінін көрсетеді. АҚШ-та осындай бағдарламалар жаратылыстану ғылымдарына қызығушылықты айтарлықтай арттырады және командалық жұмыс дағдыларын жақсартады.

Осылайша, музейлік педагогика ғылыми пән ретінде шетелдік және қазақстандық ғалымдардың еңбектері арқасында дамып келеді. Олардың зерттеулері музейлердің білім беру әлеуетін арттыруға, оқытудың инновациялық әдістерін енгізуге және өскелең ұрпақтың мәдени әрі тарихи мұраны терең түсінуіне ықпал етеді.

Халықаралық музейлік педагогика тәжірибесіне тоқталсақ, көптеген елдерде музейлік сабақтар белсенді түрде дамуда. Бұл елдерде музейлер тек экспонаттар сақтайтын орын ғана емес, толыққанды білім беру кеңістігі ретінде қарастырылады. АҚШ-та музейлік педагогика XX ғасырдың ортасынан бастап дамыған. Мұнда мектептің білім алушыларына арналған тақырыптық сабақтар өткізіледі, олар интерактивті экскурсияларды, шығармашылық шеберлік сабақтарын және жобалық жұмыстарды қамтиды. Музейлік сабақтар сыни ойлау, талдау дағдылары және пәнді шығармашылық тұрғыдан зерттеуді дамытуға бағытталған. Мысалы, Нью-Йорктегі Метрополитен музейі мен Лондондағы Ғылым музейінде білім алушылар әртүрлі тақырыптарды — тарихтан бастап жаратылыстану ғылымдарына дейін — экспонаттармен және музейлік коллекциялармен жұмыс істеу арқылы меңгереді.

Ұлыбританияда музей сабақтары жиі ұлттық оқу бағдарламасына нтеграцияланған. Мұнда зерттеушілік әрекетке баса назар аударылады: білім алушылар өздері ақпарат жинайды, объектілерді талдайды, презентациялар мен жобалар жасайды. Жапония мен Германияда музейлік сабақтарда виртуалды экскурсиялар мен цифрлық зертханалар сияқты интерактивті технологиялар қолданылады. Бұл білім алушыларына ерте жастан ақпаратпен жұмыс істеу және сыни ойлау дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді.

Енді музейлік сабақтарды өткізу әдістемесіне тоқталайық. Ол музейлік сабақтың негізгі кезеңдерін қамтиды:

1. Дайындық кезеңі — сабақ тақырыбын сыныпта алдын ала оқып-үйрену, сұрақтар қою, экспонаттармен онлайн немесе баспа материалдары арқылы танысу.

2. Экскурсия кезеңі — музейге бару, мұнда білім алушылар нысандарды бақылап, салыстырып, талдайды, шеберлік сабақтарына қатысады.

3. Практикалық кезең — жобалар орындау, шығармашылық жұмыстар, презентациялар немесе зерттеу есептерін жасау.

4. Рефлексия кезеңі — алынған білімді талқылау, өзін-өзі бағалау және әсер алмасу.

Зерттеулер көрсеткендей, музейлік сабақтар:

• Пән бойынша білімді меңгеру деңгейін арттырады.

• Сыни және шығармашылық ойлауды дамытады.

• Зерттеу, талдау және аргументация дағдыларын қалыптастырады.

• Білім алушыларының эмоционалдық және эстетикалық дамуына, сондай-ақ тарихқа, мәдениетке және ғылымға деген қызығушылығын нығайтуға ықпал етеді. Мысалы, Ұлыбританиядағы зерттеулер музейлік сабақтарға қатысқан білім алушылар тарихи материалды жақсы меңгеретінін және пікірталастарға белсендірек қатысатынын көрсеткен. АҚШ пен Жапонияда іске асырылған ұқсас бағдарламалар білім алушылардың жаратылыстану пәндеріне деген қызығушылығын арттырды және командалық жұмыс дағдыларын жақсартты. Осылайша, музейлік сабақтардың халықаралық тәжірибесі олардың жоғары білім

беру тиімділігін көрсетеді және музейлердің инновациялық білім беру кеңістігі ретіндегі маңыздылығын дәлелдейді.

Қазақстанда музейлік педагогика әлемдік тәжірибеге және ұлттық білім беру ерекшеліктеріне сүйене отырып, белсенді дамуда. Тараз қаласындағы №39 гимназия мектебінің тәжірибесі музейлік сабақтардың инновациялық білім беру практикасы ретінде тиімділігін растайды. Гимназияда барлық сыныптар — бастауыштан жоғары сыныпқа дейін — және әртүрлі пәндер бойынша музейлік сабақтар жүйелі түрде ұйымдастырылды.

Мысалы:

• Тарих пәні бойынша — археологиялық табылғылар мен өңірдің ежелгі артефактілерімен жұмыс;

• Биология пәні бойынша — табиғи экспонаттарды, сирек кездесетін жануарлар мен өсімдіктерді зерттеу;

• Әдебиет пәні бойынша — қазақ жазушылары мен ақындарының мұрасымен танысу;

• Физика және технология пәндері бойынша — ескі құрал-жабдықтар, аспаптар мен модельдерді талдау.

Инновациялық тәсілдерді енгізудің бір мысалы — соңғы үш жыл бойы И. Панфилов атындағы №39 орта мектепте жүзеге асырып жатқан менің пилоттық жобам. Бұл жоба аясында музейлік сабақтар тарих, биология, физика және әдебиет сияқты көптеген пәндер бойынша өткізіледі. Бұл білім беру бағдарламаларын нақты мәдени және ғылыми ресурстармен интеграциялауға мүмкіндік береді.

Жоба музейлік сабақтарды ұйымдастыруға кешенді тәсілді қарастырады:

1. Сабаққа дайындық — мұғалімдер мен білім алушылар теориялық материалды зерттейді, сұрақтар мен гипотезаларды құрастырады, жұмыс үшін музей экспонаттарын таңдайды.

2. Музейдегі сабақ өткізу — білім алушылар экспонаттарды зерттейді, бақылаулар жүргізеді, практикалық тапсырмаларды орындайды және интерактивті шеберлік сабақтарына қатысады.

3. Жобалық және рефлексиялық жұмыс — сабақтан кейін білім алушылар презентациялар, есептер және шығармашылық жұмытар жасайды, алған білімдерін талқылайды, әсерлерімен бөліседі және өз тәжірибесін бағалайды.

Үш жыл бойғы пилоттық жобаның нәтижелері оқу процесіне елеулі оң әсерін көрсетті:

• Білім алушылардың пәндерді, әсіресе гуманитарлық және жаратылыстану ғылымдарын оқуға деген мотивациясы артты.

• Зерттеу және сыни ойлау дағдылары, ақпаратты талдау және қорытынды жасау қабілеті қалыптасты.

• Шығармашылық қабілеттер мен командалық жұмыс дағдылары дамыды.

• Білім алушылар оқу материалын жақсы меңгеруде, теорияны көрнекі мысалдар мен мәдени контекстпен байланыстыруда.

№39 орта мектептің тәжірибесі музейлік педагогиканы тәжірибе мәдени және ғылыми мұрамен белсенді өзара әрекеттесуге негізделген заманауи білім беру технологиялары білім алушылардың жан-жақты дамуына және білімге тұрақты қызығушылық қалыптасуына ықпал ететінін дәлелдеуде.

Заманауи білім беру сынып бөлмесінің шеңберінен шығуға ұмтылады, ал оқу кеңістігін кеңейтудің ең тиімді тәсілдерінің бірі — музейлік сабақтар болып отыр. Бүгінгі музей — тек экспонат сақтайтын орын емес, өткеннің, мәдениеттің, ғылым мен өнердің оқушыларға көрнекі және қолжетімді түрде ұсынылатын тірі білім беру платформасы. Инновациялық тәсілдердің арқасында музейлік сабақтар қарапайым экспонаттарға қараудан терең, зерттеушілік және мәнді білім беру тәжірибесіне айналуда.

Инновациялық музейлік сабақтар интерактивтілік, ынтымақтастық және жаңа нәрсені өздігінен ашу принциптеріне негізделген. Білім алушылар экскурсоводтың әңгімесін тек тыңдай қоймай, экспонаттармен белсенді әрекеттесуде: тапсырмаларды орындайды, тарихи және ғылыми артефактілерді талдайды, мини-зерттеулер жүргізеді, топтарда көргендерін талқылайды және өз интерпретацияларын ұсынады.

Цифрлық технологияларды — кеңейтілген шындық, электрондық гидтер, QR-код карталар, интерактивті панельдер және білім беру мобильді қосымшаларды қолдану — сабақтарды одан әрі қызықты етеді. Бұл технологиялар пәндердің мазмұнын (тарих, биология, физика, әдебиет, өнер) музейдегі нақты объектілермен байланыстыруға мүмкіндік береді, оларды білім алушылар өз көзімен көріп, зерттей алады.

Әр сабақ интерактивті тапсырмалар, топтық талқылау және мини-зерттеулерді қамтыды. Оқушылар бақылауларын жазып, шығармашылық тапсырмаларды орындап, постерлер жасады, видеорефлексиялар түсірді және экспонаттарды салыстырмалы түрде талдады. Күтілетін нәтижелер болжанғаннан әлдеқайда жоғары болды.

Музейлік сабақтарға жүйелі қатысудан кейін №39 гимназиясының оқушыларында елеулі оң өзгерістер байқалды:

• Оқу мотивациясы артты;

• Ақпаратты талдау, салыстыру және интерпретациялау дағдылары жақсарды;

• Оқушылар олимпиадалар мен ғылыми жарыстарға белсендірек қатыса бастады;

• Өздерінің зерттеу бастамалары пайда болды;

• Жобалық қызметке деген қызығушылық айтарлықтай өсті;

• Көптеген оқушылар өз бетінше ғылыми жобаларды әзірлеуді, зерттеу жұмыстарын жазуды және мектептік және қалалық конференцияларда мини-жобаларды қорғауды бастады.

Музейлік сабақтар оқушыларға мектеп пәндері мен қоршаған әлем арасындағы нақты байланысты көруге көмектесті. Тарих, биология, физика, өнер және география абстрактілі пәндер болудан шықты — олар нақты бейнелермен, шынайы объектілермен және тірі мысалдармен толықты. Оқушылар өздерін зерттеушілер, ашушылар және мәдени үдерістің қатысушылары ретінде сезінді. Осылайша, Тараз қаласындағы №39 гимназияның тәжірибесі инновациялық әдістерді қолдана отырып өткізілетін музейлік сабақтардың білім беруде жаңа мүмкіндіктер ашатынын көрсетеді. Олар XXI ғасыр дағдыларын қалыптастырады

— сыни ойлау, ынтымақтастық, коммуникация, шығармашылық, бақылағыштық және зерттеушілік тәсіл. Музей оқушыларды өздігінен даму, шығармашылық және ғылыми ізденіске ынталандыра алатын динамикалық білім беру ортасына айналады.

Музейлік педагогика — салыстырмалы түрде жас, бірақ қарқынды дамып келе жатқан педагогикалық ғылым саласы, ол музейлердің білім беру кеңістігі ретіндегі әлеуетін зерттейді. Ол музейді тек мәдени мұраны сақтау орны ретінде емес, оқушылардың білімін, дағдыларын және құндылықтық бағдарларын қалыптастыруға ықпал ететін орта ретінде қарастырады. Шетелдік және қазақстандық ғалымдардың зерттеулері музейлік педагогиканың теориялық негізін қалыптастыруға және музейлік сабақтарды өткізуге арналған заманауи әдістемелерді әзірлеуге мүмкіндік берді.

Соңғы үш жылда мен Тараз қаласындағы И. Панфилов атындағы №39 гимназияда музейлік педагогиканы білім беру үдерісіне жүйелі түрде енгізуге арналған пилоттық жобаны жүзеге асырып келемін. Жоба әртүрлі пәндерді — тарих, биология, физика, әдебиет, өнер — қамтиды, бұл музейлік ресурстарды мектеп бағдарламасының мазмұнына интеграциялауға мүмкіндік береді.

Жобаның аясында музейлік сабақ өткізудің әдістемесі төрт кезеңнен тұрады:

1. Дайындық кезеңі

Білім алушылар тақырыппен танысады, теориялық материалды зерттейді, сұрақтар құрастырады, зерттеу үшін экспонаттар мен дереккөздерді таңдайды.

2. Экскурсиялық-зерттеу кезеңі

Музейде білім алушылар экспонаттарды зерттейді, тапсырмаларды орындайды, шеберлік сабақтарына қатысады, бақылаулар жүргізіп, мәліметтер жинайды.

3. Практикалық кезең

Білім алушылар жобалар, презентациялар, шығармашылық жұмыстар, зерттеу есептері, постерлер, видеорефлексиялар жасайды.

4. Рефлексиялық-аналитикалық кезең

Нәтижелерді талқылау, әсерлермен бөлісу, ақпаратты талдау және қорытындылар жасау.

№39 гимназиядағы нақты жұмыс формалары:

• Тарих: археологиялық табылғыларды талдау, өңірдің артефактілерін зерттеу;

• Биология: табиғи коллекциялармен жұмыс, сирек кездесетін флора мен фауна түрлерін зерттеу;

• Әдебиет: жазушылар мен ақындардың мәдени мұрасын зерттеу, архивтік материалдармен жұмыс;

• Физика және технология: ескі құралдар, механизмдер, модельдерді зерттеу.

Үш жылдық пилоттық жобаның нәтижелері:

• Білім алушылардың пәндерге қызығушылығы тұрақты түрде артуы;

• Оқу мотивациясының жоғарылауы;

• Сыни, зерттеушілік және аналитикалық дағдылардың дамуы;

• Білім алушылардың конкурстарға, олимпиадаларға, ғылыми конференцияларға қатысу белсенділігінің артуы;

• Ізденушілік бастаманың өсуі: білім алушылар өз зерттеулері мен жобаларын ұсына бастады;

• Теорияны нақты объектілермен байланыстыру арқылы оқу материалын меңгеру сапасының жақсаруы.

№39 гимназиясының тәжірибесі музейлік педагогиканың инновациялық білім беру практикасы ретінде әлеуетін нақты көрсетеді. Музейлік сабақтар бәләм алушыларға тек білім алу емес, оны сезіну, жеке мәнін түсіну және XXI ғасыр дағдыларын — сыни ойлау, коммуникация, шығармашылық, зерттеушілік құзыреттілік — қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Қорытындылай келе, музейлік педагогика бүгінгі күні білім беруді модернизациялаудың маңызды құралы болып табылады. Халықаралық ғылыми тәсілдер мен қазақстандық педагогикалық тәжірибенің синтезі білім алушыларда тарихқа, мәдениетке, ғылымға және зерттеу қызметіне терең қызығушылық қалыптастыруға мықты негіз жасайды. №39 гимназиясының тәжірибесі музейлік

сабақтарды оқу процесіне интеграциялау білімді тірі, ынталандырушы және тиімді ететінін көрсететуде. Музей тек өткенді сақтау орны ғана емес, болашақтың — ізденімпаз, интеллектуалды дамыған және мәдени сауатты азаматтардың — туатын кеңістігі болып табылады.

Қолданылған әдебиеттер:

1. Иванова Н. П., Соколова М. В. Музейлік педагогика оқу құралында. Алматы: Юрайт, 2-ші басылым, өңделген және толықтырылған, 2021. 223 б.

2. John H. Falk және Lynn D. Dierking. Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2000. xv, 272 б.

3. John H. Falk және Lynn D. Dierking. The Museum Experience. Whalesback Books, 1992; 213 б.

4. George E. Hein. Learning in the Museum кітабында. 1998. 123 б.

5. Муналбаева У.Д. Музей педагогикасы: тарихы, теориясы және тәжірибесі. Алматы : Publicite, 2013. 56 б.

6. Кусаинов Д.Ж., Отепова Г.Е. Педагогикалық мұражай: жоспарлар, теориялар және теориялар. Астана. 2023. 78 б.

7. Файзуллина Г.Ш. Тәуелсіздік кезеңіндегі Қазақстан мұражайларының мәдени-ағартушылық қызметі: 1991–2005. Диссертация (тарих ғылымдарының докторы), Алматы. 2005. 231 б.

ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Мушинська Г.О., *здобувачка вищої освіти Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

Воєнний стан в Україні поставив систему освіти дорослих перед серйозними випробуваннями. Йдеться про зростання психоемоційного навантаження, втрату звичних соціальних орієнтирів та ослаблення міжособистісних зв'язків. За таких умов освітній простір поступово бере на себе додаткову функцію - стає місцем психологічної підтримки та стабілізації. Згідно з національними дослідженнями, понад 60% населення демонструють ознаки хронічного стресу.

Паралельно спостерігаємо й інше явище: активізацію волонтерства та зростання просоціальних форм поведінки. Це знову піднімає питання про те, як травматичний досвід може переходити у посттравматичне зростання (Post-Traumatic Growth, PTG), і яку роль у цьому відіграє освіта дорослих.

У такій ситуації гуманістичний підхід - із акцентом на самореалізації, емпатії та особистісному розвитку - стає важливим інструментом формування позитивної соціальної спрямованості дорослої людини.

Мета дослідження - показати, як саме гуманістичний підхід може працювати як ефективний механізм розвитку позитивної соціальної спрямованості в умовах воєнного стану.

Методологічну основу становлять гуманістична та екзистенційна психологія. Вони пояснюють, яким чином людина відновлює цілісність і знаходить сенс навіть у критичних обставинах.

Теоретик	**Ключова ідея**	**Значення для освіти дорослих у воєнний час**
К. Роджерс	Безумовне прийняття, емпатія, конгруентність	Створює безпечне середовище, що знижує інтенсивність травматичних реакцій
А. Маслоу	Самотрансценденція - служіння вищій меті	Підсилює мотивацію до соціально корисних дій
В. Франкл	Пошук і знаходження сенсу	Підтримує психологічну стійкість у надзвичайних обставинах

У час війни гуманістичний підхід особливо зосереджується на самотрансценденції: пошуку сенсу через дії, спрямовані на захист, відновлення та підтримку спільноти.

Позитивна соціальна спрямованість у воєнний період

Цей конструкт охоплює низку установок і дій, які фактично визначають здатність суспільства зберігати життєздатність під тиском війни.

Компонент	Прояви в умовах війни
Резилієнтність	Саморегуляція, відновлення контролю над життям
Солідарність	Взаємодопомога, зменшення ізольованості, посилення горизонтальних зв’язків
Громадянська активність	Готовність брати відповідальність, участь у волонтерських і локальних ініціативах
Толерантність, емпатія	Повага до гідності інших, зниження упереджень, здатність працювати разом

Основні виклики навчання дорослих під час війни

Це зростання тривожності, виснаження, переривання навчального процесу через безпекові ризики, вимкнення світла, зміна професійних ролей, перекваліфікація, а також руйнування горизонтальних зв'язків у громадах. Важливою потребою стає соціальна та психологічна підтримка.

Принципи реалізації гуманістичного підходу

Психологічно безпечне середовище. Повага до досвіду дорослого стимулює його включеність у навчання. Групи поступово перетворюються на спільноти, де формується культура співпраці .

Діалогові та рефлексивні практики. Використання фасилітованих дискусій, малих груп та рефлексивних щоденників допомагає осмислювати травматичний досвід і формувати нові наративи .

Підтримка автономії. Можливість обирати формат, теми й темп навчання розвиває самостійність - важливий компонент соціальної активності.

Використання досвіду як ресурсу. Обмін історіями та практичними знаннями зменшує відчуття ізоляції й підсилює взаємну підтримку.

Проєктне навчання. Залучення до вирішення реальних проблем громади, участь у волонтерських ініціативах, локальні освітні проєкти - усе це формує відповідальність і емпатію .

Психологічні механізми впливу:

- трансформація травми через надання їй соціального сенсу;
- активізація самотрансценденції через участь у значущих для громади проєктах;
- формування колективної ідентичності, що знижує почуття ізольованості.

Практичні рекомендації для викладачів та організаторів навчання

- пропонувати вибір форматів, тем і темпу;
- використовувати діалог і малогрупову роботу;
- поєднувати навчання з реальними завданнями;

- підтримувати психологічну безпеку (повага, конфіденційність);
- опиратися на досвід учасників;
- заохочувати спільні проєкти;
- застосовувати гнучкі формати (онлайн, модульність);
- формувати культуру співпраці, де викладач виступає не контролером, а супровідником.

Доцільно також використовувати інноваційні форми: онлайн-платформи (Zoom, Moodle), арт-терапію, бібліотерапію, кейс-методи, рольові ігри, peer-to-peer навчання, модульні програми для ВПО.

Дані міжнародних і українських досліджень підтверджують ефективність гуманістичного підходу.

Результат	Дані (ЮНЕСКО, 2022)	**Українська практика**
Психологічне здоров’я	Зниження тривожності на 25–30%	Краща адаптація, відчуття контролю
Соціальна активність	Зростання емпатії на 35%	Збільшення волонтерства на 40%
Соціальна інтеграція	Зменшення упереджень	Зниження ізольованості ВПО на 50%

Такі результати свідчать, що дорослі стають впевненішими, активнішими, більш готовими до співпраці. Навчальні групи перетворюються на осередки підтримки, а соціальна згуртованість зростає навіть у складних умовах війни.

Гуманістичний підхід у системі освіти дорослих в умовах воєнного стану працює як інструмент відновлення та об’єднання. Він допомагає людям зберігати гідність, знаходити мотивацію та відчувати причетність до спільноти.

Запровадження такого підходу передбачає підготовку фахівців-андрагогів до роботи з травматичним досвідом та інтеграцію етичних принципів у навчальні програми. Перспективними напрямами є розробка національних стандартів

гуманістичної освіти дорослих для кризових ситуацій, модернізація цифрових ресурсів і розширення міжнародної співпраці.

Освіта дорослих, орієнтована на людину, здатна посилити стійкість суспільства і сприяти його відновленню.

Список використаних джерел

1. Климчук В. О. Посттравматичне зростання особистості: сучасний стан проблеми. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. Вип. 1, т. 1. С. 108-113.

2. Маслоу А. Г. Мотивація та особистість / пер. з англ. П. Таращук. Київ : Видавництво Жупанського, 2021. 416 с.

3. Психологія війни: особистість, соціум, держава / за наук. ред. С. Д. Максименка, В. І. Осьодла. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 350 с.

4. Роджерс К. Свобода вчитися / пер. з англ. Львів : Видавництво Анетти Антоненко, 2019. 464 с.

5. Титаренко Т. М. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності : монографія. Київ : Міленіум, 2015. 206 с.

6. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу / пер. з англ. О. Замойської. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. 160 с.

7. UNESCO. Adult Learning and Education in Times of Crisis : Policy Brief. Paris : UNESCO, 2022. 25 p.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ, ЯКІ МАЮТЬ ТРУДНОЩІ У СПІЛКУВАННІ

Мялківська Ю.Г., *здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України*

У підготовці педагогів до роботи з підлітками, які мають труднощі у спілкуванні, сучасні освітні технології відіграють ключову роль, розширюючи можливості традиційних методів та індивідуалізуючи процес навчання.

Основні сучасні освітні технології та підходи включають використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), ігрових технологій, проєктної діяльності, особистісно-орієнтованих технологій, а також технологій альтернативної та додаткової комунікації.

ІКТ допомагають шкільним психологам та педагогам в організації роботи, обробці даних психодіагностики та проведенні корекційних занять. Ігрові технології, зокрема комп'ютерні та рольові ігри, є ефективним інструментом для формування комунікативних навичок, дозволяючи моделювати соціальні ситуації та відпрацьовувати навички спілкування в ігровій формі.

Залучення підлітків до спільних проєктів, які вимагають комунікації та співпраці (наприклад, веб-квести або дослідницькі проєкти), сприяє розвитку їхніх соціальних навичок.

Особистісно-орієнтовані технології акцентують увагу на індивідуальних потребах, інтересах та темпі розвитку кожної дитини, допомагаючи педагогам враховувати психологічний стан підлітків.

Для підлітків зі значними порушеннями мовлення або психофізичного розвитку застосовуються спеціалізовані технології альтернативної та додаткової комунікації. Використання робототехніки також може бути ефективним для роботи з дітьми, які мають тривожність або розлади аутистичного спектра, допомагаючи їм розвивати навички взаємодії.

Ключові аспекти підготовки педагогів включають формування комунікативної компетентності, вміння застосовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, набуття навичок саморегуляції емоційного стану та попередження конфліктних ситуацій, а також здатність створювати інклюзивне освітнє середовище, що враховує потреби всіх учнів. Ці технології допомагають створити більш гнучке, доступне та ефективне освітнє середовище, що є критично важливим для успішної соціалізації підлітків з труднощами у спілкуванні.

Сучасні освітні технології надають значно більше інструментів для підготовки педагогів до роботи з підлітками, які мають труднощі у спілкуванні, ніж просто базові ІКТ, допомагаючи створити індивідуалізоване, інклюзивне та інтерактивне освітнє середовище.

Ключові технології та підходи включають симуляційні технології та віртуальну реальність (VR), чат-боти та штучний інтелект (ШІ), онлайн-платформи та вебінари, мобільні додатки, гейміфікацію, проєктне навчання та робототехніку.

Педагоги можуть використовувати VR-технології для моделювання різноманітних соціальних ситуацій та відпрацювання навичок спілкування у безпечному, контрольованому середовищі, що дозволяє вчителям "прожити" складні діалоги та навчитися ефективно реагувати на конфлікти.

ШІ та чат-боти можуть використовуватися для персоналізованого навчання як підлітків, так і самих педагогів, слугуючи віртуальними асистентами, надаючи миттєвий зворотний зв'язок або симулюючи діалоги для тренування комунікативних навичок. Системи післядипломної педагогічної освіти активно використовують онлайн-інструменти, такі як спеціалізовані курси та вебінари, що дозволяє педагогам обмінюватися досвідом та вивчати новітні методики соціально-педагогічної роботи з підлітками групи ризику та дітьми з особливими освітніми потребами (ООП).

Існують також спеціальні мобільні додатки та цифрові інструменти, спрямовані на розвиток комунікативної та діяльнісно-комунікативної компетентності учнів, які вчителі використовують для створення інтерактивних завдань.

Гейміфікація та проєктне навчання активізують процес навчання та підвищують зацікавленість, вчителі вчаться розробляти веб-квести або дослідницькі проєкти на теми, що вимагають від підлітків співпраці та спілкування. Співпраця з роботами та роботехнічними конструкторами є ефективним інструментом для роботи з дітьми, які мають тривожність або розлади аутистичного спектра, допомагаючи їм розвивати навички взаємодії через нейтрального посередника.

Підготовка педагогів включає формування їхньої власної цифрової компетентності, вміння орієнтуватися у величезній кількості інформації, аналізувати її та використовувати відповідні технології для діагностики проблем та реагування на них, що є необхідним для успішної соціалізації підлітків з труднощами у спілкуванні.

Використання сучасних технологій у підготовці вчителів — це не просто «закупівля планшетів». Це передусім створення безпечного цифрового перехідного простору, де підліток, якому страшно спілкуватися в реальності, може почати це робити за допомогою технологій.

Ось як технології вирішують конкретні проблеми у підготовці педагогів:

1. VR-симуляції (тренування «на кішках» без ризику для дитини).

Головна проблема молодого вчителя — страх сказати щось не те підлітку з тривожністю, через що дитина ще більше замкнеться.

Як це працює: Педагог одягає VR-шолом і потрапляє у віртуальний клас. Система Virtual Speech або аналогічні тренажери створюють аватара підлітка, який демонструє ознаки агресії, апатії або соціофобії.

Результат: Вчитель може помилятися, пробувати різні інтонації та фрази. Система ШІ аналізує тембр голосу вчителя, його жести та видає вердикт: «Ця фраза викликала б у дитини захисну реакцію». Це формує «м'язову пам'ять» правильного спілкування.

2. Штучний інтелект (AI) як персональний супервізор.

Раніше педагогу потрібно було тижнями спостерігати за класом, щоб зрозуміти, хто з підлітків випадає з комунікації.

Як це працює: Сучасні LMS (системи управління навчанням) з інтегрованим ШІ аналізують цифрові сліди учнів: як швидко дитина відповідає в чаті, які слова використовує, чи уникає групових завдань.

Результат: Педагог отримує готовий звіт: «Підліток А має високий рівень соціальної тривожності, йому краще дати письмове завдання замість виступу біля дошки». Це дозволяє вчителю діяти превентивно, а не коли конфлікт уже стався.

3. Гейміфікація - перетворення страху на квест.

Для підлітка з комунікативними труднощами пряме питання вчителя — це стрес.

Як це працює: Педагогів навчають використовувати платформи на кшталт Classcraft, де клас перетворюється на рольову гру. Кожен учень має свого персонажа (мага, воїна, цілителя).

Результат: Дитина взаємодіє з учителем та однолітками не від свого імені, а від імені свого героя. Це знімає психологічний бар'єр. Педагог навчається керувати колективом через ігрові механіки, що робить спілкування менш формальним і менш лякаючим.

4. Асистивні технології та цифрова альтернатива (AAC)

Іноді труднощі у спілкуванні мають фізіологічну або глибоку психологічну природу.

Як це працює: Вчителів готують до роботи з додатками альтернативної комунікації. Якщо підлітку важко говорити вголос, він може використовувати планшет зі спеціальним софтом для синтезу мовлення або чат-боти.

Результат: Технологія стає «голосом» дитини. Педагог вчиться сприймати таку комунікацію як рівноцінну, поступово стимулюючи підлітка до вербальних відповідей.

5. Соціальні мережі та месенджери як навчальне середовище.

Підлітки почуваються впевненіше в текстовому форматі.

Як це працює: Підготовка вчителів включає методику «мікронавчання» у закритих групах (Discord, Telegram). Вчитель вчиться модерувати дискусії там, де підліткам зручно.

Результат: Педагог «йде на територію підлітка». Це розмиває кордони між суворим вчителем та наляканим учнем, вибудовуючи довіру через звичні для дитини цифрові канали.

Сучасні технології дозволяють вчителю бути «невидимим помічником». Вони дають інструменти для того, щоб підліток міг вийти з «мушлі» поступово: спочатку через аватар у грі, потім через повідомлення в чаті, і нарешті — через живу розмову в класі.

Сучасний вчитель перестає бути лише джерелом інформації, стаючи фасилітатором і модератором цифрового та соціального простору. Використання VR-симуляторів та ШІ-платформ дозволяє педагогу створювати "безпечні полігони" для тренування спілкування без ризику соціального осуду для підлітка.

Штучний інтелект дає змогу педагогам миттєво адаптувати складність комунікативних завдань під психоемоційний стан учня. Це мінімізує рівень стресу та запобігає замкненості підлітків, забезпечуючи персональну траєкторію подолання бар'єрів.

Найефективнішою є підготовка, що поєднує соціально-емоційне навчання (SEL) із технічними інструментами. Технології не замінюють людське спілкування, а слугують «містком», який допомагає підлітку перейти від цифрової взаємодії до реальної соціалізації.

Впровадження ігрових механік у навчання вчителів (і згодом у роботу з підлітками) довело свою ефективність у зниженні тривожності. Це перетворює складний процес подолання страху спілкування на захопливий досвід досягнення цілей.

Опанування педагогами засобів альтернативної комунікації стає стандартом інклюзивної освіти, що дозволяє залучати до діалогу навіть найбільш вразливі категорії підлітків.

Ефективність роботи з підлітками сьогодні залежить не від кількості гаджетів, а від здатності педагога інтегрувати їх у гуманістичну модель виховання, де технологія працює на розвиток емпатії та соціального інтелекту.

Список використаних джерел

1. Сучасні освітні технології у професійній підготовці: навчально-методичний посібник / за ред.. О. М. Спіріна, Ю. Г. Короткової. Київ: Інститут цифрової освіти НАПН України, 2025. 180 с.

2. Педагогічні технології в підготовці вчителів : праця / за ред. І. Ф. Прокопенка. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди , 2024. 256 с.

3. Освітні тренди професійного розвитку педагогічних працівників (2021–2025) : серія посібників. Київ: Український інститут розвитку освіти, 2025. 164 с.

4. Віртуальна реальність як інструмент адаптивного навчання в умовах цифрової трансформації. *Педагогіка та психологія*. 2024. № 2. 34-42 с.

5. Штучний інтелект і підлітки: ризики нових форм цифрової взаємодії. *Вісник психології та педагогіки*. 2025. № 1. 12-21 с.

6. Про організацію освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році : інструктивно-методичні рекомендації МОН України. URL: https://mon.gov.ua (дата звернення: 20.12.2025).

7. Technology in Education: Global Education Monitoring Report 2023/2024. UNESCO, 2024. 435 p. URL: https://unesco.org (дата звернення: 20.12.2025).

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПЛАТФОРМ ТА СИМУЛЯЦІЙНИХ ТРЕНАЖЕРІВ У НАВЧАННІ ДОРОСЛИХ КУХАРІВ ТА КОНДИТЕРІВ

Назарко Н.М., *викладач професійно-теоретичної підготовки, майстер виробничого навчання Державного навчального закладу «Львівське вище професійне училище технологій та сервісу»*

У сучасному світі, де темпи розвитку технологій та ринку праці постійно зростають, навчання дорослих здобувачів освіти стає важливим чинником професійного та особистісного розвитку. Особливо актуальним це питання є у сфері кулінарії та кондитерського мистецтва, де професійні навички безпосередньо впливають на якість готової продукції, безпеку харчових продуктів та ефективність робочих процесів. Традиційні методи навчання, які покладаються переважно на лекції та демонстраційні заняття, часто не забезпечують достатньої практичної підготовки, особливо для дорослих здобувачів освіти, які потребують більш інтегрованих та прикладних підходів. Саме тому сучасна освіта активно впроваджує інтерактивні платформи та симуляційні тренажери як ефективні засоби навчання дорослих кухарів та кондитерів.

Навчання дорослих має свої особливості: практичність, швидкий результат, можливість навчатись у зручний час та темп. Інтерактивні платформи і тренажери допомагають безпечно відпрацювати навички, отримати візуально зрозумілу інформацію, мінімізувати витрати на продукти, підвищити мотивацію та залученість.

Інтерактивні платформи надають можливість поєднувати теоретичні знання з практичними навичками у безпечному та контрольованому середовищі. Завдяки онлайн-курсами, інтерактивним відеоурокам, віртуальним лабораторіям та тренажерам здобувачі освіти можуть моделювати всі етапи приготування страв: від підготовки інгредієнтів до сервірування готового продукту. Для дорослих

здобувачів освіти це особливо важливо, адже вони можуть працювати у власному темпі, повторювати складні процеси, аналізувати власні помилки та отримувати миттєвий зворотний зв'язок від викладачів або системи. Такий підхід дозволяє поєднувати навчання з роботою або сімейними обов'язками, що є важливим для дорослих здобувачів освіти.

Симуляційні тренажери, у свою чергу, створюють відчуття реальної виробничої практики без ризику псування продуктів або шкоди для здобувачів освіти. Наприклад, тренажери для роботи з кондитерськими масами дозволяють дорослим здобувачам освіти відпрацьовувати техніку нанесення крему, формування фігурок з шоколаду чи роботи з дрібними декоративними елементами без використання дорогих інгредієнтів. Аналогічно, симулятори кухарського процесу можуть моделювати температурні режими приготування страв, контроль часу та послідовність операцій, що допомагає здобувачам освіти зрозуміти логіку технологічного процесу та уникнути типових помилок на практиці.

Важливим аспектом використання таких платформ є інтеграція теоретичного матеріалу з практичними завданнями. Наприклад, під час вивчення правил гігієни та безпеки харчових продуктів дорослі здобувачі освіти можуть проходити інтерактивні сценарії, де вони ідентифікують потенційні ризики забруднення, виконують віртуальні перевірки чистоти обладнання та приймають рішення щодо корекційних дій. Такий підхід не тільки закріплює знання, а й формує критичне мислення та уміння приймати правильні рішення в реальних виробничих ситуаціях.

Крім того, інтерактивні платформи стимулюють розвиток командної роботи та комунікативних навичок. Дорослі здобувачі освіти можуть працювати над віртуальними проєктами спільно з колегами, планувати приготування складних страв, обговорювати технологічні етапи та отримувати зворотний зв'язок від викладача або наставника в режимі реального часу. Такий інтегрований підхід навчання сприяє формуванню в дорослих здобувачів освіти не лише професійних компетентностей, а й соціальних навичок, таких як вміння працювати в команді, планувати власну діяльність та адаптуватися до змін. Використання інтерактивних

платформ та симуляційних тренажерів дозволяє створити ситуації, максимально наближені до реальної професійної практики, де кожен учасник несе відповідальність за прийняті рішення та результати своєї роботи.

Особливо цінним є те, що дорослі здобувачі освіти отримують можливість експериментувати з технологіями приготування страв без страху зробити помилку, що в реальних умовах могло б призвести до втрати продукту або часу. Наприклад, у кондитерській справі вони можуть відпрацьовувати різні способи декорування тортів, контролювати температуру шоколаду та консистенцію крему у віртуальному середовищі, після чого успішно перенести отримані навички на практичні заняття у лабораторії чи на виробництві.

Інтерактивні технології також сприяють підвищенню мотивації дорослих здобувачів освіти. Вони бачать реальні результати своєї діяльності, отримують миттєвий зворотний зв’язок та можуть порівнювати свої досягнення з попередніми результатами або результатами колег. Це створює позитивну динаміку навчання, стимулює самостійність, внутрішню мотивацію та бажання вдосконалювати свої навички.

У перспективі використання інтерактивних платформ та симуляційних тренажерів у професійній освіті дорослих кухарів і кондитерів дозволяє забезпечити високу якість підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в сучасних умовах гастрономічного ринку. Симуляційні та VR-тренажери для кухарів і кондитерів створюють максимально реалістичні умови роботи. Найефективнішими є VR-кухні, які дають можливість виконувати дії у віртуальному просторі: нарізання, робота з обладнанням, відпрацювання технологічних процесів, тренування швидкості та організації робочого місця. Перевагами є безпечне середовище, немає ризику травм чи зіпсованих продуктів, зворотній зв’язок у режими реального часу. Для навчання харчової безпеки застосовують спеціальні тренажери HACCP. Вони дозволяють відпрацьовувати критичні точки контролю, правила гігієни , санітарні норми та стандарти безпеки харчових продуктів.

Впровадження таких технологій створює передумови для гнучкого, адаптивного та індивідуалізованого навчання, що враховує потреби та попередній досвід дорослих здобувачів освіти, сприяє розвитку професійної майстерності та підвищенню соціальної компетентності.

Таким чином, інтерактивні платформи та симуляційні тренажери стають не просто інструментом навчання, а потужним механізмом, що забезпечує ефективну інтеграцію теорії та практики, підвищує мотивацію дорослих здобувачів освіти і сприяє формуванню висококваліфікованих професіоналів у сфері кулінарії та кондитерського мистецтва. Вони дозволяють швидко адаптувати дорослих здобувачів освіти до реальних умов роботи, розвивають професійну впевненість і формують стійкі практичні навички. Інтеграція таких технологій у навчальний процес сприяє формуванню сучасного, конкурентоспроможного фахівця ресторанної галузі.

Список використаних джерел

1. Fitriyana Fitriyana, Nurhadi Didik. Transformation of Vocational Learning Through Augmented Reality: An Innovative Concept for Strengthening Visual Skills in Culinary Vocational Schools. *Eduvest – Journal of Universal Studies*. 2024. URL: *https://doi.org/10.59188/eduvest.v5i11.52324*.

2. Application and effect analysis of virtual reality technology in vocational education practical training. *Education and Information Technologies*. 2024. URL: *https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-024-13197-7?utm_source=chatgpt.com*

3. Дудаш О. С. Використання інтерактивних технологій у процесі професійної підготовки педагогів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. URL: *https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-369-373*

ДЕФІЦИТАРНЕ МИСЛЕННЯ, МОТИВАЦІЯ ДО ЗМІН І ПСИХОДИАГНОСТИКА: ІНТЕГРАТИВНИЙ ОГЛЯД

Наумов В.П., *здобувач вищої освіти спеціальності "Психологія" Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

Чи існує зв'язок між дефіцитарним мисленням, мотивацією до змін та психодіагностикою? Зроблено стислий аналіз досліджень на цю тему.

Визначення термінів та значення у практичній психології наступні. Дефіцитарне мислення (в англомовній літературі deficit / scarcity mindset) визначається як стиль мислення, що фокусується на браку ресурсів (фінансових, емоційних, часових), та призводить до негативного самосприйняття, зниження когнітивної ефективності та імпульсивних рішень.

Також відомий як “менталітет бідності”, швидче визнається як виклик для психічного здоров'я та благополуччя [1]. Зосереджується на обмеженнях і нестачі, що може перешкоджати прийняттю рішень і знижувати загальний рівень задоволення життям.

Ще наслідок такого стилю мислення (когнітівного фрейму, шаблону пам'яті) - це виснажженя «розумової пропускної здатності» - інтелектуальної здібності направляти фокус та зусилля на нагальні проблеми, такі, наприклад, як планування на майбутнє чи вирішення проблем й поточних завдань.

Замість цього виникає поглинння турботами, які спричиняють постійні когнітивні дефіцити та підсилюють саморуйнівні дії [7].

Мотивація до змін - процес або стан, що розуміють спрощено як «бажання діяти». Проте в науковій психології - це складний психологічний процес готовності, важливості та впевненості у своїй здатності змінити поведінку. Що спонукає індивіда до ініціювання та підтримки змін у поведінці, думках, почуттях.

Мотивація до змін - це бажання відчувати, діяти та мислити по-іншому [4].

Prochaska, J. O. та DiClemente, C. C визначили мотивацію як ступінь готовності людини рухатися крізь стадії змін. «Мотивація до змін - це ймовірність

того, що людина розпочне, продовжить і буде дотримуватися певної стратегії змін» [8].

Miller, W. R. та Rollnick, S. (засновники клієнт-центрований підхіду “Мотиваційне інтервювання”) розглядають мотивацію як міжособистісний процес. Для них відсутність змін - це не відсутність мотивації, а наявність амбівалентності (коли людина одночасно хоче і не хоче змінюватися) [5].

Тож “Мотиваційне інтерв'ювання” виникло саме як відповідь на питання: «Як допомогти людині знайти мотивацію до змін, коли вона вагається?». Воно ефективне для лікування залежностей, тривожних розладів та інших психологічних проблем [6].

Психодіагностика - процес оцінки психологічних станів за допомогою інструментів, що ідентифікують дефіцити в мисленні, мотивації чи поведінці.

У психодіагностиці дефіцитарне мислення проявляється як евристика (у нашому аналізі як інтуїтивно зрозуміле рішення, але не строго логічне або не як найоптимальний підхід), що спотворюють оцінку процесу розвитку та покращення. Наприклад у освіті, де проблеми приписуються індивідумам, а не професійному середовищу [3]. Тож варто бути обережними, щоб не мати дефіцитного погляду на своїх колег, які разом з ними беруть участь у процесі вдосконалення.

Необхідною умовою для пом'якшення дефіцитного мислення є визначення, коли власні висновки та дії людини базуються на дефіцитному розумінні. Та знати, що таке дефіцитне мислення, як воно впливає на інтерпретацію поточної ситуації.

Дефіцитарне мислення може бути діагностоване через психодіагностику як фактор когнітивних упереджень (систематичні помилки в мисленні) [7].

“Мотиваційне інтервювання” слугує інструментом для його корекції, посилюючи мотивацію до змін і інтегруючись як у процес психодіагностики (“Лінійка готовності” [5]), так і у процес психокорецїї [2].

Цей метод допомагає розв'язати конфлікти амбівалентності, посилюючи внутрішню мотивацію, а не нав'язуючи зміни ззовні. Часто застосовується в поєднанні зі стадіями змін для ефективного просування клієнта до дій.

Дефіцитарне мислення діє як когнітивний бар'єр, що спотворює результати процесу діагностування та погіршує мотивацію до змін.

“Мотиваційного інтерв'ювання” має потенціал розв'язувати це, підсилюючі діагностику та також самі зміни в психокореції, терапії тощо.

Список використаних джерел:

1. 8 Strategies to Transform a Scarcity Mindset, 2024. URL: https://positivepsychology.com/scarcity-mindset/

2. Addressing deficit performance through coaching - using motivational interviewing for performance improvement at work, 2007. URL: https://www.researchgate.net/publication/369412717_Addressing_deficit_performance_through_coaching_using_motivational_interviewing_for_performance_improvement_at_work

3. Disrupting deficit mindsets: mitigating cognition that derails equitable continuous improvement, 2025. URL: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1581703/full

4. Ian M. Evans, How and Why People Change: Foundations of Psychological Therapy. Oxford Universaty Press, 2013. P. 53–72

5. Miller W.R., Rollnick S. Motivational Interviewing: Helping people to change (3rd Edition). 2013. 124 p.

6. Motivational Interviewing as an Adjunct to Cognitive Behavior Therapy for Anxiety Disorders: A Critical Review of the Literature, 2017. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5580948/

7. Mullainathan S., Shafir E. Scarcity: Why having too little means so much. New York, NY: Times Books. 2013. 68 p.

8. Prochaska J. O., DiClemente C. C. Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. 1982. 243 p.

ВПЛИВ ГРУПОВОЇ ДИНАМІКИ ТА СТРАТЕГІЙ УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ НА ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Нестюркіна К. В., *здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України*

Актуальність дослідження детермінована соціальною потребою у цілеспрямованому формуванні позитивної соціальної спрямованості (ПСС) - інтегративної сукупності просоціальних установок, що охоплюють альтруїзм, толерантність та соціальну відповідальність [1] - у старших підлітків віком 16-18 років в умовах освітнього процесу. Цей віковий період є критичним для інтенсивної соціалізації та кристалізації ціннісно-смислових орієнтацій особистості [2]. Визначено, що ефективність групової динаміки та адекватність стратегій подолання внутрішньогрупових конфліктів є ключовими, проте недостатньо керованими, чинниками розвитку ПСС [3].

Мета дослідження: Експериментально верифікувати ефективність цільової формуючої програми, спрямованої на оптимізацію групової динаміки та навчання конструктивним стратегіям розв'язання конфліктів, як засобу підвищення рівня позитивної соціальної спрямованості старших підлітків.

Методологія емпіричного дослідження: Емпіричне дослідження проводилося на базі одного з освітніх закладів і охоплювало вибірку у 44 особи віком 16-18 років. Учасники були розподілені на дві рівноцінні групи:

1. Контрольна група (КГ): Навчальний процес відбувався за стандартною освітньою програмою.

2. Експериментальна група (ЕГ): Додатково до стандартної програми була імплементована авторська програма корекції та розвитку, що включала: тренінги

командної взаємодії та згуртування (вплив на динамічні процеси групи) [4], а також заняття з медіації та асертивної комунікації (вплив на конфліктні процеси).

Діагностичний інструментарій: використовувався комплекс стандартизованих методик, зокрема, методика діагностики соціальної спрямованості особистості, методика діагностики стратегій поведінки в конфлікті К. Томаса, а також соціометрія.

Етичні аспекти дослідження: дослідження проводилося з дотриманням принципів академічної доброчесності та етичних норм. З метою уникнення ефекту очікування учасники не були повністю поінформовані про конкретну мету експерименту на початковому етапі. Після завершення формуючого етапу всі учасники були ознайомлені з метою, завданнями та результатами дослідження (процедура дебрифінгу), що забезпечило прозорість та відповідність етичним стандартам.

Дослідження реалізовувалося у три етапи: констатуючий, формуючий (реалізація програми в ЕГ) та контрольний.

Констатуючий етап. Початковий діагностичний зріз не виявив статистично значущих відмінностей між КГ та ЕГ за рівнем ПСС та домінуючими стратегіями поведінки в конфлікті. В обох групах було зафіксовано переважання індивідуалістичних стратегій (суперництво, уникання) та середній рівень розвитку позитивної соціальної спрямованості.

Контрольний етап. Результати повторного діагностування після завершення формуючого етапу показали такі зміни:

Контрольна група: позитивних змін у рівні ПСС та конфліктних стратегіях не зафіксовано. Експериментальна група: виявлено статистично достовірне зростання показників ПСС. Зокрема, відмічено підвищення рівнів альтруїзму, емпатії та соціальної відповідальності.

Трансформація конфліктних стратегій: В ЕГ відбулося помітне зміщення від деструктивних стратегій (суперництво та уникання) до конструктивних (співпраця

та компроміс). Також підтверджено зростання здатності групи до самоорганізації та ефективної спільної діяльності.

