

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

МАТЕРІАЛИ

XX Всеукраїнської науково-практичної конференції (звітної)
Інституту професійної освіти НАПН України
(м. Київ, 11 грудня 2025 р.)





ІННОВАЦІЙНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Електронне продовжуване видання
Інституту професійної освіти НАПН України

Рубрика
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

00

Випуск 4 (25)

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

МАТЕРІАЛИ

XX Всеукраїнської науково-практичної конференції (звітної)
Інституту професійної освіти НАПН України
(11 грудня 2025 р.)

Київ
Інститут професійної освіти НАПН України
2025

*Рекомендовано до видання Вченою радою Інституту професійної освіти НАПН України
(протокол № 14 від 22 грудня 2025 року)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ ТОМУ

Радкевич Валентина Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Інституту професійної освіти НАПН України (голова)

Пригодій Микола Анатолійович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора з наукової роботи Інституту професійної освіти НАПН України (заступник голови)

Романова Ганна Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту професійної освіти НАПН України (заступник голови)

Базиль Людмила Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, учений секретар Інституту професійної освіти НАПН України (заступник голови)

Герлянд Тетяна Миколаївна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу змісту і технологій професійної освіти Інституту професійної освіти НАПН України

Закатнов Дмитро Олексійович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу виховання і професійної кар'єри Інституту професійної освіти НАПН України

Кравець Світлана Григорівна, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувач відділу зарубіжних систем професійної освіти Інституту професійної освіти НАПН України

Кручек Вікторія Аркадіївна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу професійно-практичної підготовки Інституту професійної освіти НАПН України

Луларенко Лілія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувач відділу цифрових освітніх ресурсів Інституту професійної освіти НАПН України

Тітова Олена Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу фахової передвищої освіти Інституту професійної освіти НАПН України

РЕЦЕНЗЕНТИ

Андрощук Ірина Василівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологічної та професійної освіти і декоративного мистецтва Хмельницького національного університету

Артюшина Марина Віталіївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Дорошко Григорій Костянтинович, кандидат технічних наук, доцент, заступник директора з адміністративної та організаційної роботи Науково-дослідного інституту інтелектуальної власності НАПН України

І 66 Інноваційна професійна освіта. – Випуск 4 (25). Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали XX Всеукраїнської науково-практичної (звітної) конференції Інституту професійної освіти НАПН України (м. Київ, 11 грудня 2025 р.) / [за наук. ред. В.О. Радкевич, М.А. Пригодія]. – Київ: ІПО НАПН України, 2025. – 468 с.

УДК 378.147:331.11:004:304:333.7

Збірник матеріалів XX Всеукраїнської науково-практичної (звітної) конференції «Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання» містить результати наукових досліджень і практичних розробок, спрямованих на розв'язання актуальних завдань розвитку професійної освіти України в умовах сучасних викликів. У публікаціях представлено ключові тенденції порівняльної педагогіки, європейські стратегії та наріжні для України аспекти забезпечення якості професійної освіти. Особливу увагу приділено цифровій трансформації професійної освіти: впровадженню інноваційних технологій, інструментів штучного інтелекту та розбудові освітніх екосистем. Значний блок матеріалів присвячено професійному розвитку педагогічних працівників у системі фахової та професійної освіти, зокрема особливостям, формам і адаптивним технологіям формування професійної компетентності викладачів в умовах кризових і воєнних викликів. Представлено результати досліджень у сфері галузевої професійної підготовки в контексті сталого розвитку та енергоефективної трансформації: підготовки фахівців будівельної галузі до впровадження енергоефективних та екологічно орієнтованих технологій, а також формування кадрового потенціалу в умовах воєнного часу. Розглянуто соціально-педагогічні виміри професійної освіти, зокрема питання кар'єрного розвитку, інтеграції та життєстійкості особистості.

Матеріали збірника будуть корисними науковцям, педагогічним працівникам, управлінцям освіти, представникам бізнесу та всім, хто зацікавлений у модернізації, інноваційному розвитку та підвищенні якості професійної освіти в Україні.



ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	9
РОЗДІЛ 1. ЄВРОПЕЙСЬКІ СТРАТЕГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	11
АЛГОРИТМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: АНАЛІЗ ТА ІМПЛЕМЕНТАЦІЙНІ ПЕРСПЕКТИВИ Валентина Радкевич	12
ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ РАМОК ЯКОСТІ (EQAVET ТА CQAF) У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДАНІЇ Родіон Колишко	25
ТЕНДЕНЦІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ШВЕЦІЇ Володимир Крячко	32
ЕКОСИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І ПІДГОТОВКИ У КОРОЛІВСТВІ НІДЕРЛАНДИ: ІНСТИТУЦІЙНИЙ ДИЗАЙН, МЕТОДОЛОГІЯ НАГЛЯДУ ТА СТРАТЕГІЧНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ Алла Онищенко	38
ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ТА СИСТЕМНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ІСЛАНДІЇ ТА БЕЛЬГІЇ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ Анна Остапенко	47
ТЕНДЕНЦІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ЛЮКСЕМБУРЗІ Денис Жежерун	54
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І ПІДГОТОВКИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ Андрій Микитюк	59
ПОНЯТІЙНИЙ АПАРАТ І СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ Світлана Кравець	64
РОЗДІЛ 2. ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ	70
ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ Андрій Гуржій, Микола Пригодій	71
ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ Лілія Лупаренко	78



СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ ЦИФРОВИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ Олександр Гуменний.....	84
ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ Оксана Чуйкова.....	89
ВЕБСАЙТ ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ТА ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ Вадим Кушнір.....	97
ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ В НАУКОВИХ УСТАНОВАХ НАПН УКРАЇНИ Іван Голуб.....	102
ТРЕНІНГОВА ПІДТРИМКА ПЕДАГОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВОЇ ПЛАТФОРМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ МАШИНОБУДІВНОЇ ГАЛУЗІ Микола Пригодій.....	108
ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ ТА ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ НА ЦИФРОВІЙ ПЛАТФОРМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ МАШИНОБУДІВНОЇ ГАЛУЗІ Владислав Белан	121
ЦИФРОВИЙ ЕКОСЛІД ПЕДАГОГА У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ Тетяна Сажієнко	128
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ Владислав Мусій.....	131
СТВОРЕННЯ ЦИФРОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ВІДЕОКОНТЕНТУ НА ОСНОВІ ШІ ТА ШЛЯХИ ЙОГО ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ Оксана Гладкова.....	137
ЦИФРОВЕ НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ Світлана Дзюбенко.....	143
РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ.....	148
ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН АГРАРНИХ КОЛЕДЖІВ Олена Тітова	149



ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ Петро Лузан.....	155
ЗАГАЛЬНІ ПРИНЦИПИ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА ФАХОВОГО КОЛЕДЖУ Ірина Мося.....	166
ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗІГРУВАННЯ РОЛЕЙ У СИСТЕМІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ Василь Шусть.....	175
АДАПТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ Євеліна Царьова	184
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ ЕФЕКТИВНИХ КЕЙСІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ Леонід Романов	191
ШЛЯХИ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ КОЛЕДЖУ Олександр Ямковий.....	197
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ Ірина Будулуца	204
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ Денис Натеса	210
ФОРМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ У КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ Лідія Гуменна	216
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИКЛАДАЧІВ У СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ КОЛЕДЖУ Галина Дибенко	223
СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОЄКТНО-ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ Жанна Семеренко	228
МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ З НОВОЮ УКРАЇНСЬКОЮ ШКОЛОЮ Андрій Дорохін	234



ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖАХ Дмитро Наглий.....	241
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДИЗАЙНУ СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ Максим Максимов.....	247
ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СУДНОВИХ МЕХАНІКІВ Володимир Овчарук.....	254
РОЗДІЛ 4. ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ	261
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ Тетяна Герлянд.....	262
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ Андрій Каленський.....	267
ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА ДЛЯ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ Дмитро Гоменюк.....	272
ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА У ЗАКЛАДІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ Ірина Дрозіч.....	277
ІННОВАЦІЙНІ ПРИНЦИПИ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНОГО ТА ЕКОЛОГІЧНО ОРІЄНТОВАНОГО БУДІВНИЦТВА Тетяна Пащенко	283
ФОРМУВАННЯ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: КЛАСИФІКАЦІЯ БУДІВЕЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ Тетяна Пятничук.....	291
ІНТЕГРАЦІЯ ВИМОГ ДО СУЧАСНИХ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНИХ МАТЕРІАЛІВ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ Віталій Свирідюк.....	298
СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ Вікторія Кручек.....	307
ДУАЛЬНА ФОРМА ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ Вікторія Купрієвич.....	314
РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ КАДРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ ТА МОЖЛИВОСТІ Ольга Єршова.....	320



ВИМОГИ ДО ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМАЛЬНОЇ, НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ Оксана Субіна	327
АНАЛІЗ РОБІТНИЧИХ ПРОФЕСІЙ ДЛЯ ЗЕЛЕНОГО БУДІВНИЦТВА Людмила Майборода	334
ЕКОНОМІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТРАНСПОРТНОЇ ГАЛУЗІ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ Карина Маліновська	344
СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПАРТНЕРСТВА У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ Роман Фриз	349
МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР Ігор Шустик	354
РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: КАР'ЄРНИЙ РОЗВИТОК, ІНТЕГРАЦІЯ ТА ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ	360
АГЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА У ПРОФЕСІЙНІЙ ОРІЄНТАЦІЇ ТА КАР'ЄРНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ Ганна Романова	361
УЯВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПРО КАР'ЄРУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ Валерій Орлов	366
МЕТОДИКА КОНСУЛЬТУВАННЯ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ І КАР'ЄРНОГО ЗРОСТАННЯ У ЦЕНТРАХ КАР'ЄРИ Людмила Базиль	371
КЛАСИФІКАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ І КОНСУЛЬТУВАННЯ З КАР'ЄРИ Дмитро Закатнов	380
ВИМОГИ РИНКУ ПРАЦІ ЩОДО СФОРМОВАНOSTІ КАР'ЄРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ Інна Гриценюк	386
ПОШИРЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ПРАКТИК У ПРОФЕСІЙНІЙ КУЛЬТУРІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ Оксана Лапа	396



МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ТА КАР'ЄРНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ Наталія Ваніна	405
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ КАР'ЄРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ЕКОНОМІКИ ПІДПРИЄМНИЦТВА У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ Олександр Крячек	411
УКРАЇНСЬКІ ДІТИ ТА МОЛОДЬ У ПЕРІОД КРИЗОВИХ ЗМІН: СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ ТА ГЕНДЕРНІ ВИКЛИКИ (2020–2025) Дар'я Вороніна-Пригодій.....	418
МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ТА КАР'ЄРНОГО ЗРОСТАННЯ: ПРИКЛАД ІРЛАНДІЇ Валерій Байдулін	426
ПІДГОТОВКА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ Володимир Артюшенко.....	431
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З ВЕТЕРАНАМИ ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ Павло Бєсєдін	438
ТЕХНОЛОГІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФЕРМЕРІВ Андрій Костючик	444
МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Владислав Великожон	452
ПІСЛЯМОВА	461



ПЕРЕДМОВА

Сучасний етап розвитку української системи професійної та фахової передвищої освіти характеризується масштабними трансформаціями, спричиненими одночасним впливом воєнних викликів, євроінтеграційних процесів. За таких умов особливої ваги набуває науково-методичне забезпечення професійної та фахової передвищої освіти, що є ключовою передумовою формування компетентного, конкурентоспроможного й професійно мобільного фахівця для потреб сучасного ринку праці.

У цьому контексті XX Всеукраїнська науково-практична (звітна) конференція Інституту професійної освіти НАПН України (11 грудня 2025 р.) стала важливою загальнонаціональною платформою для обговорення актуальних тенденцій, стратегій розвитку професійної та фахової передвищої освіти, інноваційних практик та технологічних рішень, спрямованих на посилення їх якості, ефективності та відповідності сучасним викликам. Матеріали конференції презентують результати фундаментальних і прикладних досліджень науковців



Інституту, а також досвід педагогів, управлінців, експертів та роботодавців, залучених до модернізації освітньої сфери.

Збірник структуровано за п'ятьма тематичними розділами.