Впроваджена програма довела свою високу ефективність як інструмент цілеспрямованого розвитку ПСС шляхом оптимізації внутрішньогрупових соціально-психологічних процесів [5].

Регульована групова динаміка, досягнута завдяки тренінгам згуртування, сприяє прискореній інтерналізації підлітками позитивних групових норм як власних просоціальних ціннісних орієнтацій. Цілеспрямоване навчання конструктивному вирішенню конфліктів є прямим механізмом формування толерантності, навичок ведення діалогу та соціальної компетентності, які складають ядро позитивної соціальної спрямованості.

Результати експерименту підтверджують висунуту гіпотезу: цілеспрямоване втручання у групову динаміку та конфліктні процеси є необхідною умовою для ефективного формування позитивної соціальної спрямованості у старших підлітків, забезпечуючи значно вищий результат порівняно зі стихійним соціальним досвідом.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л. М. Психологія управління: навч. посіб. Київ: Міленіум, 2017. 396с.

2. Зливков В. Л., Скляренко О. О. Основи теорії та практики психологічного тренінгу. Київ : ФОП-Ситник О. В., 2021. 238с.

3. Шевченко О. В. Соціальна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 376с.

4. Мацегора О. В. Методи групової роботи та їх ефективність у корекції поведінки підлітків. *Вісник психології і педагогіки*. 2019. Вип. 4(12). С. 112-119.

5. Діамантопуло А. П. Конфліктологія. Теорія та практика вирішення конфліктів. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 224с.

ПЕРЕПІДГОТОВКА ДОРОСЛОГО НАСЕЛЕННЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК ПОВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ КРАЇНИ

Ніколаєва О. Б., *майстер виробничого навчання, завідуюча НПЦ, ЗП(ПТ)О «Рівненський професійний коледж автомобільно-механічних технологій»*

Повоєнна відбудова країни - це складний і багатовимірний процес, що охоплює економічну, соціальну, культурну та психологічну сфери. В умовах руйнування інфраструктури, втрати робочих місць та масових переміщень населення особливого значення набуває людський капітал. Саме він є рушійною силою відновлення держави. Перепідготовка дорослого населення виступає ключовим чинником цього процесу, адже дозволяє швидко адаптувати громадян до нових умов, забезпечити їхню зайнятість та сприяти соціальній інтеграції.

Освіта дорослих охоплює формальну, неформальну та інформальну освіту, включаючи курси перепідготовки, підвищення кваліфікації та професійний розвиток [9]. Освіта дорослих стає не лише інструментом професійного розвитку, а й засобом формування нової суспільної свідомості, що базується на демократичних цінностях, солідарності та відповідальності. У повоєнний період освіта дорослих стає механізмом соціальної мобільності, що дозволяє людям змінювати професію та брати участь у відбудові країни [10].

Повоєнна відбудова країни є багатовимірним процесом, що охоплює економічну, соціальну, культурну та психологічну сфери. В умовах руйнування інфраструктури, втрати робочих місць та масових переміщень населення особливого значення набуває людський капітал. Саме він є рушійною силою відновлення держави.

Перепідготовка дорослого населення виступає ключовим чинником цього процесу, адже дозволяє швидко адаптувати громадян до нових умов, забезпечити їхню зайнятість та сприяти соціальній інтеграції [5].

Освіта дорослих є складовою концепції навчання впродовж життя, яка передбачає постійне оновлення знань та навичок. Основні характеристики освіти дорослих:

- орієнтація на практичні потреби суспільства та економіки;
- гнучкість форм і методів навчання;
- інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти;
- спрямованість на розвиток критичного мислення та соціальної активності.

У повоєнний період освіта дорослих стає механізмом соціальної мобільності, що дозволяє людям змінювати професію та брати участь у відбудові країни [9].

Війна спричинила масштабні зміни у структурі ринку праці: руйнування підприємств, масове безробіття, потребу у нових професіях. Перепідготовка дорослих осіб з числа незайнятого населення виконує такі функції:

Економічну- забезпечення робочою силою галузей, що потребують швидкого розвитку (будівництво, енергетика, IT, соціальні послуги);

Соціальну - інтеграція внутрішньо переміщених осіб у нові громади;

Психологічну **-:** відновлення впевненості у власних силах через навчання та працю;

Культурну - формування нової ідентичності, заснованої на досвіді спільної боротьби та відбудови. Вона інтегрує внутрішньо переміщених осіб у нові громади та допомагає долати наслідки травм війни [8]. Перепідготовка дорослого населення сприяє оновленню трудових ресурсів відповідно до потреб сучасної економіки. Вона забезпечує гнучкість робочої сили, що є критично важливою в умовах швидких змін. Сприяє розвитку інноваційних галузей а також підвищує конкурентоспроможність країни на міжнародному ринку праці [7].

Перепідготовка дорослих має потужний соціальний ефект. Вона сприяє згуртуванню суспільства, допомагає долати наслідки травм війни через залучення до активної діяльності, формує громадянську відповідальність та відчуття

причетності до спільної справи а також підтримує розвиток демократичних цінностей та культури діалогу [6].

Таким чином, освіта дорослих стає не лише засобом виживання, а й інструментом стратегічного розвитку, що дозволяє різним групам населення знайти своє місце у процесі відбудови.

Особливу роль у перепідготовці дорослих відіграють навчально-практичні центри (НПЦ), створені при закладах професійно-технічної освіти. Вони забезпечують практичне навчання на сучасному обладнанні. Пропонують короткострокові курси для дорослих, які втратили роботу або потребують нової професії. Реалізують програми для внутрішньо переміщених осіб та ветеранів. Використовують дуальну освіту, поєднуючи теорію та практику[4].

В Україні після 2022 року спостерігається різке зростання попиту на перепідготовку дорослих. Особливо затребувані курси цифрових навичок, будівельних професій, соціальних послуг. Важливу роль відіграють державні програми, громадські ініціативи та міжнародні проєкти. Формується нова культура навчання дорослих, що базується на принципах доступності та практичної спрямованості [10].

Для ефективної реалізації перепідготовки дорослих необхідно:

- створити мережу регіональних центрів освіти дорослих;
- забезпечити державне фінансування та грантову підтримку;
- інтегрувати міжнародний досвід та партнерські програми;
- розвивати цифрові платформи для дистанційного навчання;
- формувати мотивацію дорослого населення до навчання через інформаційні кампанії та соціальні стимули.

Перепідготовка дорослого населення є ключовим чинником повоєнної відбудови країни. Вона забезпечує економічне відновлення, соціальну стабільність та розвиток демократичного суспільства. Освіта дорослих формує нову якість людського капіталу, що стає основою модернізації держави.

Необхідна системна державна політика, спрямована на підтримку програм перепідготовки, розвиток центрів освіти дорослих та інтеграцію міжнародного досвіду [8].

Перепідготовка дорослого населення є стратегічним чинником відновлення країни після війни, адже саме вона забезпечує швидке оновлення трудових ресурсів, формування нових професійних компетентностей та адаптацію громадян до сучасних економічних і соціальних викликів. Освіта дорослих у форматі навчання впродовж життя дозволяє інтегрувати внутрішньо переміщених осіб, ветеранів та тих, хто втратив роботу, у процес відбудови, створюючи умови для їхньої зайнятості та соціальної стабільності. Таким чином, перепідготовка стає не лише освітнім процесом, а й інструментом економічної модернізації та соціальної інтеграції.

У перспективі системна підтримка програм перепідготовки дорослих, розвиток навчально-практичних центрів та інтеграція міжнародного досвіду сприятимуть формуванню конкурентоспроможного людського капіталу, що є основою сталого розвитку держави. Вона забезпечить не лише відновлення зруйнованої економіки, а й утвердження демократичних цінностей, згуртування суспільства та підвищення його стійкості до майбутніх викликів. Перепідготовка дорослих у повоєнний період - це ключ до відновлення країни на шляху її модернізації.

Список використаних джерел

1. Конституція України від 28 червня 1996 року.

2. Закон України «Про освіту» 05 вересня 2017 року № 2145-VIII.

3. Закон України «Про професійну освіту» від 2025 року.

4. Положення Про навчально-практичний центр закладу професійної (професійно-технічної) освіти від4 липня 2012 р. за № 1109/21421

5. Сігаєва Л.Є. Обґрунтування етапів розвитку освіти дорослих в Україні у другій половині XX - на початку XXI ст. *Наукові записки Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету*. 2017. №12. С. 45-52.

6. Тельвак В. Освіта і наука як чинники післявоєнної відбудови: дискурс Мирона Кордуби. *Український історичний журнал*. 2024. №3. С. 112-128.

7. Яценко Г. Відновлення та розвиток системи освіти України під час та після війни. URL: https://osvita.ua/blogs/education-recovery

8. DVV International Ukraine; Сумський державний університет. Public discussions on adult education for post-war recovery of the Sumy community. Суми, 2023. 56 с.

9. Benavot A., Odora Hoppers C., Lockhart A.S., Hinzen H. Reimagining adult education and lifelong learning for all: Historical and critical perspectives./ *International Review of Education*. 2022. Vol. 68(4). P. 421–439.

10. Sommer M. Ukraine: Overcoming the war with adult education. *ELM Magazine*. 2024. №2. URL: https://elmmagazine.eu

УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ІНТЕГРАЦІЯ ФОРМАЛЬНОЇ, НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СВІТОВОМУ ВИМІРІ

Новгородська Ю.Г., *к. п. н., доцентка, доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*
Самойленко О.В., *к. п. н., доцентка, доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*

Управління інноваційним розвитком закладу освіти в умовах сучасних цивілізаційних трансформацій набуває особливої значущості, оскільки визначає спроможність освітньої установи не лише адаптуватися до викликів часу, але й формувати власну стратегію розвитку. Сучасний етап модернізації освітньої галузі характеризується посиленням ролі інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти, що зумовлює необхідність перегляду управлінських підходів. У міжнародному контексті така інтеграція розглядається як основа реалізації концепції «навчання упродовж життя», що визначає нові вимоги до професійних компетентностей керівників закладів освіти та педагогів. Отже, особливої ваги набуває формування в управлінській діяльності таких орієнтирів, як стратегічність, інноваційність, партнерська взаємодія, відкритість до зовнішніх ресурсів і здатність забезпечувати якість освітнього процесу.

У країнах Європейського Союзу, Північної Америки та Азійсько-Тихоокеанського регіону вже сформовано широкий спектр ефективних управлінських підходів, спрямованих на інтеграцію різних форматів освіти. Формальна освіта розглядається як базовий інститут соціалізації, що забезпечує системність, наступність і стандартизованість навчання. Водночас міжнародний досвід переконливо свідчить, що її потенціал істотно зростає за умов активної

взаємодії з неформальною та інформальною освітою, які розширюють освітній простір, забезпечують його гнучкість і сприяють формуванню компетентностей, необхідних для життя в умовах швидкоплинності соціальних і технологічних процесів. За таких моделей управління керівники закладів освіти виконують не лише функції адміністраторів, але й координаторів, модераторів партнерських зв'язків, організаторів інноваційних практик.

Таким чином, управління закладом освіти перетворюється на багатовимірний процес, в якому поєднуються стратегічний аналіз і планування, проєктний підхід, моніторинг якості освіти та модернізація організаційної культури [4, с. 326-331].

Аналіз сучасної наукової літератури свідчить, що питання співвідношення та взаємодії формальної, неформальної й інформальної освіти посідає помітне місце в дослідженнях останніх років. У фахових виданнях представлено різні підходи до тлумачення цих понять та окреслено коло проблем, пов'язаних із їх інтеграцією в освітню практику. Питання неформальної освіти висвітлюється у дослідженнях, де акцентується її сутність, гнучкі механізми реалізації й різноманіття освітніх ініціатив (У. Байхт, Ю. Галустян, Б. Дегенхардт, Д. Домнік, Х. Коллей, Н. Мартинова та ін.). Наприклад, частина авторів тлумачать поняття «неформальна освіта» як різновид освітньої діяльності дорослих (А. Гончарук, Н. Горук, С. Зінченко, Л. Тимчук) [1]. Інші, пов'язують її із реалізацією концепції «навчання впродовж життя» (Н. Верхоглядова, Ю. Деркач, М. Лещенко). Деякі автори ототожнюють неформальну освіту з позашкільною або позааудиторною діяльністю (Т. Кристопчук, В. Стрижалковська, І. Яковлєва). Також, існує думка про те, що неформальна освіта може мати несистемний, частково спонтанний характер, пов'язаний із самостійним пізнанням або об'єднанням людей за спільними інтересами (С. Закревська, Г. Нестеренко, О. Тишкова) [6, с. 14].

Відмітимо, що головна увага науковців зосереджена на характеристиці формальної освіти, на її сутнісних ознаках, її системності, структурованості та ролі в забезпеченні базової освітньої підготовки. [9, с. 221-228.]. Також, у різноманітних

наукових працях детально проаналізовано розуміння формальної освіти, визначено її ключові риси та переваги як упорядкованої й інституційно закріпленої системи навчання (Т. Голубенко, В. Лін, М. Махруф, Е. Дж. Хоуз, К. Шохел та ін.) [8, с. 357].

Теоретичний аналіз проблеми теорії і практики навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти здійснено в працях М.П. Вовк, Ю.В. Грищенко, С.О. Соломахи, Л.Ю. Султанової, Н.О. Філіпчук та інших авторів, які акцентують на потенціалі позаінституційних форм навчання, їхній гнучкості, варіативності та здатності оперативно реагувати на запити суспільства. У цих дослідженнях наголошується на різноманітних шляхах упровадження неформальної освіти, її спрямованості на розвиток практичних умінь та індивідуалізацію освітньої траєкторії [5].

Інформальна освіта, її змістове наповнення та методичний супровід репрезентовані в працях Губанова Т. [2, с. 56-59], І. Жукевич, Л. Ніколенко, М. Руделоф та інших науковців. У їхніх дослідженнях наголошується на ролі життєвого досвіду, самоосвітньої діяльності, соціальних практик і комунікацій у формуванні знань та компетентностей, які здобуваються поза межами організованого освітнього процесу [3, с. 140-144].

В окремих наукових розвідках, зокрема увага приділена питанням забезпечення ефективної взаємодії між різними формами освіти (В. Байдала, С. Ткачов, Н. Ткачова, Я. Чирва). Окремий напрям досліджень присвячений визначенню педагогічних умов, необхідних для результативного поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти, що забезпечує цілісність освітнього процесу (І. Андрощук, Т. Калюжна, Р. Капур, В. Піддячий, П. Ходкінсон, Р. Хоторн, Г. Форд, С. Яблоков та ін.) [8, с. 357].

В умовах сьогодення, важливою характеристикою ефективного управління закладом освіти є розвиток освітнього середовища як відкритої екосистеми. Міжнародні тенденції демонструють широке поширення моделей, що

передбачають активну участь місцевих громад, громадських організацій, бізнес-структур та культурно-освітніх інституцій у реалізації освітніх ініціатив. У таких умовах керівник закладу освіти має забезпечувати узгодження інтересів різних суб'єктів, створювати умови для їхньої взаємодії та визначати спільні напрями розвитку. Партнерські мережі стають дієвим інструментом реалізації проєктів у сфері неформальної освіти, організації освітніх подій, залучення ресурсів та впровадження інноваційних методів навчання. У свою чергу, інформальна освіта доповнює ці процеси, надає здобувачам можливість формувати індивідуальні освітні траєкторії, що базуються на самоосвіті, практичній діяльності та соціальній взаємодії [7, с. 243-263].

Аналіз сучасної управлінської практики у провідних країнах світу засвідчує, що одним із ключових чинників успішної інтеграції різних освітніх форматів є цифровізація. Цифрові технології забезпечують відкритий доступ до освітніх ресурсів, сприяють розвитку дистанційних та змішаних форм навчання й підтримують процес управління якістю освіти. Платформи відкритих онлайн-курсів, цифрові бібліотеки, мультимедійні навчальні матеріали, інтерактивні тренажери та комунікаційні інструменти стали невід'ємною складовою сучасного педагогічного простору. Для керівника це означає необхідність володіння цифровими управлінськими компетентностями, уміння оцінювати ефективність цифрових рішень, організовувати підвищення кваліфікації педагогів та формувати культуру відповідального й творчого використання технологій [1].

Проте інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти супроводжується численними управлінськими викликами. Зокрема, актуальною є проблема нерівномірності готовності педагогів до використання нових освітніх підходів та інструментів, що потребує системної роботи щодо професійного розвитку. Не менш важливим є створення нормативно-правових умов, які б сприяли визнанню результатів неформального та інформального навчання, інтеграції різних форматів у структуру освітнього процесу та забезпеченню академічної

доброчесності. Значущими залишаються й організаційні аспекти: раціональний розподіл ресурсів, планування освітніх проєктів, формування ефективної системи комунікації всередині закладу та з зовнішніми партнерами.

Управління інноваційним розвитком закладу освіти неможливе без підвищення ролі педагогічного колективу. Педагоги є носіями інноваційної культури, а їхня готовність до змін багато в чому визначає успіх трансформацій. У цьому контексті особливе значення мають методичні заходи, педагогічні студії, тренінги, професійні спільноти, які сприяють розвитку педагогічної рефлексії та опануванню нових методик. Позитивний міжнародний досвід показує, що підтримка педагогів через наставництво, коучинг, міжвузівське та міжшкільне партнерство істотно підвищує результативність інноваційних процесів і сприяє формуванню середовища довіри та відкритості [7, с. 243-263].

Значну увагу в міжнародній літературі приділено питанням оцінювання ефективності інтеграції різних освітніх форматів. У багатьох країнах сформовано моделі внутрішнього забезпечення якості освіти, які охоплюють моніторинг освітніх результатів, аналіз задоволеності учасників освітнього процесу, оцінювання використання ресурсів та визначення потенційних напрямів удосконалення. Для керівника закладу освіти це створює можливості для обґрунтованого прийняття управлінських рішень, планування інноваційних проєктів та організації корекційних заходів.

У підсумку слід зазначити, що управління інноваційним розвитком закладу освіти на основі інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти є складним, багаторівневим процесом, який потребує стратегічного бачення, науково обґрунтованих підходів, гнучкості управлінських рішень та готовності до партнерської взаємодії. Міжнародний досвід підтверджує, що саме такі моделі управління забезпечують стійкість освітніх систем, сприяють підвищенню якості навчання та створюють умови для реалізації концепції «навчання упродовж життя». Для сучасних українських закладів освіти така перспектива є особливо важливою,

оскільки відкриває можливості для модернізації управлінських практик, підвищення ефективності освітнього процесу та розширення співпраці з глобальною освітньою спільнотою.

Список використаних джерел

1. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС. URL:http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/pena/2012_1/Goncha.pdf.

2. Губанова Т.О. Інформальна освіта як різновид освіти за законодавством України. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції.* 2019. № 5. С. 56-59.

3. Жукевич І. П. Інформальна освіта як фактор трансформації сучасної освіти. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. *Педагогічні науки*. Херсон, 2017. Вип. 79 (1). С. 140-144.

4. Корчагіна Л.М. Навчання впродовж життя як пріоритетний напрямок модернізації управління освітою в Україні. *Теорія та практика державного управління.* 2008. Вип. 3. С. 326-331.

5. Вовк М.П., Султанова Л.Ю., Філіпчук Н.О. та інші. Навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теорія і практика: монографія. Київ, 2019. 498 с.

6. Павлик Н. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді : Навчальний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 162 с.

7. Немченко С.Г. , Крижко В.В., Боднар О.С. та інші. Управління закладом освіти: Підручник для здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів. Бердянськ: БДПУ, 2022. 506 с.

8. Формальна, неформальна, інформальна освіта: суть, основні переваги та недоліки. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»).* № 13(31). 2023. С. 357-362.

9. Юник І.Д. Формальна, неформальна та інформальна освіта у брендингу викладача вишу. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»,* Вип. 1, 2022. С. 221-228.

ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Павленко Л.О., *здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

В останні роки питання професійного вигоряння працівників професій системи «людина-людина» знаходиться в фокусі постійної уваги вітчизняних та зарубіжних дослідників. Під час початку повномаштабної війни педагоги зіштовхнулись з необхідністю працювати в нових умовах дистанційного навчання, ознайомитися з інноваційними технологіями навчального процесу, що значно змінили адаптаційні вимоги до вчителя, зокрема використання технологій дистанційного навчання. Так як дистанційне навчання має як свої переваги, так і недоліки, актуальним питанням стало те, як нові умови навчання у віртуальному просторі позначилося на психологічному стані педагогів та їх схильностей до професійного вигорання?

Питанням особливості феномену емоційного вигорання займалися як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники (Х. Фрейденбергер, К. Маслач, Дж. Грінберг, Б. Перлман, М. Буриш, Д. Дирендонк, С. Джексон, А. Чіром, А. Пайнс та ін.). В зарубіжній психології одними з основних психологічні підходів до вивчення синдрому «вигорання» є трьохкомпонентна модель К. Маслач та С. Джексона.

Згідно моделі К. Маслач, вигорання розглядається у формі реакції на професійні стреси у процесі міжособистісного спілкування і включає такі складові як деперсоналізація, емоційне виснаження та редукція особистих досягнень. Емоційне виснаження – це комплекс проявів «емоційної втоми» або «спустошення» від постійного емоційного напруження і стресів в процесі роботи з людьми. Деперсоналізація проявляється насамперед у тенденціях бачити переважно

«негативні» сторони в характерах й поведінці оточуючих. Редукція особистих досягнень означає, що людина втрачає власне почуття значущості в професійному плані і не бачить подальших перспектив свого розвитку [1].

Вивчаючи особливості дистанційного навчання, О.Кириченко та А.Д. Чайнікова виділяють певні негативні аспекти, що можуть впливати на виникнення синдрому емоційного вигоряння у педагогів такі як: відсутність безпосереднього емоційного, енергетичного, контакту учнів із педагогом; механістичність, проєктування законів реального світу на віртуальне середовище і навпаки; знеособлення суб’єктів освітнього процесу [2]

Основні причини емоційного вигорання педагогічних працівників можна розділити на дві групи: зовнішні (об’єктивні, соціальні) та внутрішні (суб'єктивні, психологічні). До зовнішніх (об’єктивних) причин емоційного вигорання належать: соціальна та економічна нестабільність в країні, криза правових, духовних та моральних норм, низька соціально-правова захищеність особистості, воєнний стан, обмежена матеріально-технічна забезпеченість. Внутрішні (суб’єктивні) причини емоційного вигорання пов’язані перш за все з індивідуальними та соціально-психологічними особливостями педагогів: негативне сприйняття власної професійної діяльності, нерозвиненість аналітичного, критичного та креативного мислення, негативні емоції, почуття та психічні стани людини, відсутність достатньо розвинених педагогічних, комунікативних та організаторських здібностей, негативний професійний досвід, недостатньо розвинена професійна спрямованість та негативні риси характеру та темпераменту [6].

Враховуючи вищезазначене, маємо припущення, що дистанційне навчання може негативно позначитися на психологічному здоров’ї педагогів, зумовлювати емоційне вигорання. Ця проблема може проявлятися на зростанні показників емоційного виснаження та деперсоналізації, згідно моделі К. Маслач.

Першим аспектом профілактики є посилення психологічної стійкості, який дозволяє конструктивніше реагувати на стресові події, пов’язані, в тому числі, з

дистанційним навчанням. Педагоги можуть використовувати практики майндфулнес для зосередження своєї уваги на теперішньому моменті, що допомагає послабити тривожність і уникнути постійного переживання негативних думок. Наприклад, щоденна 5-хвилинна дихальна гімнастика допоможе відновити емоційний стан перед роботою. Також, надзвичайно корисним може стати навчання навичок рефлексії, усвідомлення та аналізу власних емоцій та причин стресового стану, зменшення надмірного самозвинувачення тощо. Можна почати вести щоденник, у якому записувати свої досягнення, позитивні події дня та виклики, які вдалося здолати [3].

Другим важливим аспектом подолання професійного вигорання педагогів є розвиток вмінь та навичок керувати часом та навантаженнями на роботі. Ефективна організація робочого графіку допомагає уникати відчуття «перевантаження» і відсутності розмежування між роботою та особистим життям. Виділення конкретних годин для лекцій, перевірки самостійних завдань, консультацій та перерв. Це сприятиме зменшенню ризику емоційного виснаження через безперервну роботу. Наприклад, використовувати принцип «тайм-блокінгу», де виконання роботи має фіксований проміжок часу. Також важливим компонентом запобігання професійному вигоранню педагогів є встановлення конкретних меж між роботою і приватним життям. Бажано пояснити оточуючим про необхідність поважати наш вільний час; відповідати на робочі повідомлення лише у зазначений час тощо [4].

У дистанційному форматі комунікація стає викликом для його учасників через дефіцит невербальних сигналів. Це спричиняє почуття відчуження та деперсоналізації. Для запобігання цього стану необхідно використовувати відеозв’язок для утворення ефекту «присутності» та збереження емоційного зв’язку між суб’єктами професійної діяльності. Крім цього, починати заняття з короткого обговорення головних тем або звертати увагу на емоційний стан всіх учасників

навчального процесу. Педагогам важливо проявляти свою емпатію, навіть у віртуальному світі, щоб підтримувати позитивний психологічний клімат [5].

Таким чином, робота педагогів у дистанційному форматі навчання потребує адаптації не тільки на рівні організації самого навчання, але й у плані збереження психологічного та фізичного здоров'я. Реалізація даних рекомендацій може знизити ризики емоційного вигорання заради більш тривалої продуктивності та отримання задоволення від своєї роботи.

Список використаних джерел

1. Сидоренко Ж.В.,Шевчук, Т.І. Професійне вигорання педагогів в умовах дистанційного навчання. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки*. 2023, С. 72-79.

2. Чайнікова А. Д. Кириченко О. М. Психолого-педагогічний аналіз ефективності дистанційного навчання. *Габітус.* Вип.25. 2021 С. 196-201

3. Дзюба К. Профілактика професійного вигорання. *Психолог.* 2013. No 8. С. 24–25.

4. Кошечко Н. Профілактика синдрому «емоційного професійного вигорання» викладача ЗВО. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка.* 2016. Вип. 1. С. 21-28.

5. Остополець, І., Соломаха, А., Кучеренко, Н., Кучеренко, С. Дистанційне навчання як чинник професійного вигорання педагогів. *Psychology Travelogs*, №1, 2025. С. 243–253.

6. Пахомов І.В. Профілактика професійного та емоційного вигорання педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навчальний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 114 с.

ВПЛИВ ТІЛЕСНОГО ФОКУСУ НА ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ

Панасюк О. В., *здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»*
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Рівень тривожності серед українців значно зріс внаслідок повномасштабного вторгнення росії, що підтверджується численними дослідженнями та опитуваннями. Загальні показники поширення тривожних станів зросли в рази порівняно з довоєнним часом. Хоча високий відсоток людей має симптоми, лише невелика частина з них зверталася по професійну допомогу. Тому сьогодні необхідна вчасна діагностика, профілактика та донесення інформації до населення про можливість отримання допомоги. Та ще більш важливим є навчання самодопомозі при тривожних станах чи панічних атаках

Одним із дієвих способів привести себе в норму є активація тілесних відчуттів. В сучасних техніках швидкої психологічної допомоги чи самодопомоги більшість пунктів відведена саме тілесному аспекту: техніки дихання, заземлення, м’язова активація та релаксація, активація шкірного покриву дотиками, активація очей та шиї при розгляданні довколишнього середовища та інше. Такі техніки потрібно практикувати навіть в спокійному стані і безпечному місці для того, щоб навчитися краще усвідомлювати своє тіло та реакції. Таким чином, є можливість закріпити навички саморегуляції в будь-яких життєвих обставинах.

На сьогодні все більше методів когнітивного спрямування додають у схеми роботи з клієнтами аспект тілесності. Із цього можна зробити висновок, що все більше спеціалістів в сфері психологічної допомоги усвідомлюють невід’ємність тіла від психіки. До прикладу: робота з емоціями взагалі неможлива без уваги до тілесних реакцій, оскільки будь-яка емоція – це реакція, яка спонукає тіло до дії. Починаючи від засновника тілесно-орієнтованої психотерапії Вільгельма Райха і до

сьогодні використовують тілесні техніки для того, щоб «звільнитися» від «застряглих» емоцій за допомогою руху.

Досліджуючи тілесні патерни, які провокують тривожність, можна побачити, що характерною спільною рисою є підняті та спазмовані плечі, ригідна шия, що обмежує рухи в верхній частині тіла та створює «тунельне бачення» в мислиннєвих процесах людини. Такі патерни вже є наслідком пережитих травматичних подій, та одночасно вони і запускають механізм тривожності при мінімальному стресі чи тригері. Під час тривоги активується симпатична нервова система, яка продукує гормони стресу. Тіло, готове до захисту, змушує м’язи шиї та плечей напружуватися. Все це є нормальною реакцією організму на небезпеку, але при тривожному розладі організм постійно перебуває в стані очікування небезпеки і таким чином виснажує людину.

Працювати з цим потрібно, в першу чергу, додаючи тілесне фокусування, усвідомлення патернів поведінки та їхнього значення для загальної системи людини. Коли клієнт психологічних послуг усвідомлює свої захисні механізми, помічає їх та вчиться нових навичок реагування за допомогою дихання та рухів, у нього з’являється більше опцій в психіці та можливість перемикатися з так званого «тунельного бачення» на більш широку картину подій чи життя загалом.

Тілесна психотерапія та психокорекція, саме в аспекті напрацювання навичок тілесного усвідомлення, в Україні під час війни надзвичайно важливі, оскільки війна спричиняє глибокі тілесні та психічні травми (ПТСР, тривога), а тілесно-психологічні техніки допомагають звільнити цю "тілесну пам'ять" про травму, відновити контакт із собою, заземлитися та знову відчути безпеку, гармонізуючи емоції й тіло, що є ключовим для виживання та відновлення в умовах хронічного стресу. За допомогою такої роботи позитивні зміни відбуваються на рівні тіла, відновлюється зв'язок "тіло-психіка", знижуються симптоми ПТСР та тривоги. Тілесний фокус є ефективним інструментом для реабілітації військових та цивільних.

На сьогоднішній день в Україні існує багато методів, які працюють в першу чергу з тілом і мають ефекти заспокоєння та розслаблення. Це давно відомі йога та медитація, прогресивна м'язова релаксація за Джейкобсоном, різноманітні техніки дихання, а з найдоступнішого - це прості прогулянки, біг, плавання та інше.

Варто зазначити, що попри схвальні відгуки та доведену користь для психо-емоційного стану людини – ці техніки впливають на людину через фізіологічні процеси і не впливають на характер, схильність до тривожності чи наслідки травматичного досвіду. Якщо у людини в характері присутні вольові якості та здатність систематизувати свою діяльність, то такі методи справді можуть їй допомагати справлятися з певними рівнями тривоги. Але в інших випадках для того, щоб спрацювали прості тілесні вправи, потрібно залучати психологічну допомогу, а саме роботу з тілесним усвідомленням. Тіло, таким чином, виступає «зв'язковим» між емоціями та когнітивними процесами.

На сьогодні одним із фундаментальних методів сомато-психологічної терапії є бодинамічний аналіз (Бодинаміка), в якому були досліджені психологічні функції м'язів, на базі чого була створена чітка система структур характеру та функцій Его. Психолог, який працює в цьому підході використовує знання функціональної анатомії, психо-моторного розвитку та прив'язані до цього психологічні аспекти. Такі фахівці працюють сьогодні і в Україні.

Перевагою роботи з використанням тілесного фокусу, є можливість працювати з запитами раннього довербального періоду. Коли мислиннєві навички ще не сформовані, а дитина живе із тіла — вона спілкується зі світом лише за допомогою рухів та простих звуків. Під час тривоги людина регресує до своїх ранніх патернів та аж до інстинктів під час панічних атак, де тіло має істотну перевагу і воно керує процесом. Тому так важливо для людини навчитися усвідомлювати з чого починається її тривога, з яких тілесних відчуттів, що є тригером та з чим не справляється система людини, коли починає «бити тривогу».

Список використаних джерел

1. Тіло веде лік. Як залишити психотравми в минулому / Бассел ван дер Колк; пер з англ. А. Цвіри. Харків: Віват, 2024. 123 с.

2. Пітер Левін, Пробудження тигра. Зцілення травми. / пер. з англ. Тетяни Колеснік. Київ : Вид. Ростислава Бурлаки, 2024. 213 с.

3. Іванова Т. Тривога, як психологічний феномен. *Психологічний журнал*. №3. 2020. С. 12-18.

4. Хлівна О., Магдисюк Л. Психологія тілесності : навчально-методичний посібник. Луцьк: Вежа-Друк. 2022. 56 с.

5. Сайт інституту Бодинаміки. https://www.bodynamic.com

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Пахомов І.В., старший викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Теоретичні моделі соціальної відповідальності особистості розробляли низка науковців (М. Актаєва, Ю. Баранова, С. Гурлєва, С. Ковальчук, Т. Костюк, О. Лукашов, М. Сагань, С. Садова та інші). Вони визначали її структуру, чинники, ознаки, рівні розвитку, умови та механізми формування.

На основі врахування результатів теоретичного аналізу соціально-психологічних аспектів соціальної відповідальності педагогічних працівників закладів професійної освіти (далі – ЗПО); єдності її когнітивного, афективного, конативного та ціннісно-мотиваційного компонентів; специфічної поліфункціональності їх праці; єдності різних типів ставлення особистості (до людей, професійної діяльності, суспільства та до себе) нами була розроблена психологічна модель соціальної відповідальності педагога ЗПО, психологічна структура якої включає систему двох підструктур (соціальна та професійна) [1].

Модель розвитку соціальної відповідальності педагогічних працівників ЗПО (далі – модель) складається з кількох структурних компонентів: процесуального, концептуального та змістовного.

Концептуальний блок моделі включає наступні компоненти: мету, завдання, принципи та умови. В основу моделі закладено мету: розвиток соціальної відповідальності педагогічних працівників ЗПО. Завданнями даної моделі є: виробити позитивне ставлення до соціально-відповідальної поведінки та прийняття вимог, що висуваються суспільством; с сформувати знання про соціальну відповідальність та рефлексивне їх усвідомлення; створити умови, що забезпечують розвиток соціальної відповідальності педагогічних працівників ЗПО.

Основними принципами розвитку соціальної відповідальності педагогів ЗПО є: систематичність, наступність, свідомість та самостійність, практична спрямованість та інші. Умовами розвитку їх соціальної відповідальності є: організація процесу надання знань про соціальну відповідальність; забезпечення інтеграції освітньої та суспільно значущої діяльності; створення професійно-освітнього середовища розвитку соціальної відповідальності; формування позитивного ставлення до соціально-відповідальної поведінки [2].

До змістовного блоку моделі відносяться наступні компоненти: види, функції, чинники, рівні, положення у часі, структурні елементи та компоненти, критерії, показники та рівні їх сформованості. За видами соціальна відповідальність педагогів ЗПО буває: зовнішня та внутрішня, індивідуальна та колективна, соціальна та професійна.

Визначаємо наступні функції соціальної відповідальності педагогів ЗПО: орієнтуючу (орієнтує у нормах, цінностях, у традиціях суспільства); регулятивну (виражає моральні відносини, комплекс моральних вимог та способів регуляції поведінки у соціумі); трансформаційну (сприяє перетворенню наявних знань на

переконання, систему поглядів на світ навколо себе, себе і своє місце у світі).

Також модель враховує чинники соціальної відповідальності педагогів ЗПО: зовнішні (освітнє та соціальне середовище) та внутрішні (індивідуально-психологічні якості (локус контролю, сприйняття, мислення, уява, емоції, почуття, воля, характер, здібності, досвід, спрямованість); соціально-психологічні (емпатія, рефлексія, взаємовідносини у професійному колективі та інших соціальних групах).

Можна також визначити рівні соціальної відповідальності педагогічних працівників ЗПО: мікрорівень (перед власною родиною, педагогічним колективом, здобувачами освіти та їх батьками, адміністрацією ЗПО), мезорівень (перед територіальною громадою, департаментом освіти, органами місцевого самоврядування), макрорівень (державою та суспільному).

За положенням у часі соціальної відповідальності педагогічних працівників ЗПО може бути: проспективна (за теперішнє), перспективна (за майбутнє) та ретроспективна (за минуле). Структурними її компонентами є: суб’єкт (педагог

ЗПО), об’єкт (професійні та громадянські обов’язки) та інстанція (зовнішня відповідальність перед учасниками освітнього процесу, адміністрацією ЗПО та суспільством; внутрішня – перед собою).

Соціальна відповідальність педагогів ЗПО має компонентну структуру, що включає когнітивний, афективний, конативний та ціннісно-мотиваційний компоненти. Критеріями сформованості когнітивного компонента соціальної відповідальності педагогічних працівників ЗПО виступає соціальна поінформованість та її рефлексивне усвідомлення. Даний критерій розкривають показники: знання про базові соціально схвалювані стратегії рольової поведінки та їх рефлексивне усвідомлення; знання про зміст основних соціальних цінностей та норм та усвідомлення їх особистого та соціального значення [3].

Критеріями сформованості афективного компонента соціальної відповідальності педагогічних працівників ЗПО є емоції, почуття та ставлення до суспільства. Даний критерій розкривають показники: емоції, почуття та ставлення до базових соціально схвалюваних стратегій рольової поведінки; а також до основних соціальних цінностей та норм.

Критерієм сформованості конативного компоненту соціальної відповідальності педагогічних працівників ЗПО є соціально-відповідальна поведінка, яка має наступні показники: уміння передбачати та прогнозувати особисті та соціально значущі наслідки своїх дій; здатність до емпатії та рефлексії своєї поведінки; характер атрибуції відповідальності та соціальна активність.

Критерієм сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту соціальної відповідальності педагогічних працівників ЗПО є їх просоціальна спрямованість, яка проявляється у наступних показниках: просоціальні мотиви, цінності, переконання, ідеали, світогляд.

За цими критеріями та показниками визначається рівень розвитку соціальної відповідальності педагогічних працівників ЗПО: високий, середній та низький. Її індикаторами є: обсяг знань про соціальну відповідальність, ступінь усвідомлення її важливості, рівень мотивації її розвитку, рефлексія щодо прийняття на себе

відповідальності, емоції у ситуації соціально відповідальної поведінки, усвідомлення соціальної відповідальності як цінності.

Процесуальний блок моделі включає етапи її реалізації та результати. Основними етапами її реалізації є: інформування про сутність соціальної відповідальності та способи її формування; актуалізація життєвого досвіду; мотивація соціально-відповідальної поведінки; створення ситуацій, що потребують соціально-відповідальної поведінки; прийняття рішень та оцінювання їх наслідків за допомогою організації взаємодії та під час суспільно значущої діяльності; - закріплення здобутого досвіду у різних формах суспільно

значущої діяльності (освітній, культурно-просвітницькій, соціальному проєктуванні, самоуправлінні, волонтерстві тощо), включення в діяльність соціально-професійної групи.

Результатом реалізації програми є розвиток соціальної відповідальності педагогічних працівників ЗПО.

Таким чином, створена нами програма розвитку соціальної відповідальності педагогічних працівників ЗПО складається з кількох структурних компонентів: процесуального, концептуального та змістовного. Концептуальний блок моделі включає наступні компоненти: мету, завдання, принципи та умови. До змістовного блоку моделі відносяться наступні компоненти: види, функції, чинники, рівні, положення у часі, структурні елементи та компоненти, критерії, показники та рівні їх сформованості. Процесуальний блок моделі включає етапи її реалізації та результати.

Список використаних джерел

1. Гуржій А. М., Карташова Л. А. Професійна підготовка педагогів у закладах професійної освіти. Педагогіка і психологія. 2021. № 3. С. 12–20.

2. Кулюткін Ю. М. Соціальна відповідальність педагога як педагогічна проблема. Освіта і управління. 2017. № 2. С. 30–36.

3. Національна академія педагогічних наук України. Розвиток професійної освіти в Україні : аналітична доповідь. Київ, 2021. 160 с.

ПСИХОЛОГІЧНА РЕІНТЕГРАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ НАВЧАННЯ

Пахомова А. О., *к.ю.н., доцент, здобувачка вищої освіти*
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Психологічна реінтеграція визначається як складний і багатогранний процес повернення до цілісності, внутрішньої гармонії та соціальної адаптації після пережиття травматичних подій, криз чи значних життєвих змін. Серед різноманітних шляхів до відновлення, навчання виступає не лише як засіб набуття знань чи професійних навичок, але й як потужний каталізатор психологічного зцілення та відбудови "Я".

Навчання в контексті реінтеграції виконує декілька ключових функцій. По-перше, воно забезпечує відчуття контролю та структури. Травма чи криза часто руйнують звичний світ, залишаючи людину в стані хаосу та безпорадності. Встановлення навчальних цілей, дотримання графіку занять та досягнення конкретних результатів повертає відчуття керованості власним життям. Сфокусованість на матеріалі відволікає розум від постійного переживання болючого досвіду, перенаправляючи енергію у конструктивне русло [1, с.112].

Також можна зазначити, що навчання є джерелом відновлення самооцінки та ідентичності. Коли стара ідентичність зруйнована або втрачена (наприклад, через втрату роботи, дому чи здоров'я), нові знання та навички стають основою для формування нової, більш стійкої ідентичності. Успішне опанування чогось нового, навіть невеликі академічні перемоги, підживлюють віру у власну компетентність та здатність розвиватися, що є критично важливим для тих, хто пережив психологічне виснаження. Навчання дає можливість по-новому визначити себе, перетворивши роль "жертви" чи "потерпілого" на роль "учня" та "творця свого майбутнього".

Безумовно, освітній процес виступає як потужний інструмент соціальної реінтеграції, надаючи індивідам необхідні знання, навички та соціальні зв'язки для відновлення повноцінної участі у житті суспільства. Освіта створює структуроване,

підтримуюче середовище, де відновлюються та розвиваються комунікативні навички та відчуття приналежності, що є критично важливим для осіб, які пережили ізоляцію, травму чи соціальне виключення. Отримуючи професійні компетенції та підвищуючи свою конкурентоспроможність на ринку праці, особи не лише поліпшують своє економічне становище, але й відновлюють самоповагу та соціальний статус, що, зрештою, забезпечує їхню стійку і всебічну реінтеграцію в соціум. Навчальні групи, курси та університетські спільноти пропонують безпечний простір для взаємодії з іншими людьми. Це дає змогу відновити соціальні зв'язки, навчитися довіряти та знову відчути себе частиною спільноти, що особливо важливо після періодів ізоляції чи відчуження. Спільна мета та співпраця у навчанні допомагають відновити порушені комунікативні навички та зменшити рівень соціальної тривожності.

Звісно, не будь-яке навчання є терапевтичним. Найбільш ефективним для реінтеграції є процес, який є гнучким, підтримуючим та релевантним до індивідуальних потреб. Це може бути перекваліфікація, вивчення мови, опанування творчого ремесла чи навіть глибинне вивчення філософії. Головне, щоб процес був свідомим вибором особистості та викликав внутрішній інтерес.

Навчання - це не просто функціональний інструмент; це глибоко людський акт надії. Воно стверджує, що майбутнє можливе, і що людина має сили його формувати. Через набуття знань і навичок особистість не просто пристосовується до нових обставин, а відбудовує власний внутрішній світ на міцнішій основі, перетворюючи пережитий досвід на ресурс для подальшого зростання. Таким чином, навчання стає потужним і осмисленим шляхом до психологічної реінтеграції та досягнення нової якості життя.

Список використаних джерел:

1. Завацька Н. Є. Психологія ресоціалізації особистості в умовах соціальної ізоляції : монографія. Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2011. 270 с

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК СУЧАСНА ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ У ГАЛУЗІ АНДРАГОГІКИ

Перепадя Л.М., *методист ВСП «Нікопольський фаховий коледж Дніпровського державного аграрно-економічного університету»*

Значимість навчання дорослих постійно зростає як в Україні, так і світі. Практично нема країни, яка б не завдячувала такому навчанню своїм технологічним, соціально-економічним, культурним прогресом і не пов'язувала з ним своє майбутнє.

В Україні актуальність цього питання пов'язана з необхідністю навчання персоналу підприємств, установ, організацій, зокрема безпосередньо на виробництві, а також потребою професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації безробітних. У процесі навчання дорослих враховують такі специфічні риси цієї категорії осіб:

- наявність життєвого та виробничого досвіду, що може мати як позитивне, так і негативне значення (окремі професійні стереотипи іноді заважають оволодінню новими професійними навичками);
- особисту оцінку будь-яких знань та їх значення відповідно до власного розуміння, досвіду, мотивів;
- відповідальність за результати навчання, завдяки чому підвищується мотивація до цього процесу;
- чітке усвідомлення мети навчання, що посилює важливість забезпечення відповідності змісту навчання тій меті, яку ставить перед собою слухач;
- активне ставлення до навчання, що вимагає від педагогічних працівників застосування відповідних форм і методів навчання;
- втрачені навички пізнавальної діяльності, у зв'язку з чим постає необхідність самостійного пошуку нових знань, що дуже важливо з огляду на стислі терміни

навчання та той факт, що навчання за «шкільною» системою більшість дорослих не сприймає психологічно [1].

В основу процесу навчання дорослих покладені підходи, на підставі яких розробляються та впроваджуються різні технології. Серед них — дистанційна освіта.

У Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні зазначено, що дистанційна освіта — це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, яка реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання, які складаються з педагогічних та інформаційних технологій [2]. Фахівці зі стратегічних проблем освіти дистанційну форму навчання називають освітньою системою XXI століття. В світі на неї зроблено величезну ставку, оскільки результати суспільного прогресу, раніше зосереджені на техносфері сьогодні концентруються на інфосфері. Настала ера інформатики. Нинішню фазу її розвитку можна охарактеризувати як телекомунікаційну. Це фаза спілкування, фаза трансферу інформації та знань.

Дистанційне навчання входить у XXI століття як одна з найефективніших систем підготовки та безперервної підтримки високого кваліфікаційного рівня фахівцями. Як варіант заочного воно зародилося на основі сучасних інформаційних технологій. Сьогодні заочно можна одержати вищу освіту, вивчити іноземну мову, підготуватися до навчання у вищому навчальному закладі. Сучасні комп’ютерні телекомунікації спроможні забезпечити передачу знань і доступ до різноманітної навчальної інформації набагато ефективніше, аніж традиційні засоби навчання. Нові електронні технології (інтерактивні диски CD-ROM, електронні дошки оголошень, мультимедійний гіпертекст, доступні ерез глобальну мережу інтернет за допомогою інтерфейсів Mosaic і WWW) можуть не тільки забезпечити активне залучення дорослих у навчальний процес, а й дають змогу керувати цим процесом на відміну від більшості традиційних навчальних середовищ. Інтерактивні можливості використовуваних у системах дистанційної освіти (СДО) програм і

систем доставки інформації дають змогу налагодити і навіть стимулювати зворотний зв'язок, забезпечити діалог і постійну підтримку, що є неможливим у більшості традиційних систем навчання [3].

Довгостроковою метою розвитку СДО в освіті є надання можливості кожному, хто навчається, опанувати навчальний курс у будь-якому коледжі або університеті.

Дистанційне навчання — найдинамічніша форма професійного навчання, яке відбувається на відстані з використанням ефективних інформаційно-комунікативних засобів. Воно зорієнтоване на забезпечення максимальної доступності і зручності, урахування на всіх етапах пріоритетних інтересів слухачів. Розвиток дистанційного навчання дає змогу персоналу одержати доступ до міжнародних професійних матеріалів. Серед переваг відкритого навчання можна назвати такі:

- гнучкість, що реалізується через вільний вибір термінів, змісту, форм і методів, режиму навчання та рівня кваліфікації відповідно до потреб працівників і роботодавців;
- індивідуалізація навчання, спрямована на диференційований підхід до слухачів, урахування їх навичок, досвіду, знань, віку, здібностей, мотивації до навчання, а також на актуалізацію їх пріоритет них інтересів;
- орієнтування на кінцевий результат — організація вибіркового професійного навчання відповідно до вимог підприємства, коли вивчається матеріал, що цікавить конкретного працівника і конкретного роботодавця;
- диверсифікація — розширення освітніх програм і систем навчання, що забезпечує збільшення переліку, зміну характеру і змісту освітніх послуг;
- універсальність, тобто можливість використання технології відкритого навчання усіма навчальними закладами, установами та організаціями;
- економічна ефективність (вартість відкритого навчання на 15-75% нижча за вартість традиційного залежно від професії, спеціальності).

Застосування цих технологій сприяє поліпшенню якості навчання, скороченню його термінів, підвищенню професійної адаптації та конкурентоспроможності слухачів на ринку праці.

Насамперед, ДО — це відкрита система навчання, що передбачає активне спілкування між викладачем і студентом за допомогою сучасних технологій та мультимедіа. Така форма навчання, як зазначалося, дає свободу вибору місця, часу і темпу навчання. Система ДО має ряд переваг і значно розширює коло потенційних студентів. Одержати освіту дистанційно має можливість молодь, яка не може поєднувати навчання з роботою або проживає у віддаленій від центрів освіти місцевості; військовослужбовці; домогосподарки; керівники; бізнесмени
або студенти, що мають бажання одержати освіту. Дистанційна форма навчання підходить майже всім, тому що дає можливість гармонійно поєднувати навчання з повсякденною діяльністю. Сучасна освіта потребує постійного розширення свого сприйняття комплексності світу та формування інформаційного суспільства. Для того, щоб знання були безпосередньо пов'язані з діями, необхідно постійно «навчати себе», поглиблюючи й розширюючи свою освіченість.

В ВСП «Нікопольський фаховий коледж ДДАЕУ» розроблена модель дистанційного навчання дорослих за заочною формою. Як викладач розробила електронний навчально-методичний посібник, який представляє собою електронний освітній ресурс у гіпертекстовому середовищі відкритого типу, містить згрупований матеріал, який включає в себе програми лекцій, семінарських та практичних занять, завдання до тем, тестові питання для перевірки знань, списки рекомендованої літератури з Грошової та експертної оцінки земель і нерухомості згідно з навчальною програмою для студентів спеціальності G «Геодезія та землеустрій».

Завдання підібрані у такому порядку і за ступенем складності, що дозволяють використовувати їх під час опанування нового матеріалу, повторення, закріплення, підготовки до заліку та самостійної роботи здобувачів освіти на заняттях. Надає

можливість студентам навчатися дистанційно, маючи можливість доступу до мережі Інтернет, отримувати консультації викладача і звітувати за вивчений матеріал.

Список використаних джерел

1. Сучасні технології освіти дорослих : посіб. / авт. кол. : Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко, Л. Є. Сігаєва, С. В. Зінченко, О. В. Баніт, Н. І. Дорошенко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 182 с.

2. Інноваційні технології в освіті [Електронний ресурс]. URL: http://educat.msk.ru/publ/innovacionnye_tekhnologii_v_obrazovanii/5-1-0-9

3. Гнатюк Д. М. ІТ-технології — перепустка до майбутнього. *Директор школи*. 2003. №47. С. 15-16.

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА У ВЗАЄМОДІЇ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ І ДОРОСЛОГО ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ

Плахтина О.І., *майстер виробничого навчання Державного навчального закладу «Львівське вище професійне училище технологій та сервісу»*

Сучасна система професійної освіти дорослих розвивається в умовах динамічних соціально-економічних змін, цифровізації, трансформації ринку праці, воєнних викликів та післявоєнної відбудови. У такій ситуації освіта дорослих перестає бути лише інструментом отримання нових професійних навичок і перетворюється на потужний механізм соціальної стабілізації, професійної мобільності, психологічної підтримки та відновлення особистісного ресурсу людини. Саме в цьому контексті особливого значення набуває концепція педагогіки партнерства як провідного методологічного орієнтиру у взаємодії майстра виробничого навчання і дорослого здобувача освіти.

Педагогіка партнерства ґрунтується на ідеї суб’єкт-суб’єктної взаємодії, коли майстер виробничого навчання і дорослий здобувач освіти виступають не у традиційній ієрархічній системі «викладач – здобувач освіти», а в системі співпраці, взаємної поваги, співтворчості та відповідальності за результат навчання. Такий підхід істотно відрізняється від класичної педагогічної моделі, оскільки дорослий здобувач освіти вже має власний життєвий та професійний досвід, сформовані уявлення, цінності, мотиваційні установки й очікування від освітнього процесу.

Важливою теоретичною основою педагогіки партнерства у навчанні дорослих є андрагогіка – галузь педагогічної науки, що вивчає особливості навчання дорослої людини. Її ключові положення наголошують на таких характеристиках дорослого здобувача освіти, як потреба у самостійності, прагнення до практичної значущості знань, орієнтація на вирішення конкретних життєвих і професійних завдань, а також внутрішня мотивація до навчання. Саме тому роль

майстра виробничого навчання трансформується: він уже не лише транслятор знань і контролер результатів, а насамперед фасилітатор навчального процесу, наставник, консультант, організатор освітнього середовища.

У процесі професійної підготовки дорослих здобувачів освіти майстер виробничого навчання виконує складну багатокомпонентну роль. По-перше, він виступає як експерт у професійній галузі, що володіє глибокими теоретичними знаннями та практичними вміннями. По-друге, він виконує функцію психологічної підтримки, що особливо актуально в умовах навчання дорослих, які можуть мати негативний попередній освітній досвід, втрату роботи, вимушене переселення або перебувати у стані тривалого стресу. По-третє, майстер є модератором групової взаємодії, який сприяє створенню атмосфери довіри, прийняття, поваги до різноманітності та індивідуального досвіду кожного.

Партнерські відносини передбачають відкритий діалог, співробітництво у визначенні цілей навчання, спільне планування освітньої траєкторії та залученість здобувача освіти до процесу ухвалення рішень. Такий підхід формує у дорослих здобувачів освіти відчуття причетності до навчального процесу, відповідальності за власний розвиток і впевненість у власних можливостях. Особливо важливим є врахування індивідуальних освітніх потреб, професійних цілей, темпу навчання та особистісних особливостей кожного дорослого здобувача освіти.

Одним із ключових компонентів педагогіки партнерства є розвиток рефлексії – здатності аналізувати власну діяльність, оцінювати результати навчання, визначати зони подальшого розвитку. Майстер виробничого навчання має створити умови для формування рефлексивного мислення, використовуючи методи самооцінювання, взаємооцінювання, дискусії, портфоліо досягнень, аналіз практичних ситуацій. Такий підхід сприяє формуванню у дорослих здобувачів освіти усвідомленої професійної позиції, готовності до безперервного навчання впродовж життя.

Важливе місце у системі партнерської взаємодії займають інтерактивні та практико-орієнтовані методи навчання, такі як: виробничі тренінги, майстер-класи, рольові та ділові ігри, кейс-методи, проєктна діяльність, симуляційне навчання. Саме вони дозволяють максимально наблизити освітній процес до реальних умов професійної діяльності та забезпечити інтеграцію теоретичних знань з практичним досвідом. У таких форматах майстер не домінує над здобувачем освіти, а стає рівноправним учасником навчального простору, який навчається разом із групою, підтримуючи, скеровуючи та надихаючи.

Особливого значення педагогіка партнерства набуває в контексті інклюзивної та мультикультурної освіти, коли в одній групі можуть навчатися люди різного віку, соціального статусу, рівня підготовки, культурного походження та з різними освітніми потребами. Партнерська модель взаємодії допомагає уникнути дискримінації, формує толерантність, розуміння та взаємну повагу, що є надзвичайно важливим для соціальної інтеграції дорослих здобувачів освіти.

Не менш значущим є морально-етичний аспект педагогіки партнерства. Взаємоповага, довіра, емпатія, щирість, справедливість – це ті цінності, які мають лежати в основі професійної діяльності майстра виробничого навчання. Саме через особистий приклад, стиль спілкування, уміння слухати та розуміти, майстер формує не лише професійні, а й соціальні та етичні орієнтири дорослого здобувача освіти.

Таким чином, педагогіка партнерства у взаємодії майстра виробничого навчання і дорослого здобувача освіти є не просто методом або формою організації освітнього процесу, а комплексною гуманістичною філософією навчання, що ґрунтується на ідеях співпраці, рівності, взаємної відповідальності та спільного розвитку. Вона сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки, формуванню внутрішньої мотивації до навчання, розвитку критичного мислення, творчого потенціалу та готовності дорослої людини до активної участі у професійному та суспільному житті.

У сучасних умовах, коли освіта дорослих стає одним із ключових інструментів відновлення країни, забезпечення зайнятості населення та розвитку людського капіталу, педагогіка партнерства постає як необхідна гуманістична основа взаємодії в освітньому середовищі та важливий чинник формування компетентного, соціально відповідального фахівця нового покоління.

Список використаних джерел

1. Нагорна Н. В. Педагогічні умови використання андрагогічної моделі навчання дорослих. URL: https://dspace.onu.edu.ua/handle/123456789/36478

2. Онлайн-ресурс «Andragogy» – про історію та сучасні підходи до освіти дорослих. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Andragogy

ІНФОРМАЦІЙНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ПЕРСОНАЛУ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Похідня Б. А., *здобувач ступеня доктора філософії,*
Кулик В. А., *доктор економічних наук, професор, професор кафедри менеджменту і логістики НУ «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка*

Інформаційний менеджмент у сучасних умовах цифровізації та постійних організаційних трансформацій постає ключовим механізмом забезпечення ефективності неперервної освіти персоналу [1]. У контексті зростання значущості професійної гнучкості працівників та швидкої адаптації підприємств до зовнішніх викликів, зокрема зумовлених воєнним станом, інформаційні потоки, інструменти їх обробки та цифрова інфраструктура формують основу якісного навчального середовища. Саме тому розгляд інформаційного менеджменту як інструменту підвищення ефективності навчання персоналу у системі неперервної освіти є особливо актуальним. Цей підхід дозволяє комплексно поєднати технологічні, аналітичні та мотиваційні компоненти у єдину систему підтримки професійного розвитку працівників.

Сучасні підприємства активно впроваджують різноманітні цифрові рішення, що оптимізують організацію навчання дорослих, включно з корпоративними платформами дистанційної освіти, системами управління знаннями, мультимедійними сховищами та аналітичними інструментами для моніторингу прогресу. Ефективний інформаційний менеджмент забезпечує інтеграцію цих рішень у внутрішні процеси організації, створюючи умови для доступності, структурованості та системності освітнього контенту. Наявність якісно організованих інформаційних ресурсів дозволяє працівникам удосконалювати цифрові компетентності, формувати нові професійні навички та оперативно

реагувати на зміни зовнішнього середовища. Питання розвитку цифрової грамотності працівників, особливо актуальне у періоди кризових ситуацій, коли швидкість прийняття рішень та доступ до достовірної інформації стають вирішальними для стабільності підприємства [4].

Інформаційний менеджмент сприяє створенню умов для переходу від епізодичних форм навчання до неперервної освітньої траєкторії, де кожен працівник отримує можливість розвиватися поступово та систематично. Важливим чинником є організація інформаційної інфраструктури, орієнтованої як на формальну, так і на неформальну та інформальну освіту. Досвід учасників освітнього процесу підтверджує, що доступ до структурованих інформаційних ресурсів стимулює самоосвіту та підвищує мотивацію до опанування нових знань. Зростання значення цифрового капіталу підкреслює необхідність цілеспрямованої роботи підприємств у напрямі накопичення, розвитку та збереження знань через правильно організовані інформаційні системи [5].

Мотиваційний аспект відіграє ключову роль у забезпеченні результативності неперервної освіти. Емпіричні дослідження впливу мотиваційних стратегій та KPI на ефективність персоналу [2, 3] демонструють, що інтеграція інформаційних систем у процеси оцінювання досягнень працівників створює прозоре освітнє середовище, у якому кожен має можливість відслідковувати власний прогрес. Така взаємодія між інформаційними та мотиваційними механізмами посилює внутрішню мотивацію до навчання, формує відчуття відповідальності за результат та сприяє розвиткові культури самонавчання. У контексті неперервної освіти дорослих це є надзвичайно важливим, оскільки працівники здебільшого орієнтовані на практичну корисність знань та їх вплив на професійний розвиток.

Особливої уваги заслуговує роль інформаційного менеджменту в умовах воєнного стану. Підприємства стикаються з потребою забезпечення стійкості інформаційних потоків, швидкості комунікацій та можливості переходу до дистанційних форм роботи й навчання. Цифрова компетентність працівників стає

одним із визначальних факторів їх здатності продовжувати ефективну діяльність у кризових ситуаціях [4]. Наявність організованої системи управління інформацією дозволяє підприємствам швидко адаптувати навчальні програми, створювати матеріали для асинхронного навчання, підтримувати психоемоційну стійкість персоналу та забезпечувати доступ до ресурсів незалежно від фізичного місцезнаходження працівників. Інформаційний менеджмент у таких умовах забезпечує безперервність професійного розвитку, що є необхідною умовою збереження конкурентоспроможності підприємства.

Таким чином, інформаційний менеджмент постає стратегічним інструментом, що визначає якість реалізації системи неперервної освіти персоналу. Він забезпечує структурне наповнення освітнього процесу, підсилює мотивацію працівників, сприяє розвитку цифрових компетентностей та дозволяє ефективно реагувати на зовнішні виклики. Використання інформаційного менеджменту у поєднанні з інноваційними підходами до навчання створює умови для формування професійно мобільного, конкурентоспроможного та стійкого до змін персоналу, здатного діяти в умовах динамічного соціально-економічного середовища.

Список використаних джерел:

1. Кулик В.А., Похідня Б.А. Інформаційний менеджмент на підприємстві. *Придніпровська державна академія будівництва та архітектури*. 2025. URL: https://reposit.nupp.edu.ua/handle/PoltNTU/20453

2. Кулик В.А. Дослідження цифрових знань: виклики та можливості з точки зору управління ІТ-компаній. *Забезпечення сталого розвитку економіки України в повоєнний період*: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 11 червня 2024 р. м. Запоріжжя, 2024. С. 78-80.

3. Кулик В.А. Інтеграція принципів сталого розвитку в управління зовнішньоекономічною діяльністю підприємства. *Ефективна економіка*. 2025. Т. 10. URL: https://reposit.nupp.edu.ua/handle/PoltNTU/20451

4. Кулик В.А. Роль та значення дигітальної компетентності працівників в умовах воєнного стану. *Економічна безпека: держава, регіон, підприємство*: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 16 травня 2024 р. Полтава: НУПП, 2024. С. 86-89.

5. Чижевська Л.В., Кулик В.А. Цифровий капітал як інструмент розвитку особистості у глобальній економіці. *Сучасні інноваційно-інвестиційні механізми розвитку національної економіки в умовах євроінтеграції*: матеріали XI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, 07 листопада 2024 р. Полтава: Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2024. С. 99-101.

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ А. С. МАКАРЕНКА У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Привалова К. В., *здобувачка вищої освіти*
Центральноукраїнського державного університету імені В. Винниченка
Черненко О. В. *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітніх нау, Центральноукраїнського державного університету імені В. Винниченка*

У контексті глобальних трансформацій освітніх систем XXI століття особливої актуальності набуває питання якісної підготовки педагогічних кадрів. Сучасний учитель має бути не лише носієм предметних знань, а й керівником, мотиватором навчального процесу, здатним працювати в команді, організовувати спільне навчання, формувати у студентів критичне мислення та соціально-емоційні компетентності. У пошуку ефективних моделей підготовки майбутніх педагогів варто звернутися до педагогічної спадщини видатного українського педагога Антона Семеновича Макаренка.

ЮНЕСКО у 1988 році визнало А. С. Макаренка одним із чотирьох педагогів (поряд з Джоном Дьюї, Георгом Кершенштайнером та Марією Монтессорі), які визначили педагогічне мислення XX століття [1]. Проте, інноваційний потенціал його педагогічної системи виходить далеко за межі минулого сторіччя та має значну цінність для формування сучасного педагога. Педагогічна система А. С. Макаренка базувалася на принципах колективного виховання, продуктивної праці, самоврядування та індивідуального підходу до особистості. Як зазначають дослідники, А. С. Макаренко є видатним представником політехнізму – традиції у педагогіці та соціальних науках, де наголошується на необхідності надання людям професійної компетентності, що забезпечує доступ до оплачуваної праці, самовпевненість та соціальну інтеграцію [1].

Проблема дослідження полягає у необхідності переосмислення педагогічної спадщини А. С. Макаренка крізь призму сучасних вимог до підготовки педагогічних кадрів, а також у виявленні інноваційного потенціалу його ідей для формування особистісних та професійних компетентностей майбутніх учителів у XXI столітті.

Огляд наукових досліджень проблеми. Педагогічна спадщина А. С. Макаренка досліджується численними українськими та зарубіжними науковцями. Серед міжнародних дослідників варто відзначити праці Т. Халворсена (2014), який у статті «Key pedagogic thinkers: Anton Makarenko», опублікованій у Journal of Pedagogic Development, здійснив детальний аналіз теорії вчення А. С. Макаренка та її зв'язку з сучасним професійним дискурсом, підкресливши холістичність та діалектичність у міркуваннях педагога [2]. Важливість педагогічних ідей А. С. Макаренка для підготовки педагогів підтверджується і в сучасних українських дослідженнях. Стаття «Managing practical training for future educators in Ukrainian Borderland and relocated universities under Martial Law», опублікована у Multidisciplinary Reviews (2025), демонструє, що навіть в екстремальних умовах воєнного часу українські педагогічні університети, зокрема Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, продовжують використовувати інноваційні підходи у підготовці майбутніх освітян [3].

Сучасні дослідження професійного розвитку педагогів підкреслюють важливість колаборативного навчання. Систематичний огляд «A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices», опублікований у Frontiers in Education (2025), демонструє, що співпраця, практичне навчання, наставництво та онлайн-курси професійного розвитку виявилися ефективними у підвищенні цифрових компетентностей учителів та формуванні культури постійного навчання [4]. Дослідження колективного навчання у вищій освіті також надають важливий контекст для аналізу актуальності ідей А. С. Макаренка. Стаття «Collaborative Learning in Higher

Education: Evoking Positive Interdependence», опублікована у CBE-Life Sciences Education (2016), аналізує фактори, що підвищують ефективність колаборації, зокрема автономію студентів, саморегуляцію та складні групові завдання, що вимагають створення чогось нового та оригінального [5].

Актуальність спільного взаємного навчання для студентів підтверджується дослідженням «Impact of collaborative learning on student engagement», опублікованим у Frontiers in Psychology (2025), де показано, що колаборативне навчання сприяє глибшому розумінню, розвитку критичного мислення та підвищенню мотивації студентів [6].

Сучасні тренди професійного розвитку педагогів аналізуються у звіті Global Partnership for Education «Teacher Professional Development: A Research Synthesis» (2024), який підкреслює, що інноваційні програми підготовки вчителів, які фокусуються на сучасних освітніх потребах, включають технології та сприяють активному, колаборативному та контекстуалізованому навчанню [7].

Антон Семенович Макаренко створив унікальну педагогічну систему, яка базувалася на поєднанні навчання з продуктивною працею, колективному вихованні та самоврядуванні вихованців. Працюючи з безпритульними дітьми та малолітніми правопорушниками у колонії імені М. Горького та комуні імені Ф. Дзержинського, А. С. Макаренко розробив ефективну методику соціальної реабілітації через створення самокерованих дитячих колективів [1]. Т. Халворсен зазначає, що А. С. Макаренко є видатним представником політехнізму – традиції у педагогіці, де наголошується на необхідності надання людям професійної компетентності. А. С. Макаренко реалізував цю ідею на практиці та розробив систему, у якій формальне навчання та професійна підготовка були поєднані, де вчителі та інструктори мали високу кваліфікацію, а молодь отримувала стипендії для продовження освіти після закінчення закладу [2, с. 59].

Центральними елементами педагогічної системи А. С. Макаренка були спільнота, праця та самоврядування [8]. Він створював не просто освітні заклади, а самокеровані виробничі колективи, де кожен вихованець мав конкретні обов'язки

та відповідальність перед товаришами. Така організація освітнього процесу формувала у молоді відповідальність, дисципліну, вміння працювати в команді та приймати рішення. Принцип колективного виховання А. С. Макаренка знаходить своє в відображення у сучасних підходах до колаборативного навчання. Дослідження показують, що колаборативне навчання є широко використовуваним інструкційним методом, який сприяє глибшому розумінню матеріалу через обговорення ідей, артикуляцію думок та почування різноманітних перспектив [5, с. 2].

Як зазначають сучасні дослідники, колаборативне навчання розвиває важливі навички, такі як критичне мислення, комунікація, вирішення проблем та командна робота. Студенти вчаться приймати різні точки зору, ставити проникливі запитання та домовлятися для досягнення консенсусу [9]. Подібні навички є цінними не лише в академічному, а й у особистому та професійному житті. Дослідження 2025 року підтверджують, що соціальне середовище групи може бути приємнішим та захоплюючим для багатьох студентів порівняно з самостійним навчанням або традиційними лекціями. Відчуття залученості, участі, спільних цілей та відповідальності значно посилює інвестиції студентів у навчальний процес [9, с. 3]. Вказані принципи повністю узгоджуються з педагогічною системою А. С. Макаренка, який наголошував на важливості колективу для формування особистості.

Ідеї А. С. Макаренка про колективне виховання мають особливе значення для професійного розвитку сучасних педагогів. Систематичний огляд 2025 року показує, що акцент на колаборативних та практичних підходах до навчання сприяє обміну знаннями, взаємній підтримці та спільному вирішенню проблем. Дослідження вказують, що вчителі швидше приймають та підтримують нові інструкційні стратегії, коли вони беруть участь у професійних навчальних спільнотах, взаємному коучингу та міждисциплінарній співпраці [4, с. 5].

Дослідження 2024 року підкреслюють, що інноваційні програми професійного розвитку вчителів, які фокусуються на сучасних освітніх потребах,

включають технології та сприяють активному, колаборативному та контекстуалізованому навчанню, є все більш визнаними як потенційне рішення освітніх викликів [7, с. 2]. Подібна ідея перегукується з підходом А. С. Макаренка, який наголошував на важливості практичного досвіду та взаємонавчання у процесі формування педагогічної майстерності. Важливим аспектом педагогічної системи А. С. Макаренка була організація самоврядування вихованців. Він розвивав систему, де молодь брала участь в управлінні колективом, приймала рішення, несла відповідальність за результати своєї діяльності. А. С. Макаренко поєднував у своєму методі наполегливість та повагу, шкільну освіту та продуктивну працю [1].

Сучасні дослідження підтверджують ефективність таких підходів. Аналіз колаборативного навчання у вищій освіті показує, що дизайн курсів, які сприяють відчуттю відповідальності та спільного володіння як колаборативним процесом, так і кінцевим продуктом групового завдання, є найбільш ефективними [5, с. 3]. Студентська автономія та саморегуляційна поведінка у поєднанні з складним, відкритим груповим завданням підвищують ефективність співпраці. А. С. Макаренко наголошував на необхідності поєднання теоретичного навчання з практичною діяльністю. Його вихованці не лише вчилися, а й працювали на виробництві, що забезпечувало їм професійні навички та економічну самостійність колективу. Як зазначає Т. Халворсен, А. С. Макаренко створив систему, у якій формальне викладання та професійна підготовка були поєднані [2, с. 59].

Сучасні дослідження професійного розвитку педагогів підтверджують важливість практично орієнтованих підходів. Педагогічні тенденції 2024-2025 років вказують, що інноваційні програми використовують партиципативні методології для визначення потреб учителів та пріоритетних проблем навчання, і спільно адаптують або розробляють інноваційні рішення у специфічних навчальних областях [7, с. 5]. Практичні, контекстуалізовані практики у навчальних програмах підготовки вчителів є життєво важливими, дозволяючи педагогам практикувати та впроваджувати нові навички безпосередньо у класних умовах.

А. С. Макаренко розглядав працю як основу інтелектуального та морального розвитку. Усім дітям мали призначатися завдання, що вимагають праці, та надаватися позиції відповідальності, щоб вони навчилися обмеженням своїх індивідуальних прав та привілеїв [1]. У підсумку це сприяло формуванню відповідальності, самодисципліни та соціальних компетентностей. Сучасні дослідження підтверджують актуальність таких підходів. Аналіз колаборативного навчання у Філіппінах (2024) показує, що позитивна взаємозалежність, промоційна взаємодія та індивідуальна відповідальність є ключовими елементами ефективного колективного навчання [10]. Такі принципи повністю узгоджуються з педагогічною системою А. С. Макаренка.

Дослідження 2025 року демонструють, що професійний розвиток педагогів потребує не лише технічних навичок, а й розвитку соціально-емоційних компетентностей, здатності до співпраці та рефлексії. Стаття про управління практичною підготовкою майбутніх педагогів в українських університетах підкреслює важливість гнучких управлінських рішень, які забезпечують якість практичної підготовки навіть у складних умовах [3, с. 2]. Українські педагогічні університети, зокрема Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, продовжують розвивати інноваційне освітнє та методичне забезпечення для дистанційного навчання, зміцнюють освітні партнерства та впроваджують нові формати педагогічної практики [3, с. 8]. Подібні педагогічні підходи перегукуються з ідеями А. С. Макаренка про важливість практичної підготовки, колективної роботи та інноваційних методів навчання. Дослідження ролі колаборативних середовищ у цифровій педагогіці досвідчених учителів (2025) показало високий рівень співпраці, де спільні цілі та відкрита комунікація сильно підтримують інновації [11].

Аналіз педагогічної спадщини Антона Семеновича Макаренка у контексті підготовки майбутніх педагогів дозволяє зробити наступні висновки:

1. Педагогічна система А. С. Макаренка містить значний інноваційний потенціал для формування особистісних та професійних компетентностей

майбутніх учителів. Принципи колективного виховання, самоврядування, поєднання теорії та практики знаходять своє відображення у найсучасніших освітніх практиках XXI століття.

2. Колаборативне навчання, яке є одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогіки, має свої концептуальні основи у теорії колективного виховання А. С. Макаренка. Сучасні дослідження підтверджують, що колаборативні підходи сприяють глибшому розумінню матеріалу, розвитку критичного мислення, комунікативних навичок та здатності до командної роботи.

3. Система самоврядування, розроблена А. С. Макаренком, є ефективною моделлю для формування лідерських якостей, відповідальності та здатності до прийняття рішень у майбутніх педагогів. Сучасні дослідження підтверджують, що студентська автономія та відповідальність за результати навчання підвищують ефективність освітнього процесу.

4. Принцип поєднання теоретичного навчання з практичною діяльністю, сформульований А. С. Макаренком, знаходить своє втілення у сучасних програмах професійного розвитку педагогів, які наголошують на важливості контекстуалізованого, практично орієнтованого навчання.

5. Ідея формування відповідальності через продуктивну працю та участь у колективному житті, розроблена А. С. Макаренком, відповідає сучасним підходам до розвитку соціально-емоційних компетентностей, які є необхідними для успішної педагогічної діяльності.

6. Педагогічна спадщина А. С. Макаренка має не лише історичне, а й практичне значення для розбудови сучасної системи підготовки педагогічних кадрів в Україні та світі. Українські педагогічні університети, що носять ім'я А. С. Макаренка, продовжують розвивати його ідеї, адаптуючи їх до викликів сучасності.

Список бібліографічних джерел

1. Антон Семенович Макаренко. Wikipedia 2025. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Макаренко_Антон_Семенович

2. Halvorsen T. Key pedagogic thinkers: Anton Makarenko. *Journal of Pedagogic Development*. 2014. Vol. 4. № 2. P. 58–71.

3. Vovk M., Burnazova V., Hryshchenko Y., Filipchuk N., Khalabuzar O. Managing practical training for future educators in Ukrainian Borderland and relocated universities under Martial Law. *Multidisciplinary Reviews*, № 8(11), 2025360.

4. Amemasor S. K. et al. A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices / *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. Article 1541031.

5. De Hei M. et al. Collaborative Learning in Higher Education: Evoking Positive Interdependence / *CBE—Life Sciences Education*. 2016. Vol. 15. Article ar32.

6. Wang Y. et al. Impact of collaborative learning on student engagement in higher education / *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. Article 1525192.

7. Teacher Professional Development: A Research Synthesis. *International Development Research Centre.* 2024. Ottawa, Canada. 68 p.

8. Pedagogy for Change: Anton Makarenko. 2024. URL: https://www.pedagogy4change.org/anton-makarenko/

9. Using Collaborative Learning to Elevate Students' Educational Experiences. *Faculty Focus*. 2024. URL: https://www.facultyfocus.com/articles/faculty-development/using-collaborative-learning-to-elevate-students-educational-experiences/

10. Cagatan A. N., Quirap E. A. Collaborative Learning and Learners' Academic Performance. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis.* 2024. Vol. 07. Issue 03. P. 1326–1335.

11. Morales J. M. et al. The Role of Collaborative Learning Environments to the Digital Pedagogies of Experienced Teachers. *International Journal of Research and Innovation in Social Science.* 2025. Vol. 9. Issue 5. P. 4088–4108.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗФПО У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Приходько Л.Є., *викладач вищої кваліфікаційної категорії*
Дніпровський політехнічний фаховий коледж, м. Дніпро

У системі фахової передвищої освіти важливим завданням є формування позитивної соціальної спрямованості здобувачів освіти, що передбачає розвиток цінностей відповідальності, етичної поведінки, готовності до співпраці та участі у суспільному житті. Для здобувачів освіти коледжів це має особливе значення, оскільки саме на цьому етапі інтенсивно формується професійна ідентичність, соціальна активність, культура міжособистісної взаємодії та здатність до конструктивної комунікації. В умовах сучасних суспільних змін та викликів важливо, щоб здобувачі фахової передвищої освіти не лише оволодівали професійними компетентностями, а й розвивали соціально значущі якості, що забезпечують успішну інтеграцію у громадське та професійне середовище [1].

Ефективні освітні практики для розвитку соціальної спрямованості включають поєднання традиційних академічних дисциплін із діяльнісними форматами: волонтерськими ініціативами, участю у студентському самоврядуванні, роботі проєктних команд, соціально орієнтованих кейс-завданнях і тренінгах з розвитку емоційного інтелекту. Такі форми роботи сприяють усвідомленню власної ролі у суспільстві, формуванню навичок командної взаємодії, розвитку емпатії, уміння вирішувати конфлікти та брати відповідальність за результати власної діяльності. Соціально спрямовані проєкти мотивують здобувачів освіти до участі в житті громади та сприяють формуванню активної громадянської позиції [2].

Важливою умовою розвитку соціальної спрямованості є створення підтримувального, безпечного й інклюзивного освітнього середовища, що базується

на партнерських взаємовідносинах між викладачами та здобувачами освіти, відкритій комунікації та культурі взаємоповаги.

Педагогічні підходи, що орієнтовані на співпрацю та суб'єктність здобувачів освіти, сприяють формуванню довіри й підсилюють відчуття причетності до академічної спільноти.

Практика європейських коледжів демонструє, що активне залучення студентів до ухвалення рішень, планування освітніх заходів, участі у робочих групах та комісіях дозволяє підвищити внутрішню мотивацію, формує зрілість, відповідальність та навички демократичної культури. Досвід освітніх систем ЄС свідчить, що соціальна спрямованість формується ефективніше тоді, коли здобувачі освіти мають можливість відчувати себе співтворцями освітнього процесу [3].

Позитивна соціальна спрямованість також зміцнюється через міждисциплінарні освітні модулі, де інтегруються професійні дисципліни з етичними, екологічними, культурологічними компонентами. Це дозволяє студентам зрозуміти соціальний вимір майбутньої професійної діяльності. Для технічних, медичних і біотехнологічних спеціальностей це особливо актуально з огляду на значний вплив технологій на суспільство, довкілля та здоров’я людини [4].

Формування позитивної соціальної спрямованості здобувачів фахової передвищої освіти є важливим чинником підготовки конкурентоспроможних, відповідальних і соціально активних фахівців.

Інтеграція діяльнісних практик, розвиток культури взаємодії, залучення студентів до соціально значущих проєктів і створення підтримувального освітнього середовища забезпечують становлення громадянської зрілості, професійної етики та здатності до ефективної участі в житті громади. Комплексний підхід дозволяє підготувати майбутніх спеціалістів, які не лише володіють професійними компетентностями, а й здатні діяти відповідально, ініціативно та соціально орієнтовано.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: навч.-метод. посіб. Київ: Либідь, 2003. 280 с.

2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: науково-методичні праці. Київ: Міленіум, 2000. 368 с.

3. Kolb D. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey: Prentice Hall, 2015. 390 p.

4. OECD. Education for Inclusive Societies. Paris: OECD Publishing, 2020. 112 p.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНСКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

П'явка Т. Г., *старший викладач, Відокремлений структурний підрозділ «Волинський фаховий коледж НУХТ»*

Інклюзивна освіта є одним із ключових напрямів розвитку сучасної системи освіти України. Її мета — забезпечити рівний доступ до якісного навчання всім здобувачам освіти, включно з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами (ООП). Основою для впровадження інклюзії стали міжнародні стандарти, національні нормативно-правові акти та наукові дослідження у сфері педагогіки та спеціальної освіти. Попри значні зрушення, впровадження інклюзивної освіти супроводжується низкою проблем, що потребують комплексних рішень.

Інклюзивне навчання ґрунтується на таких принципах: кожна дитина має право на освіту; кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби; освітні програми мають брати до уваги широке різноманіття характеристик і потреб дітей; діти з особливими освітніми потребами повинні мати доступ до навчання у звичайних освітніх установах; школи, дитячі садки та інші заклади освіти зобов'язані створити умови навчання, що забезпечують потреби дитини; звичайні заклади освіти є найбільш ефективним методом навчання з точки зору забезпечення потреб дитини, протидії дискримінації та розподілу державних коштів [6].

Інклюзивна освіта ґрунтується на принципах рівності, недискримінації, врахування різноманіття людських потреб і рівних можливостей для кожного [2].

Згідно з Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю, держави повинні забезпечити інклюзивну систему навчання на всіх рівнях [3].

Основні проблеми впровадження інклюзивної освіти:

Нестача кваліфікованих кадрів. Однією з головних проблем є обмежена кількість фахівців, які володіють компетентностями щодо роботи з дітьми з ООП. За даними МОН, понад 40% педагогів потребують додаткової професійної підготовки з методик інклюзивної педагогіки [5 с.266].

Матеріально-технічні та архітектурні бар'єри. Багато закладів освіти не забезпечені: пандусами, доступними санвузлами; спеціальними технічними засобами; адаптованими навчальними матеріалами; ресурсними кімнатами.
МОН у своїх звітах вказує на те, що рівень забезпечення інклюзивних класів суттєво різниться між регіонами [7].

Недосконалість навчальних програм та методичного забезпечення. Існуючі програми не завжди дозволяють адаптувати навчальний процес під індивідуальні потреби здобувача освіти. Брак індивідуальних освітніх траєкторій, диференційованих завдань, адаптованих матеріалів та цифрових інклюзивних ресурсів спричиняє труднощі у навчанні [5 с. 121].

Низький рівень обізнаності та толерантності суспільства. Соціальні стереотипи та упередження щодо дітей з ООП залишаються значною перешкодою, рівень толерантності у колективах не завжди є достатнім для комфортної інтеграції дитини [10, с.142.]

Недостатнє фінансування та ресурсне забезпечення. Попри державні субвенції, фінансування не завжди відповідає реальним потребам, бракує коштів на корекційні заняття, технічні засоби реабілітації, сучасні методики навчання, підвищення кваліфікації педагогів.

Перевантаження педагогів і складність організації освітнього процесу. Викладачі змушені працювати з великим обсягом документації, вести ІПР (індивідуальні програми розвитку), планувати заняття для дітей з різними особливостями. Це підвищує професійне навантаження й може спричиняти вигорання [4, с. 84].

Недостатній психолого-педагогічний супровід. Не у всіх навчальних закладах створені команди психологічно-педагогічного супроводу. ІРЦ перевантажені й не можуть забезпечити регулярний супровід кожної дитини. Відсутність системної роботи над розвитком емоційної сфери дітей негативно впливає на соціалізацію.

Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти передбачає [8]: розширення мережі ІРЦ та доступності корекційних послуг, з 2018 року в Україні створено понад 700 ІРЦ, вони забезпечують комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини та надають корекційні послуги, що значно покращує доступ до фахової підтримки [9]; посилення підготовки педагогів щодо роботи з дітьми з ООП; впровадження сучасних технічних засобів підтримки, використання технологій - адаптивних програм, віртуальних тренажерів, комунікативних платформ - дозволяє створювати індивідуальні освітні траєкторії та підсилювати мотивацію дітей з ООП [1]; впровадження новітніх реабілітаційних методик; удосконалення матеріально-технічної бази ; розвиток співпраці між школою, сім'єю, громадою; формування інклюзивної культури суспільства (Проведення просвітницьких заходів, соціальних кампаній та тренінгів сприятиме підвищенню рівня толерантності та прийняття інклюзії); адаптацію освітніх програм відповідно до UDL (UDL спрямований на зменшення бар'єрів у процесі освіти та забезпечення інклюзії. Концепція застосовується у школах, закладах вищої освіти та в корпоративному навчанні) [11]

Перспективою є перехід до моделі повної інклюзії, де освітнє середовище стає безбар'єрним і комфортним для кожного здобувача [4 с. 196.]

Інклюзивна освіта — це ключовий напрям розвитку сучасної української освіти, спрямований на забезпечення рівних можливостей кожному здобувачу.

Інклюзивна освіта в Україні пройшла значний шлях розвитку, проте вона потребує подальшого системного удосконалення. Попри труднощі — кадрові, матеріальні, соціальні — позитивні зрушення свідчать про формування сучасної, гуманістично орієнтованої моделі освіти. Реалізація державних стратегій,

міжнародних рекомендацій та наукових розробок дозволить забезпечити повну інтеграцію здобувачів з ООП в освітнє середовище. Перспективи інклюзивної освіти в Україні пов'язані з високим професіоналізмом педагогів, розвитком партнерства між усіма учасниками освітнього процесу та формуванням інклюзивної культури суспільства.

Список використаних джерел

1. Воронова Г. *Цифрові технології в інклюзивній освіті. Освітологічний дискурс*, 2022.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII.
3. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006).
4. Інклюзивна освіта: стан та перспективи розвитку : навч.-метод. посіб. / за ред. Л. Даниленко. Київ : Педагогічна думка, 2019. 256 с.
5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Фенікс, 2017. 304 с.
6. МОН «Просто про інклюзивну освіту. Що таке інклюзивне навчання"
7. МОН України. Звіти щодо розвитку інклюзивної освіти, 2020–2023 рр.
8. Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти МОН України (2020–2030).
9. Постанова КМУ № 545 від 12.07.2018 р. «Про інклюзивно-ресурсні центри».
10. Савчук Л. *Соціально-педагогічні аспекти впровадження інклюзії. Педагогічний дискурс*, 2021.
11. CAST. *Universal Design for Learning Guidelines.* 2018.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАХОДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ДОРОСЛОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ САМООСВІТИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Рибалка В.В., *д. пс. н., професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України.*

За нашими спостереженнями і даними опитувань, екстремальні ситуації війни характеризуються дією цілого ряду фізичних та психологічних загроз, які мають широкий спектр негативних наслідків – від смертельно небезпечних, травматичних, до душевних, духовних, моральних тощо. Як правило, їх виникнення та перебіг пов'язані з важкими стресами, під впливом яких нищиться, руйнується, ускладнюється, деформується поведінка і діяльність, відбуваються серйозні порушення у житті, функціональних станах і здоров'ї людини. Тому виникає необхідність у таких психологічних заходах забезпечення її безпеки, як:

Підвищення стресостійкості, адаптація та загартовування психіки в екстремальних умовах війни. У загальному плані, за інтенсивністю, тривалістю і наслідками в кожній формі стресу можливо виділити такі порівневі його прояви, як субстрес, власне стрес, дистрес та тристрес. Свою роботу фундатор учення про стрес Г. Сельє назвав «Стрес без дистресу» [5], чим показав відмінність нормального стресу від аномального патогенного подвійного дистресу. Виходячи з цього, ми розглядаємо в екстремальних, зокрема воєнних, ситуаціях чотири виду стресу – тристрес, дистрес, стрес і субстрес. В останніх двох випадках, дистресу і тристресу, виникає гостра проблемна стресова ситуація, яка потребує свого розв'язання інтелектуальними, розумовими заходами самої особистості як суб'єкта. Це супроводжується, зокрема, підвищенням порогу сприймання стресора, із загальною десенсибілізацією сенсорно-перцептивної сфери.

Десенсибілізація стресора та екстремальних подразників воєнної ситуації. Супроводжується зниженням негативного впливу інтенсивного і хронічного стресу,

збільшенням порогу його сприймання, кращим його усвідомленням через асоціювання зі знайомими видами стресу тощо. Десенсибілізація – це психологічний та фізіологічний процес, під час якого знижується чутливість до певних стимулів або ситуацій [6].

Актуалізація та використання психологічних захистів від тривоги. Психологічний опір негативної дії важкого стресору включає як свідомі і зрілі захисти, такі як раціоналізація, сублімація, ідентифікація, компенсація, витіснення, так і несвідомі і менш зрілі захисні механізми, що спотворюють або витісняють травматичну інформацію – це заперечення, проєкція, деперсоналізація, регресія, агресія та інші [1; 7].

Використання, з метою відновлення виснаженого стану організму і особистості, методів неперервної періодичної релаксації. Фізичний та психологічний, активний та пасивний, відпочинок, аутотренінг, немедична психотерапія, переключення уваги на інші види діяльності, налагодження сну, глибоке дихання тощо.

Прийняття, усвідомлення важкого стресору як такого, що має певні негативні і водночас позитивні аспекти. Збагачує власний досвід, асимілює, засвоює його, розширює компетентність через розробку плану трансформації, акомодації власної особистості, нормалізації, відновлення її життєдіяльності, професійної діяльності і соціальної поведінки до рівня нової нормальності.

Управління важким стресом. Загальна формула адаптаційно-стресового синдрому включає всі перераховані фази, такі як тривога, опір, виснаження, асиміліція, акомодація, обернення. Інакше кажучи, стрес є адаптаційно-інтелектуальним процесом і робота з важкими його формами передбачає використання суб’єктом інтелектуальних процесів переробки нової інформації [2; 5].

Розгляд адаптації як творчого процесу. Має справу з породженням нових ідей, образів, уявлень. Завдяки творчості суб’єкт адаптується до взаємодії з породжуваним ним новим світом та його новими, хай і тривожними стимулами. Стрес виступає тригером, стимулом, каталізатором творчого адаптаційного

процесу. Має відбуватися творчий адаптаційний розвиток психіки, оновлення особистості через розв'язання проблемної стресової ситуації, усунення її суперечностей з використанням прямих та оборотних логічних операцій, стратегій, тактик і прийомів творчої діяльності. Один із засобів розвитку суб'єкту є творчий тренінг КАРУС В. О. Моляко, що діє на основі застосування творчих стратегій комбінування, аналогізування, реконструкції, універсальної та спонтанної [4]. Можуть використовуватися й інші методи творчої діяльності – мозковий штурм, стратегія семикратного пошуку, АРВЗ Г. Альтшуллєра, синектика, морфологічний аналіз.

Консультативна допомога з боку практичного психолога и соціально робітника. Вони застосовують методи немедичної психотерапії що сполучаються з методами медичної психотерапії [1]. При цьому слід також враховувати, що предметна діяльність, як основа професійної діяльності (мотив-предмет-мета-метод-емотив), має взаємодіяти з адаптаційною діяльністю, завдяки якої здійснюється перехід від важких видів стресу до його нормальних і автоматизованих форм. Більш складним завданням відтворення якості житєтворчої, професійної діяльності ураженої дистресами та тристресами людини є управління на кожному віковому етапі життя людини такими видами її синергетичного розвитку, як визрівання, засвоєння, формування, відновлення, рефлексивний, креативний саморозвиток та інволюційний розвиток.

Розробка і впровадження спеціальної антистресової програми. Передбачає оволодіння психотехніками регулювання емоційного стану та його нормалізації шляхом виконання системи адаптаційних вправ і формування здорового способу життя. В контексті учення Б. Й. Цуканова [4] доцільно розглядати проблему важкого стресу не тільки так би мовити в лінійному плані, як це робили Г. Сельє та Ж. П'яже, але і в циклічному. В цьому відображаються природні коливальні процеси, такі як день-ніч, активізація-релаксація, а також похідні від них соціальні процеси, зокрема праця та відпочинок тощо. Конкретним проявом цього виступає також відомий всім психологам коливальний позитивно-негативний почуттєво-емоційний процес почергової зміни позитивних і негативних емоцій, почуттів,

станів. І особистості слід знати про дію цього механізму, допомагати йому і навіть свідомо підсилювати його ефективність, враховуючи його коливальну, циклічну природу. До речі, як говорив Г. Сельє, негативний дистрес може природньо змінюватися позитивним еустресом, чому можна допомагати [5].

Катарсис, катартичний метод очищення, каналізації негативних емоцій і станів. У мистецтві – це емоційне очищення, звільнення від страху і жалю, яке виникає під час співпереживання героям твору (трагедії, фільму). При цьому відбувається моральне очищення, піднесення душі через мистецтво, що виникає саме в процесі співпереживання, духовній трансформації душі [1; 8].

У психології це момент емоційного звільнення, коли вивільняються пригнічені почуття та спогади, що призводить до полегшення. Як психотерапевтичний ппроцес катарсис передбачає актуалізацію травматичного досвіду та його "відреагування" для досягнення емоційної розрядки, що веде до звільнення від невротичних симптомів. Катартичний метод передбачає використання катарсису як лікувального інструменту в психотерапії. Він реалізується у гіпнотичній формі, коли очищувальний ефект досягається під гіпнозом. Пацієнт може також звільнитися від негативу через аудіозапис свого голосу і повторно переживати травматичні події, послабшуючи в уяві їх негативний ефект. Катартичний метод здійснюється іноді через асоціації, коли ефект досягається шляхом вільних асоціацій, що виникають у пацієнта [1; 8].

Медитація позитивних станів. Дуже корисна для врівноваження, вирівнювання емоційного стану. Це простий і ефективний спосіб знизити рівень тривоги, покращити концентрацію уваги та підняти настрій. Існують різні методики медитації, зокрема, такі її види, як медитація усвідомленості, вдячності, дихання, медитація образів, звуків та з мантрою [1; 9]. Регулярна практика медитації може суттєво змінити на краще емоційне сприйняття світу, відкрити новий досвід, знайти свій внутрішній спокій [1; 9].

Аутосугестезія. Процес самовпливу на власну психіку шляхом самонавіювання певних уявлень, емоцій та почуттів. Це свідоме створення та багаторазове повторення моделі стану, яка поступово переходить зі свідомості в

підсвідомість, автоматично впливаючи на самопочуття та поведінку людини. Цей метод дозволяє ефективніше використовувати власні можливості та є формою самостимуляції й самоуправління [1; 10]. Аутосугестезія дозволяє керувати своєю поведінкою та самопочуттям, підвищуючи ефективність використання своїх можливостей. Вона є формою сугестії (навіювання), яка є протилежною зовнішньому навіюванню (гетеросугестії).

Професійна освіта в екстремальних умовах війни має доповнюватися самоосвітою, професійним самопізнанням, самовихованням і самонавчанням, що необхідне, зокрема, для переходу від програмно заданих загальних, формальних, стандартизованих мотивів навчання, знань, умінь, навичок емоцій до конкретних живих, індивідуальних, особистісних компетенцій, що особливо важливо у сфері психологічного забезпечення власної безпеки. При переході від професійної освіти до самоосвіти збільшується питома вага суб'єктності, автономності, самостійності, рефлексації безпекової поведінки і діяльності особистості.

Список використаних джерел

1. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків: Прапор, 2009. 672 с.

2. Рибалка В. В. Психологічний супровід відновлення якості професійної діяльності та властивостей особистості педагогічних працівників під час воєнного стану. *Психологічний супровід відновлення освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти (з досвіду роботи):* практ. посіб. / за наук. ред. В. Г. Панка. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 225 с. С. 8-26.

3. Рибалка В. В. Психологія розвитку особистісної готовності педагогів до професійної діяльності. Методичні рекомендації. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. 2023. 160 с.

4. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці. Навчальний посібник. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.

5. Сельє Г. Стрес без дистресу. Прогрес, 1979. 138 с.