Перший розділ присвячено аналізу європейських моделей забезпечення якості професійної освіти, що є основою для оновлення національної політики якості освіти та побудови сучасної системи кваліфікацій.

Другий розділ охоплює проблематику цифрової трансформації освіти, зокрема застосування технологій штучного інтелекту, цифрових платформ, відеоконтенту, новітніх підходів до управління цифровою компетентністю педагогів.

Третій розділ зосереджено на професійному розвитку педагогічних кадрів у системі професійної та фахової передвищої освіти – однієї з ключових передумов підвищення якості освітнього процесу.

Четвертий розділ відображає галузевий контекст професійної підготовки спеціалістів будівельної сфери в умовах сталого розвитку.

П'ятий розділ репрезентує соціально-педагогічні аспекти професійної освіти: кар'єрний розвиток, соціальну інтеграцію, підтримку внутрішньо переміщених осіб, розвиток життєстійкості молоді та відповідність освітньої підготовки сучасним соціально-економічним викликам.

Матеріали збірника відображають системні результати наукової діяльності Інституту професійної освіти НАПН України у 2025 році, а також пропонують широке коло практично значущих рекомендацій для педагогів, науковців, управлінців і розробників освітньої політики. Представлені дослідження сприяють оновленню змісту та технологій професійної та фахової передвищої освіти, зміцненню її конкурентоспроможності та інтеграції в європейський освітній простір.



РОЗДІЛ 1

ЄВРОПЕЙСЬКІ СТРАТЕГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ



УДК 37.014.6:339.137.2:378.4

АЛГОРИТМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: АНАЛІЗ ТА ІМПЛЕМЕНТАЦІЙНІ ПЕРСПЕКТИВИ

Валентина Радкевич,
*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України,
директор Інституту професійної освіти
НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0002-9233-5718>
e-mail: mrs.radkevich@gmail.com*

Анотація. У статті обґрунтовано алгоритм забезпечення якості професійної освіти і підготовки (ПОП) фахівців у Великій Британії, що містить п'ять структурних компонентів: процес навчання, внутрішню та зовнішню верифікацію результатів, доказовий самоаналіз та планування вдосконалення якості. Акцентовано увагу на механізмах об'єктивного оцінювання, професійному розвитку викладачів та забезпеченні валідності кваліфікацій на основі незалежного аудиту. Сформульовано практичні рекомендації щодо імплементації британського досвіду для модернізації системи професійної освіти в Україні.

Ключові слова: забезпечення якості, Велика Британія, внутрішня і зовнішня верифікація, самоаналіз, план вдосконалення, ПОП, професійна освіта і підготовка.

ALGORITHM FOR ENSURING THE QUALITY OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN THE UNITED KINGDOM: ANALYSIS AND IMPLEMENTATION PERSPECTIVES

Valentina Radkevych,
*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full
Member (Academician) of the NAES of Ukraine,
Director of the Institute of Vocational Education
of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article substantiates an algorithm for ensuring the quality of vocational education and training (VET) in the United Kingdom, which comprises five structural components: the learning process, internal and external verification of outcomes, evidence-based self-assessment, and quality improvement planning. Particular attention is given to mechanisms of objective assessment, professional development of educators, and the validation of qualifications through independent auditing. Practical recommendations are formulated regarding the implementation of British experience for modernizing the vocational education system in Ukraine.

Keywords: quality assurance, United Kingdom, internal and external verification, self-assessment, improvement plan, VET, vocational education and training.

Сучасна глобальна економіка, що характеризується стрімкою технологічною трансформацією та невизначеністю ринків праці, диктує принципово нові вимоги до національних систем професійної освіти. Спостерігається парадигмальний зсув з кількісних показників «валу» випускників на якісні параметри їхньої компетентності, адаптивності та безпосередньої готовності до виконання професійних завдань. Для України, яка наразі стоїть перед безпрецедентними викликами масштабної повоєнної відбудови та необхідністю термінової гармонізації освітнього законодавства з європейським, досвід Великої Британії виступає критично важливим референсом. Британська модель ПОП, а саме сектор подальшої освіти і навичок пройшла складний шлях історичної еволюції: від системи жорсткого зовнішнього інспекторського контролю до формування культури всебічного забезпечення якості, де відповідальність за результати навчання децентралізована та розподілена між усіма стейкхолдерами освітнього процесу, включаючи викладачів, адміністрацію навчальних закладів, роботодавців та регуляторні органи. Унікальність і ефективність британського підходу концептуалізується на основі метафори «золотої нитки» (Golden Thread). Ця концепція описує безперервний, наскрізний ланцюг доказів та логічних причинно-наслідкових зв'язків, що пронизує всю освітню вертикаль. «Золота нитка» пов'язує стратегічні пріоритети національного уряду та місію конкретного навчального закладу з планом уроку окремого викладача й індивідуальним прогресом кожного студента. Такий підхід гарантує цілісність системи: жоден елемент не існує ізольовано; кожна оцінка в аудиторії, кожен звіт



внутрішнього верифікатора і кожен пункт стратегічного плану розвитку професійного коледжу є взаємозалежними та синергетично спрямованими на кінцевий результат – успішність та працевлаштування випускника. Досліджуваний алгоритм базується на класичній циклічній моделі менеджменту якості ПОП Едварда Демінга (PDCA: Plan-Do-Check-Act) і складається з п'яти інтегрованих компонентів, які забезпечують замкнений цикл якості: викладання та навчання, внутрішня верифікація (IQA), зовнішня верифікація (EQA), самоаналіз (SAR) та План вдосконалення (QIP).

Метою дослідження є обґрунтування алгоритму забезпечення якості ПОП у Великій Британії та розроблення на цій основі практичних рекомендацій щодо імплементації британського досвіду для модернізації системи професійної освіти в Україні.

Методи дослідження: порівняльно-педагогічний аналіз – для виокремлення ключових характеристик британської системи ПОП та обґрунтування доцільності їх адаптації до українських реалій; *аналіз нормативних документів* (стандартів Ofqual, рамок інспекції Ofsted, регламентів) – для визначення чітких процедурних вимог до процесів внутрішньої та зовнішньої верифікації; *моделювання* – для побудови структурно-функціональної схеми алгоритму, визначення послідовності етапів та логічних зв'язків між викладанням, оцінюванням і управлінням; *системний підхід* – для інтеграції розрізнених елементів алгоритму в єдиний замкнений цикл безперервного вдосконалення якості ПОП.

Фундаментом будь-якої системи якості є не процедура перевірки, а безпосередньо процес формування компетентностей, який відбувається під час викладання в аудиторії чи виробничій майстерні. У британській моделі ПОП викладач розглядається не просто як транслятор знань, а як «подвійний професіонал». Цей термін, широко вживаний у галузевій літературі, означає обов'язкове поєднання експертності в конкретній предметній галузі (наприклад, інженерії, перукарському мистецтві чи ІТ) з високою педагогічною майстерністю. Саме баланс цих двох складників дає змогу забезпечити релевантність навчання потребам індустрії та ефективність засвоєння навчального матеріалу студентами. Діяльність викладача у секторі ПОП чітко регламентується *професійними стандартами*, розроблені Фундацією освіти і навчання (ETF) у 2014 р. та оновлені у 2022 р. для відповідності сучасним вимогам цифровізації й інклюзії (NCFE, 2018). Ці 20 стандартів структуровані за трьома взаємопов'язаними сферами:

професійні цінності, професійні знання, розуміння та навички. Така структура підкреслює, що етичний складник та ціннісні орієнтації викладача є не менш важливими за його технічні вміння. Наприклад, сфера професійних цінностей потребує від педагога критичної рефлексії власної практики, активного просування ідей рівності та різноманіття, а також підтримки безпечного навчального середовища (Education and Training Foundation, n.d.). Сфера знань передбачає не лише володіння предметом, але й розуміння сучасних педагогічних теорій, тоді як сфера навичок фокусується на плануванні, оцінюванні та використанні цифрових технологій. Процес викладання формалізується шляхом створення «Схеми роботи» – динамічного та деталізованого документа, який декомпозує загальні кваліфікаційні вимоги навчальної програми на логічну послідовність занять. Відома дослідниця якості в освіті Ann Gravells (2017) у своїх фундаментальних працях наголошує, що «Схема роботи» в жодному разі не повинна бути статичним бюрократичним документом. Вона має бути «живим» інструментом, який постійно адаптується під поточні потреби конкретної групи студентів, ураховуючи їхній темп навчання та індивідуальні особливості. Це дає викладачу змогу гнучко реагувати на виклики освітнього процесу, не втрачаючи при цьому стратегічного фокусу на досягненні кінцевих результатів навчання.

Забезпечення рівного доступу до якісної освіти є не просто етичним побажанням, а законодавчим імперативом, який закріплений у Законі про рівність (Equality Act, 2010). Цей всеосяжний акт консолідував попереднє розрізнене антидискримінаційне законодавство та чітко визначив дев'ять захищених ознак, дискримінація за якими суворо заборонена: вік, інвалідність, зміна статі, шлюб та цивільне партнерство, вагітність та материнство, раса, релігія або переконання, стать та сексуальна орієнтація (House of Commons Library, 2022a; House of Commons Library, 2022b). Для навчальних закладів є обов'язок створювати середовище, в якому кожен студент, незалежно від своїх особливостей, має рівні шанси на успіх. В освітньому процесі принципи рівності реалізуються на основі механізмів «розумних пристосувань». Це конкретні дії, які навчальний заклад зобов'язаний вжити для усунення бар'єрів у навчанні. Наприклад, для студентів з дислексією надаються навчальні матеріали, видрукувані на пастельному фоні (щоб зменшити зорове навантаження), або надається 25% додаткового часу на письмових іспитах. Для осіб з порушеннями слуху забезпечується сурдопереклад



або обов'язкове субтитрування всього відеоконтенту. Викладач, плануючи заняття, зобов'язаний диференціювати завдання та методи викладання таким чином, щоб вони були досяжними для всіх студентів групи, але при цьому забезпечували необхідний рівень виклику для найбільш здібних, що дає змогу кожному реалізувати свій потенціал (Equality Act, 2010). Сучасна британська педагогічна практика глибоко вкорінена в принципах *доказового навчання*. Це підхід, який вимагає використання методів та стратегій, ефективність яких підтверджена емпіричними науковими дослідженнями, а не базується на інтуїції чи традиції. Джефф Петті (2009), аргументовано доводить, що використання активних методів навчання, таких як взаємонавчання, графічні органайзери чи проблемно-орієнтоване навчання, має значно вищий коефіцієнт впливу на успішність студентів та довготривале запам'ятовування, ніж традиційні пасивні лекції. Ключовим інструментом підвищення якості навчання є *формувальне оцінювання*. Класичне дослідження Пола Блека та Ділана Вільяма «Всередині чорної скриньки» стало поворотним моментом у розумінні ролі оцінювання. Автори довели, що регулярний якісний зворотний зв'язок та активне залучення студентів до самооцінювання можуть підвищити результати навчання на еквівалент двох оцінок за стандартною шкалою (Black, & Wiliam, 1998). Джон Хетті (2012) у своєму монументальному мета-дослідженні «Видиме навчання», яке синтезувало результати понад 800 мета-аналізів, підтверджує, що надання зворотного зв'язку входить до топ-10 найбільш ефективних педагогічних інтервенцій за силою впливу на навчальні досягнення. Ефективний фідбек має бути своєчасним (надаватися одразу, поки інформація актуальна), конструктивним (вказувати не лише на помилку, але й на шлях її виправлення) та чітко прив'язаним до критеріїв оцінювання, а не до порівняння студентів між собою.

Якщо якісне викладання створює освітню цінність, то система *внутрішньої верифікації* (IQA) гарантує її стабільність та відповідність стандартам на рівні навчального закладу. IQA діє як первинний, але надзвичайно щільний фільтр, який запобігає випуску некваліфікованих фахівців та захищає репутацію навчального закладу. Це систематичний процес моніторингу всіх аспектів оцінювання, що гарантує справедливі, валідні та надійні оцінки. Згідно з регламентами провідних організацій, що присуджують кваліфікації, таких як City & Guilds (n.d.) та NCFE (2018), кожен акредитований навчальний центр зобов'язаний розробити та імплементувати власну Стратегію IQA.