СУЧАСНІ МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ДОРОСЛОГО НАСЕЛЕННЯ НА БАЗІ КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ «БЕРЕГІВСЬКИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ ЛІЦЕЙ СФЕРИ ПОСЛУГ» ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

Ролдугіна М.В., *методист комунального закладу «Берегівський професійний ліцей сфери послуг» Закарпатської обласної ради*

У межах модернізації професійної освіти Закарпатської області систематично здійснюється комплекс заходів, спрямованих на впровадження сучасних міжнародних практик підготовки кваліфікованих кадрів. Основна мета цих заходів - підвищення якості освітніх послуг, приведення змісту та форм навчання у відповідність до вимог сучасного ринку праці, а також посилення партнерства між закладами професійної освіти та роботодавцями регіону.

Одним із напрямків розвитку комунального закладу «Берегівський професійний ліцей сфери послуг» Закарпатської обласної ради є організація системного навчання дорослого населення. З огляду на зростаючу потребу у перекваліфікації та підвищенні кваліфікації працівників різних галузей, наш ліцей розширює спектр короткострокових курсів, модульних програм та програм професійного розвитку.

Наш заклад професійної освіти активно співпрацює зі службою зайнятості, територіальними громадами та роботодавцями з метою формування переліку найбільш затребуваних професій і навичок для дорослого населення. Це дає змогу адаптувати програми до реальних економічних потреб регіону та сприяти швидкій інтеграції слухачів у ринок праці.

Крім того, створюються можливості для навчання внутрішньо переміщених осіб та громадян, які втратили роботу внаслідок зовнішніх економічних чи соціальних чинників. Для цих груп пропонуються освітні програми, орієнтовані на швидке здобуття нової професії, розвиток підприємницьких навичок та підвищення цифрової грамотності. Така позиція сприяє економічному розвитку регіону,

підвищує конкурентоспроможність робочої сили та забезпечує стійкий соціальний розвиток Закарпаття.

На початку березня 2024 року на базі нашого закладу освіти успішно пройшло очне навчання групи з 15 слухачів за напрямом хлібопекарського виробництва «Випікання хліба та хлібобулочних виробів». Навчання було організоване в межах проєкту «Розвиток трудового потенціалу для України», який реалізовує Міжнародна Фундація Розвитку за підтримки Проєкту USAID «Економічна підтримка України». Як підсумок - учасниці опанували основи технології приготування тіста, виробництва різних видів хліба та хлібобулочних виробів, а також отримали практичні навички роботи з професійним обладнанням.

У січні 2025 року в нашому закладі освіти проведено навчання робітників за видом робіт «Приготування страв із м’яса» відповідно до професії «Кухар 4 розряду» у співпраці з представництвом Карітас Чеської Республіки в Україні. Мета проєкту – сформувати у слухачів необхідні знання, уміння та компетентності з приготування різних видів страв із м’яса, зокрема: здійснення обробки м’яса, приготування напівфабрикатів та готових страв, порціонування, презентації та відпуску страв із використанням сучасних елементів декору. Реалізація проєкту спрямована на підвищення конкурентоспроможності слухачів на ринку праці, їхньої професійної мобільності, а також на розширення перспектив кар’єрного зростання та навчання впродовж життя. Результат: навчання успішно пройшли та отримали сертифікати 4 особи.

На початку травня 2025 року в ліцеї розпочато навчання дорослого населення за робітничою професією «Кухар» за державної підтримки за ваучерами від Центру зайнятості. Учасниці - громадянки України, які вирішили здобути нову професію, відкрити для себе світ сучасних кулінарних технологій та отримати нові можливості для працевлаштування. Навчання тривало п’ять місяців відповідно до державних стандартів професійної освіти. Програма включала як теоретичну, так і практичну підготовку. Теоретичні заняття складалися з таких тем, як: технологія приготування їжі; товарознавство харчових продуктів; устаткування підприємств харчування; організація виробництва та обслуговування; облік, калькуляція та звітність;

санітарія, гігієна виробництва, фізіологія харчування; охорона праці тощо. На уроках виробничого навчання слухачки під керівництвом досвідчених наставників навчались: готувати страви української та європейської кухні; оформлювати страви та подавати їх відповідно до стандартів; працювати в команді кухарів і дотримуватись технологічних процесів. А на виробничій практиці кожен мав можливість закріпити знання у реальних умовах - у їдальнях, кафе та ресторанах міста.

Перепідготовка за ваучерами дала можливість дорослим громадянам здобути нову професію безкоштовно, розширити свій світогляд, оновити знання та практичні навички, необхідні для роботи у сфері громадського харчування. Завдяки державній підтримці слухачі змогли пройти якісне навчання, отримати кваліфікацію “Кухар” і підвищити свою конкурентоспроможність на сучасному ринку праці. Ця програма стала реальним шансом змінити професійний напрям, знайти нову роботу або започаткувати власну справу у кулінарній галузі.

Наші здобувачки професійної освіти відзначили високий рівень організації освітнього процесу, професійність викладачів та практичну спрямованість занять, шляхом чого кожен мав змогу не лише опанувати теоретичні знання, а й закріпити їх на практиці. А ще, дякуючи індивідуальному підходу педагогів та сучасним методам навчання слухачки відчули себе впевнено на кухні і отримали навички, які безпосередньо застосують згодом у професійній діяльності. Такий формат підготовки дозволив випускникам швидко адаптуватися до умов сучасного ринку праці та успішно розпочати професійну діяльність у сфері громадського харчування. При завершенні навчання вони усвідомили, що отримані знання та навички не лише підвищили власну професійну компетентність, а й додали віри в себе, відкрили нові можливості для працевлаштування або започаткування власної справи у сфері громадського харчування. Для багатьох цей курс став не просто навчанням, а справжньою точкою старту для реалізації особистих та професійних планів. Результат: навчання успішно пройшли та отримали свідоцтва про присвоєння (підвищення) робітничої кваліфікації 15 осіб.

Також наш заклад освіти долучився до програми підвищення кваліфікації кухарів їдальнь закладів освіти з професії «Кухар» за напрямом «Впровадження різноманітного, збалансованого та якісного харчування в закладах освіти». Адже, раціональне та здорове харчування дітей є одним із ключових чинників їхнього повноцінного розвитку, успішного навчання та формування здорового способу життя.

В рамках реалізації Стратегії реформування системи шкільного харчування на період до 2027 року курси для кухарів їдальнь закладів освіти проводилися на базі КЗ «БЕРЕГІВСЬКИЙ ПЛСП» ЗОР протягом 2024–2025 навчального року. Опанували нову програму і отримали сертифікати 11 осіб Великобийганської ОТГ, 11 осіб Батівської селищної ради та 10 осіб Нижньоворітської селищної ради та Воловецької селищної ради Мукачівського району.

Навчання проводили сертифіковані тренери - майстри виробничого навчання нашого закладу освіти з професії кухар. Програма поєднувала теоретичний блок із практичними заняттями, що дало змогу учасникам одразу застосувати отримані теоретичні знання в реальних робочих умовах:

- приготування страв за Збірником рецептур здорового харчування (Євген Клопотенко), що дозволить забезпечити збалансоване, різноманітне та якісне харчування для учнів. Нові рецептури враховують вікові потреби дітей, включають свіжі та безпечні продукти, а також сприяють формуванню у них правильних харчових звичок;

- дотримання вимог системи НАССР, що гарантує безпечність харчових продуктів на всіх етапах - від приймання та зберігання продуктів до приготування та видачі страв. Це дозволяє мінімізувати ризики харчових отруєнь та забезпечити високий рівень санітарної безпеки у закладі;

- адаптація страв до вікових потреб дітей, враховуючи енергетичні витрати, фізіологічні особливості та смакові вподобання різних вікових груп. Це гарантує повноцінне харчування, сприяє здоровому розвитку дітей і формує у них правильні харчові звички з раннього віку;

- сучасні технології кулінарної обробки продуктів, що дозволяє зберегти максимальну кількість поживних речовин, покращити смакові якості страв і забезпечити їхню безпечність. Такі технології також сприяють підвищенню ефективності роботи на кухні та дотриманню санітарних норм.

Завдяки спеціалізованим курсам професійний рівень кухарів шкільних їдальнь істотно зріс. У своїй щоденній роботі вони вже застосовують сучасні технології обробки продуктів та неухильно дотримуються стандартів HACCP і принципів раціонального харчування.

Наш заклад освіти пишається тим, що допомагає людям реалізувати себе у новій справі, опанувати нові професії та здобути практичні навички, які високо цінуються на сучасному ринку праці. Адже колектив ліцею робить плідний внесок у розвиток професійних кадрів, готуючи кваліфікованих робітників для закладів громадського харчування та підтримуючи державні ініціативи, спрямовані на підвищення зайнятості населення. Головним у цій програмі є те, щоб у результаті навчання кожен слухач здобув не лише професійні знання і свідоцтво державного зразка, а й упевненість у власних силах, можливість самореалізації та професійного зростання.

Список використаних джерел

1. Національна стратегія реформування системи шкільного харчування на період до 2027 року: Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.05.2020 №34.
2. Норми та порядок організації харчування дітей у навчальних закладах : Наказ Міністерства охорони здоров’я України від 21.12.2022 №121.
3. Офіційний портал реформи шкільного харчування. URL: https://www.schoolnutrition.gov.ua.
4. Клопотенко Є. Культура шкільного харчування в Україні: нові стандарти та підходи. Київ: Омега, 2021. 121 с.
5. Аналітичні матеріали МОН України (2022–2024 рр.).
6. Офіційний сайт закладу URL: https://bplsp.licey.org.ua/
7. Сторінка закладу у соціальній мережі Facebook. URL: https://www.facebook.com/BPLSP1/

ЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: ВИКЛИКИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Савельєв С.М., *здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

Стрімка інтеграція технологій штучного інтелекту (ШІ), зокрема генеративних моделей (таких як GPT-4, Claude, Midjourney), у професійну діяльність психологів створює прецедент, що не має аналогів в історії розвитку психологічної науки. Якщо раніше технології виступали переважно як інструментарій для обробки даних, то сьогодні генеративний ШІ претендує на роль "цифрового ко-терапевта", супервізора, автора контенту та розробника діагностичних методик.

Ця технологічна трансформація випереджає темпи оновлення етичних кодексів та стандартів формальної освіти. У цьому контексті особливого значення набуває система неформальної освіти дорослих, яка завдяки своїй гнучкості здатна швидше реагувати на запити ринку праці. Проте саме тут виникає ключове протиріччя: з одного боку, неформальна освіта надає інструменти для швидкого опанування ШІ, з іншого – часто нехтує глибинним аналізом етичних ризиків, що призводить до формування "технократичного" підходу в роботі психолога, де ефективність домінує над деонтологією.

Етична компетентність психолога традиційно розглядається як здатність фахівця розпізнавати етичні дилеми, аналізувати їх крізь призму професійних цінностей та приймати відповідальні рішення. В епоху ШІ це поняття потребує суттєвого розширення. Цифрову етичну компетентність можна розглядати як інтегративну якість, що включає:

- Технологічну обізнаність, тобто розуміння принципів роботи, обмежень та упереджень алгоритмів.

- Критичну верифікацію, як здатність відрізняти факти від "галюцинацій" ШІ.
- Деонтологічну стійкість, а саме пріоритет людського фактора та конфіденційності над алгоритмічною зручністю.

Розглянемо основні етичні виклики, з якими стикаються психологи при використанні генеративного ШІ, та які мають бути відображені у змісті програм неформальної освіти.

1. Проблема конфіденційності та "ефект чорної скриньки". Однією з найгостріших проблем є використання чат-ботів для аналізу клієнтських випадків, написання психологічних характеристик або супервізії. Завантаження даних клієнта, навіть деперсоналізованих, у публічні моделі ШІ може розглядатися як порушення конфіденційності, оскільки ці дані можуть бути використані для донавчання моделей. Більшість короткострокових курсів навчають "як отримати швидкий результат від ШІ", але рідко навчають протоколам безпеки даних. Психолог повинен чітко розуміти, де проходять межі приватності у цифровому просторі.

2. Делегування емпатії та ризик дегуманізації. Генеративний ШІ здатен створювати емпатичні, підтримуючі тексти, які часто важко відрізнити від людських. Спокуса використовувати ШІ для написання відповідей клієнтам у месенджерах, створення терапевтичних листів або контенту для психопросвіти є великою. Проте це піднімає питання автентичності терапевтичного контакту. Чи є етичним надсилати клієнту слова підтримки, згенеровані алгоритмом? В зв’язку з цим виникає необхідність формування навичок розмежування технічних завдань, які можна делегувати ШІ та емоційно-смислових завдань, які мають залишатися виключно людською прерогативою.

3. Упередженість алгоритмів та діагностичні помилки. ШІ навчається на великих масивах даних з Інтернету, які містять соціальні стереотипи, гендерні та культурні упередження. Використання ШІ для інтерпретації тестів або формулювання гіпотез може призвести до стигматизації клієнта. Крім того,

феномен "галюцинацій" (коли ШІ впевнено генерує неправдиву інформацію, посилаючись на неіснуючі джерела) створює ризик професійної помилки. Для уникнення негативних наслідків пов’язаних з такою особливістю ШІ є необхідним навчання методам верифікації контенту та розвитку критичного мислення. Психолог має виступати не споживачем готового рішення від ШІ, а експертом-валидатором.

4. Авторське право та інтелектуальна чесність. У сфері психологічної просвіти та навчання генерація статей, тренінгових програм та методичних матеріалів за допомогою ШІ створює кризу авторства. Психолог, який видає згенерований контент за власний експертний продукт, порушує принцип чесності. У психологів необхідно формувати культуру цитування використання ШІ-інструментів і впроваджувати стандарти маркування контенту, створеного за допомогою штучного інтелекту.

Аналіз ринку освітніх послуг показує небезпечну тенденцію: домінування курсів інструментального характеру ("ШІ для психолога: як працювати в 10 разів швидше"), де етичний компонент або відсутній, або зведений до мінімуму.

Для формування повноцінної етичної компетентності в умовах цифровізації, програми неформальної освіти повинні базуватися на таких принципах:

1. Принцип персональної відповідальності. Навчання має акцентувати, що ШІ – це асистент, а не заміна фахівця. Відповідальність за будь-яке рішення, згенероване за допомогою ШІ, несе виключно психолог.

2. Кейс-стаді етичних помилок. Навчання має будуватися на розборі реальних кейсів помилок ШІ та порушень конфіденційності.

3. Розвиток цифрової гігієни. Практичні навички налаштування приватності, використання локальних мовних моделей, які не передають дані в хмару, анонімізації даних клієнтів перед обробкою.

4. Окремо варто зазначити важливість супервізії в контексті використання ШІ. Професійні спільноти мають створити простір для обговорення досвіду

використання новітніх технологій, де фахівці можуть відкрито говорити про свої сумніви та помилки без страху осуду, але з метою пошуку етичних рішень.

Використання генеративного штучного інтелекту у психологічній практиці є незворотним процесом, що несе як потужний ресурс для оптимізації роботи, так і серйозні етичні загрози. Етична компетентність психолога в нових умовах трансформується з суто гуманітарної категорії в складний конструкт, що поєднує моральні принципи з технічною грамотністю.

Система неформальної освіти, як найбільш гнучкий інструмент професійного розвитку дорослих, має взяти на себе відповідальність за трансляцію технологічних навичок й за формування нової професійної етики. Ключовим завданням є перехід від захоплення можливостями ШІ до виваженого, критичного та відповідального партнерства з технологіями, де в центрі залишається людина та її психологічне благополуччя. Лише за таких умов штучний інтелект стане не фактором руйнування професійної ідентичності психолога, а інструментом її посилення.

Список використаних джерел:

1. Етичний кодекс психолога (прийнятий на І Установчому з'їзді Товариства психологів України 20.12.1990).

2. Матвієнко О. В. Інтеграція штучного інтелекту в сферу освіти: проблеми, виклики, загрози, перспективи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 95 (3), 2023. С. 145–159.

3. Рекомендація про етичні аспекти штучного інтелекту. UNESCO. 2021. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137

4. Турчинова Г. В. Цифрова компетентність як складова професійної культури майбутнього психолога. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*, (16), 2020. С. 128-134.

5. Kahu E. R. Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38 (5), 2013. С. 758–773.

ТІЛЕСНЕ РЕАГУВАННЯ У ПРОЦЕСІ КАТАТИМНО-ІМАГІНАТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ (СИМВОЛДРАМА) ЯК ІНДИКАТОР ВНУТРІШНІХ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ

Сергєєв О.В., *здобувач вищої освіти спеціальності "Психологія" Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України*
Хомчук О.П., *кандидат психологічних наук, доцент кафедри права та соціально-поведінкових дисциплін Білоцерківського інституту економіки та управління Університету «Україна»*

В умовах сучасних соціальних трансформацій та воєнного стану особливої актуальності набуває проблема дослідження до-вербальних форм реагування психіки у дорослих осіб, зокрема тих, які мають травматичний досвід. У ситуаціях підвищеного психоемоційного напруження можливості вербалізації внутрішніх переживань часто обмежені, натомість тілесні реакції стають одним із провідних способів вираження стану та внутрішніх психічних процесів. Це актуалізує потребу у психотерапевтичних методах, орієнтованих на роботу з символічним і тілесним рівнями переживання.

Кататимно-імагінативна психотерапія (символдрама), розроблена Х. Лейнером, є психодинамічно орієнтованим методом, що ґрунтується на використанні уявних образів (мотивів) для актуалізації несвідомих емоційних станів, афектів та внутрішніх психічних процесів. У межах символдраматичної роботи образ виступає посередником між свідомим і несвідомим рівнями психіки, забезпечуючи м'який доступ до глибинного психічного матеріалу [1, с. 4-6].

Тілесне реагування супроводжує імагінативний процес та відображає соматичний вимір переживань, часто виникаючи раніше за їх вербальне усвідомлення. Таким чином, тіло у символдрамі розглядається не лише як носій симптомів, а як активний індикатор актуального психоемоційного стану та динаміки внутрішніх психічних процесів.

У процесі роботи з ресурсними мотивами символдрами у клієнтів часто проявляються різноманітні тілесні реакції, зокрема напруження або розслаблення окремих м’язових груп, зміни ритму та глибини дихання, відчуття тепла, холоду, тяжкості або порожнечі в окремих ділянках тіла. Ці тілесні прояви мають суттєве психологічне значення, оскільки безпосередньо відображають рівень внутрішньої напруги, актуальний емоційний стан, відчуття безпеки та здатність психіки до саморегуляції.

Так, тілесне реагування у межах імагінативного процесу нерідко виступає первинним сигналом активації внутрішніх психічних процесів, передуючи їх усвідомленню та вербалізації. Аналіз таких реакцій у поєднанні з образним та вербальним матеріалом дозволяє психотерапевту глибше зрозуміти динаміку переживань клієнта, виявити приховане напруження або ресурсні зони та більш точно визначити напрям подальшої психотерапевтичної роботи [4].

Мотив «Луг» у кататимно-імагінативній психотерапії виконує базову ресурсно-стабілізуючу функцію та часто використовується як початковий мотив, особливо у роботі з дорослими в умовах підвищеного психоемоційного навантаження. Переживання цього образу створює умови для м’якої активації внутрішніх ресурсів та первинної регуляції психоемоційного стану без інтенсифікації травматичного матеріалу.

Робота з мотивом «Луг» дозволяє оцінити загальний емоційний фон клієнта, рівень внутрішньої напруженості та актуальний стан саморегуляції. Тілесне реагування в межах цього мотиву є інформативним індикатором внутрішнього стану психіки та часто проявляється через:

1. відчуття простору та відкритості, що пов’язується з можливістю психіки “розширюватися” без загрози;

2. переживання опори (контакт із землею, ґрунтом), яке відображає відновлення відчуття стабільності та контролю;

3. зміни ритму і глибини дихання, зокрема його уповільнення та поглиблення, що свідчить про зниження рівня психофізіологічної активації;

розслаблення м’язів, насамперед у ділянках плечового поясу та грудної клітки, що вказує на зменшення внутрішнього напруження [2].

Щобільше, мотив «Струмок» є додатковим ресурсним мотивом у кататимно-імагінативній психотерапії, який може застосовуватися у роботі з дорослими та особами з травматичним досвідом, зокрема військовими, за умови використання його у м’якому та контрольованому форматі. Переживання цього мотиву спрямоване на регуляцію емоційного напруження, відновлення внутрішнього ритму та зниження психофізіологічної активації.

Робота з мотивом «Струмок» дозволяє:

1. сприяти регуляції емоційних станів через переживання ритму, плину та безперервності;

2. підтримати відновлення зв’язку між тілесними відчуттями та емоційними переживаннями без їх інтенсифікації;

3. знизити рівень внутрішнього напруження та тілесної гіперактивації шляхом активації заспокійливих механізмів саморегуляції.

Тілесне реагування у межах цього мотиву дає змогу фіксувати:

1. уповільнення дихання та нормалізацію його ритму;

2. зменшення м’язового напруження та загальної тілесної напруги;

м’яку інтеграцію тілесного й емоційного досвіду без актуалізації або повторної інтенсифікації травматичного матеріалу [3].

Таким чином, тілесне реагування у кататимно-імагінативній психотерапії є важливим індикатором внутрішніх психічних процесів, особливо в умовах підвищеного психоемоційного напруження та ускладненої вербалізації переживань. Аналіз тілесних проявів у поєднанні з образним матеріалом дозволяє глибше зрозуміти емоційний стан клієнта, рівень внутрішньої напруги та наявні ресурси саморегуляції.

Використання ресурсних мотивів «Луг» та «Струмок» сприяє стабілізації психоемоційного стану, зниженню тривоги та м'якій інтеграції тілесного й емоційного досвіду. Урахування тілесного реагування в символдрамі розширює можливості ефективної психологічної допомоги дорослим, зокрема особам із травматичним досвідом, у сучасних умовах.

Список використаних джерел:

1. Гребінь Людмила Олександрівна. Кататимно-імагінативна психотерапія як структурно-психодинамічний метод. URL: http://apppsychology.org.ua/data/jrn/v3/i14/14.pdf

2. Символдрама: мотив «Луг». Psy-Universe. URL: https://www.psy-universe.com.ua/uk/article/simvoldrama-motiv-lug

3. Символдрама: мотив «Струмок». Psy-Universe. URL: https://www.psy-universe.com.ua/uk/article/simvoldrama-motiv-strumok

4. Символдрама як вид психотерапії. Rozmova — платформа психологічних практик. URL: https://www.rozmova.me/vydy-psykhoterapiyi/symvoldrama

РЕАЛІЗАЦІЯ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Серьогіна Н. О., *кандидат юридичних наук, доцент, завідувач відділу аспірантури та докторантури, доцент кафедри медицини невідкладних станів Національний університет охорони здоров'я України імені П. Л. Шупика*
Вербицький І. В., *доктор медичних наук, професор, доцент кафедри медицини невідкладних станів Національного університету охорони здоров'я України імені П. Л. Шупика*

У контексті війни та глобальних соціально-технологічних викликів освіта дорослих в Україні набуває особливої ваги як механізм професійної стійкості, розвитку громадянської суб'єктності та психологічного відновлення [1; 5]. В умовах війни та швидких суспільно-технологічних змін освіта дорослих в Україні стає ключовим інструментом професійної адаптації та психологічної реабілітації, де провідну роль відіграють андрагогічні підходи, орієнтовані на досвід, мотивацію та самостійність дорослого здобувача [1; 2].

Водночас у практиці функціонування інститутів післядипломної та неформальної освіти часто зберігається традиційна, «шкільна» модель навчання, зорієнтована на передачу інформації, а не на розвиток суб'єктності дорослої людини [2; 3]. Це породжує суперечність між потребою суспільства в високому рівні готовності дорослих до саморозвитку та самонавчання й недостатнім психолого-педагогічним забезпеченням відповідних освітніх програм [1; 6].

Специфіка дорослого здобувача освіти — поєднання багатого життєвого й професійного досвіду, усталених цінностей та відповідальності з постійним стресом і перевантаженням — вимагає використання інших освітніх стратегій, ніж у роботі з дитячою чи молодіжною аудиторією [2; 7]. У таких умовах особливої

актуальності набуває визначення комплексу психолого-педагогічних умов, які забезпечують ефективність навчання дорослих у системі неперервної освіти.

Дорослий слухач приходить в освіту з уже сформованою професійною та соціальною ідентичністю, значним досвідом виконання різних соціальних ролей, внутрішньою потребою в повазі й визнанні [2; 7]. Для нього характерні:

- переважання внутрішньої, практично спрямованої мотивації (професійне зростання, кар'єрна мобільність, зміна професії, самореалізація) [7; 8];

- орієнтація на швидке застосування знань у практичній діяльності, прагнення до конкретного результату;

- чутливість до авторитарного стилю навчання, неприйняття покровительських форм спілкування [3; 4];

- високе навантаження, пов'язане з роботою, сімейними обов'язками та воєнними ризиками, що зумовлює хронічний стрес, емоційне виснаження, зниження когнітивних ресурсів [5; 10].

З огляду на це, освітній процес у системі неперервної освіти має бути організований таким чином, щоб максимально підтримати автономію, внутрішню мотивацію й психологічну безпеку дорослої людини [2; 6; 10].

Визначення умов ефективного навчання дорослих спирається на низку взаємодоповнювальних підходів:

- андрагогічний підхід (М. Ноулз, Л. Лук'янова), який визнає провідну роль життєвого досвіду дорослого та передбачає його активну участь у плануванні, організації та оцінюванні навчання [2; 7];

- компетентнісний підхід, орієнтований на формування інтегрованих професійних, цифрових, комунікативних і соціально-громадянських компетентностей [2; 5];

- суб'єкт-суб'єктний підхід, що забезпечує рівноправну, діалогічну взаємодію між викладачем-андрагогом і дорослим слухачем [3; 6];

- теорія самодетермінації Р. Раяна та Е. Десі, яка підкреслює важливість задоволення потреб в автономії, компетентності та пов'язаності як чинників внутрішньої мотивації [10];

-теорія досвідного навчання Д. Колба, згідно з якою досвід є основним джерелом набуття знань і розвитку [9].

Поєднання зазначених підходів дає змогу розглядати навчання дорослих не як разову освітню послугу, а як тривалий процес суб'єктного розвитку особистості впродовж життя [1; 8].

Ключові психолого-педагогічні умови ефективного навчання дорослих включають в себе: партнерську, суб'єкт-суб'єктну взаємодію, де викладач у системі неперервної освіти має виступати фасилітатором, консультантом, наставником, а не лише транслятором інформації [3; 4], що підсилює відчуття автономії та причетності, що є базовими для внутрішньої мотивації [10]; індивідуалізація освітніх траєкторій, адже дорослі слухачі відрізняються за рівнем підготовки, життєвими планами, віком, когнітивними можливостями.

Тому важливо здійснювати вхідну діагностику їхніх потреб і ресурсів, розробляти індивідуальні навчальні плани, передбачати різні формати участі (очний, дистанційний, змішаний), підтримувати самостійну роботу за допомогою електронних платформ і тьюторського супроводу [2; 3; 6; 8]; опора на життєвий і професійний досвід дорослих, у концепціях М. Ноулза та Д. Колба досвід розглядається як центральний ресурс навчання дорослих [7; 9]. Практична реалізація цієї умови включає використання реальних кейсів із професійної діяльності слухачів, групове обговорення складних ситуацій, роботу в малих групах, ведення рефлексивних щоденників, створення портфоліо професійних досягнень [2–4].

Такий підхід забезпечує високий рівень смислової насиченості навчання й сприяє переосмисленню власного досвіду [8]; проблемно-проєктна організація змісту навчання як ефективна освіта дорослих орієнтується не на засвоєння окремої дисципліни, а на розв'язання реальних проблем професійної та соціальної практики [2; 8]. Проблемно-проєктний формат передбачає: постановку актуальних проблемних ситуацій; колективний пошук рішень із використанням наукових джерел; створення конкретного продукту (програми, методичних рекомендацій, освітнього проєкту, тренінгу тощо); публічну презентацію результатів [3; 4; 9].

Це сприяє розвитку критичного мислення, креативності, навичок командної роботи й лідерства; цифровізація та змішане навчання в умовах воєнного стану, вимушеної міграції та обмежень очного формату набуває особливої ваги використання онлайн-платформ, відкритих освітніх ресурсів, інструментів для спільної роботи [5; 8]. Психолого-педагогічно важливими є: підтримка цифрової компетентності дорослих, створення структурованих та інтуїтивно зрозумілих електронних курсів, забезпечення регулярного зворотного зв'язку й емоційної «присутності» викладача в дистанційному середовищі [3; 8]; формування резилієнтного, підтримувального освітнього середовища.

Навчання в умовах війни супроводжується високим рівнем тривоги, втрат, невизначеності. Тому до освітнього процесу слід інтегрувати елементи психосоціальної підтримки: створення безпечного простору для висловлення емоцій, розвиток навичок саморегуляції, стрес-менеджменту, взаємодопомоги, співпраця з психологічними службами [5; 10]. Резилієнтне освітнє середовище не лише пом'якшує негативні наслідки стресу, а й сприяє трансформації травматичного досвіду в ресурс особистісного зростання.

Освіта дорослих у сучасних умовах є стратегічним ресурсом професійної стійкості та психологічного відновлення суспільства.

1. Ефективність навчання забезпечується реалізацією андрагогічного підходу, що враховує досвід, мотивацію та автономію дорослого здобувача.

2. Психолого-педагогічні умови мають включати партнерську взаємодію, індивідуалізацію освітніх траєкторій, опору на досвід, проблемно-проєктні формати та цифровізацію.

3. В умовах війни та кризових викликів особливої ваги набуває створення резилієнтного освітнього середовища, яке поєднує навчання з психосоціальною підтримкою.

4. Поєднання андрагогічних, компетентнісних і суб'єкт-суб'єктних підходів дозволяє розглядати освіту дорослих як процес розвитку особистості протягом життя, а не як разову освітню послугу.

Список використаних джерел

1. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 9–22.

2. Лук'янова Л. Б., Сігаєва Л. Є., Аніщенко О. В. та ін. Освіта дорослих : теоретичні і методологічні засади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2012. 272 с.

3. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

4. Сисоєва С. О. Інтерактивне навчання дорослих: теоретико-методичний аспект. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи* : зб. наук. пр. Київ : Знання України, 2018. С. 52–59.

5. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. 125 с.

6. Лук'янова Л. Б. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні. Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2011. 24 с.

7. Knowles M. S. The Adult Learner: A Neglected Species. 3rd ed. Houston: Gulf Publishing, 1984.

8. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice. 4th ed. London: Routledge, 2012.

9. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. *Englewood Cliffs*, N. J.: Prentice-Hall, 1984.

10. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, No. 1. P. 68–78.

11. Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання : ДСТУ 8302:2015. Чинний від 2016-07-01. Київ: УкрНДНЦ, 2016. 16 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВОЄННОГО СТАНУ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

Синежук А.В., практична психологиня Державного навчального закладу «Малинський професійний ліцей»

Воєнний стан в Україні став потужним трансформуючим фактором для всієї освітньої системи, зокрема для освіти дорослих, яка передбачає високу автономність, практичну спрямованість та гнучкість освітнього процесу. Професійні ліцеї, що здійснюють підготовку кваліфікованих робітників, опинилися в ситуації, коли необхідно одночасно забезпечити якість навчання, психологічну безпеку, збереження мотивації та підтримку емоційної стійкості дорослих здобувачів освіти. У таких умовах навчання дорослих за професіями швачки, кравця, кухаря та тракториста сільськогосподарського виробництва набуває особливих психологічних характеристик, оскільки кожна з цих професій пов’язана з власними вимогами, викликами та соціальною роллю в умовах війни.

Дорослі здобувачі освіти, на відміну від підлітків, мають сформовані життєві установки, особистий досвід, професійні або сімейні обов’язки, що впливають на їхню поведінку в освітньому середовищі. Воєнні реалії підсилюють психологічне навантаження: люди переїжджають із небезпечних територій, втрачають роботу, стикаються з розлученням сімей, мобілізацією близьких або власною участю в обороні. Незважаючи на це, дорослі прагнуть здобути чи змінити професію, оскільки потребують стабільного доходу, можливостей працевлаштування та соціальної впевненості. У такій ситуації професійний ліцей стає не лише місцем навчання, а й простором психологічної підтримки, соціалізації та відновлення.

Психологічний стан дорослих у воєнний період характеризується підвищеним рівнем тривоги, напруженням, емоційними коливаннями, зниженням концентрації уваги. Постійні повітряні тривоги, загроза обстрілів, новини про

бойові дії, а також економічна нестабільність формують відчуття невизначеності. Такі умови суттєво впливають на когнітивні функції: погіршується пам'ять, знижується здатність до складного аналізу, погіршується здатність до тривалої зосередженості - а саме ці процеси є важливими для опанування професійних компетентностей. Дорослі можуть переживати труднощі з поверненням до навчання, відчувати внутрішній опір або сумніви щодо здатності здобути нову професію. У свою чергу, педагоги мають адаптувати навчальну діяльність таким чином, щоб зменшити психологічне навантаження: робити заняття більш структурованими, передбачуваними, підтримувальними.

У професіях швачки та кравця психологічні особливості навчання загострюються через поєднання творчої та ручної праці. Для цих спеціальностей важливими є уважність, точність, дрібна моторика, здатність до концентрації, посидючість. У воєнний час багато здобувачів освіти додатково залучені до волонтерської допомоги - пошиття військового спорядження, форми, плитоносок, маскувальних халатів. Це створює подвійне навантаження: фізичне та емоційне. Дорослі усвідомлюють, що від якості їхньої роботи може залежати безпека військових, тому виникає надмірна відповідальність, страх зробити помилку. Психологічне виснаження при монотонній праці зростає, а це може впливати на засвоєння нових навчальних тем, зниження продуктивності та інтересу. Водночас швейна професія у воєнний час має особливу соціальну вагу, а тому може виступати джерелом внутрішньої мотивації та відчуття значущості, що частково компенсує стрес.

Здобувачі освіти за професією кухаря також зіштовхуються з психологічними труднощами. Їхня діяльність пов'язана з постійним темпом, необхідністю приймати рішення, працювати в умовах обмежених ресурсів, що посилилося під час війни. Значна частина кухарів-волонтерів працюють на пунктах допомоги військовим або переселенцям, де навантаження особливо високе. Це формує хронічну втому, емоційне вигорання, відчуття перевантаження. Під час навчальних занять можуть

виникати труднощі з концентрацією, зниження інтересу до теоретичних предметів, адже практична робота здається більш значущою та потрібною «тут і зараз». Здобувачі освіти потребують гнучкого підходу, періодів відпочинку, емоційного розвантаження, а також позитивної мотивації, яка підсилює віру у власні професійні здібності.

Особливо складним є психологічний стан здобувачів освіти за професією тракториста сільськогосподарського виробництва. У воєнний час їхня майбутня робота связана з ризиками, оскільки значні площі полів можуть бути заміновані чи розташовані поблизу зон обстрілів. Це посилює професійну тривогу, страх перед майбутнім, невпевненість у власній безпеці. Дорослі здобувачі освіти часто орієнтовані на швидке отримання професії, щоб забезпечити родину або продовжити роботу, але при цьому можуть переживати психологічний дискомфорт, підвищену тривожність та напруження. Навчання роботі з технікою вимагає концентрації, спокою та чіткості — якостей, що порушуються під впливом стресу. Тому важливо створювати максимально безпечні умови, застосовувати психоемоційні техніки стабілізації та формувати навички управління стресом.

Психологічна підтримка у системі освіти дорослих під час воєнного стану є одним із ключових чинників успішності освітнього процесу. Педагоги мають бути не лише трансляторами знань, а й фасилітаторами, здатними вчасно помітити ознаки тривоги, емоційної виснаженості, проблем адаптації. Практика доводить, що дорослим особливо важливо відчувати повагу, розуміння та підтримку. Робота з практичною психологинею сприяє зниженню рівня стресу, формуванню навичок саморегуляції, покращенню емоційного фону у групі. Освітній процес потребує адаптації: гнучкого графіка, можливості проходження матеріалу у зручному темпі, використання зрозумілих інструкцій, чергування видів діяльності з короткими перервами.

Важливо формувати у здобувачів навички психологічної стійкості - уміння керувати емоціями, долати тривогу, відновлювати ресурсний стан,

використовувати техніки дихання, релаксації, самопідтримки. Позитивну роль відіграє навчання в групах, де люди можуть спілкуватися, обмінюватися досвідом, підтримувати одне одного. Соціальна взаємодія зменшує відчуття самотності, сприяє адаптації та підвищує рівень внутрішньої безпеки.

Отже, психологічні особливості навчання дорослих у професійному ліцеї під час воєнного стану є комплексним феноменом, що охоплює емоційні, когнітивні та соціальні аспекти. Вони зумовлені як загальними умовами воєнного часу, так і специфічними викликами кожної професії. Професійний ліцей має виступати не лише закладом освіти, але й простором підтримки, стабільності та розвитку. Лише за умов системної уваги до психологічних потреб дорослих можна забезпечити високу якість підготовки кваліфікованих фахівців, здатних працювати в складних реаліях сьогодення та робити внесок у відновлення країни.

Список використаних джерел

1. Бондаренко О. Психологічна підтримка дорослих у кризових умовах. Київ: Центр практичної психології, 2021. 121 с.

2. Маслюк І., Романенко С. Психологічна стійкість в умовах стресу та кризи: навчальний посібник. Харків: Основа, 2022. 67 с.

3. Міністерство освіти і науки України. Рекомендації щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану. Київ, 2023. 45 с.

4. Чуйко О., Колісник О. Психологічні наслідки війни та стратегії подолання. Дніпро: УДУ, 2023. 142 с.

LEGO-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Словіковська Т.М., *вихователька Сумського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 22 «Джерельце»*

В освітньому процесі дошкільних установ та закладів раннього розвитку дитини все ширше використовуються найновіші технології та засоби навчання, які сприяють розвитку інтелектуальних та творчих здібностей, формуванню життєвих компетентностей особистості дитини. Використання інноваційних технологій у навчанні і розвиткові дошкільників дозволяє досягти кращих результатів у порівнянні з класичними методиками. Адже, головним завданням дошкільної освіти є всебічне зростання дитини, здобуття навичок з різних видів дитячої діяльності. Великими можливостями у цьому напрямі володіють інноваційні LEGO-технології.

Історія виникнення LEGO почалася ще у 1932 році в Данії. Це шедевр інженерії, який дозволяє дитині будувати цілі світи, вигадувати неймовірні пригоди, тим самим розвивати дитячу уяву. Сучасні набори LEGO вражають різноманіттям тематики і стилів. В освітньому процесі дошкільників ефективним є використання LEGO-технології, які цікаві тим, що об’єднують у собі елементи гри та експериментування. На сьогодні конструктори LEGO, у деяких формах роботи, є незамінним матеріалом для занять з дітьми, бо він, одночасно, і приносить дітям радість, і суттєво впливає на їх інтелектуальний розвиток. Робота з LEGO-цеглинками вчить дошкільнят творчо мислити, знаходити взаємозв’язки, будувати ланцюжки логічних суджень, планувати свої дії, висловлювати власну думку, сприяє корекції психічних процесів та подоланню розладів мовлення у дітей. Вітчизняні та зарубіжні педагоги відзначають, що використання в роботі з дітьми

наборів LEGO дозволяє за більш короткий час досягти стійких позитивних результатів у навчанні та вихованні.

Слід відмітити, що конструктори LEGO мають низку характеристик, чим значно відрізняються від інших конструкторів, насамперед, великим діапазоном можливостей, багатофункціональністю, сучасними технічними та естетичними властивостями, використанням їх в різних ігрових та освітніх цілях [3].

Усім відомо, що гра – є провідним видом діяльності дітей дошкільного віку. Саме через гру дитина пізнає світ, вчиться взаємодіяти з навколишнім середовищем, сприймає інформацію та намагається засвоїти її, проаналізувати. LEGO-конструювання – це чудовий елемент ігрової діяльності в умовах дошкільних закладів освіти.

Заняття з конструювання сприяє поглибленню знань про довкілля, експериментування, дослідження, розвиток мислення та мовлення, навчання розмірковувати, робити висновки, доводити власну точку зору, брати участь у спілкуванні. Конструктивна діяльність займає вагоме місце в дошкільному вихованні і є складним пізнавальним процесом, в результаті якого відбувається інтелектуальний розвиток дітей: дитина опановує практичні знання, вчиться виділяти істотні ознаки, встановлювати відносини і зв’язки між деталями і предметами [1].

Гратись з яскравими тематичними наборами LEGO подобається кожній дитині. Саме з огляду на це LEGO-технологія є актуальною в дошкільній освіті. Щоб допомогти дітям навчитися сортувати деталі за кольором, формою та розміром, слід свої дії супроводжувати промовою: «Ці цеглинки ми розділимо за кольорами: червоні, сині та жовті» тощо. Називаючи та класифікуючи деталі, діти краще запам’ятовують нові слова та поняття.

Моделюючи свою діяльність дошкільник розробляє власний план та слідує йому. Так відпрацьовується самоорганізація, що формує подальший характер дитини. Конструктор зручний у роботі тим, що його елементи мають різні розміри,

різноманітні за формою, прості варіанти скріплення з іншими елементами. Варіантів скріплення LEGO-елементів досить багато, що створює практично необмежені можливості фантазування дитини.

Під час збирання цеглинок конструктора в єдине ціле, дитина тренує і розвиває дрібну моторику рук. Одночасно працюють зорові рецептори, і координуються рухи. Так, відбувається розвиток мозкової діяльності, яка поступово розділяється на конструктивне і образне мислення. Робота з LEGO-елементами стимулює і розвиває творчі здібності дитини, вчить її будувати і руйнувати, що теж є дуже важливим. Руйнувати не агресивно, не бездумно, а для створення нового, можливо ще кращого [4].

У процесі навчання важливо не лише показати дітям усі способи з’єднання деталей, а й ознайомити з їх назвами та частинами з яких вони складаються. Так, наприклад, випуклі кружечки на поверхні деталі називаються штирями, а деталі квадратної або прямокутної форми називаються цеглинками. Дуже часто помилково їх називають кубиками.

З дітьми молодшого та середнього дошкільного віку конструювання відбувається загалом за показом педагога, за зразком, попередньо збудованим педагогом, або за картинкою, що додається до набору. Діти старшого дошкільного віку працюють за схемами, інструкціями послідовних дій, які додаються до наборів. Дошкільнята можуть складати конструктор як самостійно, так і в команді. Спільна робота сприяє концентрації уваги та соціальному контакту. Навіть якщо дитина нетовариська, то завдяки конструктору вона вчиться знаходити спільну мову з однолітками, домовлятись і співпрацювати. Коли щось не виходить дитина може засмутитися, проте багаторазове конструювання насправді допомагає розвинути у дітях наполегливість та вчить долати труднощі.

Саме завдяки конструктору дошкільнята стають творцями власних історій та проявляють свій творчий потенціал. Діти можуть вигадувати будь-що – від простеньких будиночків до різних ускладнених механізмів машинок, роботів,

динозаврів, космічних станцій тощо. Набір, що відповідає віку дитини, повною мірою стимулює уяву та креатив. LEGO є гарною можливістю дошкільнят розвивати творче мислення та впевненість у власних здібностях [2].

За допомогою конструктора в процесі освітньої діяльності діти розвивають логіко-математичні навички, поєднуючи корисне з приємним. На заняттях LEGO використовують, щоб навчити дітей рахувати та розрізняти поняття «багато» та «мало», фасуючи деталі за кольорами та розмірами. Рахуючи деталі, діти розділяють їх на частини, додають чи віднімають кількість. Це дозволяє розуміти пропорції. Також, дошкільнята навчаються вираховувати розмір, баланс та вагу деталей, щоб їх конструкція була міцною. Це дозволяє розвивати не лише математичні навички, а й просторову обізнаність. Над складанням конструктора діти можуть сидіти годинами. Конструктор LEGO розвиває уважність, терпіння та посидючість, що їм дуже знадобиться у подальшому житті.

Перед тим як діти починають складати конструктор, слід запитати, що вони хочуть побудувати, тобто вони мають вже уявляти собі готовий об’єкт. Дошкільнята розуміють, що для того, щоб зібрати одне ціле, потрібно частинки з’єднати між собою. LEGO допомагає дітям знаходити різні шляхи вирішення завдань. Адже якщо їх зроблена конструкція падає, їм не варто засмучуватись, а потрібно подумати над тим, як зробити її міцнішою.

У своїй роботі ми систематично використовуємо LEGO для творчого переказу казок або зображення історії за допомогою моделей, іграшок та різноманітних конструкцій. Діти створюють будиночки з LEGO для гри-театралізації, в якій вміст, ролі, ігрові дії обумовлені сюжетом і змістом того чи іншого літературного твору, казки, а також є елементом творчості.

Найчастіше основою ігор-театралізацій є народні казки, які дітям найбільш знайомі й подобаються, а саме: «Ріпка», «Колобок», «Теремок» тощо. Діти починають створювати цікаві споруди і декорації, вкладаючи в них своє ставлення до події чи персонажів. Ігри-театралізації, з вигаданими LEGO-персонажами дуже

згуртовують дітей і водночас сприяють розвитку мовлення, формують комунікативну компетентність малюків та розвивають їх емоційну сферу. За допомогою героїв казки, виконаних своїми руками, дитині легше розкрити свої індивідуальні особливості. На тлі розвитку сюжетно-рольової гри у дошкільнят розвиваються не лише творчі здібності, а також мовна активність, формується пізнавальний інтерес, що є важливим у навчальній діяльності.

Гра з LEGO має заспокійливий та розслаблюючий ефект і може бути корисною для дітей, які про щось переживають чи турбуються. Складання конструктора має величезні терапевтичні переваги, тому широко впроваджується в практику роботи з інклюзивними дітьми.

Отже, слід відмітити, що LEGO-конструювання спонукає в рівній мірі працювати і мозок, і руки дитини, дозволяє вчитися граючи і навчатись у грі, ефективно впливає на розвиток пізнавальних, творчих навичок, формує уміння працювати у команді. За рахунок активної захоплюючої діяльності у дошкільнят формуються навички для успішного розвитку, що є однією з умов становлення всебічно розвиненої, самостійної особистості.

Список використаних джерел

1. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / за ред. О. В. Низковської. 2017. 256 с.

2. Гра по-новому, навчання по-іншому: методичний посібник / упорядник О. Рома. The LEGO Fundation, 2018. 44 с.

3. Кошелєв О. Л., Грицай С. М. Компетентнісний потенціал LEGO EDUCATION у початковій школі. *Молодий вчений*. 2017. № 9. С. 5–8.

4. Рома О. Ю., Близнюк В. Ю., Борук О. П. Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації «Безмежний світ гри з ЛЕГО». Київ, 2016. 140 с.

РОЛЬ ПСИХОЛОГА У ФОРМУВАННІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Сломчинська А.В., *здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»*
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «УМО» НАПН України

Не дивлячись на складні умови, в яких ми перебуваємо останні чотири роки, галузь освіти в Україні продовжує надавати послуги як юним здобувачам освіти, так і дорослим. Не лише випускники шкіл вступають до ЗВО, а й багато дорослих людей, для яких війна або стала поштовхом для зміни професії, або, навпаки, до продовження професійного зростання та розвитку. Тож на плечі працівників освіти лягає завдання не лише працювати зі студентами-випускниками школи, а й з дорослими, працюючими людьми, мамами в декреті, внутрішньо переміщеними особами, які через війну втратили роботу або бізнес. Це завдання в умовах постійних тривог та відключень світла є надзвичайно складним, адже і самі фахівці в сфері освіти можуть стикатися як з професійним вигоранням, так і просто з відсутністю ресурсу. Саме тут, на мою думку, вступає у гру практичний психолог, завданням якого є психологічна підтримка та підготовка фахівців для роботи у кризових умовах.

Психологічний супровід працівників освіти в умовах воєнного стану є, на мою думку, обов’язковим аспектом чи етапом їхньої професійної діяльності. Адже, незалежно від тієї вікової категорії, яку вони навчають, педагоги – це не лише вчителі. Вони шукають індивідуальний підхід до кожного, виступають фасилітаторами процесу навчання в групі, є мотиваторами для здобувачів освіти – і це стосується як дорослих студентів, так і випускників школи. Тому педагоги більше схильні до емоційних навантажень і потребують можливості відновити ресурс, навчитися правильно його розподіляти, швидко адаптуватися та профілактувати професійне вигорання для змоги надавати якісні освітні послуги. Саме тому,

психолог є тим професіоналом, який зможе вчасно виявити та запобігти вигоранню та емоційному виснаженню працівників сфери освіти.

Одним із способів запобігання погіршенню ментального здоров'я та благополуччя освітян є підвищення рівня резильєнтності. Для визначення цього рівня існують різні резилієнс-шкали – наприклад, Brief Resilient Coping Scale (BRCS) Сінклера та Волстона, Шкала життєстійкості Коннора-Девідсона, або Шкала резилієнс для дорослих (ARM). Ці шкали є надійними інструментами діагностики рівня резильєнтності у дорослих і можуть бути застосовані для оцінки ситуації зі станом резильєнтності, життєстійкості та стресостійкості у працівників освіти. Згідно результатів психолог відповідно може обирати подальші заходи, спрямовані на підвищення рівня резильєнтності. Це можуть бути і тренінги, і лекції або бесіди, і семінари, і групові зустрічі. Адже для того, щоб фахівець міг надавати якісні освітні послуги, при цьому не піддаючись стресам та вигоранню, у нього мають бути реалістичні очікування від себе, навички саморегуляції, підтримка колег та керівництва, можливість звернутися до когось, щоб проговорити складну ситуацію. Такі заходи допомагають знизити загальний рівень стресу, емоційної напруги, скоригувати негативні думки, та відчути підтримку, що є безумовним фундаментом для формування резильєнтної особистості.

Список використаних джерел:

1. Стаднік А. В., Мельник Ю. Б. Шкала життєстійкості Коннора-Девідсона: метод. посіб. (укр. версія). Харків: ХОГОКЗ. 2025. 12 с.

2. Beltman S. Understanding and examining teacher resilience from multiple perspectives. *Cultivating Teacher Resilience*, C. F. Mansfield (Singapore: Springer), 2021. Pp. 11–26.

3. Top tips for resilience: Understanding teacher resilience : My College. *My College*. URL: https://my.chartered.college/early-career-hub/top-tips-for-resilience-understanding-teacher-resilience/

МАЙСТЕР ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ЯК НАСТАВНИК: ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ДОРОСЛОГО ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ

Собко Ю.З., *майстер виробничого навчання*
Державного навчального закладу «Вище професійне училище №34 м. Стрий»

У сучасних умовах неперервної освіти роль майстра виробничого навчання значно виходить за межі традиційного викладання виробничих навичок. Він перетворюється на наставника, консультанта, фасилітатора, який супроводжує дорослого здобувача освіти у його професійному та особистісному розвитку. Особливо актуальним це стає в період соціальних змін, нестабільності, воєнного стану, коли дорослі люди повертаються до навчання з новим досвідом, часто – непростим і травматичним. Вони очікують не лише опанування нової професії, а й підтримки, поваги, визнання свого життєвого шляху. Саме тому гуманістичний підхід, орієнтований на особистість, її потреби, гідність та потенціал, стає фундаментом ефективної діяльності майстра виробничого навчання.

Гуманістична педагогіка розглядає здобувача освіти як активного учасника навчального процесу, що має власні мотиви, життєвий досвід, внутрішні ресурси та прагнення до самореалізації. Дорослий здобувач приходить на навчання не з «чистого аркуша», а з певним багажем знань, переконань, професійних умінь та, інколи, страхів або психологічних бар’єрів. Майстер виробничого навчання має делікатно та професійно врахувати ці особливості, створивши умови, у яких кожен може виявити свій потенціал, відчути власну цінність і побачити перспективу майбутнього.

Розповідаючи про роль майстра як наставника, не можна оминути питання взаємної довіри. Саме довірливі відносини стають основою ефективної взаємодії. Дорослі здобувачі освіти високо цінують щирість, відкритість і чесність педагога. Вони очікують, що до них ставитимуться як до рівноправних партнерів у навчанні,

а не як до підлеглих. Тому майстер виробничого навчання, який обирає гуманістичний підхід, намагається побудувати спілкування на взаємній повазі: він не засуджує, не принижує, не порівнює здобувачів між собою, а допомагає кожному знайти власну траєкторію розвитку.

Гуманістичний підхід проявляється і в організації освітнього процесу. Майстер не просто демонструє технологічні прийоми чи вимагає виконання завдань – він моделює реальні виробничі ситуації, підбирає завдання відповідно до індивідуальних можливостей, пропонує різні варіанти виконання роботи. Для дорослого здобувача важливо розуміти, навіщо він виконує ту чи іншу дію, яку практичну цінність вона матиме у майбутньому. Тому пояснення майстра завжди змістовні, логічні, підкріплені досвідом та професійними прикладами.

Особливого значення набуває підтримка самостійності дорослого. Дорослі здобувачі освіти прагнуть відчути себе компетентними та відповідальними за результати своєї роботи. Майстер, який працює в гуманістичній парадигмі, підтримує ці прагнення: він дає можливість спробувати, експериментувати, помилятися й виправляти помилки власними силами. Замість авторитарної моделі «я сказав – ти зробив» він обирає партнерське обговорення, діалог та рефлексію. Таке ставлення не тільки підвищує професійну впевненість, а й розвиває критичне мислення, вміння працювати в команді, навички відповідальності – якості, що важливі у будь-якій сучасній професії.

Говорячи про гуманістичний підхід, не можна не торкнутися емоційної складової навчання. Дорослі здобувачі освіти нерідко поєднують навчання з роботою, сімейними обов’язками, пережитими стресами, а в умовах війни – і з особистими втратами, тривогою, невизначеністю. Майстер виробничого навчання, який розуміє ці реалії, виявляє педагогічну чуйність: він помічає втому, напругу, пропонує підтримку, заохочує до відпочинку під час перерви, доступно пояснює матеріал, якщо здобувач тимчасово не може повністю сконцентруватися. Такий підхід не лише полегшує процес навчання, а й сприяє психологічній стабільності

дорослої людини, формує безпечне середовище – основу для ефективного засвоєння нових навичок.

Важливою частиною гуманістичної взаємодії є вміння майстра бачити індивідуальність кожного здобувача. У дорослій групі зустрічаються різні характери, життєві історії, рівні підготовки. Хтось має досвід роботи у суміжній сфері, хтось уперше обирає нову професію, хтось повернувся до навчання після тривалої перерви. Майстер-наставник враховує ці відмінності: він підбирає завдання відповідно до рівня складності, надає різні форми підтримки та зворотного зв'язку, допомагає кожному рухатися вперед у власному темпі. Для одного важливо подолати невпевненість, для іншого – вийти на новий рівень професійних вмінь. Гуманістичний підхід означає, що всі ці потреби є однаково важливими.

Не менш важливим є формування позитивної групової атмосфери. У дорослому колективі здобувачі цінують взаємоповагу, конструктивність і партнерство. Майстер може ініціювати спільні практичні завдання, роботи в групах, взаємонавчання, обговорення виробничих ситуацій. Це сприяє об'єднанню, підвищує мотивацію та дозволяє дорослим не відчувати себе ізольованими. В умовах війни така взаємопідтримка стає особливо цінною: вона допомагає долати тривогу, повертає відчуття єдності та взаємної опори.

Гуманістичний підхід також передбачає розвиток рефлексії – уміння аналізувати власний досвід. Майстер виробничого навчання може використовувати короткі підсумкові обговорення, питання на зворотний зв'язок, пропонувати здобувачам описати власні труднощі чи успіхи. Завдяки цьому дорослі краще усвідомлюють динаміку власного розвитку, помічають, як змінюються їхні професійні навички та емоційна стійкість. Рефлексія допомагає і майстру – він бачить, що потребує корекції, а які методи працюють найбільш ефективно.

Особливу роль відіграє особистість самого майстра. Його приклад – це педагогічний інструмент, який діє сильніше за слова. Врівноваженість, повага, професійна компетентність, вміння вирішувати складні ситуації без конфліктів

стають для дорослих здобувачів моделлю поведінки. Вони спостерігають, як майстер реагує на труднощі, як організовує роботу, як підтримує групу – і переймають ці навички у власній професійній діяльності. У цьому й полягає сутність наставництва: не лише навчити, а й надихнути.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що майстер виробничого навчання у сучасній системі освіти дорослих – це не лише викладач, а й наставник, мотиватор, партнер, консультант і провідник у професійне майбутнє. Його гуманістичний підхід забезпечує не просто формування компетентностей, а глибоку трансформацію особистості дорослого здобувача освіти. Через повагу, підтримку, розуміння, професійність і віру в людський потенціал майстер створює умови, у яких дорослі можуть не лише опанувати нову справу, а й віднайти власну гідність, внутрішні ресурси та віру в майбутнє. Саме така педагогічна взаємодія здатна сприяти не лише професійному, а й суспільному відновленню – адже внутрішньо сильна, мотивована та впевнена в собі людина завжди стане опорою для держави, особливо у складні часи.

Список використаних джерел

1. Іванова О. *THE «Psychological Forces of Ukraine» Project: Promoting the Resilience Development in War Conditions. UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*. 2022. № 6. P. 62–73.

2. Лук’янчук Н. Психологічна підтримка особистості під час війни в Україні. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2025. № 1(77). С. 513-520.

3. Sydorovych O., Voitenko H., Reva M. Psychological Consequences of War for Ukrainian Children and Adolescents: Opportunities and Limitations of Educational Programs. *Futurity Proceedings*. 2023. № 4. P. 45-51.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИГОРАННЯ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

Старовойтова М.О., здобувачка *вищої освіти спеціальності «Психологія»*
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «УМО» НАПН України

Психологічні особливості вигорання під час воєнного стану в системі освіти дорослих набувають особливої актуальності, оскільки освітній процес в Україні відбувається в умовах хронічної небезпеки, нестабільності та постійних загроз. Здобувачі освіти дорослого віку, які поєднують навчання з роботою, сімейними обов'язками або волонтерською діяльністю, переживають значне психоемоційне навантаження, що формує підґрунтя для розвитку емоційного вигорання. В умовах війни цей феномен набуває специфічних рис, адже до звичайних стресорів освітнього процесу додаються травматичний досвід, інформаційний тиск та порушення базового відчуття безпеки.

Вигорання у здобувачів освіти можна розглядати як наслідок тривалого впливу стресових факторів, які одночасно діють на емоційний, когнітивний і поведінковий рівні. Класична модель К. Маслач, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження відчуття власних досягнень, у воєнний період доповнюється особливостями, пов'язаними з подіями, які виходять за межі звичайного життєвого досвіду. Хронічна тривога, спричинена воєнними загрозами, призводить до постійної мобілізації нервової системи. Це погіршує здатність концентруватися, планувати та виконувати навчальні завдання, оскільки значна частина психічної енергії витрачається на підтримання базового відчуття контролю над ситуацією. Брак стабільності, часті зміни форм навчання, перебої в електропостачанні чи повітряні тривоги порушують навчальну рутину, яка є важливою для дорослих, що прагнуть професійного розвитку.

Вплив воєнного стану на психоемоційний стан здобувачів освіти проявляється також через наявність травматичного досвіду або ПТСР-подібних симптомів. Дорослі студенти нерідко мають досвід втрат, переміщення, розлучення з родиною, участі у волонтерстві чи бойових діях близьких людей. Це зумовлює появу таких симптомів, як емоційна притупленість, підвищена пильність, різкі емоційні реакції або труднощі зі сном, які безпосередньо впливають на навчальну діяльність. У такому стані будь-яке додаткове навантаження сприймається як надмірне, а навчальні завдання як такі, що вимагають занадто багато внутрішніх ресурсів.

Паралельно з емоційними труднощами значну роль відіграє інформаційне перенавантаження. Постійний потік новин про воєнні дії створює так званий інформаційний стрес, який, за даними UNESCO, суттєво збільшує ризик академічного вигорання. Дорослі здобувачі схильні до надмірного споживання новин, оскільки відчувають відповідальність за безпеку власної родини та прагнуть бути в курсі подій. Це посилює тривогу і зменшує здатність переключатися на навчальний матеріал.

Особливістю вигорання в системі освіти дорослих є й те, що дорослі студенти одночасно виконують багато соціальних ролей батька чи матері, фахівця, партнера, волонтера, громадянина. У період війни кожна з цих ролей потребує додаткових ресурсів. Багатозадачність стає нормою, а навчання інколи сприймається як додатковий тиск, а не ресурс для розвитку. Водночас здобувачі освіти можуть відчувати внутрішній конфлікт: з одного боку, вони прагнуть продовжувати освіту як спосіб самореалізації та створення стабільного майбутнього; з іншого боку переживають почуття провини за те, що витрачають час на навчання замість «більш важливих справ». Це також може спричиняти емоційне виснаження.

Ключовою рисою вигорання стало зростання почуття ізоляції, пов’язаної з переходом на дистанційні форми навчання. Втрата живого спілкування, складність формування групової динаміки та відсутність відчуття присутності інших людей впливають на рівень мотивації та залучення в освітній процес. Емоційне зараження

негативними настроями у групах, навіть онлайн, також сприяє поширенню апатії та зниженню активності.

Прояви вигорання в освіті дорослих під час війни охоплюють широкий спектр змін. На емоційному рівні це може проявлятися у відчутті спустошення, апатії, дратівливості або частих перепадах настрою. Когнітивні прояви включають труднощі з концентрацією уваги, уповільнення мислення, погіршення пам'яті та прокрастинацію. Поведінкові маркери вигорання — уникнення навчальних завдань, зниження академічної активності, переривання навчання або пропуск занять. На фізіологічному рівні часто спостерігаються хронічна втома, головний біль, м'язова напруга та порушення сну.

Подолання та профілактика вигорання потребують комплексного підходу, який включає індивідуальні, психологічні та організаційні стратегії. Одним із найефективніших напрямів вважається розвиток навичок саморегуляції: техніки майндфулнес, дихальні практики, короткі стабілізуючі вправи та методи когнітивно-поведінкової терапії допомагають знижувати рівень стресу та підтримувати психічну рівновагу. Важливу роль відіграє організація освітнього процесу: адаптивні графіки, зменшення надмірних вимог, гнучкі форми оцінювання та створення підтримуючої атмосфери можуть суттєво зменшити ризик вигорання. Соціальна підтримка, групові зустрічі, навчальні спільноти та наставництво також допомагають дорослим студентам відчувати взаємозв'язок і приналежність.

Таким чином, психологічне вигорання здобувачів освіти в умовах війни є багатовимірним явищем, що виникає внаслідок поєднання хронічного стресу, емоційної та когнітивної перевтоми, соціальної ізоляції та інформаційного перенавантаження. Подолання цього явища можливе лише за умови об'єднання зусиль освітніх інституцій, психологів та самих здобувачів освіти. Впровадження інструментів підтримки, адаптивного навчального середовища та розвиток навичок емоційної стійкості є ключовими чинниками збереження освітньої ефективності та ментального здоров'я дорослого населення в умовах воєнного стану.

Список використаних джерел

1. Figley C. R. Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self-care. *Journal of Clinical Psychology*. 2002. Vol. 58, № 11. P. 1433–1441.
2. Маслач К., Лейтер М. П. Професійне вигорання: причини та профілактика. Київ: Академвидав, 2017. 240 с.
3. Мащак С.О. «Професійне вигорання особистості як соціально-психологічна проблема». *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ (серія «Психологія»).* URL: https://journals.lvduvs.lviv.ua/index.php/psychology/article/view/489
4. Літовченко О.Л., Капустник В.А., Завгородній І.В. та інші. Емоційне вигорання та професійний стрес серед працівників соціальних сфер під час кризових подій: пандемії та воєнного конфлікту». *State Institution «Kundiiev Institute»*, 2023. URL: https://repo.knmu.edu.ua/items/8a969c92-7691-4961-8f6a-aabee20872ba
5. Русанов В. Професійне вигорання медичних працівників в умовах війни: історичний аналіз, сучасні дослідження та авторське визначення». Психосоматична медицина та загальна практика. 2024. Т. 9, № 3. С. 32-40.
6. Шуляк Я. Психологічні особливості професійного вигорання вчителів в умовах воєнного стану та його подолання (кваліфікаційна робота). 2024. URL: https://dglibtest.nubip.edu.ua/items/70dd3a20-4332-4202-9e06-456b17369af9
7. Рідкодубська Г.А. Професійне вигоряння соціальних працівників. *Педагогічні науки: теорія та практика*. URL: https://journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/1471
8. Титова Т.А., Бухановська Т.М. Професійне вигорання та методи його подолання». *Український Медичний Часопис*, 2024. URL: https://umj.com.ua/uk/publikatsia-259310-profesijne-vigorannya-ta-metodi-jogo-podolannya

ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ВІЙНИ ТА ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Степаненко Т.О., *канд. екон. наук, доцент, доцент кафедри агрономії та землеустрою, Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля*

В умовах конфлікту та насильства людство стикаються з численними стресовими ситуаціями, що можуть призвести до серйозних змін у психічному стані, емоційному благополуччі та соціальних взаємодіях. І тут досить важливо зрозуміти ці наслідки, щоб забезпечити адекватну підтримку та допомогу тим, хто пережив ці травматичні події. Війна є одним з найбільш руйнівних факторів психічного здоров'я громадян. Люди, які пережили бойові дії, можуть страждати від посттравматичного стресового розладу, депресії, тривожності та інших психічних розладів. А постійний стрес, страх за життя, втрата близьких та руйнування звичного способу життя можуть призвести до глибоких емоційних травм.

Нинішні потрясіння, що випали на долю українського народу, зумовлюють актуальність пошуку шляхів збереження й відновлення психічного здоров’я особистості. Неабиякого значення набуває згадана проблема у людей, які прийняли рішення отримувати освітні кваліфікації, тобто здобувачів освіти. Визначення емоційного стану вказаної групи населення України має значення як для профілактики збільшення поширеності психопатології, так і для своєчасної діагностики та лікування цього контингенту.

Війна є надзвичайно травматичним фактором для особистості, що посилюється втратами рідних, домівки, звичного середовища, соціальних зв’язків та економічної стабільності.

Проблема психологічних наслідків війни та освіти в умовах війни є надзвичайно актуальною для наукових досліджень і практичної психології.

В основі порушень психічного здоров’я є розлади адаптації і з самого початку, найбільш уразливою є емоційна сфера. Якісна та своєчасна діагностика є необхідною передумовою ефективної допомоги здобувачам освіти.

Одним з негативних наслідків війни з яким спіткнулося сучасне українське суспільство є посттравматичний стресовий розлад (ПТСР).

Посттравматичний стресовий розлад – це психічний стан, який виникає як віддалена реакція на надзвичайно стресову або травматичну подію, що становила загрозу життю, здоров’ю або безпеці особистості чи її близькому оточенню. Основними симптомами ПТСР є нав'язливі спогади про травмуючу подію, уникнення стимулів, що її нагадують, емоційна притупленість, підвищена тривожність, дратівливість, порушення сну тощо [1].

Основними симптоми ПТСР можуть бути: повторювані спогади про травматичні події, уникнення ситуацій, що нагадують про війну, підвищена тривожність та дратівливість, нічні жахи та проблеми зі сном (рис. 1.).

Рис. 1. Основні симптоми ПТСР, що можуть бути виявлені у здобувачів освіти

Ще одним психологічним процесом, що впливає на психологічний стан здобувачів освіти є втрата приналежності. Адже, під час війни під загрозою не лише країна, а й культура, це призводить до втрати почуття причетності до чогось більшого. Втрата приналежності створює відчуття ізоляції та самотності. Втрата звичаїв і традицій, які є частиною ідентичності, може зруйнувати внутрішню єдність, здатність залишатися собою.

Відчуття провини – це психологічний процес, що впливає на психологічний стан здобувачів освіти. Якщо родичі здобувачів померли або залишилися, це створює перешкоди для їх адаптації, бо вони постійно відчувають провину, що поїхали на навчання (а можливо й за кордон), а родичів залишили. Всі вище перераховані фактори можуть лише погіршити емоційний стан здобувачів освіти та призвести до їх негативних емоційних станів [2].

За результатами наукового пошуку було встановлено, що війна та вимушена міграція чинять потужний вплив на психологічний стан особистостей здобувачів освіти. Комплексне застосування психологічних та соціально-психологічних методів допомоги дозволяє мінімізувати негативні наслідки та сприяє їх адаптації до нових умов життя.

Ефективна інтеграція потребує розробки системної стратегії соціально-психологічної допомоги, яка допоможе подолати наслідки стресу, втрати звичних соціальних зв’язків та адаптуватися до нових життєвих обставин. Результативність процесу адаптації залежить як від власних зусиль здобувачів, так і від відкритості та підтримки з боку викладачів.

Основними ознаками сучасних моделей психологічної підтримки виступають: доступність допомоги на всіх етапах адаптації, мультидисциплінарний підхід, активне залучення ресурсів освітнього закладу, забезпечення емоційної підтримки поряд з практичною допомогою у вирішенні побутових та соціальних питань.

Психологічна підтримка здобувачів вищої освіти є важливим фактором їхньої адаптації та академічного успіху у навчанні. Комплексний підхід, що включає

психологічне консультування, освітні заходи та соціальну інтеграцію, сприяє зменшенню стресу та покращенню психоемоційного стану здобувачів у складних умовах воєнного стану [3].

Список використаних джерел

1. Блинова О. Є. Психологічні наслідки травматичних подій у дітей та молоді. *Психологія і суспільство*. 2022. № 2. С. 45–53.

2. Максименко С. Д. Психологія особистості в умовах соціальних криз. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2018. 320 с.

3. Овчарова Р. В. Психологічна допомога дітям, які пережили травму. Київ : Шкільний світ, 2020. 160 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ УСПІШНОСТІ ДОРОСЛИХ СТУДЕНТІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Сулима В.О., *здобувачка вищої освіти спеціальність «Психологія»*
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Розлади аутистичного спектра (РАС) є нейророзвитковими станами, що характеризуються стійкими порушеннями соціальної взаємодії, комунікації та сприйняття навколишнього світу, а також наявністю стереотипних та повторюваних поведінкових проявів. Попри те, що розлади аутистичного спектра зазвичай асоціюють із дитячим віком, вони зберігають свої прояви й у дорослому житті. Дорослі студенти з РАС можуть мати особливості соціальної взаємодії, комунікації та когнітивного сприйняття, які впливають на їхню успішність у навчанні. Розуміння цих особливостей є важливим для створення ефективного навчального середовища та психологічно безпечних умов у системі неперервної освіти. Вивчення психологічних чинників, що сприяють успішності таких студентів, дозволяє адаптувати освітні стратегії та підтримку, підвищуючи рівень їхньої академічної та соціальної інтеграції.

Сучасна неперервна освіта, яка передбачає безперервне навчання дорослих через курси підвищення кваліфікації, професійну перепідготовку та різноманітні освітні програми, покликана забезпечити постійний розвиток знань і навичок у дорослих осіб. Проте рідко враховуються специфічні потреби дорослих із неврорізноманітністю, зокрема людей із РАС, що створює ризик невідповідності освітнього середовища їхнім психологічним та когнітивним потребам. Саме тому дослідження психологічних чинників, що впливають на успішність навчання дорослих студентів із РАС, має теоретичну і практичну значущість.

Одним із ключових психологічних чинників, що визначають успішність навчання дорослих із РАС, є емоційна регуляція та стресостійкість. Дорослі з РАС часто характеризуються підвищеною чутливістю до стресових факторів, труднощами у контролі емоцій та високою тривожністю. Нові або непередбачувані ситуації, зміни формату навчання, необхідність взаємодії з іншими учасниками групи та виконання складних завдань можуть призводити до емоційного виснаження, втрати мотивації та зниження ефективності навчання. Тому одним із пріоритетів у підходах до неперервної освіти дорослих із РАС є забезпечення психологічної безпеки, передбачуваності та підтримки в освітньому процесі. Це може реалізовуватися через чітке планування навчальної програми, попереднє ознайомлення студентів із завданнями та форматом занять, а також створення середовища, у якому дорослий студент почувається захищеним і зрозумілим щодо вимог навчального процесу.

Другим важливим чинником є сенсорні особливості та чутливість. У багатьох дорослих із РАС спостерігається підвищена чутливість до світла, звуку, дотику або інших сенсорних стимулів. У звичайних аудиторіях або під час групових занять це може створювати додаткові бар’єри для навчання. Надмірне сенсорне навантаження спричиняє перевантаження нервової системи, що негативно впливає на концентрацію, продуктивність і загальний стан студента. Тому важливо адаптувати освітнє середовище: мінімізувати джерела шуму та яскравого світла, забезпечити можливість пауз та спокійних зон, де студент може відновити увагу та рівновагу. Крім того, варто враховувати індивідуальні особливості сенсорного сприйняття кожного студента при плануванні практичних і групових завдань, забезпечуючи гнучкість та комфорт у навчальному процесі.

Третім психологічним чинником, який визначає успішність навчання дорослих із РАС, є соціальна взаємодія та комунікація. Люди з РАС часто мають труднощі у сприйнятті соціальних сигналів, невербальної комунікації, розумінні соціальних норм та правил поведінки в групі. У дорослому навчальному середовищі

це може стати серйозним бар'єром, особливо в інтерактивних заняттях, групових проєктах та при спільній роботі. Врахування індивідуальних особливостей комунікації, прозора та чітка подача інформації, а також надання підтримки у соціальних взаємодіях дозволяють студенту із РАС ефективно брати участь у навчальному процесі та уникати стресових ситуацій. Використання менторських програм або peer-mentorship, де досвідчені студенти допомагають адаптуватися новачкам із РАС, демонструє позитивний ефект на академічні результати та соціальну інтеграцію.

Когнітивні та мотиваційні аспекти навчання також відіграють важливу роль. Дорослі студенти з РАС проявляють високу мотивацію до навчання, коли воно пов'язане з їхніми інтересами та побудоване на принципах структурованості й передбачуваності. Врахування сильних і слабких сторін, надання можливості працювати в індивідуальному темпі, застосування адаптованих методик підвищують ефективність навчання.

Класичні методи викладання часто потребують модифікації з урахуванням когнітивного стилю та сенсорних особливостей студентів із РАС, оскільки традиційні формати можуть бути малоефективними та навіть демотивуючими.

Особлива увага приділяється психологічній підтримці та формуванню інклюзивного освітнього середовища. Сприятливе, психологічно безпечне середовище, яке враховує особливості студентів із РАС, створює умови для максимального розвитку їхніх здібностей та інтеграції у навчальну спільноту. Забезпечення менторської підтримки, індивідуалізація навчальних програм, адаптація освітніх матеріалів та методів викладання, а також врахування сенсорних і соціальних особливостей є необхідними елементами успішної організації навчального процесу.

Актуальність даного дослідження підтверджується тим, що велика частина дорослих із РАС залишається поза увагою освітніх та соціальних програм, а потреби у неперервній освіті та психологічній підтримці цих осіб недостатньо

враховані. Відсутність адаптацій та підтримки може призвести до зниження ефективності навчання, розвитку тривожних станів та соціальної ізоляції. Відтак, системне вивчення психологічних чинників успішності навчання дорослих студентів із РАС має не лише наукове, а й практичне значення, особливо в контексті реалізації принципів інклюзії, доступності та прав людини на освіту.

На основі аналізу сучасних джерел можна виділити низку рекомендацій для організації освітнього процесу дорослих із РАС. Серед них: забезпечення індивідуалізації навчальних маршрутів, гнучкого темпу, адаптованих форматів та чітких інструкцій; створення умов для перерв та відпочинку; поступове введення групової роботи з урахуванням труднощів комунікації; формування психологічно безпечного середовища; адаптація сенсорних умов навчання; надання підтримки через психологічний супровід та менторство; орієнтація на сильні сторони та інтереси студентів. Реалізація цих рекомендацій сприяє підвищенню ефективності навчання, розвитку компетентностей, соціальній інтеграції та самореалізації дорослих із РАС.

Отже, психологічні чинники, зокрема емоційна регуляція, сенсорні особливості, соціальна взаємодія, когнітивні особливості та мотивація, є ключовими для успішності дорослих студентів із РАС у системі неперервної освіти. Врахування цих чинників, створення адаптованого та інклюзивного середовища, а також надання психологічного супроводу та менторської підтримки забезпечують ефективність навчання, розвиток потенціалу та рівний доступ до освіти. Подальші дослідження мають на меті емпірично перевірити ефективність різних форм адаптації та психологічної підтримки, що дозволить системно впроваджувати практики, які сприяють успіху дорослих студентів із РАС у неперервній освіті.

Список використаної літератури:

1. Duerksen K., Besney R., Ames M., McMorris C. A. Supporting autistic adults in

postsecondary settings: A systematic review of peer mentorship progr. *Autism in Adulthood*. 2021. Vol. 3, №1. P. 85–99.

2. Howlin P., Moss P. Adults with autism spectrum disorders: Long-term outcomes and issues for treatment and research. *Autism and Developmental Disorders Review*. 2012. Vol. 19, №3. P. 861–887.

3. Lever A. G., Geurts H. M. Adulthood outcomes in autism spectrum disorders: A review of outcomes, social attainment, and interventions. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2016. Vol. 32. P. 55–68.

4. Антоненко І. Психологічний супровід студентів із розладами аутистичного спектра в закладах вищої освіти в Україні. [Електронний ресурс]. URL: https://khnnra.edu.ua/wp-content/uploads/2022/12/Antonenko-I.-PSYHOLOGICHNYY-SUPROVID-STUDENTIV-IZ-ROZLADAMY-AUTYSTYCHNOGO-SPEKTRA-V-UMOVAH-ZAKLADU.pdf

5. Руденко Л. М., Афузова Г. В. Музикотерапія у корекції розладів аутистичного спектра: світовий досвідва. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. 48 с.

6. Пасічняк Р. Вплив характеристик дитини з розладом аутистичного спектра на психологічне благополуччя батьків. *Психологія*. 2024. №2(20). Р. 15–27.

ВНЕСОК М. З. КОТА В ТЕОРІЮ І ПРАКТИКУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Супрун Д. М., *д. п. н., професорка, професорка кафедри психології та педагогіки Національної академії Національної гвардії України*
Супрун М. О., *д. п. н., професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова*
Гладченко І.В., *к. п. н., старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;*
Кондратенко В. О., *к. п. н., доцентка кафедри початкової і спеціальної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*

Колись ще в студентські роки у розмові із нашим Вчителем – Миколою Захаровичем Котом (14.04 1942-16.04. 2018) він зазначив, що істинним девізом його життя є слова нашого класика поетичного слова Максима Тадейовича Рильського «…ми працю любимо, що в творчість перейшла». Дійсно, праця й творчість є тим єдиним нерозривним цілим, що супроводжували його по всій життєвій дорозі.

Народившись у селі Жукин на Київщині в буремні часи фашистської навали, Микола ще з дитинства увібрав в серце заповіт матері: «Живи з Добром!». Йому й слідує він повсякчасно. Залишившись без героя-батька, який загинув за Вітчизну, син всі роки беріг пам’ять про нього та свою матір, яку він завжди ніжно називав «матінко»… Захару Гавриловичу і Марфі Зінов’євні було завжди за що гордитися сином.

Постійно прагнучі до пошуку себе в творчості і в педагогічній сфері Микола одночасно здобував освіту у двох столичних виші – Інституті культури і мистецтв імені О. Є. Корнійчука та в Київському державному педагогічному інституті імені О. М. Горького. Закінчивши у 1973 році дефектологічний факультет, він у тому ж році прийшов працювати на посаду завідувача лабораторії кафедри технічних засобів навчання КДПІ імені О. М. Горького. Із 1982 року його життя пов’язане із кафедрою психокорекційної педагогіки на якій пройшов шлях від асистента до

доцента. В 1991 році, за наукового керівництва професора В. М. Синьова, М. З. Кот захистив кандидатську дисертацію «Удосконалення підготовки вчителя професійно-трудового навчання допоміжних шкіл». Принагідно зазначимо, що результати наукових досліджень нашого Вчителя знайшли свій розвиток в низці наших публікацій, а також чисельної кагорти інших науковців [4; 6; 7; 8 та ін.].

Вбачаючи у найрізноманітнішому долучені до різнопланового трудового навчання одну із запорук успішної соціалізації учня допоміжної школи, М.З. Кот спільно зі своїми Вчителями й колегами В.І. Бондарем, В.М. Синьовим, Г.М. Мерсіяновою всі роки тримав в полі зору процес розробки теорії та методики трудового навчання дітей із особливостями інтелектуального розвитку. За понад півстолітній період вивчення і вдосконалення трудового навчання учнів спеціальної школи науковці ґрунтовно розробили його методологічні засади та методику впровадження у навчальний процес закладів освіти корекційно-орієнтованого трудового навчання. Вони всіляко відстоювали ідею започаткування в старших класах спеціальної школи професійно-орієнтованого трудового навчання. Варто зазначити, що в 70-80 роки 20 ст. це стало реальністю. Окрім отримання робітничих професій в самій спеціальній школі її кращі випускники мали змогу навчатися в окремих групах професійно-технічних училищ базових підприємств, в яких вони поглиблено опановували майбутньою професією. Це ставало дійсно соціальною гарантією для їхнього входження в доросле життя. Більшість із випускників працевлаштовувалися на самих базових підприємствах і працювали там все своє трудове життя. Вважаємо, що й на сьогодні важливо повернутися до перегляду методологічних підходів до організації трудового навчання в сучасній спеціальній школі для учнів із порушенням інтелектуального розвитку.

Ініціатива академіка Віталія Івановича Бондаря стосовно створення робочої групи із реформування трудового навчання учнів зазначеного типу шкіл є надзвичайно на часі й має бути всіляко підтримана освітянською спільнотою.

Цілком слушно наголошуючи на ролі педагога-дефектолога у досягненні мети виховання й навчання особливої дитини, М.З. Кот багато зусиль приклав до підготовки майбутніх вчителів трудового навчання на дефектологічному

факультеті КДПІ ім. М.О. Горького. Розроблене ним науково-методичне забезпечення методики викладання трудового навчання в допоміжній школі й на сьогодні є запитаним в навчальному процесі сучасного факультету спеціальної та інклюзивної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова [9].

Багато теоретико-практичного значимого було зроблено М.З. Котом для підготовки фахівців із методики виховної роботи спеціальної школи. Пріоритетним в цьому напрямі роботи він вбачав трудове виховання учнів та профорієнтаційну роботу із випускниками спеціальних шкіл.

Наш Вчитель – академік В.М. Синьов та колектив факультету всіляко прагне до збереження та поширення ідей провідних своїх викладачів та випускників, серед яких ім'я М.З. Кота займає належне місце.

Багаторічна праця шановного ветерана університету відзначена чисельними державними та освітянськими нагородами. Всі роки роботи знаменувалися високою громадянською позицією нашого колеги. Багато років він очолював Раду Ветеранів НПУ імені М. П. Драгоманова, був членом Вчених Рад факультету і університету. Турбота про людей, які віддали все життя служінню державі на освітянській ниві стало сутністю життя Шановного Миколи Захаровича.

Викликає захоплення незгасаючим дослідницьким запалом педагога в найрізноманітніших сферах людського пізнання. Так, набула широкого розголосу серед краєзнавців його смілива наукова розвідка про одну із неймовірних світових загадок – музею під відкритим небом на Запоріжжі «Кам'яна могила». Читаючи матеріали цього та інших його краєзнавчих досліджень, щиро дивуєшся широті діапазону науково-творчих устремлінь нашого Вчителя і колеги [1; 2; 3].

До останньої хвилини життя Микола Захарович жив прагненнями якомога повніше реалізувати свій Талант педагога, науковця, музиканта... Прагнув зберегти пам'ять про свою Наталочку, з якою виховали двох прекрасних дітей… В його науковому доробку понад двісті наукових праць, за якими навчаються аспіранти і студенти. Навчальні посібники і методичні розробки вченого знайшли своє належне місце на полицях бібліотек педагогічних вишів та методичних кабінетів спеціальних закладів освіти.

Список використаних джерел

1. Альонкіна Н. П. М. З. Кот. Внесок викладачів кафедри психокорекційної педагогіки у розвиток історії вітчизняної корекційної освіти: навчальний посібник / За редакцією І. П. Колесника, Г. С. Піонтківської. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 242-245.

2. Тарасова Н. І. М. З. Кот: бібліографічний покажчик. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 58 с.

3. Кот М. З. Загадки Кам'яної могили. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2014. №1–4. С. 141-149.

4. Гладченко І. В., Супрун М. О. До 75-річчя від дня народження професора І. П. Колесника. *Особлива дитина: навчання і виховання*, №1, 2017. С. 87-88.

5. Гладченко І. В., Супрун М. О. Учитель учителів. Пам'яті колеги. *Дефектолог*, 2017. №11 (131). С. 25-26.

6. Гладченко І. В., Супрун М. О. Вчитель вчителів (до 75-річчя від дня народження професора І. П. Колесника). *Корекційна педагогіка*, 2017. №1. С. 26-28.

7. Гладченко І. В., Супрун М. О. Вчитель вчителів. *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології*: Збірник наукових праць: Вип. 9. ІСП НАПН України, 2018. С.17-21.

8. Колесник І.П. Супрун М.О. Нарис життя і науково-педагогічної діяльності М. З. Кота (до 75-річчя від дня народження). *Корекційна педагогіка*, 2017. №1. С. 25-26.

9. Супрун М. О., Супрун Д. М. Внесок Г.М. Мерсіянової в започаткуванні ідей із підготовки кваліфікованих робітників із випускників спеціальних шкіл. *Інноваційні підходи до підготовки кваліфікованих робітників: технології, методики, перспективний досвід* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю (30 вересня 2024 року). БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України / упорядники: І. Кучеренко, М. Жук, О. Лебідь та інші. За заг. ред. Іренеуш Жуховський, Ірина Кучеренко, Зоя Шарлович. Видавництво: MANS w Łomży, Біла Церква - Ломжа, 2024. С. 186-190.

РОЗРОБКА АКАДЕМІКОМ В.І. БОНДАРЕМ ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИХ ЗАСАД ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Супрун Д. М., *д. п. н., професорка, професорка кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування України*
Супрун М. О., *д. п. н., професор, професор кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*
Кузь Г. П., *вихователька закладу дошкільної освіти №459 м. Києва*

Серед знакових постатей вітчизняної корекційної педагогіки Бондар Віталій Іванович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України займає одне із чільних місце. Він своє професійне життя присвятив дослідженню соціалізації учнів спеціальної школи. Його наукові праці мають велике значення для удосконалення змісту, організації та методики трудового навчання, формування системи конкретних трудових умінь і навичок, розвитку технічної творчості, корекції та розвитку психічної сфери учнів.

Після створення в Україні Академії педагогічних наук, В. І. Бондаря обрано першим директором Інституту дефектології АПН України (нині Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України). З 1993 по 2009 роки, він підготував плеяду талановитих українських вчених-дефектологів, які продовжують наукові дослідження теорії та історії корекційної педагогіки, спеціальної психології, методик викладання навчальних дисциплін в школах для дітей з особливостями психофізичного розвитку. Учні В. І. Бондаря знаменують собою потужну наукову школу, що охоплює різні галузі дефектологічної науки. Зазначимо, що упродовж п’ятнадцяти років під його керівництвом ІСП НАПН України досяг значних успіхів і одержав визнання провідного в Україні та за її межами наукового центру з проблем психолого-педагогічної діагностики, корекційного навчання, виховання учнів. Зміцнився кадровий потенціал інституту, відкрито нові наукові підрозділи, встановлено та

розвинуто міжнародні зв'язки і наукове партнерство з вченими-дефектологами Великої Британії, Голландії, Казахстану, Канади, Польщі та інших країн.

Вагомим науковим досягненням В. І. Бондаря і творчого колективу Інституту став науковий пошук і розробка нової методології корекційної спеціальної педагогіки освіти, на засадах якої створено «Концепцію спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в Україні на найближчі роки та перспективу», «Державний стандарт спеціальної освіти» та «Концепцію реабілітації дітей-інвалідів і дітей з обмеженими фізичними та розумовими можливостями». У проекті закону України «Про спеціальну освіту» та в зазначених документах і науково-методичних матеріалах було обґрунтовано необхідність перегляду історичного підходу як до спеціальної освіти, її структури, мети, завдань і змісту підготовки учнів до майбутнього самостійного дорослого життя. Акцентувалася увага державних органів, суспільства і педагогічної громадськості посиленні інтересу до потреб спеціальної освіти, загалом до людини із особливими потребами.

В. І. Бондар значно збагатив зміст і обсяг поняття «соціальна зрілість», яке розглядає з точки зору не тільки зовнішніх проявів особистості, а й її внутрішніх якостей, що стають визначальними у процесі взаємодії суб'єкта і середовища. Основними показниками соціальної зрілості особистості, на його погляд, виступають: рівень сформованості морально-етичних якостей, які характеризують ступінь усвідомленості соціальної активності та розуміння її проявів у різних видах діяльності; рівень розвитку мотивації соціальної активності, ступінь оволодіння спеціальними знаннями, уміннями й навичками як необхідними компонентами соціально-трудової зрілості, рівень розвитку творчої самодіяльності, ініціативи, відповідальності, цілеспрямованості тощо

Здобутки вченого становлять понад 600 наукових праць, присвячених різноманітним аспектам навчання і виховання дітей із особливостями психофізичного розвитку. Це монографії, підручники, посібники, наукові статті, опубліковані у вітчизняній і зарубіжній пресі. Як уже зазначалося, загальне значення визначення отримали такі праці: «Трудове виховання учнів допоміжної

школи» (1984 р.); «Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності» (1988 р.); «Фізика: Підручник для 7 класу допоміжної школи» (1996 р.); «Фізика: Підручник для 8 класу допоміжної школи» (2002 р.); «Фізика та побутова хімія: Підручник для 9 класу допоміжної школи» (2003 р.); «Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці» (2005 р.); «Історія олігофренопедагогіки» (2007 р.); «Фізика: Підручник для 7 класу допоміжної школи» (2008 р.) та інші чисельні праці вченого. У процесі роботи над вибором змісту навчальної програми та підручників з фізики бралося до уваги сучасне наукове розуміння компенсації та корекції, соціальної адаптації дитини, її інтеграції в суспільство.

Останні роки вчений працює на кафедрі спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Всі його творчі зусилля спрямовані на реформування трудового навчання учнів спеціальної школи. Зокрема, дослідник обґрунтовує питання про відновлення системи професійного навчання для випускників спеціальних шкіл, а також про поновлення підготовки вчителів трудового навчання для спеціальних шкіл.

На етапі становлення інклюзивної освіти, на думку В. І. Бондаря, не можна механічно переносити досвід інших країн без врахування специфіки соціально-психологічних чинників, зокрема, етнопсихології кожного регіону України, рівня готовності суспільства до спільного навчання дітей з психофізичними порушеннями та здоровими однолітками у школі. Ефективність інклюзивної освіти залежить не лише від фахової підготовки спеціалістів-дефектологів, але й значною мірою від ставлення до неї суспільства. Від інклюзії в освіті до інклюзії в суспільстві – ось головний орієнтир досліджень нашого Вчителя в цій сфері людського життя! В дослідженнях, зреалізована ідея нашого Вчителя – академіка Віталія Івановича Бондаря – об’єднати свої зусилля із зусиллями нас – своїх учнів, стосовно практичних питань реалізації завдань інклюзії в повсякденну практику закладу освіти та життя сімей наших вихованців, отже, суспільства загалом. Віталій Іванович, постійно чітко наголошує на необхідності представити кращі зразки педагогічного досвіду в різних сферах інклюзивного навчання. В однойменній

телепередачі, що була підготовлена у 2023 році на регіональному Придунайському телебаченні талановитою журналісткою та науковцем у сфері інклюзивного навчання Анастасією Іванівною Каплієнко ми прагнули розкрити роль наукової школи Шановного академіка В. І. Бондаря в реалізації широкого спектру завдань запровадження інклюзії в різні сфери життя людини [9]. Вкрай доречно буде зазначити, що це вже далеко не перша спроба Вченого скерувати своїх колег-однодумців на спільну дослідницьку роботу. Так, у 2021 році він виступив науковим редакторам унікальної книги-дослідження «Українська спеціальна педагогіка в персоналіях» (Видавництво Хортицької національної академії, м. Запоріжжя, 2021). У цьому виданні вперше в історії спеціальної педагогіки представлено творчу спадщину українських вчених-дефектологів кінця XIX – початку XXI ст., які своєю науково-педагогічною діяльністю здійснили суттєвий вплив на її розвиток. До кожної персоналії додається стаття (уривок), що розкриває результати довготривалих досліджень вчених щодо специфіки навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями психофізичного розвитку та допоможе читачеві осмислити особливості розвитку спеціальної школи, сприятиме формуванню науково-педагогічного мислення, розширенню педагогічного світогляду та загальної культури. Книга адресована студентам вищих педагогічних навчальних закладів, учителям, працівникам органів освіти, науковцям [5]. Зазначений колективний науково-методичний доробок має надзвичайно широкий спектр свого застосування: від студентської аудиторії до кожного педагога, який працює в означеній педагогічній царині та до життя кожної родини, в якій зростає дитина з певними особливостями психофізичного розвитку. Позитивною ознакою цієї книги є й те, що авторський колектив представлений різними поколіннями вчених-дефектологів та педагогів-практиків. Цим забезпечується спадковість поколінь науковців, а також істинна єдність дефектологічної теорії та практики.

Ознайомлення із науковим доробком академіка Віталія Івановича Бондаря дає підстави для ствердження, що його постать займає знакове місце в когорті сучасних вчених-дефектологів як України так і світової дефектологічної спільноти. Спектр ідей вченого заслуговує на творче осмислення і використання як його сучасниками

так і прийдешніми поколіннями вчених та педагогів практиків. Особливе місце в дослідженнях вченого належить вивченню питань професійного навчання випускників спеціальних шкіл різнх років, що є запорукою їхньої успішної соціалізації в нинішній сладний доленосний час. Саме керуючись цим методологічним орієнтиром Віталій Іванович виступив ініціатором створення міжгалузевої науково-методичної групи із реформування трудового навчання учнів спеціальних шкіл як на загальнодержавному так і на регіональному рівнях. До роботи в ній планується залучити провідних вчених у сфері психокорекційної педагогіки та вчителів трудового навчання, а також батьківську спільноту. Активну допомогу академіку В.І.Бондарю із означеного питання надають професори В.Є.Коваленко, С.П.Миронова О.В.Чеботарьова, а також чисельна педагогічна спільнота.

Список використаних джерел:

1. Супрун М.О. Педагогіка: підручник. Київ : Аксіома, 2018. 400 с.
2. Супрун М.О. Мої науково-педагогічні стежки - вибрані публікації. Київ: Аксіома, 2023. 344 с.
3. Українська спеціальна педагогіка в персоналіях: Навч. посіб. / За загальною редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2021, 428 с.
4. Інклюзивна освіта : телепередача «Камо грядеши» із М. О. Супруном. URL: https://youtu.be/SDI9--SbWSQ
5. Інклюзивна освіта : телепередача «Від інклюзії в освіті до інклюзії в суспільстві» із М. О. Супруном. URL: https://youtu.be/kcmsfT4tz4k
6. Педагогіка наука чи мистецтво? : телепередача «Від інклюзії в освіті до інклюзії в суспільстві» із М. О. Супруном. URL: https://www.youtube.com/watch?v=mrXS0ySME2w
7. Духовність та освіта: як Богослов’я впливає на Педагогіку та Психологію? : телепередача «Від інклюзії в освіті до інклюзії в суспільстві» із М. О. Супруном. URL: https://youtu.be/EMdxdS_-cG0?si=qJcnVwJEJbg1uD wF

РОЛЬ АКАДЕМІКА В.М.СИНЬОВА ЗІ СТВОРЕННЯ ПЕРШИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УКРАЇНІ (90-ті роки XX ст.)