Важливо розуміти, що оцінювач це не адміністратор-бюрократ, а досвідчений фахівець-практик у тій самій професійній галузі, що й викладачі-оцінювачі, роботу яких він перевіряє. Це дає змогу здійснювати перевірку по суті, а не лише за формою. Основні функції IQA включають валідацію завдань перед їх видачею студентам для перевірки на відповідність стандартам та відсутність двозначності; постійний моніторинг процесу оцінювання для забезпечення об'єктивності; функцію наставництва, яка передбачає підтримку нових оцінювачів та визначення їхніх потреб у професійному розвитку (CPD). Сучасна система IQA відмовляється від тотального контролю на користь ефективнішої стратегії вибірки, що базується на оцінці ризиків. Внутрішній верифікатор не перевіряє 100% студентських робіт, за винятком випадків, коли працюють нові, ще не кваліфіковані оцінювачі, або коли виявлено суттєві проблеми з якістю. Найпоширенішою методологією формування вибірки є модель CAMERA, яка забезпечує всебічну репрезентативність перевірки (City & Guilds, n.d.). Внутрішні верифікатори (відповідальні за забезпечення якості) здійснюють вибірку перевірки рішень щодо оцінювання для забезпечення їх об'єктивності, а зовнішні представники (Aos) використовують цей принцип, щоб гарантувати, що перевірка якості не є поверхневою, а охоплює весь спектр освітнього процесу.

Абревіатура CAMERA розшифровується таким чином:

C (здобувачі): вибірка повинна охоплювати всі категорії студентів, враховуючи вік, стать, етнічну приналежність та особливі освітні потреби;

A (оцінювачі): перевірці підлягають усі оцінювачі, але обсяг вибірки для досвідчених фахівців менший, ніж для новачків;

M (методи оцінювання): аналізуються різні методи оцінювання (письмові тести, практичні демонстрації, професійні дискусії);

E (докази оцінювання): перевіряються різні типи доказів компетентності (портфоліо, відеозаписи, виготовлені вироби);

R (документи): проводиться аудит правильності ведення документації, протоколів та звітів;

A (місця оцінювання): охоплюються всі локації навчання, включаючи основний кампус, філії та робочі місця на виробництві. Критично важливим елементом забезпечення єдності вимог є проведення засідань зі стандартизації.

Це регулярні професійні зустрічі команди викладачів, де вони оцінюють одні й ті самі зразки студентських робіт «наосліп» (без



знання оцінок колег), а потім обговорюють результати для узгодження своїх суджень. Це дає змогу досягти високого рівня надійності оцінювання між різними екзаменаторами та мінімізувати суб'єктивність (Pearson, n.d.). Крім того, IQA регулярно проводить спостереження за практикою оцінювання, відвідуючи заняття та іспити. Під час таких спостережень оцінюється робота оцінювача в реальному часі: наскільки чітко він надає інструкції, чи дотримується правил техніки безпеки, наскільки коректно формулює навідні питання під час професійної дискусії, не підказуючи правильну відповідь.

Зовнішня верифікація (EQA) є механізмом, що забезпечує довіру до професійних кваліфікацій на національному та міжнародному рівнях. Це процес незалежного аудиту, який здійснюють *суб'єкти присвоєння професійних кваліфікацій (AOs)*. Діяльність самих AOs суворо регулюється державним позавідомчим органом (Ofqual), який підзвітний Парламенту. Вимоги до системи зовнішньої верифікації чітко визначені у нормативному документі Ofqual «Загальні умови визнання». Зокрема, умови H1 та H2 цього документу накладають на організації, що присуджують кваліфікації пряме зобов'язання контролювати, як навчальні центри здійснюють оцінювання, та забезпечувати порівнюваність стандартів між різними навчальними закладами та різними роками (Ofqual, 2020; Ofqual, n.d.).

Для уніфікації підходів у секторі ПОП Федерація присуджувальних організацій (FAB) розробила спільні принципи для гарантування, що диплом, отриманий у коледжі в Лондоні, буде еквівалентний диплому з коледжу в Манчестері (Ofqual, n.d.). Зовнішній верифікатор (Standards Verifier/EQA) це експерт, який відвідує заклад освіти (очно або в форматі дистанційного аудиту) для перевірки надійності функціонування системи IQA. Важливо зазначити, що EQA, як правило, не переоцінює студентів безпосередньо. Його мета – оцінити спроможність коледжу самостійно гарантувати якість (Institute for Apprenticeships and Technical Education, 2021).

Ключові етапи візиту EQA охоплюють: детальний огляд системи управління якістю (перевірка політик, кваліфікації персоналу, протоколів засідань зі стандартизації); вибірку робіт для підтвердження рішень оцінювачів та внутрішніх верифікаторів; обов'язкове спілкування зі студентами (Learner Voice). Інтерв'ю зі студентами дає змогу підтвердити автентичність виконаних робіт, перевірити

реальність освітнього процесу та оцінити рівень задоволеності студентів якістю навчання (Pearson, 2021).

Система EQA оперує жорсткими важелями впливу на навчальні заклади. У разі виявлення суттєвих порушень стандартів (наприклад, системне завищення оцінок, відсутність належного зворотного зв'язку, порушення процедур безпеки), зовнішній верифікатор має повноваження накласти санкції. Найсуворішою з них є блокування сертифікації 2-го рівня. Це означає повну заборону на видачу дипломів студентам до моменту виконання навчальним закладом плану коригувальних дій (Action Plan) та усунення всіх недоліків (City & Guilds, n.d.). Така санкція є серйозним репутаційним і фінансовим ударом для коледжу. На противагу цьому, центри, які демонструють бездоганну репутацію та мають надійну, перевірену роками систему IQA, можуть отримати Статус прямих претензій (DCS). Наявність DCS є ознакою високої довіри і дає змогу закладу освіти замовляти сертифікати для випускників самостійно, без необхідності чекати візиту та погодження зовнішнього верифікатора. Це значно пришвидшує процес випуску та підвищує конкурентоспроможність навчального закладу. Проте цей статус не є довічним: він переглядається щорічно і може бути миттєво відкликаний під час виявлення найменших ознак зниження якості контролю (City & Guilds, n.d.).

Звіт про *самооцінювання* (SAR) є центральним документом у системі стратегічного планування будь-якого британського професійного коледжу. Він формується щорічно і слугує головною основою для зовнішніх інспекцій з боку Ofsted. SAR – це не просто опис досягнень, а глибока, чесна та критична діагностика стану справ у навчальному закладі. Структура та зміст SAR повинні чітко відповідати критеріям Рамки інспекції освіти (EIF), яка була запроваджена у 2019 р. EIF ознаменувала значний концептуальний зсув від виключно результатів іспитів до комплексного оцінювання «якості освіти».

Якість оцінюється через тріаду:

намір – наскільки продуманим є зміст навчальних програм;

впровадження – як ці програми реалізуються на практиці;

вплив – які знання та навички фактично отримують студенти (Ofsted, 2019).

Окрім якості освіти, SAR оцінює навчальний заклад за такими напрямками, як «*поведінка та ставлення*», «*особистісний розвиток*», а



також *«лідерство та управління»*. Якісний SAR базується на ретельному аналізі великих масивів кількісних даних. Ключовими метриками є *показники збереження контингенту* – скільки студентів завершили курс навчання; *показники успішності* – скільки студентів склали іспити; *частка високих результатів*. Для забезпечення об'єктивності ці внутрішні дані порівнюються з національними, які формуються на основі таких джерел, як *опитування* щодо участі дорослих у навчанні, що проводиться Learning and Work Institute (2019). Процес підготовки SAR завершується процедурою валідації на спеціальній панелі. На цьому засіданні керівники професійних коледжів захищають свої звіти перед вищим керівництвом та запрошеними зовнішніми експертами (наприклад, членами наглядової ради). Це *«перехресний звіт»* забезпечує об'єктивність, усуває необґрунтований оптимізм та гарантує *«чесність»* документу перед поданням його інспекторам Ofsted. Отримані в результаті самоаналізу (SAR) дані, трансформуються в конкретні управлінські рішення на основі *Плану вдосконалення якості (QIP)*. Це операційний документ, який слугує *дорожньою картою змін* на наступний академічний рік і моніториться керівництвом щоквартально. Всі цілі, закладені в QIP, повинні бути сформульовані згідно з принципом SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound). Абстрактні побажання на кшталт *«покращити навчання»* не допускаються. Натомість ставиться конкретна мета: *«збільшити відсоток успішного завершення курсу з 85% до 92% до липня 2026 року шляхом впровадження програми менторської підтримки для студентів групи ризику»*. Розроблення QIP відбувається в тісному контексті національної стратегії, зокрема пріоритетів, викладених у Білій книзі уряду *«Навички для роботи»* (Department for Education, 2021a). Цей стратегічний документ акцентує увагу на необхідності максимального узгодження освітньої пропозиції професійних коледжів з реальними потребами локальних роботодавців. Це реалізується через Плани вдосконалення локальних навичок (LSIPs), які також інтегруються в QIP навчального закладу (Department for Education, 2021). Сила британської системи полягає в тісному взаємозв'язку між виявленими проблемами та розвитком педагогічного персоналу. Слабкі місця, ідентифіковані в SAR і зафіксовані як зони росту в QIP, безпосередньо диктують тематику та бюджет програм безперервного професійного розвитку (CPD). Наприклад, якщо QIP ставить стратегічну мету покращення цифрових навичок студентів, то план CPD автоматично



повинен включати серію тренінгів для викладачів з використання сучасних цифрових інструментів у педагогіці. Такий підхід замикає цикл якості і є практичним втіленням концепції «золотої нитки», де кожна дія має чітку мету та вимірюваний результат. Отже, ефективність британського алгоритму забезпечення якості ПОП базується на цілісності та замкненості екосистеми, де кожен елемент підсилює інший, а культура якості превалює над культурою контролю.

Висновки. Результати аналізу системи забезпечення якості ПОП у Великій Британії дають змогу стверджувати, що її фундаментальною особливістю є антропоцентрична переорієнтація фокусу з бюрократичних процедур контролю на безпосередній процес викладання та навчання. Якість ПОП дефініюється не стільки наявністю регламентуючої документації, скільки рівнем компетентності педагогічного персоналу, який функціонує в парадигмі «подвійного професіоналізму». Ця концепція передбачає гармонійне поєднання глибокої галузевої експертизи з високою педагогічною майстерністю і є підґрунтям релевантності ПОП потребам ринку праці. Регламентація діяльності викладача на основі професійних стандартів Фундації освіти і навчання (ETF) та формалізація процесу планування забезпечують гнучкість освітнього процесу. При цьому критично важливим є те, що планування розглядається не як статичний адміністративний акт, а як адаптивний інструмент, що дає змогу реагувати на індивідуальні особливості студентів, забезпечуючи досягнення кінцевих результатів навчання незалежно від стартових умов студентів. Системний характер британської моделі ПОП виявляється у нерозривному зв'язку між якістю навчання, інклюзивністю та доказовою педагогікою. Забезпечення рівних можливостей, закріплене Законом про рівність 2010 р., трансформувалося з етичної норми в технологічний імператив освітнього процесу через механізм «розумних пристосувань». Це означає, що якість ПОП неможлива без урахування різноманіття потреб студентів (диференціація методів, адаптація матеріалів). Водночас, педагогічна практика базується на суворій доказовій базі, відкидаючи інтуїтивні підходи на користь емпірично підтверджених стратегій, таких як активне навчання та, особливо, формувальне оцінювання. Дослідження Дж. Хетті, П. Блека та Д. Вільяма переконливо доводять, що саме якісний зворотний зв'язок та залучення студентів до самооцінювання є найпотужнішими інструментами підвищення академічної успішності, що робить їх обов'язковими елементами



сучасної дидактики ПОП. Інституційна архітектура забезпечення якості ПОП базується на багаторівневій системі верифікації, що гарантує валідність та надійність присвоєння кваліфікацій. Внутрішня верифікація діє як превентивний механізм управління ризиками, використовуючи науково обґрунтовані моделі вибірки (наприклад, CAMERA) для моніторингу всіх аспектів оцінювання: від компетентності персоналу до матеріально-технічних умов. Цей процес органічно доповнюється зовнішньою верифікацією, що здійснюється спеціальними організаціями під наглядом державного регулятора Ofqual. Унікальність підходу полягає у відході від тотального контролю до стратегії, що базується на довірі та оцінюванні ризиків: заклади з високою культурою якості отримують автономію (статус прямих претензій), тоді як до порушників застосовуються жорсткі санкції. Ключовим елементом стабільності цієї системи є процедури стандартизації, що мінімізують суб'єктивність оцінювачів та забезпечують уніфікацію вимог незалежно від місця навчання.