Супрун Д. М., *д. п. н., професорка, професорка кафедри психології та педагогіки Національної академії Національної гвардії України*
Супрун М. О., *д. п. н., професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова*
Харченко Т.Г., *к. психол. н., доцентка, доцентка кафедри логопедії Сумского державного університету імені А.С. Макаренка*
Кондратенко В. О., *к. п. н., доцентка кафедри початкової і спеціальної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*

Військово-соціальні потрясіння сьогодення зумовлюють нас все більше звертатися до кращих зразків досвіду минулого… Науково-професійне життя авторів цього матеріалу-спомину було багато років пов’язане із науково-педагогічним колективом Київського інституту внутрішніх справ (нині Національна академія внутрішніх справ). Визнаним лідером нашої науково-педагогічної корпорації був перший проректор КІВС полковник внутрішньої служби, Заслужений юрист України, академік НАПН України Віктор Миколайович Синьов (1940-2025) [1; 8; 9; 10]. Саме наш Вчитель налаштовував нас – педагогів Інституту на пошук неформальних шляхів виховання майбутніх офіцерів-правоохоронців. Серед дієвих форм позааудиторної роботи колективу була різнопланова робота в спеціальних закладах освіти м. Києва. В полі зору колективу кафедри психології та педагогіки на чолі із знаним вченим-дефектологом професором Олександром Петровичем Севєровим багато років знаходились питання співпраці із колективами спеціальних шкіл №10 та №12, а також із Дарницьким дитячим будинком-інтернат.

Всебічне вивчення В. М. Синьовим і вченими КІВС практики роботи пенітенціарних установ свідчить про можливості формування колективістських

взаємовідносин у середовищі засуджених. Для цього, на їх думку, потрібно структурно реорганізувати формальні утворення на основі ідеї А. С. Макаренка про первинний колектив, педагогічне керівництво ним, його функціонування та розвиток. Актуальним у цьому плані є і Макаренківські положення про активізацію різноманітних видів соціально корисної колективної діяльності, посилення її особистісного смислу, творчої спрямованості та самостійності, розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин. На практичне підтвердження вчення А. С. Макаренка педагогами Київського інституту внутрішніх справ – на той час єдиного в Україні вищого навчального закладу пенітенціарної системи – було проведено спеціальні дослідження ефективності діяльності виховних колоній, де неповнолітніх засуджених залучали до різноманітної соціально корисної та особистісно-значущої колективної творчої діяльності, яка вимагала від них співчуття, милосердя, доброти і відповідала їхнім віковим та індивідуальним особливостям, запитам та інтересам. Це, наприклад, шефство над будинками для сиріт і дітей, які втратили батьківську опіку, навчання національних ремесел, підготовка до звільнення й до майбутнього сімейного життя тощо. Дослідження показали: чим багатший зміст і різноманітні форми й методи перевиховання неповнолітніх, тим швидше відбувається їхня ресоціалізація. Неабияке значення при цьому має єдність виховних впливів на інтелектуальні, емоційно-вольові, ціннісно-мотиваційні компоненти їхньої свідомості та поведінки.

Глибоко вивчаючи психолого-педагогічні аспекти діяльності виховних колоній, В. М. Синьов, як вчений-дефектолог, насамперед прагнув вивчити широкий спектр вихованців із особливостями фізичного та психічного розвитку. Результатом цих багаторічних досліджень стала низка наукових праць, що ґрунтувалися на методологічній та пенітенціарної теорії. Всебічне вивчення підлітків, а згодом і дорослих засуджених з тими чи іншими особливостями психофізичного розвитку, дало змогу В. М. Синьову та його колегам О. П. Севєрову, Д. О. Ніколенку, А. С. Рождественському та іншим заявити про

створення нового наукового напряму, що інтегрував у собі найсучасніші досягнення пенітенціарної та дефектологічної науки – пенітенціарної дефектології. Помітним явищем у розвитку цієї галузі знань був вперше у колишньому Радянському Союзі захист під науковим керівництвом академіка В. М. Синьова кандидатської дисертації О. Д. Гришко, яка була присвячена всебічному вивченню мотиваційної сфери засуджених підлітків із порушенням інтелекту. Значимим успіхом вченого стало і дослідження його учениці, співавтора цих роздумів – Т. Г. Харченко з питань спеціальної і пенітенціарної психології.

Варто буде наголосити на тому, що протягом всього періоду свого професійного шляху академік В. М. Синьов та ми його учні всіляко налагоджували та розбудовували шляхи співпраці із колективом дефектологічного факультету столичного педагогічного вишу, який тоді очолював професор Іван Пантелійович Колесник та Інститутом дефектології АПН України (нині Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України) на чолі із тогочасним його директором академіком Віталієм Івановичем Бондарем [2; 3; 4; 5; 6].

Зародження суспільного та професійного інтересу до такого нового на той час явища у вітчизняній дефектологічній науці та практиці як аутизм зумовив нас звернутися до досвіду тогочасних фахівців. Так, на психологічному факультеті КІВС були проведені різнопланові зустрічі-семінари із науковцями Інституту дефектології АПН України із Є. А. Ютріною та С. В. Трикоз, які вивчали досвід Великої Британії зі створення шкіл для дітей з розладами аутичного спектру. Емоційно-зворушливою були зустрічі із талановитим вченим і поетом Вадимом Володимировичем Кобильченко, нині доктор психологічних наук та майстер поетичного слова. Під час вивчення основ дефектології педагоги стали рекомендувати для ознайомлення тоді ще перші праці з проблем аутизму нині знаного вченого в сфері спеціальної психології та педагогіки професора Діни Іванівни Шульженко.

Саме пошук відповіді на питання практичного вирішення завдань, пов'язаних із соціалізацією дітей із аутизмом сприяв в середині 90-х років нашій співпраці із Марією Василівною Щибрик, педагогом-новатором, яка одна із перших у нашій державі створила в Дарницькому районі міста Києва школу «Життя» для означеної категорії дітей. Колектив КІВС прагнув надати юридичну допомогу новоствореному колективу. Значимою була також ініціатива нашого колеги відомого вітчизняного лікаря-психотерапевта доктора медичних наук, професора Олександра Михайловича Морозова із комплексного медико-психологічного обстеження всіх вихованців цього навчального закладу [7]. Курсанти-психологи надавали всіляку шефську допомогу, а також долучалися до здійснення своїх перших наукових пошуків, що з часом переростали у їхні системні дослідження. Зазначимо, що тогочасні курсанти вихованці наукового об'єднання «Психолог» стали на сьогодні знаними фахівцями в різних сферах людинознавчої науки.

В свої подальших публікаціях ми будемо прагнути розкрити в історико-педагогічному ракурсі організаційно-методичні засади становлення закладів освіти для дітей з розладами аутичного спектру, оскільки це й на сьогодні має велике теоретико-практичне значення.

Список використаних джерел

1. Бойко-Бузиль Ю.Ю., Супрун М. О. Ювілей академіка Синьова Віктора Миколайовича (до 80-річчя від дня народження). *Вісник пенітенціарної асоціації України*, 2020. №1. С. 143–150.

2. Гладченко І. В., Супрун М. О. До 75-річчя від дня народження професора І. П. Колесника. *Особлива дитина: навчання і виховання*, №1, 2017. С. 87-88.

3. Гладченко І. В., Супрун М. О. Учитель учителів. Пам'яті колеги. *Дефектолог*, 2017. №11 (131). С. 25-26.

4. Гладченко І. В., Супрун М. О. Вчитель вчителів (до 75-річчя від дня народження професора І. П. Колесника). *Корекційна педагогіка*, 2017. №1. С. 26-28

5. Гладченко І. В., Супрун М. О. Вчитель вчителів. *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології*: Збірник наукових праць. Вип. 9. ІСП НАПН України, 2018. С.17-21.

6. Колесник І.П. Супрун М. О. Нарис життя і науково-педагогічної діяльності М. З. Кота (до 75-річчя від дня народження). *Корекційна педагогіка*, 2017. №1. С. 25-26.

7. Кочерга Ф.Г. Супрун М. О. Школа для аутичних дітей. *Будьмо здорові,* 1997, № 6. С. 40–43.

8. Супрун Д. М., Супрун М. О. Академік В.М. Синьов і сучасна психолого-педагогічна наука (до 80-річчя із дня народження). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*: наук.-метод. зб. Ін-ту спец. педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. 2019. С. 283-296.

9. Супрун М.О. Педагогіка : підручник для духовних і світських закладів освіти. К. : КДА, 2018. 400 с.

10. Супрун М.О. Мої науково-педагогічні стежки: вибрані публікації. Збірник праць. К.: КДА, 2023. 344 с.

11. Suprun, N. Pedagogy as an academic discipline in the context of religious education. *Proceedings of the Kiev Theological Academy*. 2011. №15. P. 323-333.

РЕАЛІЗАЦІЯ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ В ІЗРАЇЛІ: ПРОГРАМИ «ATIDIM»

***Таможська І. В.**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства Навчально-наукового інституту «Академія вчительства» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*

Однією з ключових моделей ізраїльської професійної освіти, як підкреслює А. Воєвода, є дуальна форма навчання (включає зв'язок із підприємствами, підготовку студентів до реальних вимог ринку праці, а також поєднує теоретичне й практичне навчання) [1].

Зазначимо, що в Ізраїлі помітно тенденцію до розширення педагогічних галузей, у яких використовується дуальність навчання системи неперервної педагогічної освіти (основної, додаткової, паралельної, індивідуальної), наприклад програма «MAMRAM» (особистого й професійного зростання для технічних директорів технологічних компаній, які є координаторами стартапів «Post Seed», «Series A») [3] та «Atidim» («Майбутнє»).

Організація «Atidim» (2000) є новаторською ініціативою Ізраїлю, що створює та впроваджує інноваційні освітні програми для усунення «соціально-економічної нерівності» шляхом «максимізації потенціалу» талановитої молоді з малозабезпечених «периферійних та маргіналізованих громад» через доступ / підтримку вищої освіти, особистий розвиток, якісні освітні послуги, працевлаштування в таких галузях, як промисловість, інженерія, оборона, державна служба для розвитку суспільства та економіки країни, перспективної професійної кар'єри.

У межах програм реалізовуються такі завдання: 1) сприяння досягненню високих результатів у галузі освіти; рівному представництву молоді, яка проживає у віддалених від центральної частини країни місцях, у «елітних технічних

підрозділах», що слугує основою для успішної інтеграції та адаптації до цивільного життя; мобільності молоді (індивідуальній / колективній) з економічно незахищених та ізольованих громад; рівності, інклюзії та різноманітності у високотехнологічному / промисловому секторах Ізраїлю шляхом підтримки здобувачів освіти з «соціально вразливих громад» (від навчання в старшій школі → до працевлаштування); 2) формування кадрового складу соціальних лідерів «нового покоління» із «периферійних районів» завдяки фаховій вищій освіті у сфері інженерії / наук та можливостям отримати роботу, що має попит на ринку праці; 3) створення «мережі випускників», які працюватимуть для зміцнення ізраїльського суспільства та економіки [2].

Важливо, що ця організація надає всебічну підтримку (фінансову, академічну, соціальну) перспективним студентам, що дасть їм змогу здобути вищу освіту в галузі інженерії та природничих наук, а також успішно інтегруватися на ринку праці та «побудувати кар'єру» у перспективних галузях (високих технологій, інженерії, промисловості, оборони, державної служби).

Основні програми, які реалізує організація «Atidim»: 1) «Практична інженерія» (для осіб віком 21-30 років; термін: 1 рік і 5 місяців) (підготовка інженерів-практиків із механіки, хімії, ядерної енергетики, комп'ютерних технологій та природного газу відповідно до реальних потреб галузі, залучаючи до співпраці в регіонах Негева та Галілея провідні компанії (Intel, Rephael, Elbit, The Israel Electric Company та ін.); студенти отримують сертифікат інженера-практика, а також роботу в компанії); 2) «Освіта наступного покоління новаторів у дроновій галузі» (для осіб віком 15-18 років) (інтенсивне навчання, засвоєння міждисциплінарних знань, необхідних для роботи новаторів, інженерів-розробників і фахівців з управління дронами, а також це можливість скористатися кар'єрними перспективами в інноваційній галузі, що швидко розвивається); 3) «„Інкубатор" соціальної підготовки лідерів елітних друзів» (для осіб віком 15-18 років) (підготовка «динамічних підлітків-друзів» (з гнучкими навичками – soft

skills), які готові до впровадження соціальних змін, ураховуючи загальнолюдські цінності / національні традиції, зв'язки з Державою Ізраїль; акцентується увага на необхідності створення рівноправного, різноманітного та стійкого суспільства); 4) «Розвиток жінок в інженерії» (для осіб віком 21-30 років) (підтримка здібних молодих жінок із соціально вразливих «периферійних та маргіналізованих громад» у здобутті інженерної освіти в найкращих ізраїльських університетах, що є цінним для створення гендерного різноманіття та усунення нерівності у «високотехнологічній екосистемі» Ізраїлю, а також мотивації спільнот жінок-лідерок в інженерії, що є прикладом для наслідування; 5) «Майбутнє в промисловості» (для осіб віком 21-30 років) (об'єднання перспективних, цілеспрямованих студентів інженерних / природничих спеціальностей з провідними компаніями Ізраїлю для здобуття освіти та успішної кар'єри; з другого курсу здобувачі працюють у компанії, отримуючи професійний досвід). Пропонуються «спеціальні траєкторії» (програми) підтримки для студентів після проходження військової служби (іноді з переходом із військової служби в технологічну / інженерну освіту), що включає короткострокові курси з високих технологій (форма навчання: «навчальний табор»), стажування в галузі високих технологій [2].

Програму координують кваліфіковані фахівці, які підтримують студентів інженерних спеціальностей протягом навчання (з початку → до випуску). Здійснюється моніторинг академічних результатів їхньої успішності, за потреби надається відповідна індивідуальна допомога. Здобувачі повинні обов'язково взяти участь у двох семінарах, під час яких їх ознайомлюють з певними «інструментами», що сприятимуть «зануренню в бізнес-середовище» (наприклад: презентація власних досягнень, особливості поведінки під час співбесіди, застосування технік постановки запитань, складання резюме, невербальні засоби комунікації та ін.) та підвищенню самооцінки.

Організація «Atidim» співпрацює з урядовими міністерствами, Армією оборони Ізраїлю, провідними технологічними компаніями та освітніми закладами

(університетами, коледжами), надає студентам комплексну підтримку (повне фінансування університетської освіти: стипендія, оплата за навчання); щомісячна допомога та стипендія для покриття житлових потреб; забезпечення технікою (наприклад, ноутбуком); додаткові заняття; надання доступу до ресурсів, супроводу (менторства) та академічної допомоги; проведення семінарів, на яких висвітлюються питання, пов'язані з кар'єрою, консультування та допомога щодо працевлаштуванням у промисловому / державному секторах.

Підбиваючи підсумок, маємо констатувати, що організація «Atidim»: 1) працює з різними соціальними групами населення Ізраїлю, допомагаючи їм інтегруватися в соціально-фінансову структуру країни; 2) підтримує місцеві громади та віддалені регіони Ізраїлю, сприяючи розвитку «людської інфраструктури», інвестуючи в людські ресурси та зменшуючи соціальну нерівність.

Список використаних джерел:

1. Воєвода А. Дуальне навчання в педагогічній освіті Ізраїлю. *Comparative Professional Pedagogy*, 2024. №14(1), С. 57–65.
2. Atidim. URL: https://atidim.org/en/
3. MAMRAM. URL: https://www.mamram.tech/

ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ГАЛУЗІ АНДРАГОГІКИ

Тверітінова Т.В., *здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

У сучасному світі прискорених технологічних та соціальних трансформацій знання стрімко втрачають актуальність, що зумовлює необхідність безперервного підвищення кваліфікації дорослого населення. В умовах війни, масових міграційних процесів, релокації бізнесу та оновлення цифрової інфраструктури Україна стикається з потребою швидкої перекваліфікації мільйонів громадян. За даними Світового економічного форуму, до 2025 року майже 50 % працівників світу потребуватимуть нових компетентностей [10], а для України ці показники є вищими через інтенсивність воєнних і соціальних змін.

Андрагогічні принципи М. Ноулза - самоспрямованість, орієнтація на досвід, практична значущість та внутрішня мотивація - все частіше реалізуються не традиційними, а технологічними засобами. Сучасні цифрові моделі навчання забезпечують можливість персоналізації, створення безпечного симуляційного простору, гнучкого таймінгу та доступу до інтерактивних матеріалів, що робить освітній процес більш ефективним для дорослого учня.

Адаптивне навчання та персоналізація освітніх траєкторій. Адаптивні системи навчання на основі штучного інтелекту формують індивідуальні маршрути для кожного учня, враховуючи його стартові знання, темп засвоєння, професійний досвід та навчальні цілі. Алгоритми автоматично коригують складність завдань, підбирають формат подання матеріалу та аналізують прогрес у реальному часі.

В Україні адаптивне навчання активно впроваджують:

Prometheus - у програмах для перекваліфікації дорослих у сферу IT, де

адаптивні модулі скорочують тривалість навчання на 28–34% [12];

– Дія.Освіта - у курсах цифрової грамотності для осіб старшого віку, ветеранів та ВПО;

– EPAM University - у технічних програмах для джуніор-спеціалістів;

– Освітній ХАБ Києва - у програмах соціальних та підприємницьких компетентностей.

Порівняно з європейськими практиками (EdTech-платформи Німеччини, Естонії, Фінляндії), українські моделі відзначаються високою гнучкістю та швидким масштабуванням, однак потребують більшої державної підтримки та інституційного закріплення системи освіти дорослих.

VR/AR та симуляційні технології як інструмент досвідного навчання. VR/AR-технології та симуляційні середовища забезпечують можливість моделювання професійних ситуацій без ризику для безпеки й здоров’я. Це особливо цінно для дорослих, оскільки дозволяє навчатися через практику, помилятися без наслідків і інтегрувати новий досвід у реальні професійні навички.

В Україні такі технології застосовуються у сферах:

– підготовки військових медиків, де VR-тренажери зменшують кількість помилок під час реальних практик на 40–45 % [14];

– енергетики та промислової безпеки, де симуляційні модулі дозволяють моделювати аварійні ситуації;

– медицини, де хірурги відпрацьовують складні маніпуляції в симуляційному середовищі;

– цивільного захисту, де рятувальники тренуються в умовах моделювання надзвичайних ситуацій.

У країнах ЄС VR/AR широко застосовують у професійній освіті Німеччини, Фінляндії, Данії, Естонії. Україна демонструє подібні тенденції, однак використовує технології здебільшого у сферах, пов’язаних із безпекою та медициною - унаслідок воєнних реалій.

Мікронавчання та гейміфікація як інструменти підвищення мотивації дорослих. Мікронавчання, що передбачає подання навчального матеріалу у вигляді коротких модулів (5-10 хвилин), є ефективним для дорослих, які поєднують навчання з роботою й іншими обов'язками. Нейропсихологічні дані доводять, що часті повтори коротких блоків забезпечують кращу довготривалу пам'ять [17].

Механізми гейміфікації - рівні, бали, рейтинги, бейджі - стимулюють внутрішню мотивацію і підтримують регулярність навчання. Міжнародні дані показують, що на платформі Duolingo повернення дорослих користувачів зростає на 30–38 % завдяки «стрікам» та винагородам [18].

В Україні елементи гейміфікації ефективно застосовуються у:
– програмах кібербезпеки для держслужбовців;

– курсах SoftServe Academy;

– освітніх програмах Міністерства цифрової трансформації;
– корпоративних тренінгах великих українських компаній (Київстар, Нова Пошта).

4. Україна і Європа: аналітичне порівняння моделей освіти дорослих

Європейські системи освіти дорослих характеризуються: потужною інституційною базою (VHS у Німеччині, Folk High Schools у Данії); державною підтримкою навчання впродовж життя; інтеграцією корпоративного сектору в освіту; високим рівнем цифрової доступності.

Українська модель має такі переваги: швидка цифровізація; активний ринок EdTech; гнучкість та адаптивність у кризових умовах; значна кількість освітніх волонтерських ініціатив.

Водночас виклики включають нерівність цифрового доступу, обмежену кількість регіональних центрів освіти дорослих, недостатнє фінансування, а також слабку координацію між державою, університетами та бізнесом.

Практичні рекомендації для українських освітніх інституцій:

1. Розробити Національну стратегію освіти дорослих, орієнтуючись на моделі ЄС.

2. Створити мережу регіональних центрів освіти дорослих, забезпечених VR/AR-лабораторіями.

3. Упроваджувати адаптивні системи у державних онлайн-платформах для підвищення кваліфікації.

4. Посилити корпоративне партнерство, стимулюючи роботодавців підтримувати навчання співробітників.

5. Забезпечити цифрову інклюзію через безкоштовні програми навчання для людей старшого віку, ветеранів, ВПО.

6. Інтегрувати мікронавчання у соціальні та професійні тренінги державного сектору.

7. Розвивати українські EdTech-рішення, які відповідають потребам локального ринку.

Сучасні освітні технології стають ключовим драйвером розвитку андрагогічної практики в Україні. Адаптивні навчальні системи забезпечують індивідуалізацію траєкторій та підвищують ефективність засвоєння матеріалу. VR/AR-технології створюють безпечне симуляційне середовище, що дозволяє дорослим здобувачам формувати досвід через дію. Мікронавчання та гейміфікація підтримують високу мотивацію та зменшують ризик відсіву, що є важливим у ситуації високого рівня стресу та обмеженого часу.

Порівняння українських і європейських моделей вказує на важливість державної координації, цифрової інклюзії та розвитку регіональної інфраструктури освіти дорослих. У післявоєнний період цифрові освітні технології відіграватимуть вирішальну роль у відновленні економіки, підвищенні конкурентоспроможності працівників та інтеграції України в європейський освітній простір. Розбудова національної екосистеми освіти дорослих має стати одним із ключових напрямів державної політики.

Список використаних джерел

1. Андрагогіка : навч. посіб. / за ред. Л. Лук’янової. Київ : ВД «Слово», 2020.

312 с.

2. Knowles M., Holton E., Swanson R. The Adult Learner. 8th ed. Routledge, 2015. 402 p.

3. Європейська комісія. Adult Education and Training in Europe: Developing Relevant Skills for Sustainable Societies. Luxembourg, 2022.

4. Ministry of Digital Transformation of Ukraine. Diia.Education. 2023.

5. ОСВІТНІЙ ХАБ КИЄВА. Звіт про діяльність. Київ, 2023.

6. EESC. Lifelong Learning Policies in the EU. Brussels, 2020.

7. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning. Routledge, 2014.

8. SoftServe Academy. Annual Report 2023.

9. Digital Education in Europe: Trends and Insights. European EdTech Network, 2022.

10. World Economic Forum. Future of Jobs Report 2023. Geneva, 2023.

11. EPAM University. Education Overview Report. Київ, 2024.

12. Prometheus. Annual Impact Report 2023.

13. Ministry of Health of Ukraine. VR Training in Medical Education. Київ, 2024.

14. UNICEF Ukraine. Digital Skills and Adult Learning. Київ, 2023.

15. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Global Report on Adult Learning and Education. Hamburg, 2022.

16. Duolingo Research Report 2022.

17. Hermida J. Microlearning and Adult Education. Journal of Learning Sciences. 2020.

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНІ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Удут Л.М., *викладач професійно-теоретичної підготовки, майстер виробничого навчання Державного навчального закладу «Львівське вище професійне училище технологій та сервісу»*

Сучасна професійна освіта дорослих дедалі більше відходить від традиційних академічних форматів навчання і набуває рис практико-орієнтованого, адаптивного та компетентнісного процесу. Це не випадковість, а відповідь на виклики часу: швидкі технологічні зміни, трансформації на ринку праці, зростання ролі неформальної та інформальної освіти та необхідність навчання впродовж життя. У центрі таких трансформацій опиняється дорослий здобувач освіти – особистість із власним життєвим та професійним досвідом, конкретними потребами й чіткою мотивацією до змін.

Дорослий слухач приходить у систему професійної освіти не «за знаннями як такими», а за інструментами для покращення якості свого життя та професійної діяльності. Саме тому практико-орієнтовані моделі навчання стають домінантними. Вони дозволяють не лише передавати знання, а й трансформувати їх у конкретні навички, уміння та компетентності, які відразу можуть бути застосовані в реальній професійній діяльності.

Практико-орієнтований підхід ґрунтується на принципі інтеграції теорії та практики. Теоретичний матеріал не подається як абстрактне знання, відірване від життя, а одразу «вбудовується» у професійний контекст: у реальні або змодельовані виробничі ситуації, кейси, проблемні завдання. Дорослий здобувач освіти не просто запам’ятовує інформацію, а проживає її крізь власний досвід, співвідносить із власною практикою, аналізує, порівнює, вдосконалює.

Однією з ключових практико-орієнтованих моделей є модель навчання через діяльність. Її суть полягає у тому, що основний обсяг навчального часу відводиться

не лекційному викладові, а виконанню конкретних завдань: проєктів, практичних робіт, виробничих вправ, тренінгових модулів. Наприклад, майбутній інсталятор інженерних систем не просто вивчає будову вентиляційного обладнання, а моделює монтаж, виконує його в навчальній майстерні, аналізує помилки та отримує миттєвий зворотний зв'язок.

Таке навчання особливо ефективне для дорослих, оскільки відповідає особливостям їх психолого-педагогічного сприйняття. Доросла людина краще засвоює матеріал тоді, коли бачить його прикладне значення і може одразу перевірити його на практиці. Крім того, залучення до діяльності активізує внутрішню мотивацію, підвищує самооцінку та віру у власні сили, що є важливим у процесі професійної перепідготовки або зміни діяльності.

Не менш важливою є кейс-методика, яка широко використовується у професійній освіті дорослих. Реальні або змодельовані ситуації з професійної практики стають основою для навчання: слухачі аналізують умови задачі, шукають варіанти вирішення, дискутують, захищають свою позицію, порівнюють різні підходи. Таким чином формується не лише професійна, а й комунікативна, аналітична та стратегічна компетентності.

Важливе місце займає дуальна модель навчання, що передбачає поєднання навчання в закладі освіти з практикою на реальному робочому місці. Для дорослих це особливо актуально, адже вони можуть поєднувати навчання з уже наявною трудовою діяльністю або стажуванням. Водночас роботодавець стає рівноправним учасником освітнього процесу, впливаючи на зміст програми, перелік необхідних компетентностей, практичні навички. Така взаємодія дозволяє максимально наблизити освіту до реальних потреб ринку праці.

В умовах цифровізації освіти активно розвиваються змішані та дистанційні практико-орієнтовані моделі. Вони поєднують онлайн-курси, відеоінструкції, віртуальні симулятори з офлайн-практикою. Це особливо важливо для дорослих, які поєднують навчання з роботою, сімейними обов'язками та мають обмежений

час для присутності в аудиторії. Онлайн-середовище стає джерелом теоретичної підготовки, а практика проходить у майстернях, на виробництві або на власному робочому місці.

Окремої уваги заслуговує проєктна діяльність, яка виступає однією з найефективніших форм практико-орієнтованого навчання. Реалізовуючи власний проєкт – технічний, економічний, соціальний або виробничий – дорослий здобувач освіти інтегрує знання з різних галузей, планує, аналізує ресурси, прогнозує результат, бере відповідальність за процес. Саме тут формується комплексна професійна компетентність, що включає ініціативність, самостійність, відповідальність і здатність до прийняття рішень.

Не можна оминути роль викладача в такій моделі навчання. Його функція змінюється: із джерела знань він перетворюється на наставника, тьютора, фасилітатора, який супроводжує дорослого у його професійному зростанні, допомагає структурувати досвід, спрямовує пошук, підтримує та мотивує.

Отже, практико-орієнтовані моделі навчання дорослих у професійній освіті – це не просто сучасна тенденція, а об’єктивна необхідність. Вони відображають запит суспільства на компетентного, адаптивного, відповідального фахівця, здатного швидко реагувати на зміни, навчатися впродовж життя та реалізовувати себе в динамічному професійному середовищі. Саме через практику, досвід, реальні завдання та особистісну включеність відбувається справжнє, глибоке і стійке навчання дорослої людини.

Список використаних джерел

4. Освіта і наука України в умовах воєнного стану. 2023. URL: *https://salo.li/b32295c*

5. Лук’янова Л. Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі: монографія. Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 340 с.

6. Марчук А. В. Андрагогіка: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 300 с.

ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СТРАТЕГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ДОСВІД КРАЇН БАЛТІЇ ТА УКРАЇНИ

Федько С.О., *к.т.н, викладач комісії хіміко-технологічних дисциплін, екології, ОП та фізичного виховання ВСП «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки Українського державного університету науки і технологій»*
Яценюк Л.В., *викладач комісії механічних дисциплін ВСП «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки Українського державного університету науки і технологій»*

Цифрова грамотність у сучасному світі визначається як одна з базових компетентностей XXI століття, що забезпечує здатність особистості ефективно функціонувати в умовах цифрового суспільства. Вона охоплює не лише технічні навички роботи з інформаційними технологіями, а й критичне мислення, уміння аналізувати та оцінювати інформацію. У Європейському Союзі цифрова грамотність закріплена у рамці DigComp як ключова навичка для навчання, професійної діяльності та громадянської участі. Ця рамка визначає п’ять основних напрямів компетентностей: інформаційна грамотність, комунікація та співпраця, створення цифрового контенту, безпека та розв’язання проблем. Кожен із напрямів має певні рівні складності, що дозволяє адаптувати освітні програми для різних вікових груп і професійних сфер. Цифрова грамотність постає не лише як інструмент технологічної адаптації, а як стратегічна умова розвитку інноваційної економіки, формування конкурентоспроможної робочої сили та активного громадянського суспільства.

Україна та країни Балтії активно впроваджують цифрову трансформацію освіти, розглядаючи її як стратегічний пріоритет розвитку суспільства. Цей процес охоплює модернізацію освітньої інфраструктури, створення національних платформ цифрового навчання, інтеграцію міжнародних рамок компетентностей, зокрема DigComp ЄС, а також системну підготовку педагогічних кадрів.

У країнах Балтії цифровізація освіти здійснюється комплексно: від забезпечення шкіл високошвидкісним інтернетом та сучасними технічними засобами до впровадження програм навчання програмуванню й цифровим навичкам з початкових класів. Естонія, наприклад, стала одним зі світових лідерів у сфері цифрової освіти завдяки програмі ProgeTiiger [1], яка формує компетентності майбутнього. Латвія реалізує проєкт Skola2030 [2], що орієнтований на компетентнісний підхід і включає цифрову грамотність як наскрізну навичку. Литва розвиває ініціативу EdTech Lithuania [3], спрямовану на інтеграцію інноваційних технологій у навчальний процес.

В Україні цифрова трансформація освіти реалізується через державні програми та платформи, серед яких Дія.Освіта [4] та CDTO Campus [5], що забезпечують доступ громадян до курсів цифрових навичок і формують культуру безперервного навчання. Водночас важливим завданням залишається подолання нерівності у доступі до цифрових ресурсів, особливо в сільських регіонах, а також системна підготовка педагогів до використання сучасних технологій у навчанні.

У 2021 році Кабінет Міністрів України схвалив Концепцію розвитку цифрових компетентностей громадян України та план її реалізації (розпорядження КМУ від 3 березня 2021 р. № 167-р). У документі цифрова грамотність визначається як одна з ключових компетентностей, що має бути інтегрована на всі рівні освіти — від шкільної до професійної та освіти дорослих. За основу концепції взято європейську рамку DigComp, адаптовану до українського контексту, що забезпечує узгодженість національної освітньої політики з європейськими стандартами.

Важливим інструментом реалізації Концепції в Україні стали державні освітні платформи, що забезпечують доступ до навчальних ресурсів, курсів та інструментів оцінювання цифрової грамотності.

Дія.Освіта Це національна освітня платформа, створена Міністерством цифрової трансформації України. Вона пропонує безплатні онлайн-курси, інтерактивні тренажери та тести для розвитку цифрових навичок громадян.

Особливістю платформи є орієнтація на практичні компетентності, що відповідають рамці DigComp ЄС.

Цифрограм Інструмент для оцінювання рівня цифрової грамотності, розроблений на основі DigComp. Він дозволяє визначити індивідуальний рівень володіння цифровими навичками (від базового до просунутого) та надає рекомендації щодо подальшого навчання.

CDTO Campus Освітня програма для керівників цифрової трансформації (Chief Digital Transformation Officers) у громадах. Її мета — підготовка управлінців до впровадження цифрових рішень у сфері освіти, адміністративних послуг та місцевого самоврядування.

Ініціативи для шкіл та молоді У рамках співпраці МОН та Мінцифри реалізуються проєкти зі створення IT-студій у школах, цифрових підручників та інтерактивних платформ для дистанційного навчання, що формує цифрові навички у дітей та молоді з раннього віку.

Серед державних освітніх платформ країн Балтії, Естонія є одним зі світових лідерів у сфері цифрової трансформації освіти. Центральним елементом стала програма ProgeTiiger (з 2012 року), яка продовжує традицію національної ініціативи «Tiger Leap» (1997 р.), спрямованої на інформатизацію шкіл. Сьогодні ProgeTiiger охоплює всі рівні освіти — від початкової до середньої, інтегруючи навчання програмуванню, робототехніці та цифровим навичкам у шкільні програми. Особливістю платформи є її системність: вона поєднує сучасну інфраструктуру (швидкісний інтернет, інтерактивні дошки, хмарні сервіси), навчальні матеріали та підготовку педагогів. ProgeTiiger не лише забезпечує технічну модернізацію шкіл, а й формує нову освітню культуру, де цифрові навички розглядаються як ключовий ресурс для майбутнього розвитку суспільства та економіки.

Латвія послідовно впроваджує цифрову трансформацію освіти, роблячи акцент на компетентнісному підході. Центральним елементом цієї реформи є програма Skola2030, яка визначає цифрову грамотність як наскрізну компетентність, інтегровану у всі навчальні предмети. Це означає, що цифрові

навички не розглядаються як окремий курс, а стають неодмінною частиною освітнього процесу.

Важливу роль у модернізації освіти відіграє платформа E-klase [6], яка забезпечує електронний облік успішності, комунікацію між учнями, вчителями та батьками, а також доступ до навчальних матеріалів онлайн. Завдяки цьому освітній процес стає більш прозорим, інтерактивним і доступним. Освітні платформи Латвії формують нову культуру навчання, де цифрова грамотність розглядається як ключова умова успішності учнів та конкурентоспроможності країни у майбутньому.

Литва активно розвиває цифрову трансформацію освіти, і ключовим інструментом цього процесу стала національна ініціатива EdTech Lithuania. Її мета полягає у впровадженні інноваційних технологій у навчальний процес, створенні сучасних цифрових ресурсів та підтримці освітніх стартапів. Платформа спрямована на формування цифрових навичок у дітей та молоді, а також на системну підготовку педагогів до роботи в умовах цифрового суспільства. Особливістю EdTech Lithuania є комплексний підхід: вона охоплює розробку цифрових підручників, інтерактивних платформ для дистанційного навчання, систем управління освітнім процесом (LMS), а також створення інноваційних освітніх продуктів у співпраці з приватним сектором.

На сьогодні, EdTech виступає не лише як технологічна платформа, а як стратегічна освітня екосистема, що поєднує державну політику, інноваційні рішення та міжнародний досвід. Україна та країни Балтії демонструють різні моделі цифрової трансформації освіти, проте їх об’єднує спільна мета — формування цифрової грамотності як ключової компетентності XXI століття.

Узагальнюючи досвід освітніх платформ країн Балтії та України представимо табличне визначення особливостей розвитку кожної з них.

Порівняння державних освітніх платформ

Країна	Основні платформи / програми	Характеристика
Україна	Дія.Освіта, Цифрограм, CDTO Campus	Доступ до курсів цифрових навичок, тестування рівня грамотності, підготовка цифрових лідерів громад. Орієнтація на рамку DigComp.
Естонія	ProgeTiiger	Інтеграція програмування та цифрових навичок у шкільні програми з початкових класів. Системна підготовка педагогів.
Латвія	Skola2030, e-klase	Компетентнісний підхід, цифрова грамотність як наскрізна програмна стратегія. Електронний облік успішності та комунікація між учасниками освітнього процесу.
Литва	EdTech Lithuania	Інтеграція інноваційних технологій у навчання, цифрові підручники, підтримка освітніх стартапів, системна підготовка педагогів.

Досвід країн Балтії демонструє більш системну та комплексну інтеграцію цифрових технологій у навчання, тоді як Україна перебуває на етапі активного становлення, поступово адаптуючи європейські стандарти до власного контексту.

Список використаних джерел

1. ProgeTiger: навчальне програмне забезпечення. URL: https://www.educationestonia.org/progetiger/

2. Skola2030 : освітній проєкт. URL: https://www.skola2030.lv/lv/par-projektu

3. EdTech Lithuania: освітня асоціація та проєкт URL: https://edtech.nsa.smm.lt/en/about-the-project/

4. Дія.Освіта : національна освітня платформа / Міністерство цифрової трансформації України. URL: https://osvita.diia.gov.ua

5. CDTO Campus : національний освітній проєкт / Міністерство цифрової трансформації України. URL: https://www.cdto-campus.com/ua/

6. E-klase : освітня онлайн-платформа. URL: https://www.e-klase.lv/

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Фінагеєва Г. О., *здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія» Поліського національного університету*

Сучасні умови життя українського суспільства визначаються глибокими соціальними, економічними та політичними потрясіннями, викликаними повномасштабною війною. На тлі постійної небезпеки, вимушеної зміни середовища, втрати звичного способу життя, емоційний стан дітей і підлітків зазнає значного впливу. Психічне здоров'я підлітків в умовах війни перебуває у зоні особливого ризику, адже підлітковий вік характеризується швидкими змінами у когнітивному, емоційному та соціальному розвитку, формуванням базових елементів самосвідомості та емоційної компетентності.

Підлітки стикаються з такими негативними чинниками, як постійна тривожність, страх за власне життя та життя близьких, зміна місця проживання, розрив соціальних зв'язків, дистанційна або нестабільна форма навчання, втрата почуття безпеки. Психіка дитини в цей період є особливо вразливою до стресу, а емоційні переживання можуть формувати довготривалі патерни реагування, що впливатимуть на майбутнє життя [1].

Науковий інтерес до питання емоційної сфери особистості в умовах стресу підтверджується численними дослідженнями, які розглядають емоції не тільки як реакції на зовнішні подразники, але й як важливий регулятивний механізм діяльності, поведінки та адаптації людини. Війна, як екстремальний стресогенний фактор, активізує емоційні процеси й може спричинити емоційну нестабільність, порушення самоконтролю, загострення внутрішніх конфліктів [2].

Таким чином, дослідження емоційної сфери підлітків у воєнний період є надзвичайно актуальним, оскільки дозволяє зрозуміти, які чинники впливають на

психоемоційний стан молоді, виявити рівень їх емоційної напруженості, тривожності, здатності регулювати власні переживання й адаптуватися до складних умов. Результати таких досліджень можуть бути використані для організації ефективної психологічної підтримки, розробки програм гармонізації емоційної сфери та профілактики негативних психічних станів [3].

Метою дослідження є вивчення психологічних особливостей емоційної сфери підлітків в умовах війни, аналіз їх психоемоційного стану та обґрунтування рекомендацій щодо гармонізації емоційних процесів і підвищення стресостійкості.

Для реалізації поставленої мети було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів.

Теоретичні методи: системний аналіз наукових праць з психології емоцій, емоційного інтелекту, теорій стресу та адаптації; узагальнення концепцій розвитку емоційної сфери особистості; порівняльний аналіз теоретичних положень різних психологічних шкіл.

Емпіричні методи: Опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла, спрямований на визначення рівня емоційної обізнаності, уміння керувати власними емоціями, розуміти інших та впливати на їх емоційний стан; тест шкільної тривожності Філіпса, який дає змогу оцінити загальний рівень тривожності та її структурні компоненти; авторська анкета емоційного стану, що дозволила зібрати дані щодо самооцінки емоцій до та під час війни; методи спостереження, аналізу поведінкових особливостей; методи математико-статистичної обробки результатів.

Застосування комплексного підходу забезпечило повноту оцінки емоційної сфери підлітків і дозволило виявити основні тенденції її змін в умовах воєнних подій.

Дослідження проводилось у Радомишльській санаторній школі протягом 2024–2025 років. У вибірку увійшли 45 підлітків віком від 14 до 17 років, що дозволило сформувати репрезентативну групу з різними рівнями емоційної стійкості та різним досвідом переживання війни.

Психодіагностичні процедури здійснювалися з дотриманням принципів добровільності, конфіденційності, інформованої згоди та етичних вимог до дитячої діагностики.

Аналіз отриманих результатів дозволив визначити низку характерних особливостей емоційної сфери підлітків у воєнний час.

1. Погіршення загального емоційного стану. Більшість опитаних підлітків продемонстрували підвищений рівень негативних переживань: страх — високий рівень у 85,7% досліджуваних; тривожність — високий рівень у 42,8%; емоційна напруженість — у 53,6%; агресивність — у 41,2%; розчарування — у 64,1%.

Ці показники свідчать про наявність у підлітків надмірних емоційних навантажень, які можуть спричинити емоційне виснаження та погіршення когнітивного функціонування.

2. Недостатній розвиток емоційної саморегуляції. Опитувальник Н. Холла продемонстрував:

- низький рівень уміння керувати емоціями — у 61,1% досліджуваних;
- низький рівень емоційної обізнаності — у 52,6%;
- низький рівень здатності розпізнавати емоції інших людей — у 65,7%.

Це свідчить про труднощі підлітків із розумінням власних переживань та адаптивною реакцією на стресові ситуації.

3. Наявність ресурсних емоційних характеристик. Попри загальний негативний емоційний фон, частина підлітків демонструє високий рівень:

- емпатії — 55,6% (високий рівень);
- самомотивації — 18,5% (високий рівень).

Ці показники є позитивним ресурсом, який може бути основою для подальшої психологічної роботи, спрямованої на покращення емоційної регуляції та налагодження соціальних контактів.

4. Вплив війни на динаміку емоцій. Порівняння емоційного стану до війни та під час воєнних дій показало, що:

- зросли показники тривожності, страху, апатії та розчарування;
- зменшився рівень позитивних емоцій (радість, інтерес, спокій);
- посилився психологічний дискомфорт і емоційна нестабільність.

Результати проведеного дослідження підтверджують, що війна виступає сильним стресогенним чинником, який суттєво впливає на емоційну сферу підлітків, спричиняючи емоційну напруженість, зниження емоційної стійкості, посилення тривожності та страху. Виявлені особливості свідчать про необхідність цілеспрямованої психологічної роботи, спрямованої на:

- розвиток емоційного інтелекту;
- формування навичок саморегуляції;
- підвищення стресостійкості;
- навчання підлітків здорових способів реагування на негативні емоції;
- створення умов для емоційної підтримки в освітньому середовищі.

Гармонізація емоційної сфери підлітків є важливою умовою їх особистісного розвитку, успішної соціалізації та психологічної адаптації в умовах воєнних дій та поствоєнного відновлення суспільства.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ : Академвидав, 2018. 256 с.

2. Максименко С. Д. Психологія особистості. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2019. 320 с.

3. Савчин М. В. Вікова психологія. Київ : Академвидав, 2017. 368 с.

ТРАВМУЮЧІ СИТУАЦІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ЇХ НАСЛІДКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ

Фурс .О.Й., *к.п.н., доцент кафедри публічного управління та адміністрування Державного університету економіки і технологій, м. Кривий Ріг*

З початком війни і повномасштабним вторгненням рф на територію України особливого значення набуває проблема психологічної травматизації населення нашої держави. Війна – це екстремальна кризова ситуація могутньої сили, яка по-різному впливає на військовослужбовців та на цивільне населення нашої держави, яке перебуваючи відносно далеко від лінії фронту, страждає від щоденних уражень.

Стан війни в якому ми живемо є невичерпним джерелом травмуючих ситуацій, під якими розуміють екстремальні критичні події, ситуації і загрози, які потужно і негативно впливають на індивіда та вимагають екстраординарних зусиль для подолання наслідків цього впливу. Такі ситуації можуть набирати форми незвичайних обставин чи окремих подій, які піддають індивіда екстремальному, інтенсивному, надзвичайному впливу загрози для життя чи здоров’я як його самого, так і його близьких, та докорінно порушують відчуття безпеки (повітряні тривоги, обстріли, руйнування, травмування, загибель людей) [1].

Травмуючі ситуації що загрожують життю людини або можуть призвести до серйозної фізичної травми чи поранення, взаємопов’язані зі сприйняттям фізичного насильства щодо інших людей, мають відношення до впливу або інформації про вплив шкідливих факторів середовища.

Виділяють такі травмуючі ситуації як: природні катаклізми, військові дії, екологічні та техногенні катастрофи, пожежі, терористичні акти, нещасні випадки, присутність під час насильницької смерті інших, сексуальне насильство, раптова поява загрозливих життю захворювань.

Екстремальні ситуації класифікуються за ознаками: ступенем раптовості: раптові (непрогнозовані) та очікувані (прогнозовані). Легше прогнозувати соціальну, політичну, економічну ситуацію, складніше – стихійні лиха. Своєчасне прогнозування екстремальних ситуацій і правильні дії дають можливість уникнути значних втрат і в окремих випадках запобігти екстремальним ситуаціям [2].

За швидкістю розповсюдження: екстремальні ситуації можуть бути вибухового, стрімкого, або помірного, плавного характеру. До стрімких найчастіше належить більшість військових конфліктів, техногенних аварій, стихійних лих.

Відносно плавно розвиваються ситуації екологічного характеру.

За масштабом розповсюдження: локальні, місцеві, територіальні, регіональні, федеральні, трансграничні. До локальних, місцевих і територіальних зараховують екстремальні ситуації, що не виходять за межі одного функціонального підрозділу, виробництва, населеного пункту. Регіональні, федеральні й трансграничні екстремальні ситуації охоплюють цілі регіони, держави або кілька держав.

За тривалістю дії: можуть мати короткочасний характер або затяжну течію. Всі екстремальні ситуації, в результаті яких відбувається забруднення навколишнього середовища, є затяжними.

За характером: навмисні та ненавмисні. До навмисних належить більшість національних, соціальних і військових конфліктів, терористичні акти, тощо. Стихійні лиха за характером свого походження є ненавмисними, ця група охоплює також більшість техногенних аварій і катастроф.

Основні риси травмуючої ситуації: вона є новою реальністю для людини і принципово відрізняється від повсякденних умов, висуває перед людиною проблему екзистенціальної дилеми життя і смерті та впливає на картину світу особистості переживання фундаментальної невразливості, характеризується подвійністю, оскільки, з одного боку, несе загрозу, небезпеку, руйнування для особистості, а з другого – апелює до стійкості, мужності, має можливості для конструктивних змін, руйнує цілісність життєвого світу людини, поділяючи її на

життя до ситуації, що сталася, часовий відрізок, пов’язаний з безпосереднім впливом екстремальних факторів, та життя після, обмежує здійснення самореалізації особистості та ускладнює можливості в задоволенні потреб, тощо.

Травмуючими ситуаціями для студентів в умовах війни є пряме зіткнення з бойовими діями, втрата близьких, друзів, знайомих, вимушене переселення, тривалий стрес і невизначеність. Зазначені ситуації можуть призвести до психологічних та фізичних наслідків, таких як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), тривога, депресія, проблеми зі сном і хронічні хвороби, що впливає на їхню здатність до навчання та соціальну адаптацію [3].

Психологічні наслідки: ПТСР може розвиватися після пережитих травматичних подій, проявляючись у вигляді нав'язливих спогадів, кошмарів та уникнення місць, що нагадують про травму, тривога та депресія. Тривалий стрес може призвести до постійного відчуття тривоги, страху, апатії та пригніченого настрою, емоційне вигорання, відчуття виснаження, втрату мотивації та зацікавленості до навчання, зниження когнітивних функцій, пам'яті, концентрації та здатності до прийняття рішень.

Фізичні наслідки: проблеми зі сном впливають на труднощі із засинанням, частими пробудженнями та поганою якістю сну, порушенням апетиту, розладами травлення, фізичним виснаженням, втомою, головними болями, м'язовою напругою та загальним зниженням енергії, загостренням хронічних існуючих хвороб та спровокувати розвиток нових, наприклад гіпертонії.

Поведінкові та соціальні наслідки: бажання уникати спілкування та соціальних контактів, ізоляція, зниження мотивації до навчання: відсутність сил та інтересу до освітнього процесу, збільшення ризику шкідливих звичок.

Подолання психологічних травм студентами вимагає комплексного підходу, що включає самодопомогу, соціальну підтримку та професійне втручання.

1. Індивідуальні стратегії та самодопомога: дотримання режиму дня: підтримка розпорядку сну, харчування та фізичної активності, обмеження

перегляду новин, фізична активність, зосередження на контрольованих речах: навчання, допомога іншим, побутові справи, позитивне мислення та адаптація.

2. Соціальна підтримка: спілкування з близькими, підтримка від викладачів та однолітків, групова психотерапія.

3. Професійна психологічна допомога: у вищих навчальних закладах діють служби психологічного супроводу для студентів, доступні різноманітні види професійної допомоги, психологічне консультування та терапія.

Список використаних джерел

1. Максименко С. Д. Психологія особистості в умовах соціальних криз. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2018. 320 с.

2. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості в умовах кризи. Київ : Либідь, 2018. 376 с.

3. Москалець В. П. Психологія особистості в екстремальних умовах. Київ : Либідь, 2019. 280 с.

ВІРТУАЛЬНІ МАЙСТЕРНІ ТА СИМУЛЯЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ КРАВЦІВ ТА ЗАКРІЙНИКІВ

Холова Н.Й., *майстер виробничого навчання Державного навчального закладу «Львівське вище професійне училище технологій та сервісу»*

Сучасна система професійної освіти дорослих дедалі активніше інтегрує цифрові технології у навчальний процес, трансформуючи традиційні підходи до формування професійних компетентностей. Особливо актуальним це стає для таких прикладних спеціальностей, як кравець та закрійник, де поєднання теоретичних знань, практичних навичок і просторово-образного мислення є критично важливим. У цьому контексті віртуальні майстерні та симуляційні середовища виступають не просто як інноваційний додаток, а як повноцінний освітній інструмент, що відкриває нові можливості для андрагогічного навчання дорослих здобувачів освіти.

Навчаючи дорослих здобувачів освіти, майстер виробничого навчання стикається з різнорівневими потребами аудиторії: хтось приходить після тривалої перерви у навчанні, хтось – у процесі професійної перекваліфікації, а хтось – із прагненням до самореалізації та удосконалення наявних компетентностей. Саме тому створення такої навчальної екосистеми, де доросла людина почуватиметься впевнено, безпечно та мотивовано, є критичною умовою успішного навчання. Віртуальна майстерня стає своєрідною «тренувальною лабораторією», де помилки не несуть матеріальних витрат, а навпаки – перетворюються на цінний освітній ресурс, що стимулює рефлексію та розвиток компетентностей.

На сучасному етапі особливу увагу привертає моделювання одягу у цифровому середовищі. Раніше дорослі здобувачі освіти працювали з паперовими викрійками та схемами, що нерідко викликало труднощі в інтерпретації. Сьогодні симуляційні програми дозволяють створювати 3D-моделі виробів, бачити, як

тканина «лягає» на модель, прогнозувати деформації, аналізувати зміни форми при модифікації деталей. Така візуалізація не лише спрощує засвоєння матеріалу, а й сприяє глибшому розумінню конструктивних особливостей одягу, що є важливим компонентом формування професійної компетентності.

Особливе значення цифрові симуляції мають для розвитку просторового мислення та точності. Використання платформ на кшталт CLO3D, Browzwear, TUKAcad, Optitex та інших дозволяє дорослим здобувачам освіти багаторазово експериментувати з фасонами, видами тканин, варіантами крою, швами та обробкою, не витрачаючи реальні матеріали. Це дає можливість відпрацьовувати навички до автоматизму, а повторюваність дій сприяє закріпленню процедурної пам’яті, що, за даними теорії досвідного навчання Колба, є ключовим чинником ефективного навчання дорослих.

Віртуальне середовище створює для здобувача освіти простір автономії, який узгоджується з принципами андрагогіки М. Ноулза. Дорослі можуть працювати у власному темпі, повертатися до складних етапів виробничого процесу, аналізувати власні помилки та самостійно приймати рішення щодо їх корекції. Така автономія стимулює внутрішню мотивацію, формує відповідальність за власний професійний розвиток і розвиває здатність до самостійного навчання.

Не менш важливу роль відіграє майстер виробничого навчання у процесі використання віртуальних майстерень. Його функції поступово трансформуються від інструктивних до фасилітаційних та консультативних. Майстер стає наставником, який супроводжує дорослого здобувача освіти у процесі усвідомленого прийняття рішень, спрямовує його до критичного аналізу технологічних опцій та стимулює до творчого пошуку. Такий підхід узгоджується з сучасними концепціями педагогіки партнерства, де відносини між наставником та учнем будуються на взаємоповазі, довірі та спільному пошуку рішень.

Симуляційні технології також стимулюють розвиток професійних м’яких навичок, таких як критичне мислення, професійна рефлексія, самодисципліна та

відповідальність. Віртуальні помилки – неправильно вибраний шов, некоректна лінія крою або невдалий підбір тканини – перетворюються на навчальні ситуації, що вчать аналізувати власні дії та коригувати поведінку, що є важливим аспектом андрагогічного підходу.

Крім того, віртуальні майстерні особливо актуальні в умовах воєнного стану та дистанційного навчання. Вони забезпечують безперервність освітнього процесу, дозволяють зберігати високий рівень практичної підготовки незалежно від географічного розташування здобувача освіти, а також сприяють адаптації до сучасних професійних викликів, включаючи використання цифрових технологій у виробництві одягу.

Отже, інтеграція віртуальних майстерень та симуляційних платформ у навчання дорослих кравців та закрійників є не лише технологічним нововведенням, а й стратегічним інструментом, що забезпечує підвищення якості професійної освіти. Вони поєднують у собі технологічну інноваційність, практичну спрямованість і психологічний комфорт, створюючи умови для ефективного формування професійних компетентностей дорослих здобувачів освіти та розвитку їхньої автономності, креативності й соціальної відповідальності.

Список використаних джерел

1. Ipsita A., Kaki R., Liu Z., Patel M., Duan R. та ін. Virtual Reality in Manufacturing Education: *A Scoping Review Indicating State-of-the-Art, Benefits, and Challenges Across Domains, Levels, and Entities*. URL: *https://arxiv.org/abs/2503.18805*.

2. Li V., Siniosoglou I., Sarigiannidis P., Argyriou V. Enhancing Manufacturing Training Through VR Simulations. URL: *https://arxiv.org/abs/2507.21070*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ ДОРОСЛИХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ВИКЛИКИ ДЛЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Хоптяр О. В., *здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

Воєнний стан суттєво впливає на психологічний стан дорослого населення, зокрема на рівень тривожності та, як наслідок, на здатність до ефективності у освітньому процесі. У системі освіти дорослих це проявляється у зниженні концентрації, мотивації та здатності до засвоєння інформації. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розробки психологічних стратегій підтримки дорослих у навчальному процесі.

Проблема тривожності досліджувалася у працях зарубіжних і вітчизняних учених. Зокрема, Ч. Д. Спілбергер розробив концепцію ситуативної та особистісної тривожності, що знайшла відображення у методиці STAI; А. Бек запропонував когнітивну модель тривожних розладів і шкалу для їх оцінки; Р. Кеттелл включив фактори тривожності у свій 16-факторний опитувальник особистості; Дж. Тейлор досліджував прояви тривожності як особистісні риси. В українській психології питання тривожності розглядали І. Попович, Т. Пономаренко, О. Ємець, О. Халік, які акцентували увагу на впливі соціальних і стресових чинників, зокрема воєнного стану, на емоційне благополуччя дорослих.

Мета дослідження: визначити психологічні особливості тривожності дорослих в умовах воєнного стану та окреслити ефективні методи її зниження у системі освіти.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати фактори, що підвищують рівень тривожності дорослих під час воєнного стану.

2. Визначити вплив тривожності на навчальну діяльність.

3. Запропонувати психологічні методи зниження тривожності у процесі освіти дорослих.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукових джерел, опитування та анкетування дорослих слухачів освітніх програм, психодіагностичні методики (шкала тривожності Спілбергера).

Теоретичний аналіз наукових джерел передбачає систематизацію сучасних підходів до проблеми тривожності, аналіз концепцій та моделей її впливу на навчальну діяльність дорослих. Це дозволяє визначити прогалини у дослідженнях та обґрунтувати актуальність роботи.

Опитування та анкетування дорослих слухачів освітніх програм дає змогу отримати емпіричні дані про рівень тривожності, її прояви та вплив на навчальну мотивацію. Анкетування може включати як закриті, так і відкриті запитання для глибшого розуміння суб’єктивного досвіду респондентів.

Психодіагностичні методики (шкала тривожності Спілбергера–Ханіна) застосовуються для кількісного вимірювання ситуативної та особистісної тривожності. Використання стандартизованих тестів забезпечує об’єктивність та порівнянність результатів.

Додатково доцільно поєднувати ці методи, щоб отримати комплексну картину: теоретичний аналіз формує основу для гіпотез, анкетування виявляє суб’єктивні оцінки, а психодіагностика підтверджує їх статистично.

Результати дослідження з обраної теми підсвітили, що основними чинниками підвищеної тривожності є:

- невизначеність майбутнього;
- інформаційне перевантаження;
- обмеженість соціальних контактів;
- економічні труднощі.

Тривожність суттєво впливає на ефективність навчальної діяльності

дорослих. Підвищений рівень тривожності призводить до зниження концентрації уваги, що ускладнює сприйняття та обробку інформації. Вона негативно позначається на пам'яті та когнітивній гнучкості, зменшуючи здатність до аналізу та узагальнення матеріалу. Тривожні стани часто знижують мотивацію до навчання, викликають уникання складних завдань і підвищують ризик академічної прокрастинації. Крім того, емоційне напруження може спричиняти фізичні симптоми (втома, головний біль), що додатково знижує продуктивність. У груповому навчанні тривожність обмежує комунікацію та участь у дискусіях, що впливає на якість засвоєння знань. Таким чином, тривожність є бар'єром для успішної адаптації дорослих до освітнього середовища, особливо в умовах стресових факторів, таких як воєнний стан.

Психологічні методи зниження тривожності:

Когнітивно-поведінкові техніки (робота з негативними думками, формування позитивних установок).

Методи релаксації (дихальні вправи, прогресивна м'язова релаксація).

Майндфулнес-практики (усвідомленість, медитація).

Групові дискусії та підтримка (створення безпечного освітнього середовища).

Психоедукація (інформування про природу тривожності та способи її подолання).

Застосування психологічних методів для зниження тривожності сприяє збереженню психічного здоров'я, підвищенню продуктивності та формуванню стійкості особистостей до кризових ситуацій.

Зниження рівня тривожності дорослих у системі освіти під час воєнного стану можливе за умови комплексного використання психологічних методів, спрямованих на стабілізацію емоційного стану та підвищення адаптивності. Рекомендується впроваджувати когнітивно-поведінкові техніки для корекції негативних думок, майндфулнес-практики для розвитку усвідомленості та зниження стресу, а також групові форми підтримки (дискусії, тренінги), що

сприяють соціальній взаємодії та зменшенню відчуття ізоляції. Додатково доцільно застосовувати психоедукацію – інформування слухачів про природу тривожності та навички саморегуляції, що підвищує їхню психологічну стійкість у овітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Taylor J. A. A Personality Scale of Manifest Anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1953. Vol. 48(2). P. 285–290.

2. Бек А. Т. Когнітивна терапія та емоційні розлади. Київ : Психологія, 2019. 320 с.

3. Блохіна І. О. Психологічні причини виникнення тривожності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2021. Вип. 4. С. 82–86.

4. Ємець О. А. Психологічні особливості проявів тривожності у здобувачів вищої освіти. *Science of XXI century: development, main theories and achievements*. 2023. С. 2216–2235.

5. Кеттелл Р. Б. Основи факторного аналізу особистості. Харків : Основа, 2017. 256 с.

6. Спілбергер Ч. Д., Ханін Ю. Л. Шкала тривожності Спілбергера–Ханіна. Київ : Наукова думка, 2002. 48 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ ТА ВИКЛИКИ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ ПІД ЧАС ПОВІТРЯНИХ ТРИВОГ ТА ВІДКЛЮЧЕНЬ СВІТЛА: ШЛЯХИ МІНІМІЗАЦІЇ СТРЕСУ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОСТІ

Хорешко Н.В., *викладач-методист, заступник директора з навчально-виховної роботи Берестинського аграрно-технічного фахового коледжу*
Багмут Р.Б., *викладач-методист, т. в. о. директора Берестинського аграрно-технічного фахового коледжу*

Вторгнення та бойові дії в Україні кардинально змінили всі сфери життя, включно з освітою. Онлайн-навчання стало не просто зручним форматом, а життєвою необхідністю та єдиним способом продовження освітнього процесу, особливо для дорослих, які прагнуть зберегти професійну кваліфікацію, набути нових навичок чи здобути вищу освіту.

Однак, цей перехід відбувся в умовах, які створили унікальний та надзвичайно складний комплекс психологічних перешкод, що безпосередньо впливає на ефективність навчання доросли. На відміну від типових викликів дистанційної освіти, як-от технічні проблеми чи самодисципліна, війна додала травмуючий фон, який зруйнував базові психологічні основи, необхідні для успішного засвоєння матеріалу.

Психологічні перешкоди в умовах війни включають постійний стрес, тривогу, відчуття небезпеки та незахищеності, переживання втрат, а також необхідність одночасно вирішувати питання виживання, безпеки та адаптації, часто в умовах вимушеної міграції чи внутрішнього переміщення.

Ці чинники мають прямий і негативний вплив на когнітивні функції дорослих слухачів:

- Зниження концентрації та уваги – хронічний стрес призводить до виснаження префронтальної кори, що відповідає за фокусування та прийняття рішень, ускладнюючи зосередження на навчальному матеріалі.

- Погіршення пам’яті – гормони стресу, наприклад, кортизол, можуть порушувати процеси кодування та консолідації інформації в гіпокампі.
- Зниження швидкості мислення та аналізу. Ресурси мозку перенаправляються на «режим виживання» (боротьба, втеча або завмирання), а не на складне когнітивне навантаження. Водночас, війна надзвичайно впливає на емоційний стан, викликаючи апатію, емоційне вигорання, депресивні чи тривожні розлади, що знижує мотивацію до навчання та здатність до саморегуляції.

Таким чином, онлайн-навчання в умовах війни — це не просто освітній виклик, а й психологічний феномен, що вимагає глибокого аналізу його впливу на дорослу психіку та розробки адаптивних навчальних стратегій. Головна перешкода на шляху здобуття знань полягає не в методах викладання, технічному забезпеченні чи навчальних планах, а у внутрішньому стані слухача, де процес навчання конкурує з інстинктом самозбереження. Чому це не просто освітні виклики? Типові освітні виклики, навіть в онлайн-форматі, зазвичай пов’язані з технічною стороною, такою, як якість інтернету, доступність пристроїв, володіння платформами; дидактикою, тобто необхідністю адаптувати матеріал для дистанційного засвоєння та підтримки активності слухачів і самоорганізацією – потребою у високій мотивації та самодисципліні.

Усі ці проблеми в умовах війни існують, але вони вторинні. Навіть ідеальний урок, проведений найкращим викладачем, не буде ефективним, якщо людина сидить у бомбосховищі або щойно пережила стрес від обстрілу. Війна руйнує базові потреби людини, які, за теорією Маслоу, мають бути задоволені, перш ніж людина зможе зосередитися на вищих потребах, таких як самоактуалізація та пізнання. Якщо мозок постійно сканує середовище на наявність небезпеки, когнітивні ресурси для складного аналізу та засвоєння абстрактної інформації просто не виділяються.

Тому для вирішення всіх викликів під час онлайн-навчання дорослих була розроблена низка технологій, яка дозволить забезпечити безперервність освіти дорослих під час війни. Це не лише про технології, а насамперед про збереження

психічного здоров'я слухачів та викладачів. Успішна стратегія має базуватися на принципах гнучкості, безпеки, асинхронності та активної психологічної підтримки. Ці стратегії базуються на трьох основних стовпах: психологічна підтримка, педагогічна гнучкість та технологічна стійкість, що дозволяє створити передбачувану структуру для навчання, що саме по собі є потужним психологічним стабілізатором в умовах хаосу, і водночас надає конкретні інструменти для роботи зі стресом.

Перший шлях – інтеграція елементів психологічної підтримки та стабілізації безпосередньо в освітній процес. Головна мета цієї інтеграції – перетворити навчання з джерела додаткового стресу на осередок стабільності та рутини. Навчання має розпочинатися з практик, що знижують рівень тривоги та допомагають «заземлитися». Наприклад, перед початком лекції викладач пропонує коротку (на 1 хв) дихальну вправу «Квадрат» (вдих-пауза-видих-пауза по 4 секунди). Це миттєво перемикає увагу мозку з «режиму виживання» на когнітивну діяльність, а замість запитання «Як справи?», використати коротке анонімне опитування, наприклад, у Google Forms: «Оцініть свій емоційний стан від 1 до 5, де 1 — повне виснаження, а 5 — відчуття ресурсу». Це знімає соціальний тиск і дає викладачеві розуміння готовності групи.

Наступним показником в технології є зниження академічних очікувань. Прийняти той факт, що когнітивні функції знижені, і вимагати менше, щоб не викликати відчуття провини та провалу. Повна відмова від негативних оцінок або обліку відвідуваності. Наголос має бути на «ситуаціях успіху» та похвалі за будь-який прояв активності, що підвищить мотивацію.

Наступний шлях – максимальна адаптація навчального контенту та оцінювання до змінних життєвих обставин слухача, перехід до модульної та індивідуалізованої системи. Застосування модульної системи, де кожна тема завершується міні-проєктом або оцінюванням, а слухач може брати паузу між модулями, дозволить повернутися до навчання після вимушеної перерви без втрати цілого курсу. Індивідуалізація ж та вибір складності дозволить слухачу

контролювати свій навчальний процес, враховуючи всі його обмеження (час, енергія, ресурс). Виконання завдань з можливістю вибору формату звітності, наприклад, замість контрольної роботи можна подати короткий відеоролик, подкаст або реферат та встановлення варіантів складності для основного завдання дозволить навчитися мислити креативно, краще справлятися зі стресом та не відчувати себе «в рамках».

Наступний шлях – забезпечення максимальної доступності контенту та створення резервних каналів комунікації на випадок відключень світла чи інтернету. Усі лекції, презентації та додаткові матеріали мають бути доступні для завантаження у форматі PDF, аудіо- чи відеоподкасту. Це дозволить навчатися під час повітряної тривоги у сховищі або під час відсутності світла. Наявність же кількох платформ для зв'язку, використання резервних каналів (наприклад, Telegram/Viber та інші) для термінових оголошень та обміну «легкими» матеріалами, тоді як Zoom/Teams використовується лише для синхронних занять, дозволить знизити ризик стресу та розподілити час більш продуктивно. А ще розвиток критичного мислення - включення в навчальний план, навіть негуманітарних дисциплін, коротких модулів про розпізнавання фейків, маніпуляцій та емоційної зарази. Це перетворить навички на інструмент психологічної саморегуляції.

Необхідність адаптивних стратегій підтверджує важливість психологічно орієнтованого підходу. Це означає, що освіта має не лише передавати знання, а й визнавати, поважати та пристосовуватися до травматичного досвіду слухача. Викладач повинен виступати не лише експертом у своїй галузі, а й агентом психологічної стабілізації. Його роль включає створення віртуального безпечного простору та демонстрацію толерантності до відхилень від академічних норм. На рівні системи це перехід до модульних, гнучких та асинхронних форматів, які дозволяють слухачеві самостійно регулювати навантаження та повертатися до навчання після вимушених перерв без суттєвих академічних втрат.

Війна підкреслила критичну залежність освіти від технологій та необхідність їхньої військової стійкості. Матеріали мають бути доступні офлайн та через мінімальні канали зв'язку, оскільки перебої з електропостачанням та інтернетом є постійним фактором. Резервні канали комунікації — це не просто зручність, а гарантія безперервності процесу.

Онлайн-навчання в умовах повномасштабної війни перестало бути лише питанням логістики та дидактики. Воно трансформувалося у комплексний соціально-психологічний феномен, що вимагає переосмислення самої сутності освітнього процесу, особливо для дорослих слухачів. Навчання не може бути успішним, якщо не задоволені базові потреби в безпеці. Тобто, це не тимчасовий компроміс, а нова модель освіти, що формується під тиском екстремальних обставин. Її успіх вимірюється не лише кількістю виданих дипломів, а й здатністю системи підтримати ментальне здоров'я та професійну ідентичність дорослих громадян, забезпечуючи їм доступ до знань, які стануть основою для відновлення та розвитку країни у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Коваленко, І. В. Вплив хронічного стресу на когнітивні функції дорослих. Київ : Освіта, 2023. 320 с.
2. Мельник, О. Р. Адаптивні навчальні стратегії в умовах кризових ситуацій. Харків : Знання, 2024. 250 с.
3. Лисенко С. А. Безперервність освіти в умовах воєнного стану: виклики та рішення. Педагогічні інновації : Збірник наукових праць. 2023. Вип. 5. С. 45–58.
4. Психологічна підтримка в умовах війни. Dovidka.info. 2022. URL: https://dovidka.info/psyhologichna-pidtrymka-v-umovah-vijny/
5. Базова психологічна допомога в умовах війни / Prometheus. 2022. URL: https://prometheus.org.ua/prometheus-free/basic-psychological-aid-during-war

MICROLEARNING AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGY FOR ADULT UPSKILLING: IMPLEMENTATION IN HACCP TRAINING SYSTEMS

Khrychov S. O., *lecturer of a special discipline, Department of Food Technologies, Dnipro Technological and Economic Vocational College / Department of Philosophy and Pedagogy, Institute of Human and Social Sciences, Dnipro University of Technology, Ukraine,*
Medvedovska T. P., *Cand. Sc. (of Pedagogy), Ph.D., associate professor, Director of the Interbranch Institute of Continuing Education, Full-time Distance Education, associate professor of the Department of Philosophy and Pedagogy, Institute of Human and Social Sciences, Dnipro University of Technology, Ukraine,*
Sorokvashin S. V., *Cand. Sc. (of Pedagogy), deputy director, Dnipropetrovsk center for vocational and technical education of the state employment service, Ukraine*

Microlearning is becoming one of the most effective technologies for adult education within the system of continuing professional development. The dynamic transformation of production processes, the introduction of digital technologies, and constant regulatory changes in the food industry create the need for educational formats that ensure rapid, targeted, and accessible skill acquisition. Microlearning – the delivery of educational material in short modules of 2–10 minutes – addresses the needs of adult learners who combine training with professional responsibilities and require flexibility, practical relevance, and immediate applicability of new knowledge. As emphasized in adult learning theory, adult learners are self-directed, motivated by problem-solving, and oriented toward real-world tasks, which corresponds to the principles outlined by M. Knowles [1]. Microlearning therefore provides a format aligned with modern andragogical requirements, enabling the achievement of specific, measurable learning outcomes in a short period of time.

Microlearning consists of short autonomous modules, each focused on a clearly defined learning objective. Typical features of microlearning include brevity, clarity, practical orientation, multimedia integration, mobile accessibility, adaptability, and ease

of repetition [2]. These features align with cognitive theories that emphasize the limitations of working memory and the importance of avoiding cognitive overload. For adult learners with limited time and urgent professional tasks, microlearning supports efficiency, long-term retention through spaced repetition, and individualized learning trajectories.

The relevance of microlearning in HACCP (Hazard Analysis and Critical Control Points) training is particularly high, as food safety systems require continuous compliance with procedures, dynamic updating of regulatory documentation, and standardized employee actions [4; 5]. Classical long-format training often results in low retention rates and does not provide the flexibility required for staff working on production lines. Microlearning, by contrast, enables rapid acquisition and reinforcement of skills related to hygiene, sanitation, Critical Control Point (CCP) monitoring, documentation, allergen control, and corrective actions. This format also supports practical problem-oriented learning, which is a fundamental component of adult education [8].

Examples of HACCP microlearning modules demonstrate how complex procedures can be divided into accessible, practical steps that employees can immediately apply at the workplace.

Table 1. – Examples of microlearning units for HACCP training

Microlearning Module	Duration	Learning Outcome	Format
“How to Wash Hands Correctly in 6 Steps”	3 min	Correct sequence of hygienic hand washing	Video + checklist
“CCP Monitoring: Temperature Control”	5 min	Ability to document temperatures using log sheets	Infographic + mini-quiz
“Personal Hygiene Rules in the Meat Shop”	4 min	Identification of hygiene violations	Flashcards
“What to Do if a CCP Deviates?”	6 min	Corrective actions	Scenario-based simulation
“Cross-Contamination Prevention”	5 min	Understanding color-coded utensils	Interactive infographic

The instructional design of HACCP microlearning programs typically includes introductory units explaining basic concepts of food safety and hygiene; core units covering specific procedures such as equipment cleaning, allergen management, waste disposal, and CCP monitoring; short assessment units including mini-tests or situational simulations; and reinforcement modules based on spaced repetition and flashcards. Microlearning units are usually delivered through mobile devices, QR codes located near equipment, or LMS platforms, allowing seamless integration into daily work routines [7].

An important methodological component is the microlearning cycle, which consists of identifying training needs, designing short modules, delivering them through accessible tools, enabling immediate practice on the production line, and conducting micro-assessments. This cycle ensures continuous improvement of skills, increases compliance, and supports the food safety culture emphasized in international guidelines [3]. The practical orientation of microlearning also aligns with the concept of learning by doing, which is highly effective in adult vocational training.

The advantages of microlearning for HACCP training can be grouped into cognitive, motivational, organizational, and safety-related benefits. Cognitively, microlearning reduces overload and improves retention due to the format's compatibility with spaced learning strategies. Motivationally, adults respond positively to short, achievable goals and immediate feedback. Organizational benefits include reducing the time and cost of training, minimizing interruptions to production, and enabling analytics-driven monitoring of learning progress [6]. Practical benefits include higher compliance with food safety procedures, reduced hygiene violations, improved accuracy of CCP documentation, and better audit results.

A case study demonstrates the practical effect of microlearning at a confectionery enterprise that implemented daily 35 minutes micro-lessons on CCP monitoring, hygiene rules, and deviation scenarios. After six months, compliance indicators showed substantial improvement.

Table 2. – Training outcomes before and after microlearning implementation

Indicator	Before	After
CCP documentation accuracy	72%	95%
Hygiene violations	14 per month	5 per month
Staff satisfaction rate	63%	92%
Time spent on training	6 hours/month	2 hours/month
Nonconformities during audit	7	1

These results indicate that microlearning significantly enhances the effectiveness of HACCP training, improves adherence to safety protocols, and strengthens the overall food safety culture at enterprises. The format not only increases knowledge retention but also encourages consistent behavioral changes, which are essential in preventing food safety hazards. As emphasized by international standards, continuous training is a mandatory component of any HACCP system [4; 5], and microlearning offers an optimal pedagogical approach for fulfilling this requirement.

In conclusion, microlearning is an effective technology for upskilling adults, particularly in food industry settings where HACCP compliance is essential. Its alignment with andragogical principles, cognitive advantages, practicality, and adaptability make it highly suitable for continuous professional development. Microlearning enhances the speed and quality of skill acquisition, reduces training costs, improves audit outcomes, and supports a sustainable safety culture. It should therefore be considered a key component of modern training programs in food safety and HACCP systems.

References

1. Knowles M. The Adult Learner: A Neglected Species. Houston: Gulf Publishing, 1984. 280 p.

2. Pappas C. Microlearning: A Complete Guide. eLearning Industry. 2019. URL: https://elearningindustry.com/microlearning-complete-guide. (date of access: 20.11.2025).

3. European Food Safety Authority. HACCP for Food Businesses. EFSA Guidance. Parma, 2020.

4. ISO 22000:2018. Food safety management systems – Requirements for any organization in the food chain. International Organization for Standardization.

5. Codex Alimentarius. Hazard Analysis and Critical Control Point (HACCP) System and Guidelines for Its Application. Rome: FAO/WHO, 2020.

6. Kapp K. The Gamification of Learning and Instruction. San Francisco: Pfeiffer, 2012. 302 p.

7. Ruiz J., Soria L. Microlearning and Occupational Training in Food Safety. *Journal of Food Protection*. 2021. Vol. 84. P. 212–219.

8. Zhao, Luran & Lee, Tien & Govindasamy, Vimala & Lu, Qingquan. Bridging Psychology and Media Pedagogy in Vocational Colleges: Strategies for Effective Teaching. *European Journal of Psychology*. 2025. Vol. 1, no. 1. P. 9–19.

ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАННЯ З ОХОРОНИ ПРАЦІ У ПРОГРАМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ДОРОСЛИХ

Чайковська О.В., *викладачка професійно-теоретичної підготовки ДНЗ «Львівське вище професійне училище технологій та сервісу»*

У сучасних умовах професійної освіти дорослих безпека праці є ключовим компонентом ефективного навчання. Особливо це стосується професій, де є контакт із інструментами, обладнанням, хімічними речовинами чи людьми. Кравці, закрійники, кухарі, кондитери, агенти з організації туризму, адміністратори щодня працюють у виробничих і сервісних умовах, де знання правил охорони праці захищає їхнє здоров'я та сприяє безпечному виконанню професійних завдань.

Інтеграція навчання з охорони праці у програми професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації дорослих дозволяє поєднати освоєння професійних компетентностей з формуванням навичок безпечної поведінки. Наприклад, кравці та закрійники працюють із гострими інструментами – ножицями, голками, швейними машинами. Інтеграція охорони праці у навчальні модулі включає правила користування обладнанням, техніку безпечного шиття, алгоритми запобігання травмам, а також організацію робочого місця, щоб уникнути перевантаження та стресу. Під час практичних занять дорослі здобувачі освіти відпрацьовують безпечну постановку рук, правильне використання столів, ламп та інструментів, що одночасно формує професійну майстерність і безпечну поведінку.

Для кухарів та кондитерів інтеграція охорони праці у навчальні програми має особливе значення, адже вони працюють з обладнанням для гарячої кулінарної обробки, ножами, хімічними речовинами для миття та дезінфекції, а також у середовищі підвищеної вологості та температури. Навчальні модулі включають правила користування кухонним обладнанням, захисний одяг, алгоритми реагування на порізи, опіки, пожежонебезпечні ситуації. Дорослі здобувачі освіти

тренуються в симуляціях аварійних ситуацій на кухні, що дозволяє формувати автоматичні дії та підвищувати стресостійкість під час роботи.

Агенти з організації туризму та адміністратори працюють у сфері обслуговування, де безпека включає не лише особистий захист, а й організацію безпечного середовища для клієнтів. Інтеграція охорони праці у навчальні модулі передбачає навчання правилам евакуації, поводженню з аварійними ситуаціями, навичкам надання першої допомоги, психологічної підтримки та комунікації у кризових ситуаціях. Такі знання дозволяють дорослим здобувачам освіти не лише захистити себе, а й забезпечити безпеку відвідувачів і колег.

Сучасні освітні технології значно підвищують ефективність інтеграції. Використання онлайн-симуляцій, відео-інструкцій, VR-лабораторій та інтерактивних тестів дозволяє дорослим здобувачам освіти відпрацьовувати правила безпеки у віртуальному середовищі, моделюючи реальні ситуації: аварію на швейній машині, поріз на кухні, падіння гостя в готельному холі. Кейс-метод сприяє аналізу реальних виробничих та сервісних випадків, що формує компетентності у прийнятті безпечних рішень.

Психологічний аспект інтеграції є невід’ємною складовою. Дорослі здобувачі освіти часто перебувають у стані стресу, особливо при освоєнні нових професійних навичок або в умовах зміни місця роботи. Включення тренінгів зі стресостійкості, технік саморегуляції, моделювання кризових ситуацій допомагає формувати у здобувачів освіти впевненість у власних діях і здатність контролювати емоційний стан під час виконання професійних обов’язків. Наприклад, кухарі та кондитери відпрацьовують алгоритми реагування на опіки та падіння гарячих предметів, агенти з туризму – дії під час надзвичайних ситуацій у закладах та під час екскурсій, кравці та закрійники – порядок безпечного користування інструментами та швейними машинами.

Практичне відпрацювання знань дозволяє дорослим здобувачам освіти закріпити теоретичні навички. Для кравців і закрійників це – правильно організоване робоче місце та безпечна робота зі швейними машинами, для кухарів і кондитерів – дотримання санітарних норм та безпечна робота з гарячим

обладнанням, для агентів з туризму та адміністраторів – моделювання евакуації та реагування на надзвичайні ситуації.

Важливою складовою є оновлення нормативної бази та відповідність сучасним стандартам охорони праці. Дорослі здобувачі освіти повинні знати міжнародні норми безпеки, локальні стандарти та сучасні технології, щоб ефективно виконувати свої професійні завдання у безпечних умовах.

Значну роль відіграє і педагогічна підтримка та наставництво. Викладачі та майстри виробничого навчання формують у дорослих здобувачів освіти культуру безпеки, мотивацію до навчання та впевненість у своїх діях. Вони створюють безпечне освітнє середовище, організовують групові дискусії, відпрацювання практичних навичок та індивідуальні консультації. Такий підхід сприяє розвитку відповідальності, самостійності та професійної компетентності дорослих.

Отже, інтеграція навчання з охорони праці у програми професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації дорослих здобувачів освіти у сферах кравецької, кулінарної та туристичної діяльності є невід'ємним компонентом сучасної освіти. Вона формує професіоналів, які поєднують високу професійну майстерність із свідомим ставленням до безпеки, здатних діяти у кризових ситуаціях та підтримувати безпеку колег і клієнтів. Такий комплексний підхід підвищує ефективність навчання, мотивацію здобувачів освіти та забезпечує стійкість і безпеку на робочому місці.

Список використаних джерел

1. Вайнтрауб М. Інтеграційні можливості дисциплін з охорони праці в системі професійної освіти. URL: *https://profedu.com.ua/uk/journals/vipusk-7/integratsiyni-mozhlivosti-distsiplin-z-okhoroni-pratsi-v-sistemi-profesiynoyi-osviti.*

2. Рекомендація щодо професійного навчання дорослих, включаючи інвалідів № 88. URL: *https://zakon.rada.gov.ua/go/993_069*

3. Сучасні підходи до охорони праці в закладах професійної освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції: (26 жовтня 2022 р.). Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН УКРАЇНИ, 2022. 154 с.

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВИХ ТЕХНІК У ФОРМУВАННІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ВПО В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Чепелєва А.І., *здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

Повномасштабна військова агресія проти України спричинила безпрецедентну гуманітарну кризу, що виражається, зокрема, у масовому внутрішньому переміщенні населення (ВПО). Мільйони українців були змушені залишити свої домівки, переживши травматичний досвід, пов'язаний із втратами, небезпекою та руйнуванням звичного життя. В умовах воєнного стану та постійної невизначеності внутрішня стійкість та здатність до адаптації стають критично важливими для збереження психічного здоров'я та соціальної функціональності ВПО. Саме тому формування та зміцнення резильєнтності є невідкладним завданням, а когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) пропонує науково обґрунтований та ефективний інструментарій для цієї роботи.

Резильєнтність (психологічна стійкість) – це динамічний процес, який характеризується здатністю людини чи системи успішно адаптуватися перед обличчям значних несприятливих обставин, травм, загроз чи серйозного стресу [1, с. 68]. Це не просто «незламність», а скоріше здатність відновлюватися, «відскакувати» після пережитого негативного впливу і навіть зростати в результаті подолання труднощів.

Ключовими компонентами резильєнтності дослідники, зазвичай, вважають: когнітивну гнучкість (здатність розглядати ситуації з різних точок зору та змінювати неефективні моделі мислення); емоційну регуляцію (навички усвідомлювати, приймати та керувати своїми емоціями); соціальну підтримку (вміння створювати та підтримувати ефективні зв'язки); самозахист (турбота про

свій фізичний та психологічний стан: сон, харчування, фізична активність); оптимізм та реалістичні цілі (віра у власну здатність впоратися та постановка досяжних цілей) [1-3]

Виходячи із ситуації, що склалася в нашій країні в останні роки, внутрішньо переміщені особи стикаються з унікальним комплексом стресорів, які вимагають значних ресурсів резильєнтності. До таких стреморів можемо віднести:

– травматичний досвід – пряме переживання бойових дій, обстрілів, втрата майна, рідних, дому, що може призводити до розвитку гострого стресового розладу або посттравматичного стресового розладу;

– хронічний стрес – невизначеність щодо майбутнього, фінансова нестабільність, проблеми з житлом та роботою на новому місці, соціальна ізоляція;

– втрата ідентичності та контролю – руйнування звичного способу життя та соціальних ролей, відчуття безсилля.

Можемо узагальнити, що особливості формування резильєнтності у ВПО полягають у тому, що першочергово необхідно працювати над стабілізацією базового стану (безпека, фізіологічні потреби) та зниженням рівня тривоги і страху, а вже потім – над довгостроковими когнітивними змінами. Дослідження показують, що серед ВПО можуть переважати такі вразливості, як високий рівень тривожності та схильність до депресивних симптомів, особливо у жінок.

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) є однією з найбільш ефективних психотерапевтичних моделей для роботи з травмою та стресом. Вона сфокусована на зміні неефективних думок та поведінки. У контексті роботи з ВПО КПТ допомагає перетворити травматичний досвід на джерело зростання, а не лише страждань.

Основними напрямами використання КПТ-технік для ВПО у напряму формування резильєнтності нами запропоновано:

1. Регуляція фізичного та емоційного стану (техніки стабілізації). На початкових етапах ключовим є відновлення відчуття контролю над тілом та емоціями, а саме:

– дихальні техніки: наприклад, «Квадратне дихання» (вдих-пауза-видих-пауза, рахуючи до 4) або подовжений видих (на 5 вдих, на 7 видих). Вони активують парасимпатичну нервову систему, допомагаючи знизити рівень стресу;

– техніки заземлення: «5-4-3-2-1» (назвати 5 речей, які бачиш; 4, які відчуваєш на дотик; 3, які чуєш; 2, які відчуваєш запах; 1, який відчуваєш смак), що допомагає повернути людину з травматичних спогадів у «тут і зараз»;

– релаксація та догляд за собою: формування навичок здорового сну, харчування та регулярної помірної фізичної активності (прогулянки, спорт).

2. Робота з когнітивними фільтрами та думками. Травматичний досвід часто спотворює мислення, активуючи негативні автоматичні думки (НАД) та когнітивні викривлення (наприклад, катастрофізацію – «це кінець світу»). КПТ допомагає розпізнати їх та замінити на більш реалістичні та адаптивні:

– розпізнавання НАД: навчання ВПО фіксувати думки, що виникають у стресових ситуаціях (наприклад, «Я ніколи не впораюся», «Я винен у тому, що сталося»).

– когнітивна реструктуризація: перевірка реалістичності (постановка питань типу: «Які є докази цієї думки?», «Які є альтернативні пояснення?», «Що я сказав би другові у такій ситуації?»); заміна катастрофізації на реалістичну оцінку (замість «Це непереборна катастрофа» – «Це дуже важка криза, але я можу вжити конкретних кроків для її подолання».

3. Формування адаптивної поведінки. Резильєнтні люди діють, коли стикаються з проблемами. КПТ сприяє активній, а не пасивній позиції: планування та постановка цілей (Action Planning): допомога у розбитті глобальних, непереборних завдань (наприклад, «влаштувати нове життя») на маленькі, досяжні кроки, що відновлює відчуття контролю та самостійності; поведінкова активація: заохочення до включення у щоденний розклад приємних та важливих для людини занять (хобі, спілкування, волонтерство), навіть коли відсутня мотивація, що підвищує ресурсний стан і зміцнює «фундамент» стійкості; розвиток альтруїзму та соціальних зв’язків: залучення до допомоги іншим (волонтерство), що, як свідчать

дослідження, є потужним чинником зниження власного стресу та підвищення ефективності.

4. Техніки усвідомленості та вдячності: практика усвідомленості (Mindfulness): допомагає ВПО зосередитися на поточному моменті, зменшуючи занурення у травматичні спогади минулого чи тривогу щодо майбутнього; практика вдячності: щоденне фіксування кількох позитивних або нейтральних речей, за які можна подякувати (навіть у найважчі періоди), зміщує фокус уваги з дефіциту на наявні ресурси.

Таким чином, когнітивно-поведінкові техніки надають ВПО ефективний, структурований та практичний інструментарій для формування та зміцнення резильєнтності в умовах воєнного стану. Через роботу з думками, емоціями та поведінкою люди можуть не лише відновитися після травми, але й отримати цінні навички, які дозволять їм адаптуватися, знайти нові сенси та продовжити повноцінне життя навіть у складних обставинах. Інтеграція КПТ у програми психосоціальної підтримки ВПО є стратегічним кроком до зміцнення психічного здоров'я нації, яка протистоїть агресії.

Список використаних джерел

1. Дмитришин С. Резильєнтність особистості : сутність феномену та методи розвитку. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2024. Вип. 20. С. 67-74.

2. Адаменко Л. Актуальні підходи до проблеми дослідження резильєнтності. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології*. 2020. №5 (58). С. 5-13.

3. Лазос Г. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології*. Том 3.: Консультативна психологія і психотерапія. 2018. Вип. 14. С. 26-64.

РОЛЬ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (АНГЛІЙСЬКА МОВА), ЗДОБУТОЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ, У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ТА МОЖЛИВОСТЕЙ ДЛЯ ПЕРЕКВАЛІФІКАЦІЇ ДОРОСЛИХ НА РИНКУ ПРАЦІ

Чечельницька Г.В., *канд. іст. наук, доцент Вищої атестаційної комісії, викладач англійської мови ВПУ №17 м. Дніпро*

У сучасному контексті глобалізації вивчення англійської мови, яка є домінуючою *lingua franca,* розглядається економістами як пряма інвестиція у людський капітал (*human capital investment*). Ця інвестиція є особливо важливою для дорослих, які здобувають або оновлюють професійно-технічну освіту (ПТО), оскільки їхня кар'єра все частіше передбачає міжнародну мобільність або комунікацію з іноземними партнерами. Емпіричні економічні дослідження послідовно демонструють, що вільне володіння домінуючою мовою сприяє підвищенню загальної економічної ефективності [1].

На макроекономічному рівні, наявність спільної мови між торговельними партнерами мінімізує мовні трансакційні витрати, що є важливим фактором для стимулювання торгівлі та залучення прямих іноземних інвестицій (FDI). Це підкреслює стратегічну необхідність інтеграції високоякісної мовної підготовки у VET-програми для підтримки макроекономічного зростання.

Структурна трансформація розвинених економік, що характеризується переходом від виробничих секторів до індустрії послуг, значно підвищує необхідність володіння іноземними мовами. Сектор послуг вимагає інтенсивнішої міжособистісної взаємодії, що робить трансакційні витрати, пов'язані з мовою, вищими, ніж у виробництві. Дорослі VET-учні часто прагнуть перейти саме в ці високодохідні сервісні галузі (наприклад, консалтинг, IT-підтримка, міжнародна логістика). Таким чином, професійна англійська компетентність, здобута у VET,

функціонує як критичний фільтр, який визначає, чи зможе випускник скористатися цими структурними змінами та отримати більш прибуткові можливості працевлаштування [2].

Професійна освіта відіграє ключову роль у забезпеченні адаптації дорослого населення до вимог, спричинених цифровою та зеленою трансформаціями. Для забезпечення якості та міжнародної трансферабельності навичок, мовні компетенції у VET мають бути стандартизовані. Європейська політика акцентує увагу на інтеграції мовного навчання та міжкультурної компетентності у навчальні плани ПТО. Застосування Європейської рамки кваліфікацій (EQF) та Спільних європейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) забезпечує спільний орієнтир для опису рівнів володіння мовою, що є необхідним для міжнародної співпраці та мобільності кваліфікацій.

Володіння англійською мовою також є важливим механізмом професійної стійкості (*resilience*) та "готовності до майбутнього" (*future-proofing*). Компетентність у професійній сфері вимагає постійного професійного розвитку (CPD) та здатності до життєвого навчання. Оскільки переважна більшість наукової, технічної та програмної документації публікується англійською мовою, високий рівень VET English дозволяє дорослому учню самостійно та ефективно отримувати доступ до актуальної інформації. Ця лінгвістична незалежність перетворює VET English на довгостроковий механізм, який захищає кар'єру від застарівання навичок (obsolescence), забезпечуючи можливість адаптації до вимог 4-ї індустріальної революції [3].

На європейському ринку праці англійська мова є однією з найбільш затребуваних навичок: у 2021 році вона була явно витребувана у 22% усіх онлайн-вакансій. Роботодавці по всій Європі регулярно висловлюють глибоке незадоволення рівнем володіння іноземними мовами серед випускників, що свідчить про наявність значного дефіциту.

Для дорослих, які прагнуть перекваліфікації, англійська є критичною для вертикальної кар'єрної мобільності. Аналіз вакансій у країнах ЄС та ОЕСР демонструє чітку стратифікацію: знання англійської вимагалося у 50% позицій, відкритих для менеджерів та професіоналів, тоді як для елементарних професій цей показник становив лише 10%. Володіння професійною англійською мовою відкриває дорослим VET-випускникам можливість "піднятися кар'єрними сходами" (*climb the ladder*) та отримати доступ до більш високостатусних та відповідальних посад.

Інвестиція у мовну компетентність забезпечує відчутну фінансову віддачу. Дослідження показують, що просунуте володіння іноземною мовою може приносити в середньому 11% надбавки до заробітної плати (*wage premium*). Більше того, респонденти, які вивчають англійську як другу мову, безпосередньо пов’язують високу компетентність із потенціалом заробітку, оцінюючи можливе збільшення доходу до 80%. Цей економічний успіх корелює з психологічними показниками: висока мовна компетентність прямо пов'язана з вищою задоволеністю існуючим доходом та роботою. Серед просунутих користувачів 75% задоволені своїм доходом (порівняно з 47% початківців), і 88% задоволені роботою (проти 64% початківців).

Незважаючи на значний попит та високу економічну віддачу, існує помітний розрив у компетенціях (*The VET English Competence Gap*). Хоча більшість дорослих (8 із 10) вивчали англійську у школі, понад 50% респондентів відчувають, що їхня попередня освіта не надала їм достатнього рівня для повноцінної комунікації. Це пов'язано з тим, що традиційне навчання було надмірно зосереджене на граматиці та лексиці, а не на застосуванні мови у реальних професійних сценаріях.[16] Для успішної перекваліфікації дорослих, VET-програми повинні заповнювати цей розрив через цілеспрямоване, практично орієнтоване навчання (V-ESL).

Варто також відзначити, що цінність мови може бути диференційованою, заснованою на її дефіцитності (*The Linguistic Scarcity Premium*). Хоча англійська є

універсальною мовою бізнесу, деякі дослідження свідчать, що в певних економічних контекстах, де попит на іншу мову високий, а пропозиція обмежена, премія за цю другу мову може перевищувати премію за англійську. Наприклад, в Австрії премія за іспанську становила 32%, а за французьку – 22%, тоді як за англійську – 11%. Це вказує на стратегічну перевагу для VET-випускників, які можуть посилити свою конкурентоспроможність, додавши до англійської другорядну, але галузево-важливу мову.

Ефективність програм ПО для дорослих безпосередньо залежить від застосування принципів андрагогіки (теорій навчання дорослих). Дорослі учні є нетрадиційними (nontraditional learners) і змушені керувати множинними одночасними обов'язками, включаючи сімейні та фінансові зобов’язання. Це обумовлює необхідність того, щоб навчання було практично релевантним і тісно пов’язаним із їхніми кар’єрними цілями.

Для дорослих студентів із неангломовним походженням (NESB) основними бар'єрами до навчання є брак часу, низька грамотність та труднощі з розумінням завдань, що призводить до посилення почуття фрустрації, відчаю та, в деяких випадках, до відсіву з програми.

У контексті кар'єрної зміни та перекваліфікації, центральну роль відіграє само-ефективність (*Self-Efficacy*), визначена Бандурою (1977) як ключовий фактор, що впливає на мотивацію та поведінку. English self-efficacy, що є самооцінкою впевненості у застосуванні англійської мови, є прямим індикатором успіху.

Підвищення мовної само-ефективності корелює з підвищенням загальної впевненості дорослого учня у всіх сферах життя. І навпаки, низька само-ефективність у поєднанні з мовною тривожністю (*English Language Anxiety*) негативно впливає на готовність до спілкування (*Willingness to Communicate, WTC*). Нездатність ефективно спілкуватися англійською посилює психологічне навантаження, викликаючи відчуття неадекватності, що може бути особливо деструктивним під час формування нової професійної ідентичності.