Для успішної модернізації системи професійної освіти в Україні пропонується імплементувати прогресивний британський досвід: по-перше, *інституціоналізувати процес внутрішньої верифікації*. Для цього необхідно законодавчо закріпити роль внутрішнього верифікатора у закладах професійної освіти, чітко відділивши функцію підтримки якості від адміністративно-карального контролю, що сприятиме створенню атмосфери довіри та професійного зростання; по-друге, забезпечити *ризик-орієнтований аудит*, а саме впровадити ризик-орієнтований підхід до зовнішніх перевірок, використовуючи моделі вибірки типу CAMERA. Це дасть змогу раціонально використовувати обмежені ресурси, фокусуючись на проблемних закладах професійної освіти, а не на тотальній перевірці всіх; по-третє, запровадити в закладах професійної освіти *автономію* шляхом підвищення відповідальності усіх заінтересованих сторін. Ідеться про забезпечення реальної автономії закладів професійної освіти на основі надання права на самостійну сертифікацію (аналог статусу DCS) для провайдерів з підтвердженою високою якістю навчання; по-четверте, сприяти *інтеграції принципів інклюзивності* та розумних пристосувань у всі професійні стандарти та навчальні програми, з урахуванням норм закону Equality Act (2010); по-п'яте, сприяти *трансформації інспекцій*, тобто переорієнтувати систему державного інспектування з формальної перевірки наявності паперів на оцінювання якості професійної освіти.



Список посилань

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 139-148.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2016086>

City & Guilds. (n.d.a). *Quality Assurance Guide for Centres – City & Guilds*.
<https://www.cityandguilds.com/-/media/cityandguilds-site/documents/technical-qualifications/quality-assurance-guide-for-technical-qualifications-and-extended-project-qualification-pdf.pdf>

City & Guilds. (n.d.b). *Centre Guide BTEC Quality Assurance* Pearson
<https://qualifications.pearson.com/content/dam/pdf/Support/Quality%20Assurance/btec-centre-guide-to-quality-assurance.pdf>

Department for Education. (2021a). *Skills for Jobs: Lifelong Learning for Opportunity and Growth – GOV.UK*.
https://assets.publishing.service.gov.uk/media/601980f2e90e07128a353aa3/Skills_for_jobs_lifelong_learning_for_opportunity_and_growth__web_version_.pdf

Education and Training Foundation. (n.d.). *Teachers and Trainers – The Education Training Foundation*.
<https://etfoundation.co.uk/professional-standards/teachers/>

Equality Act. (2010). *Legislation.gov.uk*.
<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15>

Gravells, A. (2017). *Principles and Practices of Quality Assurance: Ann Gravells – Book2look*.
<https://www.book2look.com/book/9781473973428&shoplinknumbers=none>

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers Maximizing Impact on Learning*. London Routledge. – References – Scientific Research Publishing.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1164186>

House of Commons Library. (2022a). *A short introduction to equality law and policy – The House of Commons Library*.
<https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-9448/>

House of Commons Library. (2022b). *Equality Act 2010: guidance – GOV.UK*. <https://www.gov.uk/guidance/equality-act-2010-guidance>

Institute for Apprenticeships and Technical Education. (2021). *External Quality Assurance Annual Report 2021 – Institute for Apprenticeships*.



https://skillsengland.education.gov.uk/media/6058/eqa_annual-report-2021.pdf

Learning and Work Institute. (2019). *Adult Participation in Learning Survey 2019*. <https://learningandwork.org.uk/wp-content/uploads/2020/04/Adult-Participation-in-Learning-Survey-2019.pdf>

NCFE. (2018). *Professional Standards for Teachers and Trainers in Education and Training – England – NCFE*. <https://www.ncfe.org.uk/media/mugffa4a/4991-prof-standards.pdf>

Ofqual. (2020). *Ofqual Handbook – General Conditions of Recognition* – GOV.UK. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5ec3a025d3bf7f5d404393a7/Ofqual_Revised_Conditions_-_Coming_into_force_Oct2020_pdfa.pdf

Ofqual. (n.d.). *Introducing principles into the General Conditions of Recognition* – GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/consultations/introducing-principles-into-the-general-conditions-of-recognition>

Ofsted. (2019). *Education Inspection Framework 2019: – ASCL*. <https://www.gov.uk/government/consultations/education-inspection-framework-2019-inspecting-the-substance-of-education/outcome/education-inspection-framework-2019-a-report-on-the-responses-to-the-consultation>

Pearson. (2021). *BTEC Level 1 Introductory and Entry Levels 1, 2 & 3 Qualifications Centre Guide to Standards Verification 2022-23*. <https://qualifications.pearson.com/content/dam/pdf/Support/Work%20based%20learning/BTEC-Level-1-Intro-Entry-Standards-verification-guide-final-2021-2022%20v4.pdf>

Pearson. (n.d.). *Pearson Work Based Learning Delivery Guidance and Quality Assurance Requirements*. <https://qualifications.pearson.com/content/dam/pdf/Support/Work%20based%20learning/pearson-delivery-guidance-and-quality-assurance-requirements.pdf>

Petty, G. (2009). *Geoff Petty, Evidence-based teaching: a practical approach*. Second edition. Cheltenham: Nelson Thornes (2009) | Form@re. <https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3600>



УДК 37.014.5:377(489)(4)

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ РАМОК ЯКОСТІ (EQAVET ТА CQAF) У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДАНІЇ

Родіон Колишко,

кандидат юридичних наук,

провідний науковий співробітник

відділу зарубіжних систем професійної освіти

Інституту професійної освіти

НАПН України,

<https://orcid.org/0000-0003-3981-3888>

e-mail: rkolyshko@gmail.com

Анотація. У статті розглянуто практичні аспекти застосування європейських рамок забезпечення якості (EQAVET та CQAF) у системі професійної освіти Данії. Проаналізовано системні механізми моніторингу результативності, внутрішні системи якості провайдерів, процедури оцінювання та визнання результатів навчання, а також роль соціального партнерства у циклічному оновленні кваліфікацій. Особливу увагу приділено цифровізації процесів забезпечення якості, включаючи використання електронних платформ, аналітики навчання та гібридних форматів оцінювання. Отримані висновки можуть бути використані для модернізації української системи професійної освіти у контексті європейської інтеграції.

Ключові слова: професійна освіта, EQAVET, CQAF, забезпечення якості, Данія, індикатори результативності, цифровізація, соціальне партнерство.

PRACTICAL ASPECTS OF EUROPEAN QUALITY ASSURANCE FRAMEWORKS IMPLEMENTATION (EQAVET TA CQAF) IN DANISH VET SYSTEM

Rodion Kolyshko,

Candidate of Legal Sciences,

Leading Researcher of the Department of Foreign

Systems of Vocational Education of the Institute

of Vocational Education of the NAES of Ukraine



Abstract. The article examines practical aspects of applying European quality assurance frameworks (EQAVET and CQAF) in the Danish vocational education and training (VET) system. It analyzes systemic performance indicators, internal quality assurance mechanisms of providers, procedures for assessment and recognition of learning outcomes, and the role of social partnership in the cyclical updating of qualifications. Particular attention is paid to the digitalization of quality processes, including the use of electronic platforms, learning analytics, and hybrid assessment formats. The findings can be applied to the modernization of the Ukrainian vocational education system within the framework of European integration.

Keywords: vocational education, EQAVET, CQAF, quality assurance, Denmark, performance indicators, digitalization, social partnership.

Данська система професійної освіти (VET) побудована навколо дуальної моделі з тісною інтеграцією навчання у школі та на робочому місці. Програми професійної освіти поділяються на кілька типів, залежно від віку, освітніх потреб і попереднього досвіду учнів. Програми EUD (Erhvervsuddannelse (дат.) орієнтовані на молодь, яка після завершення базової школи вступає до професійного навчання. Ці програми поєднують навчання у закладі освіти та практику на підприємстві. Програми EUV (Erhvervsuddannelse for voksne (дат.) призначені для дорослих віком від 25 років і передбачають індивідуальні освітні плани на основі оцінки попередніх компетентностей. Програми EUX (Erhvervsuddannelse med gymnasial eksamen (дат.) є інтегрованими: вони поєднують професійну підготовку з загальноосвітніми предметами, що дає змогу випускникам отримати доступ до вищої освіти. Як зазначає Cedefop, «EUX надає учням подвійний результат – професійну кваліфікацію та академічну придатність» (Cedefop, 2024).

Структура забезпечення якості у сфері професійної освіти поєднує державне регулювання, самозабезпечення якості провайдерів та партнерство із соціальними партнерами (роботодавцями, профспілками, їх об'єднаннями, галузевими радами тощо) і зконцентрована навколо дотримання відповідності данської системи професійної освіти із європейськими рамками EQAVET та CQAF (Ministry of Children and Education, 2022).

Таке узгодження переважно забезпечується на інституційному рівні Міністерством дітей та освіти (Ministry of Children and Education, Undervisningsministeriet), яке відповідає за дошкільну, початкову, середню та професійну освіту. Саме Міністерство дітей та освіти визначає політику, законодавчі рамки, фінансування та стратегічні пріоритети у вищезазначених сферах освіти. У сфері забезпечення якості Міністерство координує національну систему моніторингу, встановлює індикатори якості, керує акредитаційними та оцінювальними процедурами через підпорядковані агентства, а також забезпечує узгодження з європейськими рамками EQAVET та CQAF (Ministry of Children and Education. (2022)).

Центральним агентством у складі Міністерства дітей та освіти Данії, яке безпосередньо відповідає за дотримання якості, зокрема, у сфері професійної освіти Данії, є Данська Агентство Освіти та Якості (Danish Agency for Education and Quality, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet). Воно відповідає за освітній нагляд, контроль якості та реалізацію політики у сфері дошкільної, шкільної та професійної освіти (Eurydice, 2025). Агентство відповідає за зовнішній моніторинг якості програм професійної освіти, включаючи індикатори завершення, працевлаштування та інклюзії, координує роботу з галузевими радами та навчальними закладами для впровадження стандартів кваліфікацій, забезпечує узгодження національних процедур із європейськими рамками якості (EQAVET, CQAF) та підтримує прозорість та звітність: заклади VET зобов'язані подавати щорічні звіти про якість, які аналізуються агентством (Ministry of Children and Education, 2025).

Забезпечення якості у професійній освіті та навчанні (VET) є ключовим елементом європейської освітньої політики. Починаючи з Копенгагенського процесу 2002 року, країни ЄС прагнули створити спільні інструменти для підвищення прозорості, довіри та мобільності у сфері VET. Одним із перших таких інструментів стала Common Quality Assurance Framework (CQAF), яка заклала основу для подальшого розвитку системи EQAVET (European Quality Assurance in VET) (European Commission, 2004). CQAF виникла як результат політичних домовленостей у рамках Копенгагенського процесу (2002), що визначив напрями співпраці у сфері професійної освіти. У 2003–2004 роках Європейська Комісія разом із державами-членами та соціальними партнерами розробила рамку CQAF як добровільний інструмент для гармонізації підходів до забезпечення якості (Cedefop, 2009).



У 2009 році CQAF була інтегрована у нову рамку EQAVET, затверджену Рекомендацією Європейського парламенту та Ради (European Parliament & Council, 2009). Таким чином, CQAF стала фундаментом для сучасної європейської системи забезпечення якості у VET.

CQAF визначає принципи, цикл ПДПК (Плануй – Дій – Перевіряй – Корегуй, Plan – Do – Check – Act, PDCA), дескриптори та індикатори якості, які застосовуються у VET для підвищення прозорості, довіри та мобільності в Європі. Зазначений цикл базується на моделі безперервного вдосконалення, що передбачає планування, реалізацію, оцінювання та корекцію процесів (European Commission, 2004). До інших характеристик CQAF можна віднести:

ключові принципи – прозорість, доказовість, залучення стейкхолдерів, орієнтація на результати навчання.

індикатори якості – CQAF пропонує набір показників для оцінювання ефективності системи VET, включаючи завершення програм, працевлаштування випускників, мобільність та інклюзію (Cedefop, 2009).

гнучкість – рамка дає змогу адаптувати індикатори до національних систем, зберігаючи при цьому спільні принципи для порівнянності.

добровільність – застосування CQAF не було обов’язковим, але країни-члени ЄС активно використовували її для вдосконалення власних систем якості (European Commission, 2004).

CQAF мала значний вплив на розвиток професійної освіти в Європі. Зокрема, рамка створила спільну основу для взаємного визнання кваліфікацій у професійній освіті. Завдяки спільним індикаторам учні та працівники отримали більше можливостей для навчання та роботи в інших країнах ЄС (European Commission, 2004). Також, заклади професійної освіти застосовували CQAF для самооцінювання та вдосконалення внутрішніх систем якості, натомість уряди країн ЄС використовували CQAF для моніторингу ефективності VET та узгодження політики з європейськими стандартами. Втім головним результатом застосування CQAF стала можливість переходу до EQAVET, яке зберегло цикл ПДПК та індикатори, але зробило їх більш структурованими та офіційними (European Parliament & Council, 2009).

Після впровадження та успішного застосування CQAF, у 2004 році виникла потреба у більш структурованому та офіційному інструменті, який би забезпечував узгодженість підходів до якості на рівні ЄС. У відповідь на це у 2009 році було створено Європейську рамку якості професійної освіти (European Quality Assurance in Vocational Education and Training (EQAVET)) (European Parliament & Council, 2009). EQAVET став основним європейським механізмом для підтримки прозорості, мобільності та довіри у сфері професійної освіти, а також для сприяння постійному вдосконаленню систем VET у країнах-членах (Cedefop, 2019).

EQAVET відтворила цикл ПДЗК (PDCA) та ключові принципи, закладені у CQAF, додавши до складових забезпечення якості у професійній освіті набір показників для оцінювання ефективності системи VET, включаючи завершення програм, працевлаштування випускників, мобільність та інклюзію (Cedefop, 2019). EQAVET узгоджується з Європейською рамкою кваліфікацій (EQF), Europass та принципами визнання попереднього навчання (RPL/RVA).

Як зазначалось, система професійної освіти Данії характеризується високим рівнем інтеграції між школами, підприємствами та державними інституціями. Забезпечення якості здійснюється через багаторівневу архітектуру, що включає Міністерство дітей та освіти, Данський інститут оцінювання та галузеві ради, які відповідають за оновлення кваліфікацій (Ministry of Children and Education, 2022; EVA, 2021). У цьому контексті застосування європейських рамок якості – CQAF та EQAVET – відіграє ключову роль у формуванні культури прозорості, доказовості та постійного вдосконалення (European Parliament & Council, 2009; Cedefop, 2019).

Данія використовує набір системних індикаторів для моніторингу ефективності професійної освіти. Зокрема, індикатори результативності, до яких відносяться завершення програм, працевлаштування протягом 6–12 місяців після завершення навчання, перехід випускників до вищої освіти або подальшого рівня професійної освіти, показники інклюзії (кількість здобувачів з додатковими потребами та ступінь їхньої задоволеності навчанням) (European Commission, 2020). Централізовані реєстри випускників і трудової зайнятості дають змогу EVA та Міністерству генерувати порівняльні профілі шкіл і професій (EVA, 2021).



Заклади професійної освіти впроваджують внутрішні системи якості, що відповідають циклу ПДЗК, зокрема, проведення регулярних циклів самооцінювання, картування ризиків якості (освітній процес, практика, оцінювання), опитування студентів, роботодавців і наставників; засідання локальних комітетів; річні звіти якості із планами покращення (EVA, 2021).

Окрема увага приділяється виробничій практиці, якість якої контролюється через стандартизовані угоди (apprenticeship agreements) та аналізом їх виконання, до якого включаються контроль достатності та відповідності навчальним задачам робочих завдань, спільна оцінка прогресу здобувача як з боку закладу, так і роботодавцем (European Commission, 2020).

Традиційно соціальне партнерство у Данії відіграє значну роль у забезпеченні якості професійної освіти. Галузеві ради здійснюють періодичний перегляд кваліфікацій відповідно до технологічних і ринкових змін (наприклад, врахування у кваліфікаційних профілях вимог «зеленої» та цифрової трансформації), визначення вимог до практики (Cedefop, 2019).

На рівні закладів професійної освіти відбувається тестування інновацій (нові інструменти, виробничі кейси), узгодження змін у навчальних планах із потребами регіональних роботодавців (Ministry of Children and Education, 2022).

Професійна освіта та контроль її якості активно застосовують сучасні цифрові рішення, що дають змогу максимально швидко та об'єктивно відслідковувати зміни у якості професійної освіти. Зокрема, широко застосовуються електронні журнали та платформи, завдяки яким є можливим відстеження присутності, досягнення прогресу у виконанні модулів, виконання виробничих завдань й оцінювання компетентностей (European Commission, 2020).

Отже, практичне застосування рамок якості у професійній освіті Данії демонструє ефективність інтеграції європейських стандартів у національну систему. Використання індикаторів результативності, внутрішніх систем ПДЗК (PDCA), соціального партнерства та цифрових інструментів забезпечує прозорість, мобільність та довіру до системи професійної освіти. Данський досвід може слугувати прикладом для країн, що прагнуть модернізувати свої системи професійної освіти відповідно до європейських стандартів.

Список посилань

Радкевич, В. О. (2014). Професійна освіта і навчання в Данії. *Професійно-технічна освіта*, 54–55. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7580/>

Cedefop. (2019). *European quality assurance in vocational education and training (EQAVET): Implementation report*. Publications Office of the European Union. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4175>

Danish Accreditation Institution. (2020). *Quality assurance in vocational and higher education in Denmark*. DAI. <https://akkrediteringsraadet.dk>

European Commission. (2004). *Fundamentals of a common quality assurance framework (CQAF) for vocational education and training in Europe* (PDF). Directorate-General for Education and Culture. <https://www.cedefop.europa.eu/files/2095-att1-1-theCQAFfinal11.pdf>

European Commission. (2020). *Vocational education and training in Denmark: Country report*. European Commission. <https://ec.europa.eu/education>

European Parliament & Council. (2009). *Recommendation on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (EQAVET)*. Official Journal of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:2009:155:TOC>

EVA – Danish Evaluation Institute. (2021). *Quality assurance practices in Danish VET providers*. EVA. <https://eva.dk>

Ministry of Children and Education. (2022). *Quality and governance in Danish VET*. MoCE. <https://eng.uvm.dk>

OECD. (2007). *Qualifications systems: Bridges to lifelong learning (Education and Training Policy)*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2007/04/qualifications-systems_g1gh7ef6/9789264013681-en.pdf



УДК 378.014.6:005.642.4(44)

ТЕНДЕНЦІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ШВЕЦІЇ

Володимир Крячко,
кандидат соціологічних наук,
старший науковий співробітник відділу
зарубіжних систем професійної освіти,
Інституту професійної освіти
НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0002-2869-7490>
e-mail: volodymyr.kryachko@gmail.com

Анотація. На основі аналізу інформаційних джерел експліковано деякі тенденції забезпечення якості професійної освіти у Швеції. Схарактеризовано заходи для підвищення якості та привабливості професійної освіти, а також заходи для посилення адаптації професійної освіти до швидких змін потреб ринку праці.

Ключові слова: професійна освіта, якість, заходи, Швеція.

TRENDS IN VOCATIONAL EDUCATION QUALITY ASSURANCE IN SWEDEN

Volodymyr Kryachko,
PhD in Sociology, Senior Research Scientist of
the Department of Foreign Systems of Vocational
Education of the Institute of Vocational Education
of the NAES of Ukraine

Abstract. Based on the analysis of information sources, some trends in ensuring the quality of vocational education in Sweden are explicated. Measures to improve the quality and attractiveness of vocational education are elicited, as well as measures to strengthen the adaptation of vocational education to the rapidly changing needs of the labor market are characterized.

Keywords: vocational education, quality, measures, Sweden.

Актуальність дослідження зумовлена потребою створення новітніх інструментів та технологій забезпечення якості професійної освіти в Україні, які можуть базуватись на системі забезпечення якості професійної освіти у Швеції. Як відомо, усі кваліфікації формальної системи освіти Швеції проходять зовнішній аудит якості національними органами влади. Деякі із застосованих критеріїв забезпечення якості відповідають критеріям рекомендацій Європейської рамки кваліфікацій (EQF). Національне агентство з питань освіти та Шведська інспекція шкіл відповідають за забезпечення якості формальних кваліфікацій на рівнях 1-5 Шведської рамки кваліфікацій (SeQF). Національне агентство вищої професійної освіти (МУН) відповідає за кваліфікації вищої професійної освіти на рівнях 5-6 та за кваліфікацію NVE на рівні 4, тоді як Управління вищої освіти Швеції відповідає за кваліфікації рівнів 6-8 SeQF. У 2020 році Управління вищої освіти Швеції було перевірено та визнано таким, що відповідає більшості положень Стандартів і рекомендацій із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. У результаті органу було надано членство в Європейській асоціації забезпечення якості вищої освіти (ENQA).

Відповідно до розпорядження про SeQF, для включення неформальних кваліфікацій до SeQF організація, яка подає заявку, повинна мати систему якості, яка включає гарантію якості кваліфікації. Таким чином, SeQF відіграє певну роль у забезпеченні якості цих кваліфікацій. Хоча неформальна кваліфікація є частиною SeQF (позитивні рішення тривають 10 років), МУН має провести принаймні один зовнішній аудит якості. Метою аудиту є перевірка того, що система якості функціонує, а також перевірка відповідності кваліфікації встановленому рівню SeQF. МУН може переглянути рішення про надання відповідного рівня; постачальник може подати апеляцію до Апеляційної ради вищої освіти (Cedefop 2025, European inventory).

З 2020 року у Швеції було запроваджено кілька заходів для підвищення якості та привабливості професійної освіти. Мережі вищої середньої професійної освіти були запущені як пробна ініціатива в Норрботтені в листопаді 2022 року та поступово розширилися до 10 регіонів у 2024 році. Їхня мета – сприяти обговоренням між зацікавленими сторонами вищої середньої професійної освіти в усіх типах шкіл, зосереджуючись на регіональних досягненнях, проблемах та рішеннях у професійній освіті, а також досягаючи консенсусу з



питань, пов'язаних з професійною освітою. З часом ці мережі прагнуть підвищити якість, рівність та загальну привабливість професійної освіти.

З 2023 року всі програми професійної освіти автоматично включають «факультативні» курси шведською та англійською мовами, які після завершення дають змогу здобувачам освіти отримати доступ до вищої освіти. Для підтримки стандартів професійної підготовки програми професійної освіти були розширені як за обсягом кредитів, так і за навчальним часом. Однак здобувачі освіти все ще мають можливість відмовитися від цих додаткових курсів. Ця зміна була впроваджена шляхом внесення поправки до Закону про освіту парламентом Швеції у квітні 2022 року.

Більше того, Національне агентство освіти Швеції отримало доручення у 2020 році розробити цифрові інструменти для навчальної та професійної орієнтації з метою посилення орієнтації в шкільній системі та надання більшій кількості учнів можливості робити усвідомлений вибір. У 2024 році агентство представило дванадцять цифрових інструментів для навчальної та професійної орієнтації, доступних на вебсайті Utbildningsguiden. Ці інструменти орієнтовані на здобувачів освіти, які обирають початкову або середню школу, опікунів, які шукають дошкільні заклади або школи для своїх дітей, дорослих, які шукають освіти або кар'єрні можливості, а також консультантів з питань навчання та кар'єри.