Успішне опанування професійної англійської мови виступає як психологічний буфер, що пом’якшує високе емоційне та когнітивне "навантаження на перехід" (*transition load*), яке відчувають дорослі, що перекваліфіковуються. Якщо VET-програма забезпечує надійну мовну базу, вона знижує загальний рівень стресу та значно підвищує шанси на успішне завершення навчання та професійну інтеграцію.

Крім того, мовна компетентність діє як мультиплікатор м'яких навичок (*Soft Skills Multiplier*). Хоча загальне навчання м’яким навичкам не завжди призводить до підвищення доходу, у професійному контексті комунікаційні навички є ключовими для успіху. Компетенції, які роботодавці високо цінують, такі як лідерство, стратегічне мислення, управління клієнтами та наставництво, є за своєю суттю комунікативними. Англійська мова створює операційне середовище, що дозволяє VET-випускникам артикулювати та ефективно застосовувати ці трансверсальні навички, роблячи їх видимими та цінними на міжнародному ринку праці.

Для забезпечення ефективності VET-програми для дорослих, які вивчають англійську (ELLs), вона має бути тісно пов'язана з місцевим попитом на робочу силу.

Педагогічний підхід у VET English повинен відходити від традиційного фокусу на граматиці, який був головним недоліком попередньої освіти, до цілеспрямованого, комунікативно-орієнтованого навчання. Рекомендується, щоб викладачі VET English використовували професійний контент, встановлюючи конкретні цілі як для технічного змісту, так і для мовного використання, та надавали цільову інструкцію із зворотним зв’язком. Навчання має симулювати реальні професійні ситуації, такі як ведення командних зустрічей, наставництво та участь у професійному розвитку. Підвищення викладацької кваліфікації на платформах Go Global, British Council тощо та проходження відповідної сертифікації надає такі можливості

Мовна компетентність (англійська мова), здобута у професійній освіті, є не просто трансверсальною навичкою, а необхідним елементом, що забезпечує успішну конкурентоспроможність та можливості перекваліфікації дорослих на глобалізованому ринку праці.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і розвиток компетентностей. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 5. С. 10–18.

2. Гуржій А. М., Карташова Л. А. Компетентнісний підхід у професійній освіті . *Педагогіка і психологія*. 2021. № 2. С. 12–20.

3. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ ДОРОСЛИХ

Чолак Т.Д., *викладач професійно-теоретичної підготовки в державному навчальному закладі «Арцизький професійний аграрний ліцей»*

У сучасному динамічному соціальному середовищі стресові фактори виступають значним бар'єром для результативного навчання дорослих. Формат неперервної освіти, що розглядається як системний процес опанування нових знань і компетентностей упродовж життя, потребує використання освітніх технологій, здатних не лише забезпечувати доступ до інформації, а й підтримувати емоційне благополуччя здобувачів.

Цифрові платформи, мультимедіа, гейміфікація та інструменти штучного інтелекту поєднують дидактичні та психологічні функції, сприяючи формуванню стресостійкості, розвитку навичок емоційної регуляції та емоційної грамотності через інтерактивність і адаптивний формат взаємодії [1; 2; 4].

Проблематика формування стресостійкості й емоційної грамотності активно досліджується як українськими, так і міжнародними вченими. В Україні значний внесок у розробку цієї проблематики зробили Єрємєєв Є. Ю., який акцентує на розвитку стресостійкості та навичок самоменеджменту у навчально-дослідницькій діяльності, Когут О. О., що розглядає стресостійкість особистості у сучасному соціокультурному просторі, та Стеценко А. І., яка досліджує емоційну грамотність як запоруку психологічного добробуту дорослих.

У міжнародному контексті варто відзначити роботи Jaya P. J. та співавт., які розглядають емоційну грамотність як складову навчальних програм для формування стійких освітніх середовищ, James N. та Awesti A., що аналізують поняття resilience у системі освіти дорослих, а також класичну працю Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A., яка заклала фундаментальні принципи андрагогіки та підкреслила значення індивідуалізації навчання дорослих.

Стресостійкість визначається як здатність ефективно адаптуватися до стресових впливів і швидко відновлюватися після них. Вона знижує рівень

тривожності, підтримує мотивацію й концентрацію у процесі навчання [1].

Емоційна грамотність розуміється як здатність усвідомлювати власні емоційні стани, розпізнавати емоції інших і здійснювати їх регуляцію. Вона є важливим компонентом психологічного благополуччя та формує культуру взаємодії в освітньому середовищі [4].

Сучасні підходи в андрагогіці доводять, що інтеграція емоційної грамотності у навчальні програми підвищує освітні результати та сприяє особистісному й професійному розвитку дорослих [9].

Інноваційні освітні технології у формуванні стресостійкості та емоційної грамотності

1. Гейміфікація. Застосування ігрових механік у навчанні дорослих сприяє підвищенню мотивації, зниженню тривожності та стимулює активне залучення через позитивну конкуренцію. Гейміфіковані завдання розвивають саморефлексію та навички стрес-менеджменту [5; 6].

Приклад впровадження: у межах курсу «Освіта без стресу» на платформі KROK Study Hub учасники виконують адаптивні мікрочеленджі, спрямовані на управління емоціями в реальних професійних ситуаціях. За правильне виконання вони отримують бонуси, що активують нові рівні навчального контенту. Це сприяє поступовому освоєнню стратегій подолання стресу [3; 8].

Подібні гейміфіковані технології у дослідженнях Jaya P. J. демонструють зростання показників стійкості до стресових стимулів завдяки поетапному самоконтролю та практиці усвідомлення емоційних станів [8].

2. Мультимедійні ресурси. Інтерактивні матеріали, симуляції та візуалізації роблять навчання наочним і сприяють розвитку когнітивних та емоційних навичок. Практики саморегуляції, інтегровані до мультимедійних курсів, довели ефективність у зниженні стресу [1].

Приклад впровадження: мультимедійні модулі із вправами з дихання та майндфулнес у середовищі дистанційного навчання дають можливість дорослим відслідковувати власні емоційні реакції у симульованих кризових ситуаціях. Єрємєєв Є. Ю. показує, що застосування мультимедійних симуляцій у науково-

дослідницькій діяльності здобувачів освіти сприяє підвищенню самостійності та зниженню реактивної тривожності [1].

3. Blended learning. Поєднання онлайн- і офлайн-форм навчання забезпечує гнучкість, що є визначальною для дорослих. Змішане навчання створює умови для психологічної підтримки та сприяє підвищенню стресостійкості [10; 6].

Приклад впровадження: у дослідженні Luka I. показано, що змішане навчання дозволяє студентам обирати власний темп опанування навчальних модулів, що знижує стрес від перевантаження інформацією, а також забезпечує можливість індивідуальних консультацій із викладачами у разі виникнення емоційних труднощів [10].

4. Штучний інтелект. Інструменти ШІ забезпечують персоналізацію освітнього процесу, доступність матеріалів і адаптивний зворотний зв’язок. Завдяки аналітиці реакцій користувачів ШІ сприяє розвитку емоційної грамотності [11; 6].

Приклад впровадження: на основі алгоритмів аналізу поведінки користувачів платформа автоматично пропонує релаксаційні вправи або адаптує складність завдань. Такий підхід дозволяє дорослим поступово осмислювати власні емоційні реакції, не потрапляючи в ситуацію надмірного стресу. Метадослідження Melliofatria M. показує, що ці технології формують у дорослих сталі навички емоційної регуляції [11].

Ефективність інтегрованих технологій підтверджено в межах курсу «Освіта без стресу» на платформі KROK Study Hub, де реалізовано мультимедійні модулі, автоматизований фідбек та релаксаційні практики для дорослих слухачів [3].

Упровадження сучасних технологій у навчання дорослих сприяє гуманізації освітнього процесу, формуванню професійних і психологічних компетентностей, а також підвищенню якості життя здобувачів освіти [9].

Отже, сучасні освітні технології дозволяють створювати в освітньому просторі умови, у яких дорослий здобувач освіти не лише отримує знання, а й розвиває важливі життєві компетентності – психологічну стійкість, емоційну грамотність та культуру взаємодії.

Список використаних джерел:

1. Єрємєєв Є. Ю., Коробкіна Т. В. Розвиток стресостійкості та навичок самоменеджменту як засіб адаптації до непередбачуваних ситуацій у навчально-дослідницькій діяльності. *Grail of Science*. 2025. № 50. С. 759-762.

2. Когут О. О. Стресостійкість особистості в сучасному вимірі соціокультурного простору. *Психологічний журнал*. 2021. № 7 (51). С. 87–96.

3. Навчальний курс «Освіта без стресу» на платформі KROK Study Hub. URL: https://www.krok.edu.ua/ua/pro-krok/pidrozdili/navchalni/kursi-z-pidvishchennya-kvalifikatsiji/osvita-bez-stresu

4. Стеценко А. І., Гузік І. В. Особливості емоційних переживань у дорослих та емоційна грамотність як запорука психологічного добробуту. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2024. № 2. С. 61-66.

5. Тренінгові технології у розвитку емоційного інтелекту як компоненту особистісної зрілості студентів. *Вісник психології*. 2022. № 3. С. 55–62.

6. Building resilient educational systems: the power of digital technologies. In: *Digital Transformation in Education*. Springer, 2025. P. 377–392.

7. James N., Awesti A. Resilience in Adult Education. *Studies in the Education of Adults*. Taylor & Francis. Special Issue, 2025.

8. Jaya P. J., Antony R. V., Joseph J., George A., Jacob G. Emotional literacy as curriculum: a new paradigm for resilient classrooms. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10.

9. Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 9th ed. New York: Routledge, 2020. 402 p.

10. Luka I. Implementation of a blended learning course for adult learners during the COVID-19 pandemic. *Quality Assurance in Education*. 2022. Vol. 30(4). P. 389–402.

11. Melliofatria M., Mahdum H., Purwanti I. T. Models for Andragogy: A Systematic Review and Meta-Analysis. *ESIC Journal*. 2024. Vol. 5(2). P. 77–95.

TRAINING FUTURE BIOTECHNOLOGISTS IN THE CONTEXT OF INTEGRATED EDUCATION

Chornorot Olha, *teacher of the highest qualification category*
Dnipro Polytechnic Vocational College, Dnipro

In today's rapidly developing biotechnology, molecular engineering and digital technologies, traditional learning models are increasingly failing to meet the needs of the labor market and the requirements of modern biolaboratories. The global educational landscape is demonstrating a shift towards flexible, interdisciplinary and practice-oriented formats. Leading universities in the world – MIT, ETH Zurich, Wageningen University and others – are actively implementing integrated learning strategies that combine formal, non-formal and informal education [1].

Formal education is transforming towards blended, competency-based methods. Problem-based learning (PBL) is becoming widely used, which forms the skills of analyzing complex biological problems, planning experiments and finding solutions in real laboratory conditions. Competency mapping allows you to clearly structure educational outcomes, building a logical sequence of learning from basic molecular processes to designing biosystems. Modern programs actively integrate modules on synthetic biology, CRISPR-Cas technologies, genome editing, bioinformatics, systems biology, which provides students with access to the most relevant areas of science [3].

Informal education creates a favorable environment for the development of creativity, team interaction and entrepreneurial thinking. Student participation in international synthetic biology competitions (iGEM), biotechnology hackathons, summer schools, startup incubators, trainings on the creation of bioproducts and scientific communication allows you to gain experience that cannot be obtained within the framework of classroom classes. These formats contribute to the development of skills in

designing biological systems, creating genetic constructs, modeling metabolic processes and presenting results to a wide audience [4].

Informal education plays an increasingly significant role in maintaining the relevance of knowledge. Viewing lectures and courses on Coursera, edX, MIT OpenCourseWare, EMBL-EBI, participation in specialized professional online communities, reading modern preprints, watching scientific podcasts and webinars allow you to quickly respond to scientific innovations. Since biotechnology is one of the most dynamic branches of modern science, the informal component becomes key to constantly updating qualifications and the ability to adapt to new technologies [4].

The integration of all three educational formats creates a synergistic effect that ensures the formation of holistic professional competence of the future biotechnologist and molecular biologist. It covers not only fundamental theoretical knowledge, but also practical skills in working with modern equipment, the ability to critically evaluate the data obtained, develop biotechnological products and carry out ethical and environmental assessment of bioengineering solutions. This model allows you to train specialists who are able to perform complex tasks in research institutes, pharmaceutical companies, biomedical centers, bioengineering startups, as well as participate in the development of knowledge-intensive sectors of the economy [5].

Integration of formal, non-formal and informal education is a key prerequisite for training competitive specialists in the field of biotechnology. This approach ensures not only the acquisition of theoretical knowledge, but also the development of practical, communicative, digital and entrepreneurial competencies necessary in modern scientific and industrial activities. A comprehensive learning model develops students' ability to think interdisciplinary, quickly adapt to technological changes and work effectively in innovative teams. This allows you to train a new generation of biotechnologists who are ready to meet the challenges of modern science and actively influence the development of bioengineering technologies and global biomedical solutions.

References

1. Moravec J. W. *Knowmad Society*. Minneapolis : Education Futures LLC, 2013. 198 p.

2. National Research Council. *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC : The National Academies Press, 2012. 320 p.

3. OECD. *The Future of Education and Skills 2030*. OECD Publishing, 2019. 45 p.

4. Silva P. L., Towler M. Innovations in Biotechnology Education: Integrating Problem-Based Learning. *Biochemical Education*. 2020. Vol. 48, № 3. P. 245–256.

5. Wong S., Kwon J. Rethinking Biotechnology Education: Trends in Synthetic Biology Training. *Trends in Biotechnology*. 2021. Vol. 39, № 12. P. 1340–1352.

ENHANCING CRITICAL THINKING THROUGH MODERN PEDAGOGICAL APPROACHES IN HIGHER EDUCATION

Nato Sherozia, *professor Batumi Shota Rustaveli State University*
Ia Khasaia, *Doctor of Education Batumi Shota Rustaveli State University*

Current developments in modern life increasingly require young people to expand their knowledge across multiple domains. In the twenty-first century, humanity has entered a new stage characterized by intensified information flows and the rapid evolution of technology, demanding the development of advanced cognitive skills. The share of intellectual labour continues to grow, requiring educational systems to adapt and respond to emerging societal needs [10].

Scientists and education experts emphasize the necessity of cultivating critical thinking as an essential cognitive skill involving the reasoned assessment of one's own and others' opinions [1] and including argumentative and reflective processes guiding individuals in determining what to believe or how to act [3]. It encompasses a disposition to examine problems thoughtfully, knowledge of logical inquiry, and the ability to apply this knowledge [5]. Critical thinking is not merely criticism; it is a constructive cognitive process based on openness to diverse perspectives, independent inquiry, and the formation of well-grounded positions [13]. In the context of widespread information availability, the ability to analyze, evaluate, and interpret information has become increasingly significant [2]. Critical thinking as a disciplined cognitive process involves conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and evaluating information derived from experience, observation, reasoning, and communication [12].

In contemporary conditions, one of the primary goals of higher education institutions is to foster critically minded, independent individuals capable of lifelong learning, expressing and defending their opinions, and engaging with new ideas. The challenges of modern society are often linked to insufficient criticality in thinking,

difficulty evaluating events, and limited ability to anticipate consequences. As a result, psychological and pedagogical research increasingly focuses on the development of critical thinking. Higher education programs should equip learners with competencies necessary for interpreting, filtering, and evaluating information, making reasoned decisions, and drawing justified conclusions. Students who possess strong critical thinking skills can analyze information effectively, formulate arguments, use diverse resources, and navigate multiple perspectives. They are capable of interacting with information environments, recognizing the diversity of viewpoints within shared social contexts. Teachers therefore need to understand the importance of reasoning skills and support their development from the earliest stages of education. At the primary level, learners can already form complex opinions, often surpassing expectations, partly due to their openness to understanding the world and freedom from rigid preconceptions [9]. The development of critical thinking requires intentional methods such as clarifying meaning, generating arguments and counterarguments, evaluating evidence, and drawing warranted conclusions. Critical thinking is not innate; it must be cultivated over time. No individual is a complete critical thinker, as everyone possesses both insights and blind spots, making critical thinking a lifelong developmental process [12].

Modern society requires individuals who can ask meaningful questions and seek comprehensive answers. In Georgia, progress in this field has begun, though further advancement is needed to ensure the provision of quality education. Effective lecturer–student communication is essential for fostering high-level thinking. Adults often demonstrate stronger critical thinking than younger learners due to training or accumulated life experience [4]. However, the purpose of higher education extends beyond transmitting facts; learners must acquire the skills needed to apply knowledge in practice and develop relevant values. Education should guide learners not only in what to learn but also how to learn, enabling them to reflect on knowledge and learning strategies and demonstrate critical thinking abilities. Education should also cultivate well-informed individuals capable of analytical thought and meaningful societal contribution [8]. The

development of critical thinking requires students to engage with questions such as “why?”, “where?”, and “what for?”. Didactic teaching, the Socratic method, experiential learning, and cooperative learning support cognitive activation [13]. Such instruction involves diverse cognitive tasks, enabling students to apply various thinking skills. Research confirms that critical thinking development is influenced by three main factors: a safe learning environment that encourages free expression; opportunities to ask questions, analyze cases, articulate arguments, and reflect; and the teacher’s ability to facilitate creative questioning. Non-formal education is gaining popularity globally due to its flexibility and emphasis on active, student-centered learning [2].

A well-cultivated critical thinker demonstrates the ability to raise questions, assess information, reach reasoned conclusions, think openly across systems, and communicate effectively in solving complex problems [11]. Critical thinking demands intellectual discipline, self-monitoring, adherence to intellectual standards, and resistance to egocentric and sociocentric biases. It includes the ability to consider experiences thoughtfully, recognize assumptions, interpret data, evaluate arguments, draw conclusions, test generalizations, and reconstruct beliefs based on new evidence [6]. Critical thinking also involves open-mindedness, fair-mindedness, willingness to consider alternative viewpoints, and readiness to revise beliefs when warranted [7]. Thinking, as the basis of all cognitive processes, includes reasoning, abstracting, problem solving, evaluating, and decision-making, and distinguishes human cognition from that of other beings [8].

The study examined the essence of critical thinking by analyzing the perspectives of prominent philosophers and education specialists. Empirical research was carried out at Batumi Shota Rustaveli State University and focused on undergraduate and postgraduate teacher education programs. A mixed-methods design was adopted, combining qualitative and quantitative approaches. Data were collected through focus groups, semi-structured interviews, questionnaires, and curriculum analysis involving both lecturers and students. Lecturers reflected on the ways they create a positive learning

environment, the extent to which they incorporate debate and discussion, and their observations regarding students' higher-order thinking skills. Participants highlighted the importance of activities that stimulate critical thinking, the need to encourage the appreciation of diverse viewpoints, and the value of structured, dialogic learning processes. Additional questions explored lecturers' preferences for traditional versus Socratic teaching approaches. Findings showed that 26% of lecturers favored traditional methods, while 74% reported using Socratic questioning techniques. Analysis of course syllabi revealed that, although discussion and question-answer activities were formally included, many lectures continued to rely on reproductive learning, presenting information as fixed facts rather than promoting problem-based inquiry. Interactive pedagogical strategies—such as dialogic activities, educational games, and problem-solving tasks—were rarely implemented. Furthermore, approximately 40% of lecturers lacked adequate preparation to effectively cultivate students' critical thinking skills.

The findings indicate that the development of students' critical thinking requires learning environments in which students actively participate, articulate their ideas freely, and engage in meaningful discussions. Instruction should prioritize group work, exchange of viewpoints, and structured reasoning tasks. University education should enable learners to recognize that meaningful progress in learning depends not only on technological advancement but also on active intellectual engagement. In an increasingly complex information environment, individuals must be able to regulate their thinking processes, critically interpret data, and draw well-reasoned conclusions. Strong critical thinking skills empower students to learn autonomously, deepen their understanding, and enhance their capacity for inquiry and rational judgment.

Critical thinking promotes the reconsideration of existing facts and ideas and enables students to experience intellectual freedom. Such freedom contributes to improved academic performance, greater learning satisfaction, and more effective life planning. In the twenty-first century, as the nature of knowledge continues to evolve, individual success increasingly depends on the ability to think critically and creatively.

Educational institutions play a significant role in developing these competencies, as education constitutes the fundamental pillar of a prosperous and sustainable society. The formation of a critically minded and intellectually resilient younger generation requires an educational framework that fosters analytical reasoning, creativity, and innovation. When learners acquire the capacity to question assumptions, evaluate evidence, and generate original ideas, they become active contributors to societal advancement. Therefore, cultivating critical thinking through rigorous and comprehensive educational practices is essential for shaping a strong, forward-looking society and ensuring a more equitable and progressive future.

References:

1. Bickenbach J., Davies J.M. Good reasons for better arguments: *An introduction to the skills and values of critical thinking*. Toronto: Broadview Press, 1996. URL: https://philpapers.org/rec/BICGRF

2. Clark Ch. Teachers for critical thinking: A guidebook. *Project consultant*: Ingorokva N. USAID, 2019, p. 23.

3. Ennis R.H. The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. 2011. URL: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/

4. Freedman I. Developing critical-mindedness. *Educational Research*, 1956, vol. 31, no. 2, pp. 104–106.

5. Gorgodze S., Bochorishvili M., Chiabrishvili N., Chiabrishvili K., Gakheladze G. Learn and teach critical and creative thinking. Tbilisi: Civil Development Institute, 2013, p. 5.

6. Glaser E.M. An experiment in the development of critical thinking. Teacher's College, Columbia University, 1941. Foundation for Critical Thinking, 2019. URL: https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766

7. Hitchcock D. Critical thinking as an educational ideal. Conference: *Critical Thinking and Education, Huazhing University of Science and Technology*, Wuhan, China, May 2011. URL: https://www.researchgate.net/publication/275462988

8. Iyer L. Critical thinking and its importance in education. Conference: *Cognitive, Psychological and Behavioral Perspectives in Education*, July 2019. URL: https://www.researchgate.net/publication/339433132_

9. Janelidze A. Development of critical thinking at the primary education level. Tbilisi, 2014.

10. Jaliashvili M. How to "wake up" in student the nuances of student-critical thinking. *Teacher*, 2018, no. 3, p. 50.

11. Paul R., Elder L. The miniature guide to critical thinking concepts and tools. Foundation for Critical Thinking Press, 2008.

12. Scriven M., Paul R. The 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer 1987.

13. Tavdgiridze L., Khasaia I., Sherozia N. Contemporary education leading to critically minded personality. In: *INTED 2019: 13th International Technology, Education and Development Conference*, Valencia, Spain, 11–13 March 2019, pp. 5172–5177.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ГАЛУЗІ АНДРАГОГІКИ

Щирук В.М., *викладач, Грицівське ВПУ №38*

Сучасна система освіти дорослих зазнає інтенсивних трансформацій під впливом соціальних, економічних та технологічних змін. Андрагогіка, як наука про навчання дорослого, перебуває на перетині між традиційною педагогічною практикою та інноваційними підходами, що формують нову освітню реальність. У центрі цих змін — застосування сучасних освітніх технологій, які забезпечують гнучкість, індивідуалізацію та доступність навчального процесу. Особливої ваги ця проблематика набуває в умовах воєнного стану, коли дорослі здобувачі освіти потребують адаптивних форматів, психологічно безпечного середовища та можливості продовжувати професійний розвиток незалежно від зовнішніх обставин.

Однією з ключових тенденцій є розвиток змішаного та дистанційного навчання, що поєднує онлайн-взаємодію з практичними завданнями, самостійною роботою й цифровими тренажерами. Платформи для відеоконференцій, LMS-системи (Moodle, Google Classroom, Canvas), інтерактивні інструменти (Mentimeter, Padlet, Jamboard) створюють умови для постійної комунікації між андрагогом і слухачами. Такий формат відповідає базовим принципам андрагогіки — самостійності, усвідомленості, практичної спрямованості та досвіду дорослого здобувача. Дистанційні технології також дозволяють дорослим поєднувати навчання із професійною діяльністю, сімейними обов’язками та іншими життєвими потребами, що значно підвищує доступність освіти.

Широкого поширення набули адаптивні освітні технології, засновані на алгоритмах аналізу навчальних траєкторій. Вони автоматично підлаштовують складність матеріалу, типи завдань і темп навчання під індивідуальні потреби

кожного слухача. Для дорослих із різним рівнем підготовки та різними професійними запитами це має особливе значення. Адаптивні системи мінімізують фрустрацію та перевантаження, підтримують мотивацію й забезпечують персоналізований освітній досвід. У роботі андрагога це дозволяє змістити акцент від пояснювальної функції до консультаційної, фасилітаційної та діагностичної.

У структурі неперервної освіти дедалі важливішим стає мікронавчання - подання матеріалу компактними логічними блоками, що легко інтегруються в робочий чи побутовий графік дорослої людини. Мікрокурси, короткі відеолекції, мобільні застосунки для щоденного навчання формують середовище для гнучкого та мобільного професійного розвитку. Цей підхід відповідає сучасній моделі «just-in-time learning», коли знання отримуються тоді, коли вони потрібні для виконання практичної задачі. Мікронавчання забезпечує швидке оновлення компетентностей, що особливо важливо в умовах динамічного ринку праці.

Значну роль у підвищенні якості освіти дорослих відіграють колаборативні технології. Віртуальні робочі простори, спільні проєкти, моделювання професійних ситуацій у VR/AR-середовищі активізують досвід дорослого, розвивають навички командної взаємодії й критичного мислення. Участь у спільних завданнях сприяє формуванню професійних і міжособистісних компетентностей, необхідних для роботи в сучасних умовах. Для багатьох категорій дорослих слухачів важливою є можливість обмінюватися практичним досвідом, отримувати підтримку й порівнювати власні результати з досягненнями інших.

Цінним інструментом стають освітні аналітики та цифрові портфоліо, що допомагають дорослим відстежувати власний прогрес, будувати індивідуальні освітні траєкторії та систематизувати досягнення. Для андрагога ці інструменти є джерелом даних про потреби аудиторії, що дозволяє краще планувати зміст, добирати методи та формувати гнучкі програми.

Окремої уваги потребує психологічний аспект застосування сучасних технологій у системі андрагогіки. Дорослі слухачі часто мають різний рівень

цифрової компетентності, що може спричиняти відчуття тривоги чи невпевненості. В умовах воєнного стану ці ризики посилюються психологічним навантаженням, нестабільністю та необхідністю швидкої адаптації. Тому ефективне використання освітніх технологій неможливе без створення безпечного середовища, де враховуються емоційний стан здобувачів, їхні потреби в підтримці та зниженні стресу. Сучасні цифрові платформи дозволяють впроваджувати індивідуальні консультації, модулювати рівень складності, використовувати технології асинхронної взаємодії, що знижують тиск та дають змогу навча́тися у комфортному темпі.

Використання інноваційних технологій у системі андрагогіки сприяє становленню нової культури неперервної освіти, у якій дорослий здобувач постає активним суб'єктом власного розвитку. Інструменти цифрового навчання підтримують автономність, створюють можливості для розвитку цифрової компетентності, критичного мислення, навичок самоорганізації. Їхнє системне застосування забезпечує високу якість освітніх послуг та дозволяє ефективно реагувати на соціальні виклики.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що сучасні освітні технології формують новий формат андрагогічної взаємодії, в якій навчання дорослих стає більш адаптивним, гнучким і практикоорієнтованим. Їх використання дозволяє посилити мотивацію, забезпечити доступність та індивідуалізацію освіти, створити умови для професійного зростання навіть у кризових ситуаціях. Інтеграція таких технологій у сферу неперервної освіти є необхідною передумовою розвитку людського капіталу та підвищення конкурентоспроможності суспільства у XXI столітті.

Список використаних джерел

1. Андрагогіка : навч. посіб. / за ред. С. І. Залкінд. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 312 с.

2. Василенко Н. В. Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні дорослих: теоретичні засади та практичні орієнтири. *Актуальні питання педагогіки*. 2021. № 2. С. 45–52.

3. Єршова Л. Ф. Цифрові платформи в освіті дорослих: можливості та обмеження. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 85, № 5. С. 145–160.

4. Копилець Л. А. Освітні технології в сучасній андрагогіці: інноваційні підходи. *Молодь і ринок*. 2022. № 6. С. 34–39.

5. Кучай О. В. Дистанційне навчання як форма освіти дорослих: методичнийаспект. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2020. № 2. С. 19–27.

6. Малафіїк І. В. Педагогіка та андрагогіка: взаємодія в умовах цифрової трансформації освіти. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 5. 2023. № 81. С. 17–27.

7. Підбуцький М. І. Сучасні методи й технології електронного навчання. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2021. 148 с.

8. Приходько О. М. Цифрові освітні середовища в освіті дорослих: концептуальні засади. *Педагогічні науки*. 2022. № 99. С. 33–42.

9. Топузов О. М. Інноваційні технології навчання у системі неперервної освіти педагогів. Київ : Педагогічна думка, 2019. 256 с.

10. Ярошенко О. Г. Освітні стратегії дорослих у XXI столітті. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2020. 204 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ ВОЄННОГО СТАНУ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

Щирук З. К., *заступник директора з НВР, викладач, Грицівське ВПУ №38*

Воєнний стан створює унікальний та надзвичайно складний контекст для організації освіти дорослих, оскільки він безпосередньо впливає на психоемоційний стан здобувачів, їхні мотиваційні ресурси, когнітивні можливості та здатність до навчальної діяльності. Психологічні виклики, спричинені війною, проявляються у хронічному стресі, тривожності, інформаційному перенавантаженні, втраті відчуття контролю, виснаженні та порушенні базового відчуття безпеки. У таких умовах система освіти дорослих потребує адаптивних підходів, спрямованих не лише на передачу знань, а й на підтримку емоційної стійкості, формування навичок саморегуляції та створення психічно безпечного освітнього середовища.

Однією з найважливіших психологічних особливостей є порушення стабільності та прогнозованості, що унеможливлює довготривале планування та вимагає від освітніх установ гнучких організаційних рішень. Дорослі здобувачі освіти, які одночасно виконують професійні, сімейні або волонтерські обов’язки, часто перебувають у нестабільних умовах проживання чи роботи, що знижує їх здатність до концентрації та системного навчання. Унаслідок цього зростає значення асинхронних форматів, коротких навчальних модулів і можливості тимчасових перерв без втрати доступу до програми.

Важливою є також емоційна лабільність, яка проявляється у різких змінах настрою, підвищеній чутливості до критики, швидкій втомлюваності, станах апатії або гіперактивності. Для дорослих слухачів це означає зниження когнітивної продуктивності, труднощі з опрацюванням великих текстових масивів, погіршення пам’яті та уваги. Тому програми освіти дорослих мають будуватися з урахуванням

принципів психологічної економії: чіткі інструкції, структуровані блоки, повторюваність ключових ідей, застосування наочності, зменшення обсягів одноразового матеріалу.

У воєнний час посилюється потреба в психологічній підтримці та соціальній згуртованості. Навчальна група для дорослих може стати ресурсним середовищем, у якому транслюється відчуття причетності, взаємодопомоги та стабільності. Андрагог у таких умовах виконує не лише педагогічну, а й фасилітаційну й підтримувальну функцію, модерує комунікації, створює простір для відкритого, ненасильницького діалогу. Психологічно безпечне середовище є ключовою умовою успішного навчання, оскільки дозволяє знизити рівень тривоги й активувати внутрішні ресурси дорослого здобувача.

Особливого значення набуває мотиваційна підтримка. У періоди кризи зовнішня мотивація часто втрачає свою дієвість, а внутрішня може бути послабленою через стрес. Ефективним є акцент на практичній цінності знань, формуванні коротких досяжних цілей, підсиленні відчуття компетентності та особистої ефективності. Освітні програми мають підкреслювати можливість здобуття реальних інструментів для роботи, соціальної адаптації або переформатування професійної діяльності.

Психологічні особливості воєнного стану також включають високий рівень інформаційного тиску та ризик вторинної травматизації, що знижує здатність дорослих ефективно навчатися. Тому важливо запроваджувати принципи інформаційної гігієни: контрольовані обсяги навчальної інформації, уникнення контенту, що може посилити тривожність, чітке структурування матеріалу. У роботі зі слухачами доцільно застосовувати техніки саморегуляції (дихальні вправи, короткі перерви, вправи на усвідомленість), які підвищують здатність мозку сприймати нові знання у стресових умовах.

Важливим напрямом є врахування індивідуальних відмінностей у реакціях на стрес. Дорослі люди мають різний життєвий досвід, рівень психологічної стійкості,

різну історію переживання травматичних подій, тому універсальні підходи часто недостатньо ефективні. Потрібні персоналізовані навчальні траєкторії, гнучкі часові рамки, можливість індивідуальних консультацій, а також доступ до психологічних сервісів у разі потреби.

Психологічні особливості воєнного стану визначають і нову роль цифрових технологій, які не лише забезпечують доступ до освіти, а й створюють відчуття стабільності та безперервності життя. Цифрові платформи дозволяють навчатися у безпечному середовищі, мінімізують ризики транспортних і фізичних загроз, підтримують комунікацію та взаємодію між учасниками освітнього процесу. Однак вони також можуть виступати джерелом перевантаження, тому важливо уникати надлишку інструментів і зберігати баланс між онлайн-активностями та самостійною роботою.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що психологічні особливості воєнного стану суттєво змінюють підходи до організації освіти дорослих, висуваючи на перший план питання психоемоційної підтримки, забезпечення безпечності, гнучкості та адаптивності навчального процесу. Освітня діяльність у таких умовах має ґрунтуватися на принципах гуманності, стресостійкості, індивідуалізації та підтримки внутрішнього ресурсу дорослого здобувача. Лише за умов комплексного врахування цих психологічних чинників освіта дорослих може виконувати свою роль у зміцненні людського потенціалу та відновленні суспільства у час війни.

Список використаних джерел

1. Бурова О. В. Освіта дорослих в умовах воєнного стану: виклики та психологічні чинники. *Педагогічний дискурс*. 2023. № 35. С. 64–72.

2. Гуменюк О. О. Психологічна стійкість у дорослих під час війни: чинники формування та підтримки. *Психологія і суспільство*. 2023. № 4. С. 50–61.

3. Кириленко Л. О. Емоційне виснаження та навчальна мотивація дорослих у період воєнної невизначеності. *Наукові студії з соціальної та політичної психології*. 2023. № 52. С. 23–31.

4. Кононенко В. В. Психологічні реакції дорослого населення на стресові події війни. *Український психологічний журнал*. 2022. № 3. С. 7–18.

5. Кравченко Т. С. Психолого-педагогічний супровід дорослих здобувачів освіти в умовах кризових ситуацій. *Освітологічний дискурс*. 2022. № 2. С. 91–99.

6. Ларіна Т. А. Психологічна адаптація дорослих під час воєнного стану: виклики та моделі підтримки. *Психологічний часопис*. 2023. № 1. С. 32–40.

7. Петренко О. І. Механізми подолання стресу в дорослих: теоретичні основи та український контекст. *Психологія і особистість*. 2021. № 1. С. 118–128.

8. Савчин М. В. Стрес, травма та особистісне зростання: психологічна перспектива. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет, 2020. 312 с.

9. Сушик Н. Б. Психологічний стан дорослих у період соціальної нестабільності: освітні наслідки. *Соціальна психологія*. 2022. № 4. С. 41–50.

10. Шевченко Н. Ф. Освіта в умовах війни: трансформація потреб та психологічних стратегій дорослих. Київ : НАПН України, 2023. 128 с.

СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ЯК РЕСУРС ПОСТБОЙОВОЇ АДАПТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Яненко І.В., *здобувачка вищої освіти Поліського національного університету*
Науковий керівник: **Захаріна О.В**., *к. економ. н., доцент*
Поліський національний університет

Соціальна підтримка є важливим зовнішнім ресурсом, що визначає успішність психологічної адаптації військових після бойових дій. Метою дослідження було оцінити вплив соціальної підтримки на рівень стресу, резильєнтності та готовності продовжувати службу.

Мультимірна шкала сприйманої соціальної підтримки (MSPSS) [Zimet et al., 1988] застосовувалась для вимірювання трьох джерел підтримки – сім'ї, друзів і значущих інших. За результатами, 72 % військовослужбовців відчувають високий рівень підтримки з боку сім'ї, 58 % – з боку побратимів, і лише 21 % – з боку командування. Висока соціальна підтримка пов'язана зі зниженим рівнем стресу ($r = -0{,}43$; $p < 0{,}001$) і підвищеною резильєнтністю ($r = +0{,}46$; $p < 0{,}001$). Дані узгоджуються з українськими дослідженнями, які доводять, що підтримка соціальних зв'язків після бойових дій сприяє реінтеграції та зменшує ризик вигорання [Коваль, 2023; Василенко, 2022].

Соціальна підтримка виступає буфером стресу та каталізатором адаптаційних процесів військових. Програми психологічної допомоги мають базуватися на принципах міжособистісної взаємопідтримки та командної згуртованості.

Отримані кореляційні зв'язки між сприйнятою соціальною підтримкою та психологічними показниками (стресом і резильєнтністю) є статистично значущими та клінічно важливими, підтверджуючи гіпотезу про її ключову роль у процесі постбойової адаптації. Зокрема, негативний коефіцієнт кореляції вказує на те, що чим вищий рівень соціальної підтримки, особливо з боку сім'ї та побратимів, тим менший рівень фіксованого та хронічного стресу переживають військовослужбовці. Цей ефект, імовірно, пояснюється функцією соціальної мережі як «буфера», що

амортизує психотравматичний вплив бойових дій та повсякденних військових викликів.

Підтримка забезпечує військовим відчуття безпеки, приналежності та значущості, які були частково втрачені або поставлені під загрозу в умовах високоризикованого середовища. З іншого боку, позитивний кореляційний зв'язок із резильєнтністю (психологічною стійкістю) підкреслює, що соціальна підтримка діє не тільки як захисний, але й як активізуючий ресурс. Вона сприяє розвитку копінг-стратегій, оптимізму та самоповаги, необхідних для ефективного подолання труднощів.

Висока підтримка формує позитивну самооцінку здатності впоратися з наслідками травми, перетворюючи негативний досвід на джерело посттравматичного зростання. Виявлені диспропорції у джерелах підтримки (висока підтримка сім'ї та побратимів проти низької підтримки командування) свідчать про необхідність диференційованого підходу до розробки інтервенцій. Тоді як інструментальна та емоційна підтримка ефективно реалізується на рівні родини та первинної ланки (побратимства), системна та адміністративна підтримка, зокрема, чітке інформування та прозоре вирішення службових питань, залишається слабкою ланкою, що може бути критичною для довгострокової готовності продовжувати службу. Таким чином, покращення комунікації та підвищення емпатії на рівні офіцерського складу стає першочерговим завданням для зміцнення психологічного здоров'я військового колективу.

Соціальна підтримка не є монолітним явищем, а виявляється у різних формах, кожна з яких має специфічний вплив на адаптацію військовослужбовців. Основні виміри підтримки включають:

1. Емоційна підтримка: надання заспокоєння, любові, довіри та емпатії. Вона критично важлива для зниження суб'єктивного відчуття ізоляції та стигматизації, пов'язаної з травматичним досвідом. Це джерело найчастіше забезпечується сім'єю та друзями.

2. Інструментальна підтримка: надання конкретної допомоги (фінансової, побутової, логістичної). Це може бути допомога у пошуку роботи, вирішенні юридичних питань чи догляді за дітьми. Цей вид підтримки безпосередньо знижує об'єктивні стресори реінтеграції.

3. Інформаційна підтримка: надання порад, керівництва, інформації та зворотного зв'язку. Це особливо важливо під час переходу до цивільного життя, коли військовий стикається з новими соціальними та професійними викликами, вимагаючими нових знань.

4. Товариська (Companionship) підтримка: спільне проведення часу, відчуття належності до групи з подібним досвідом. Для ветеранів це часто реалізується через побратимство та ветеранські спільноти, що забезпечує валідацію досвіду та зменшує відчуття "інакшості".

Ефективність підтримки залежить від відповідності її форми актуальній потребі військового (так звана "гіпотеза відповідності"). Наприклад, військовий, який переживає фінансові труднощі, більше потребує інструментальної допомоги, ніж виключно емоційних запевнень.

Роль спільноти та командування у реінтеграції.Побратимство як основна ланка.Високий рівень підтримки з боку побратимів свідчить про те, що горизонтальні зв'язки у військовій групі зберігають свою функціональність і поза зоною бойових дій. Побратимство виступає «мостиком» між військовим та цивільним світом, оскільки побратими мають унікальне розуміння пережитого досвіду. Взаємопідтримка у цій групі: сприяє нормалізації травматичних реакцій, забезпечує соціальне порівняння, яке допомагає адаптувати свій досвід, служить системою раннього виявлення ознак дезадаптації (наприклад, зловживання психоактивними речовинами, суїцидальна ідеація).

Низький показник підтримки з боку командування вказує на системний пробіл. Підтримка від командування часто сприймається не як емоційна, а як інституційна та адміністративна легітимація їхнього внеску та потреб. Недостатня підтримка може проявлятися як: бюрократичні перешкоди при оформленні статусу

або пільг, недостатнє визнання їхньої травми або героїзму, відсутність чітких механізмів перенаправлення до психологічних або медичних служб. Ця слабка ланка може посилювати відчуття відчуження та недовіри до інституції, що знижує мотивацію до продовження служби та ускладнює загальну адаптацію.

Таким чином, соціальна підтримка є динамічним і багатофакторним ресурсом, який вимагає цілеспрямованого управління та інвестицій на всіх рівнях — від сім'ї та побратимів до командування та суспільства в цілому.

Соціальна підтримка є критичним зовнішнім ресурсом, що функціонує як буфер стресу та каталізатор резильєнтності для військовослужбовців після бойових дій. Чіткий зв'язок між високим рівнем підтримки з боку сім'ї та побратимів і зниженим рівнем стресу/підвищеною стійкістю підтверджує її терапевтичний потенціал. Для успішної психологічної адаптації та збереження готовності до служби необхідно систематично зміцнювати як неформальні зв'язки (сім'я, побратимство), так і інституційну підтримку з боку командування, забезпечуючи військових комплексною, своєчасною та відповідною їхнім потребам допомогою.

Список використаних джерел

1. Василенко, О. (2022). Роль соціального оточення у психологічній реабілітації військовослужбовців. *Психологічна допомога в умовах війни*, 2, 61-69.

2. Коваль, Т. (2023). Соціальна підтримка як чинник адаптації учасників бойових дій. *Актуальні проблеми психології*, 13(2), 89-97.

3. Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). *Stress, social support, and the buffering hypothesis. Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.

4. Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). *The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.

СОЦІАЛЬНЕ ПРОЄКТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ У НАВЧАННІ ДОРОСЛИХ

Ярич І.Я., *методист, викладач інформаційних технологій та економіки ДНЗ «Львівське вище професійне училище технологій та сервісу»*

У сучасному світі, де зміни відбуваються надзвичайно швидко, навчання дорослих набуває особливого значення. Воно стає не лише способом професійного розвитку, а й засобом особистісного зростання та соціальної інтеграції. Водночас ефективність такого навчання значною мірою залежить від мотивації самих здобувачів освіти. Дорослі навчаються активніше тоді, коли навчальний процес є зрозумілим, практично корисним і безпосередньо пов'язаним із їхнім життям або професійною діяльністю.

Одним із інноваційних підходів, що здобув популярність у світовій практиці, є соціальне проєктування. Цей метод передбачає організацію навчальної діяльності таким чином, що здобувачі освіти разом із викладачем або наставником створюють, реалізують та оцінюють проєкти, спрямовані на вирішення конкретних соціально значущих проблем. Для дорослих це особливо цінно, адже вони приходять у навчальний процес із вже сформованими соціальними, професійними та життєвими компетенціями, які можуть бути інтегровані у колективну діяльність. Такий підхід не лише стимулює внутрішню мотивацію, а й розвиває відчуття соціальної відповідальності.

Теоретичні основи соціального проєктування спираються на кілька важливих концепцій. По-перше, андрагогіка, як підкреслював М. Ноулз, наголошує на самостійності дорослих здобувачів освіти, цінності їхнього досвіду та внутрішньої мотивації. Соціальне проєктування дозволяє учасникам самостійно обирати сферу діяльності, визначати завдання проєкту та приймати рішення щодо його реалізації. По-друге, конструктивістський підхід, представлений Дж.

Брунером і Л. Виготським, стверджує, що знання конструюється через активну взаємодію людини з навколишнім світом і іншими людьми. Саме реалізація соціального проєкту є прямим втіленням цього принципу. І нарешті, концепція досвідного навчання Д. Колба показує, що навчання відбувається через досвід, аналіз, узагальнення та експериментування. Соціальні проєкти надають дорослим змогу не лише застосовувати знання на практиці, а й рефлексувати над власними діями та їхніми результатами.

Мотивація дорослих здобувачів освіти є багатовимірною. Вона поєднує внутрішні мотиви – професійне зростання, особистісний розвиток, самореалізацію – та зовнішні чинники, такі як підвищення кваліфікації, визнання на роботі або отримання сертифікатів. Соціальне проєктування сприяє розвитку мотивації через кілька механізмів: по-перше, підвищується значущість навчання, адже проєкт пов’язаний із реальною проблемою громади або організації, що показує практичну користь знань і навичок; по-друге, розвивається відчуття автономії, коли дорослі беруть активну участь у плануванні та прийнятті рішень; по-третє, формуються соціальні зв’язки та підтримка, адже робота в команді сприяє взаємонавчанню і обміну досвідом; і нарешті, стимулюється професійне зростання через інтеграцію нових знань та освоєння сучасних технологій.

Практичне застосування соціального проєктування у професійній освіті дорослих проявляється в різних формах. Це можуть бути проєкти локального значення, наприклад, організація культурного заходу, благоустрій території чи волонтерська допомога. Тут дорослі здобувачі розвивають організаційні та комунікативні навички, а також бачать результати своєї праці. Інший приклад – проєкти у професійній сфері, коли учасники створюють навчальні матеріали для колег або оптимізують робочі процеси. Такий досвід дозволяє застосувати теоретичні знання на практиці. І, нарешті, командні та міждисциплінарні проєкти об’єднують здобувачів із різних спеціальностей, сприяючи розвитку критичного мислення, навичок вирішення проблем і соціальної компетентності.

Водночас впровадження соціального проєктування стикається із викликами. Різний рівень мотивації та підготовки учасників, обмежені ресурси та час, неоднорідність групи – усе це може створювати перешкоди. Однак стратегічні рішення, такі як фасилітація, підтримка наставника, гнучке планування проєктів, модульна структура завдань та тренінги з комунікації, допомагають подолати труднощі.

Підсумовуючи, соціальне проєктування є потужним засобом розвитку позитивної мотивації у дорослих здобувачів освіти. Воно поєднує практичне застосування знань, розвиток професійних і соціальних компетентностей, стимулювання внутрішньої мотивації через значущість діяльності, підтримку автономії та самостійності. Реалізація соціальних проєктів формує відчуття результативності та соціальної відповідальності, що сприяє підвищенню якості навчання, професійній адаптації та особистісному розвитку. У сучасній професійній освіті соціальне проєктування стає не просто педагогічним інструментом, а стратегічним механізмом, який забезпечує інтеграцію освіти у реальне життя та економічну практику суспільства.

Список використаних джерел

1. Аніщенко О. В. Освіта дорослих і розвиток громадянського суспільства в Україні. 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739855/?utm_source=chatgpt.com

2. Василенко О. Освіта дорослих в контексті неперервної освіти: сучасні підходи. 2014. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11412/?utm_source=chatgpt.com

3. Лук’янова Л. Б. Освіта дорослих – невід'ємна складова освіти впродовж життя. 2011. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8901/?utm_source=chatgpt.com

4. Спіріна Т., Лях Т. Social workers training in continuing education system. 2019. URL: https://edreview.kubg.edu.ua/index.php/edreview/article/view/73?utm_source=chatgpt.com

5. Vashchenko L. Development of non-formal adult education in foreign countries. 2021. URL: *https://cpp.khmnu.edu.ua/index.php/cpp/article/view/124?utm_source=chatgpt.com*

6. Transformation of man's education in the XXI century: the role of social project. *ANALYSIS of the influence of social projects on modern education*. 2023. URL: *https://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPK/article/view/17589?utm_source=chatgpt.com*

ISBN 978-83-68480-20-7
DOI https://doi.org/10.58246/IMYM2896