Крім того, питання професійного розвитку вчителів та директорів професійно-технічних навчальних закладів було розглянуто в законопроекті 2022/23:54 про Національну професійну програму для директорів, вчителів та вихователів дошкільних навчальних закладів, який був схвалений парламентом у травні 2023 року та містить пропозиції щодо внесення поправки до Закону про освіту. У ньому пропонується, щоб національна програма професійного розвитку складалася з національних стандартів професійного розвитку для директорів шкіл, вчителів та вихователів дошкільних закладів, а також національної системи кваліфікації для сертифікованих вчителів та сертифікованих вихователів дошкільних закладів. Метою є підвищення якості викладання, зміцнення професій та підвищення їхньої привабливості. Відповідальним за професійну програму, яка набула чинності 1 вересня 2025 року, є Національне агентство освіти Швеції.

Варто також зазначити, що з 2020 року Швеція вжила низку заходів для посилення адаптації професійної освіти до швидких змін потреб ринку праці. Наприклад, наприкінці 2023 року уряд Швеції схвалив суттєве збільшення бюджету на регіональну початкову професійну освіту для дорослих та вищу професійну освіту на 2024 рік. Більше того, у бюджеті на 2024 рік виділено на зміцнення регіональної професійної освіти для дорослих на 47% більше коштів, ніж у бюджеті на 2023 рік. На вищу професійну освіту уряд Швеції виділив на 6% більше коштів, ніж у 2023 році. Ці кошти створили приблизно 16 500 нових місць для навчання на повний рік у регіональній початковій професійно-технічній освіті для дорослих, що на 25% більше, ніж у 2023 році, та приблизно 3000 нових місць для навчання на повний рік у вищій професійній освіті у 2024 році.

У березні 2022 року уряд Швеції ухвалив законопроект «Про визначення напрямів вищої середньої освіти» для кращого забезпечення кваліфікованими кадрами (2021/22:159). У законопроекті зазначено, що потреби ринку праці повинні враховуватися під час визначення пропозицій програм та кількості навчальних місць державними та незалежними постачальниками освіти. Крім того, муніципалітети зобов'язані співпрацювати та досягати згоди щонайменше з двома іншими муніципалітетами щодо пропозиції вищої середньої освіти та муніципальних програм освіти для дорослих, які вони надаватимуть своїм громадянам.

Крім того, уряд Швеції розпочав пілотний проект нової моделі професійної освіти на рівні старшої середньої школи, розроблений для посилення узгодженості освіти дорослих з потребами ринку праці. Ця ініціатива під назвою «Національна професійно-освітня підготовка» створена за зразком вищої професійної освіти та орієнтована на дорослих, які прагнуть підвищити свої навички або змінити кар'єру. Шведське національне агентство вищої професійної освіти схвалило 38 навчальних програм з особливим акцентом на навчанні на робочому місці. Ці програми забезпечують 840 місць для навчання, зосереджуючись на секторах з високим попитом, таких як будівництво, енергетика, транспорт, промислові технології та сільське господарство. Пілотний етап, який мав тривати з осені 2024 року по 2026 рік, був продовжений до 2028 року.



Більше того, уряд Швеції вивчає способи обміну даними в цифровому форматі між зацікавленими сторонами у сфері освіти та ринку праці для покращення навчання протягом усього життя відповідно до потреб ринку праці. Ця ініціатива надає пріоритет безпечному обміну даними з дотриманням законів про конфіденційність. Центральним державним установам було доручено розробити єдину інфраструктуру даних для навчання протягом усього життя та надання кваліфікованих послуг. Заключний звіт про місію з розробки цілісної інфраструктури даних для забезпечення кваліфікацією та навчання протягом усього життя було опубліковано в січні 2024 року.

Новий законопроект, який має набути чинності в березні 2026 року, спрямований на покращення обміну інформацією про шукачів роботи, які потребують навчання, між Державною службою зайнятості та муніципалітетами, що надають освіту для дорослих. Покращена координація може сприяти реінтеграції безробітних у ринок праці, особливо для вразливих груп, таких як люди, народжені за межами ЄС. Крім того, створення єдиних контактних пунктів для керівництва шукачами роботи та контролю за їхнім прогресом може ще більше спростити процес.

У 2023 році Шведське національне агентство вищої професійної освіти надало пріоритет програмам у таких сферах, як цифровізація, перехід на «зелені технології» (екотехнології), енергоефективність та охорона здоров'я. Помітною подією у 2023 році стала поява курсів, зосереджених на штучному інтелекті (ШІ), які становили близько 10% затверджених програм вищої професійної освіти. Більше того, з 2024/25 навчального року штучний інтелект вводиться як новий предмет у старших класах середніх шкіл та муніципальну освіту для дорослих, а з осені 2024 року штучний інтелект доступний як додатковий предмет для учнів інших програм.

Вартим уваги є також той факт, що мікро- та малий бізнес у сільській місцевості Швеції отримав додаткову підтримку для кращого розуміння своїх потреб та викликів цифровізації. Наприклад, у період з 2022 по 2024 рік Шведське агентство економічного та регіонального зростання надало 1,9 мільйона євро на фінансування 21 проекту, спрямованого на допомогу мікро- та малому бізнесу в сільській місцевості краще зрозуміти свої виклики цифровізації. Крім того, близько 1300 мікрокомпаній, розташованих у сільській місцевості,



могли взяти участь у коучингових та консультаційних програмах для подальшого розвитку своєї вищої цифрової зрілості.

У лютому 2025 року уряд Швеції офіційно розпочав свою національну стратегію STEM (наука, технології, інженерія та математика), яка охоплює всю систему освіти від дошкільних закладів до аспірантських досліджень. Ключовий контекст розвитку полягає у постановці конкретних цілей зарахування на програми STEM, реформах освітніх кредитів у вищій освіті та ініціативах щодо подолання гендерного розриву в технічних галузях.

Стратегія відповідає потребі Швеції в більшій кількості людей з ґрунтовними знаннями в галузі STEM, щоб вирішити проблему дефіциту кваліфікованих кадрів у кількох сферах та продовжувати працювати над тим, щоб Швеція й надалі залишалася інноваційною технологічною країною на передовій (Cedefop 2025, Vocational education). Отже, Швеція вжила низку заходів для підвищення якості та привабливості професійної освіти, а також для посилення адаптації професійної освіти до швидких змін потреб ринку праці. Практичні аксіонанти таких заходів ми можемо імплементувати в реаліях професійної освіти України.

Список посилань

- Cedefop. (2025). European inventory of national qualifications frameworks 2024: Sweden. Cedefop.
<http://data.europa.eu/doi/10.2801/7733427>
- Cedefop. (2025). Vocational education and training policy briefs 2024 – Sweden. National VET policy developments 2023-24.
<https://data.europa.eu/doi/10.2801/9828106>



УДК 37.091.33:37.018.43(492)

ЕКОСИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І ПІДГОТОВКИ У КОРОЛІВСТВІ НІДЕРЛАНДИ: ІНСТИТУЦІЙНИЙ ДИЗАЙН, МЕТОДОЛОГІЯ НАГЛЯДУ ТА СТРАТЕГІЧНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ

Алла Онищенко,

*доктор філософії, науковий співробітник
відділу зарубіжних систем професійної освіти
Інституту професійної освіти
НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0001-6098-8792>
e-mail: aponyschenko@gmail.com*

Анотація. Розкрито особливості національної моделі середньої професійної освіти (МВО), яка базується на принципах «децентралізованої відповідальності», інституційної автономії та глибокої інтеграції роботодавців. Детально розглянуто функціонування «трикутника якості» (студент–заклад–роботодавець) та роль ключових інституцій, таких як Інспекція освіти та Організація співробітництва професійної освіти та бізнесу.

Ключові слова: професійна освіта і підготовка, сектор МВО, забезпечення якості, трикутник якості, Королівство Нідерланди.

QUALITY ASSURANCE ECOSYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN THE KINGDOM OF THE NETHERLANDS: INSTITUTIONAL DESIGN, SUPERVISION METHODOLOGY, AND STRATEGIC DEVELOPMENT VECTORS

Alla Onyshchenko,

*PhD, Research Fellow Department of Foreign
Vocational Education Systems of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article reveals the specific features of the national model of secondary vocational education (MBO), which is grounded in the principles of «decentralized responsibility», institutional autonomy, and deep employer integration. Particular attention is given to the functioning of



the «quality triangle» (student–institution–employer) and to the role of key institutions such as the Education Inspectorate and the Organization for Cooperation between Vocational Education and Business.

Keywords: vocational education and training, MBO sector, quality assurance, quality triangle, Kingdom of the Netherlands.

В умовах глобальної трансформації ринків праці та стрімкого технологічного прогресу, системи професійної освіти і підготовки (ПОП) опиняються в епіцентрі державної політики розвинених країн. Королівство Нідерланди демонструє унікальний приклад побудови національної моделі середньої професійної освіти (МВО), яка поєднує високий рівень інституційної автономії з жорсткими механізмами підзвітності та глибокою інтеграцією роботодавців. На відміну від багатьох освітніх систем, де професійна освіта розглядається як альтернатива для менш успішних учнів, у Нідерландах сектор МВО функціонує як центральний стрижень освітньої системи та національної економіки. Охоплюючи рівні з 1-го по 4-й згідно з Європейською рамкою кваліфікацій (EQF), ця система виконує критично важливу функцію соціального та економічного ліфта. Вона слугує мостом, що з'єднує обов'язкову середню освіту з ринком праці або вищою професійною освітою. Масштаби системи підкреслюють її стратегічне значення. Статистичні дані свідчать про те, що МВО охоплює понад 500 000 студентів, що становить значну частку молоді країни. Інфраструктура системи включає близько 50 000 викладачів та розгалужену мережу з десятків тисяч акредитованих навчальних компаній. Така масштабність сприяє забезпеченню безперервної підготовки кваліфікованих кадрів для ключових секторів економіки.

Метою дослідження є вивчення досвіду Королівства Нідерланди щодо побудови ефективної екосистеми забезпечення якості професійної освіти і підготовки (на прикладі сектору МВО), а також обґрунтування практичних рекомендацій щодо імплементації кращих нідерландських практик у процесі реформування системи професійної освіти в Україні.

Методи дослідження: системно-структурний аналіз – для визначення архітектури системи МВО та взаємозв'язків усередині «трикутника якості» (студент, заклад, роботодавець); нормативно-правовий аналіз – для вивчення законодавчого забезпечення автономії та підзвітності навчальних закладів (закон WEB, документ



«Onderzoekskader»); узагальнення та синтез – для формулювання висновків та розроблення практичних рекомендацій щодо вдосконалення системи забезпечення якості професійної освіти в Україні.

Фундаментальним інсайтом нідерланського підходу до забезпечення якості ПОП є відмова від лінійної моделі надання освітніх послуг. Натомість, якість розглядається як продукт взаємодії в межах так званого «трикутника якості»: студент (активний суб'єкт освітнього процесу, який не лише споживає знання, але й впливає на політику навчального закладу через органи самоврядування та механізми зворотного зв'язку), заклад освіти (провайдер освітніх послуг, що забезпечує теоретичну базу, методичний супровід та загальну організацію освітнього процесу), роботодавець (співвиробник професійних кваліфікацій, який забезпечує контекстуальне навчання на робочому місці, менторство та адаптацію навичок до реальних виробничих умов). Ця філософія закріплена на законодавчому рівні та реалізується через систему стримувань і противаг, де кожен учасник має чітко регламентовані права та обов'язки й трансформує роботодавця з пасивного замовника кадрів на активного учасника освітнього процесу, який несе відповідальність за якість підготовки на рівні з навчальним закладом.

Ключовим моментом в історії ПОП Королівства Нідерланди стало прийняття у 1996 році Закону про освіту та професійну підготовку (WEB). Цей документ радикально змінив ландшафт системи, ініціювавши процес масштабного укрупнення навчальних закладів та перехід до моделі «децентралізованої відповідальності». До прийняття закону система складалася з сотень вузькопрофільних шкіл. Закон про освіту та професійну підготовку стимулював злиття цих закладів у великі мультидисциплінарні інституції – Регіональні навчальні центри (ROC) та аграрні навчальні центри (АОС). Метою цієї реформи було створення потужних освітніх хабів, здатних ефективно реагувати на потреби регіональних ринків праці та забезпечувати високу ефективність використання ресурсів. WEB поклав первинну відповідальність за якість освіти безпосередньо на навчальні заклади. Це означало відмову держави від мікроменеджменту: Міністерство освіти, культури та науки встановлює рамкові умови, кваліфікаційні вимоги та здійснює макроекономічне регулювання, але не втручається в оперативне управління коледжами (Overheid.nl, n.d.). WEB імплементував у секторі МВО принципи корпоративного управління,

розділивши функції управління та нагляду всередині самого навчального закладу. Це критично важливо для забезпечення прозорості та підзвітності в умовах широкої автономії.

Ключовим інститутом у системі зовнішнього забезпечення якості ПОП у Нідерландах є Інспекція освіти. За останнє десятиліття філософія інспектування зазнала кардинальних змін. Від моделі тотального контролю відповідності, яка передбачала перевірку всіх аспектів діяльності кожного закладу, Інспекція перейшла до концепції «пропорційного» та «стимулюючого» нагляду. Цей новий підхід базується на принципі «заробленої довіри». Суть його полягає в диференціації інтенсивності нагляду в залежності від доведеної якості закладу. Коледжі, які демонструють високі освітні результати та мають надійну систему внутрішнього управління якістю, підлягають менш частому та менш інтенсивному інспектуванню. Це створює потужний стимул для закладів інвестувати у власні системи якості, оскільки «нагородою» є більша автономія та менший адміністративний тиск. Чинна методологія нагляду закріплена в документі «Onderzoekskader 2021» (з актуалізацією у 2025 р.). Вона визначає стандарти якості у чотирьох ключових сферах: *освітній процес* (OP): оцінюється дидактична якість уроків, відповідність програм потребам студентів, якість наставництва. Важливою новацією стало введення з 2023 р. стандарту OP, який окремо фокусується на базових навичках (мова, математика, громадянська освіта), визнаючи їх фундаментальну роль для подальшого успіху випускників; *безпека та клімат* (VS): оцінюється фізична та соціальна безпека в навчальному закладі, інклюзивність середовища, заходи протидії булінгу та дискримінації; *забезпечення та завершення* (BA): фокус на якості екзаменаційних процедур (валідність, надійність, прозорість) та процесах дипломування. Це критично важливо для довіри роботодавців до дипломів МВО; *освітні результати* (OR): оцінюється успішність студентів, рівень відсіву, швидкість отримання диплома та успішність випускників на ринку праці. Оцінювання здійснюється за чотирибальною шкалою: «добре», «задовільно», «недостатньо», «дуже слабо» (Inspectie van het Onderwijs, 2025).

Центральним механізмом нагляду є чотирирічний цикл дослідження, який забезпечує регулярний моніторинг діяльності кожного навчального закладу. Цей цикл складається з семи етапів: попередній аналіз даних; стартова бесіда з Радою правління; підготовка плану дослідження; виконання перевірки (відвідування уроків,



інтерв'ю); аналіз та попередні висновки; звітування (публікація звіту); фінальна адміністративна бесіда. У разі виявлення критичних недоліків Інспекція освіти має повноваження застосовувати жорсткі санкції. Це може варіюватися від офіційного попередження та запровадження режиму посиленого нагляду до фінансових санкцій (призупинення фінансування) або навіть позбавлення закладу права видавати дипломи за певною програмою (Inspectie van het Onderwijs, n.d.-a). Наявність таких санкцій гарантує, що система забезпечення якості ПОП не є суто формальною, а має реальні важелі впливу.

Сильною стороною МВО є інституціоналізована роль бізнесу. Роботодавці не просто консультують освітян, вони є співавторами змісту освіти. Ця функція реалізується через Організацію співробітництва професійної освіти та бізнесу (SBB, n.d.-a), яка заснована на паритетних засадах із представників освітніх асоціацій (MBO Raad), асоціацій роботодавців, бізнесу та профспілок. До компетенції SBB входить розроблення та постійне оновлення кваліфікаційних стандартів, професій, моніторинг потреб ринку праці та, що найважливіше, акредитація навчальних компаній. Процедура акредитації, яку адмініструє SBB, є дієвим фільтром якості ПОП. Щоб отримати статус навчальної компанії вона повинна: забезпечити відповідність завдань для студентів вимогам кваліфікаційного стандарту, забезпечити безпечне фізичне та психологічне середовище навчання та праці, мати в штаті кваліфікованого практичного наставника, який має час та навички для навчання студентів. Для цього SBB здійснює регулярні перевірки акредитованих компаній (раз на 4 роки) та реагує на скарги. У разі порушення умов статус може бути відкликаний, що автоматично позбавляє компанію доступу до студентів-стажерів. Це механізм, що захищає освітній складник виробничої практики та запобігає експлуатації студентів (Overheid.nl, 2025).

Модель управління якістю ПОП у Нідерландах поєднує два вектори підзвітності: перед державними органами (Інспекція освіти, Міністерство освіти, культури та науки) та перед місцевою громадою, регіональними стейкхолдерами, студентами і партнерами. Під час таких заходів представники бізнесу, випускники та громадськість надають прямий зворотний зв'язок керівництву коледжу щодо якості підготовки фахівців. Це дає навчальному закладу змогу отримати об'єктивну оцінку своєї роботи «ззовні». З 2023 р. Інспекція освіти запровадила інструмент «щорічної бесіди» з правлінням навчального

закладу. Такий формат діалогу спрямований на обговорення довгострокових ризиків та можливостей розвитку, що дає змогу виявляти потенційні проблеми на ранніх стадіях, ще до того, як вони вплинуть на якість ПОП (*Inspectie van het Onderwijs*, n.d.-b).

Однією з найбільш проривних ініціатив у системі МВО є розвиток державно-приватних партнерств (PPP) у формі Центрів інноваційної майстерності (CIV). Ці структури являють собою спільні підприємства коледжів та бізнесу, де партнери об'єднують ресурси для вирішення спільних завдань. На відміну від традиційної співпраці, у CIV бізнес робить реальні фінансові або матеріальні внески (наприклад, надає доступ до новітнього обладнання, лабораторій, відряджає своїх експертів як викладачів). Учасники таких партнерств стають фактичними «акціонерами» освітніх програм, що гарантує їхню пряму зацікавленість у якості результатів. Критичним фактором якості ПОП є компетентність викладацького складу. Вимоги до педагогів навчальних закладів МВО суворо регламентовані Законом про професії в освіті (BIO). Однак, в умовах дефіциту кадрів, особливо в технічних спеціальностях, Нідерланди активно впроваджують програми «бічного входу». Ці програми дають змогу залучати до викладання досвідчених практиків з індустрії, які не мають базової педагогічної освіти. За умови проходження ними спеціальної педагогічної підготовки та результатів оцінювання придатності, вони отримують право викладати. Це дає змогу системі МВО оперативно оновлювати зміст освіти, залучаючи носіїв актуальних технологічних знань (*Inspectie van het Onderwijs*, 2025).

Ключовим інструментом управління якістю ПОП є масштабне національне опитування задоволеності студентів, яке проводиться незалежною молодіжною організацією JOB MBO (n.d.). Результати цього моніторингу є публічними та прозорими, використовуються абітурієнтами під час вибору навчального закладу, а також слугують для Інспекції освіти індикатором ризику (різке падіння задоволеності може стати підставою для позапланової перевірки). Крім того, студентські ради на рівні коледжів мають законодавчо закріплене право згоди щодо важливих питань політики навчального закладу. Це робить їх реальним партнером у процесі прийняття рішень (*Algemene Onderwijsbond (AOB)*, (n.d.); ECIO, 2024). На період 2024–2027 рр. Міністерство освіти, культури та науки спільно з соціальними партнерами та асоціацією МВО Raad ухвалило впровадження нової «Робочої програми». Цей стратегічний документ, підкріплений



фінансуванням у розмірі близько 2,3 млрд євро, визначає пріоритети розвитку сектору. Ключовими пріоритетами робочої програми є забезпечення рівних можливостей студентів: посилена увага до вразливих груп студентів (зокрема, рівень 1-2 EQF), боротьба з дискримінацією під час пошуку стажування та забезпечення рівного доступу до якісної освіти; зв'язок з ринком праці; адаптація програм до викликів енергетичного переходу, кліматичних змін та цифровізації економіки; розвиток мережі дослідницьких осередків у навчальних коледжах, що займаються прикладними дослідженнями та інноваціями, заповнюючи нішу між академічною наукою та практикою (Kennisrotonde, n.d.). Кожен заклад зобов'язаний розробити та імплементувати власну «Якісну агенцію» виконання якої контролюється незалежною комісією та безпосередньо впливає на обсяг фінансування. Це свідчить про перехід системи від культури контролю до культури безперервного вдосконалення якості ПОП (Ministerie van OCW, 2023; Rijksoverheid, 2024; Overheid.nl, 2025).

Висновки. Нідерландська система забезпечення якості ПОП і зокрема, сектор середньої професійної освіти являє собою еталонну модель «децентралізованої відповідальності», яка успішно трансформувала традиційний державний контроль у культуру інституційної довіри та глибокого соціального партнерства. Фундаментом цієї системи став стратегічний перехід від жорсткого адміністративного мікроменеджменту до широкої автономії укрупнених регіональних навчальних центрів, що гармонійно врівноважується суворими механізмами вертикальної та горизонтальної підзвітності. Унікальність голландського підходу криється в ефективному функціонуванні «трикутника якості», де роботодавці через інституції SBB (n.d.-b) та центри інноваційної майстерності (CIV) інтегровані як співавтори змісту освіти, студенти виступають активними суб'єктами впливу на політику навчальних закладів, а державний нагляд еволюціонував до формату «пропорційного інспектування» на основі «заробленої довіри». Така архітектура, підкріплена застосуванням циклу PDCA та стратегічним фокусом на інклюзивності, дає змогу сектору MBO оперативно реагувати на виклики ринку праці, забезпечуючи баланс між економічною ефективністю підготовки кадрів та соціальною функцією освіти як ліфта можливостей.

Результати аналізу нідерландської системи забезпечення якості ПОП дають змогу виокремити такі *практичні рекомендації* для

вдосконалення якості професійної освіти в Україні, а саме: *трансформація моделі управління та фінансування*. Законодавчо розширити управлінську та фінансову автономію закладів професійної освіти. Відмовитися від постатейного кошторису на користь *глобального бюджету (block grant)*, що дасть змогу керівництву закладів професійної освіти оперативно перерозподіляти ресурси на розвиток матеріально-технічної бази чи мотивацію педагогічного персоналу; *укрупнення мережі закладів професійної освіти (створення хабів)*. Продовжити створення багатопрофільних регіональних центрів професійної досконалості (аналог голландських ROC), здатних акумулювати ресурси та надавати широкий спектр освітніх послуг для різних категорій населення (освіта впродовж життя); *посилення діяльності галузевих рад*. Наділити галузеві ради реальними повноваженнями, аналогічними до нідерландської SBB. Вони мають не просто «погоджувати» стандарти, а бути їх безпосередніми розробниками та власниками; *валідація навчальних місць*. Запровадити національну систему акредитації підприємств як надавачів освітніх послуг (навчальних компаній). Це дасть змогу гарантувати якість дуальної освіти та захистити права здобувачів професійної освіти; *розвиток державно-приватного партнерства*. Стимулювати створення центрів спільного використання ресурсів (аналог CIV), де бізнес інвестує в обладнання, яке використовується спільно для навчання студентів та перепідготовки працівників підприємств; *впровадження ризик-орієнтованого нагляду*. Державній службі якості освіти доцільно перейти до моделі «пропорційного нагляду» на основі «заслуженої довіри». Заклади професійної освіти з дієвою внутрішньою системою якості повинні підлягати менш частому зовнішньому контролю, що вивільнить ресурси для підтримки слабших закладів; *фокус на результатах*. Перенести акцент у моніторингу з перевірки документації на оцінювання реальних результатів: працевлаштування випускників, їхній кар'єрний ріст та задоволеність роботодавців; *реальна імплементація циклу PDCA*. Забезпечити впровадження повного циклу якості професійної освіти, приділяючи особливу увагу етапу «Act» (коригувальні дії). Результати опитувань та моніторингів мають трансформуватися в управлінські рішення, а не просто фіксуватися у звітах; *студентоцентрованість*. Законодавчо посилити роль органів студентського самоврядування, надавши їм право голосу під час прийняття рішень щодо організації освітнього процесу та забезпечення комфортного освітнього середовища (безпека,



проти дія булінгу); залучення практиків. Спростити процедуру допуску до викладання фахівців з виробництва, які не мають педагогічної освіти (аналог голландського «бічного входу»). Розробити для них короткострокові інтенсивні курси педагогічної майстерності; публічні дані якості. Створити відкриту національну платформу з даними про якість діяльності кожного закладу професійної освіти (задоволеність студентів, рівень працевлаштування), що стане дієвим інструментом для абітурієнтів та стимулом для конкуренції між ними.

Список посилань

- Algemene Onderwijsbond (AOB). (n.d.). MBO. <https://www.aob.nl/cao-en-salaris/middelbaar-beroepsonderwijs/>
- ECIO. (2024). *Expertisecentrum inclusief onderwijs*. <https://ecio.nl/>
- Inspectie van het Onderwijs. (2025). *Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op het mbo (versie 2025)*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2021/07/01/onderzoekskader-2021-middelbaar-beroepsonderwijs>
- Inspectie van het Onderwijs. (n.d.-a). *Toezicht op het middelbaar beroepsonderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/middelbaar-beroepsonderwijs/toezicht-mbo>
- Inspectie van het Onderwijs. (n.d.-b). *Het jaargesprek: dialoog vanuit gemeenschappelijke verantwoordelijkheid*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/middelbaar-beroepsonderwijs/jaargesprek>
- JOB MBO. (n.d.). *JOB-monitor*. <https://www.jobmbo.nl/monitor/>
- Kennisrotonde. (n.d.). *Duurzame kwaliteitscultuur in het onderwijs*. <https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/media-files/Duurzame%20kwaliteitscultuur%20in%20het%20onderwijs.pdf>
- Ministerie van OCW. (2023). *Kamerbrief over aanpak studentenwelzijn in het mbo*. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2023/07/04/aanpak-studentenwelzijn-in-het-middelbaar-beroepsonderwijs-hoger-beroepsonderwijs-en-het-wetenschappelijk-onderwijs>
- Overheid.nl. (2025). *Regeling vaststelling kwalificatiedossiers en opleidingsdomeinen*. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0037678/2025-08-01>



Overheid.nl. (n.d.). *Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB)*.
<https://wetten.overheid.nl/BWBR0007625/>

Rijksoverheid. (2024). *Werkagenda mbo 2023–2027*.
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/middelbaar-beroepsonderwijs/kwaliteit-mbo-opleidingen/werkagenda-mbo-2023-2027>

SBB. (n.d.-a). *Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven* <https://www.s-bb.nl/>

SBB. (n.d.-b). *Voorwaarden voor erkenning leerbedrijf*.
<https://www.s-bb.nl/bedrijven/voorwaarden-erkenning/>

— 90 —

УДК 377.014: 338.24(4)

ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ТА СИСТЕМНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ІСЛАНДІЇ ТА БЕЛЬГІЇ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Анна Остапенко,

*доктор філософії, старший науковий співробітник
відділу зарубіжних систем професійної освіти*

Інституту професійної освіти НАПН України,

<https://orcid.org/0000-0002-2669-7227>

e-mail: annostapenko1989@gmail.com

Анотація. У статті проаналізовано стратегічні підходи Ісландії та Бельгії до реформування професійної освіти в контексті євроінтеграції та глобальних викликів. Досліджено інноваційну модель Ісландії, що інтегрує інновації, запровадження ризику та STEM-компетенції, забезпечуючи системну адаптивність професійної освіти через європейську гармонізацію. На противагу, висвітлення структурної трансформації професійної освіти Бельгії, спрямовану на подолання дефіциту навичок через посилення навчання на робочому місці та впровадження зелених й цифрових стратегій.

Ключові слова: Інновації в Ісландії, професійна освіта, реформи в Ісландії, Бельгія, знання, дослідження, технологічні розробки.



INNOVATIVE MODEL AND SYSTEMIC TRANSFORMATION OF VOCATIONAL EDUCATION: EXPERIENCE OF ICELAND AND BELGIUM IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION

Anna Ostapenko,

*PhD, Senior Researcher of the department
of Foreign Vocational Education Systems of the
Institute of Vocational Education of the
NAES of Ukraine*

Abstract. The article analyzes the strategic approaches of Iceland and Belgium to reforming vocational education (VET) in the context of European integration and global challenges. It investigates Iceland's innovative paradigm, which integrates innovation, risk cultivation, and STEM competencies, ensuring the systemic adaptability of VET through European harmonization. In contrast, the structural transformation of Belgian VET is highlighted, aimed at overcoming the skills deficit by strengthening Work-Based Learning and implementing green/digital strategies.

Keywords: Innovation in Iceland, vocational education, reforms in Iceland, Belgium, knowledge, research, technological development.

У контексті стрімких технологічних змін, екологічної кризи та демографічних викликів, інновації стали не розкішшю, а вимогою для забезпечення глобальної конкурентоспроможності та високої якості життя. Ісландія й Бельгія демонструє глибоке розуміння цієї необхідності, впроваджуючи інноваційну модель, яка передбачає нерозривну інтеграцію інновацій для підготовки кваліфікованих спеціалістів до майбутніх викликів й розвиток підприємницького духу та оптимізації доступу до інтелектуального капіталу.

Актуальність дослідження полягає у низці глобальних та національних факторів, що створюють термінову трансформацію національних систем професійної освіти і навчання для забезпечення конкурентоспроможності та сталого розвитку. Досвід Ісландії та Бельгії, які є пріоритетом ЄС щодо «швидких і гнучких» систем, зосереджуючись на цифровізації, навчанні впродовж життя та забезпеченні якості (enhanced quality assurance), є життєво важливим для країн, які прагнуть до євроінтеграції та є її учасниками.

Мета статті – проаналізувати актуальні підходи Ісландії та Бельгії до реформування професійної освіти щоб систематизувати механізми інтеграції інновацій, зеленої економіки та європейських стандартів для підвищення національної конкурентоспроможності.

Інноваційна модель Ісландії, що передбачає постійну інтеграцію інновацій у соціальну, культурну та економічну сфери як необхідність для забезпечення конкурентоспроможності та вирішення глобальних викликів, зосереджується на культивуванні ризику, стимулюванні венчурної екосистеми, оптимізації доступу до інтелектуального капіталу та створенні вільного середовища міжнародної співпраці через довгостроковий напрямок (Nýsköpunarlandið: Ísland, 2019). Системна адаптивність професійної освіти Ісландії, забезпечена її активною участю у загальноєвропейському моніторинговому просторі через регулярне подання даних до Cedefop та постійну актуалізацію стандартів, гарантує високу якість і показує, що оновлення науково-методичного забезпечення є прямим результатом міжнародного аудиту та координації для відповідності міжнародним вимогам (OECD, 2025).

Стратегічний напрям реформ професійної освіти Ісландії (2021–2025) реалізує пріоритети ЄС щодо «швидких і гнучких» систем, зосереджуючись у науково-методичному забезпеченні, цифровізації, навчанні впродовж життя та забезпеченні якості (Cedefop, 2025).

Активна участь у швидких технологічних змінах (4-та промислова революція) є необхідною для збереження конкурентоспроможності та добробуту, вимагаючи від системи підтримки інновацій створення міцної технологічної та економічної основи на кращих світових практиках із запобіганням соціальній сегрегації, оскільки інноваційний потенціал суспільства є ключовою передумовою для високої якості життя (Nýsköpunarlandið: Ísland, 2019). Інновації відіграють ключову роль у вирішенні проблем, пов'язаних зі зміною клімату. Розвиток зелених технологічних рішень підвищує стійкість і конкурентоспроможність країни (Nýsköpunarlandið: Ísland, 2019).

Реформи в Ісландії спрямовані на розширення можливостей для навчання впродовж життя, підтримуючи цей напрям новими законами та майбутніми тенденціями (OECD, 2025). Швидка адаптація професійних робітників та економічне відновлення забезпечуються гнучкістю професійної освіти Ісландії, наприклад, поправки у законах до регулювання ліцензованих професій спрямовані на полегшення доступу учнів професійної освіти до працевлаштування та їхню швидку



інтеграцію на ринку праці. Посилення програм навчання впродовж життя, шляхом впровадження механізмів мікрокваліфікацій є ключовою тенденцією до швидкої перекваліфікації працівників (Cedefop, 2025).

Пріоритет «enhanced quality assurance» вимагає від ісландської системи професійної освіти постійного моніторингу та прозорості оцінювання на державному рівні (Sverrisdóttir, 2024). Це реалізується через розробку country-specific reports, які фокусуються на таких аспектах, як інноваційність та інклюзивність (OECD, 2025). Важливим аспектом адаптивності є відкритість до міжнародної мобільності (студенти та викладачі) та визнання кваліфікацій, про що свідчить зростання кількості іноземних студентів в Ісландії у 2022 році, підкреслюючи активну інтеграцію міжнародного досвіду та гармонізацію стандартів. Інноваційний потенціал суспільства визначається сукупністю ключових факторів: ставленням до інновацій, R&D та стартапів; обсягом та розподілом інвестицій; масштабом ринків (продуктів, послуг, фінансування); ефективністю правової бази та інфраструктури; наявністю кваліфікованих фахівців здатних бути першокласними спеціалістами на міжнародному рівні (Nýsköpunarlandið: Ísland, 2019).

В Ісландії інновації є стратегічним пріоритетом, інтегрованим у державний курс і суспільну свідомість як основа добробуту. Соціокультурне середовище країни характеризується повагою до підприємництва та толерантністю до ризиків. Ключовими завданнями є: інтеграція інноваційних моделей в освітній курс для формування релевантних навичок та стимулювання інноваційної активності (конкурси). Врахування інноваційних компетенцій під час відбору управлінського персоналу (Nýsköpunarlandið: Ísland, 2019).

Для інституціоналізації інноваційного середовища Ісландії передбачено створення Ради з питань інновацій та підприємництва і міжвідомчої робочої групи, пріоритетом яких буде аналіз даних та збільшення кількості патентних заявок, тоді як на рівні освіти акцент робиться на інтеграції інновацій у навчальні матеріали, підтримці дизайнерів та розвитку мережі «фаб-лабораторій» для стимулювання експериментування та толерантності до невдач (Nýsköpunarlandið: Ísland, 2019).

Ісландія як суспільство добробуту, безпеки та рівних можливостей створює фундаментальні передумови для прогресивного інноваційного середовища, сприяючи мобільності, свободі

працевлаштування та гуманності для конкурентоспроможності, використання освіти і знань ісландців (Nýsköpunarlandið: Ísland, 2019). Ісландія має винахідливі людські ресурси, і для їхнього розвитку система освіти підвищує акцент на STEM, практичних знаннях, інноваціях, підприємництві та емоційному інтелекті, підтримуючи різноманітні навички, мистецький розвиток і міжнародну мобільність студентів, а також іноземці швидко можуть працювати для отримання капіталу компаній. Для використання міжнародної конкурентоспроможності Ісландії у сфері R&D та створення економічної цінності критично важливо забезпечити працівникам дослідницьких інституцій можливість створення компаній на базі проєктів, чітко визначити право власності на інтелектуальну власність для комерціалізації та оптимізувати надання акцій працівникам інноваційних компаній (Nýsköpunarlandið: Ísland, 2019).

Система професійної освіти Бельгії у період 2026–2030 рр. трансформується відповідно до нової «Декларації Хернінга», гармонізуючи національні стратегії з директивами ЄС (моніторинг Cedefop) для забезпечення конкурентоспроможності та соціальної інтеграції, оскільки Фландрія вже закріпила пріоритети оцінювання якості у своїй стратегії до 2030 року Cedefop. (2025 а).

Невідповідність між навичками, отриманими в професійній освіті Бельгії, та потребами ринку праці є значною проблемою (82% роботодавців незадоволені), що спонукає Міжнародний валютний фонд закликати до реформ для підвищення ефективності державних витрат на освіту, щоб зменшити цю проблему, стимулювавши зростання продуктивності та мінімізувати необхідність фірм самотійно проводити підвищення кваліфікації (Cedefop, 2024).

Дефіцит фахівців у галузі STEM є критичною проблемою для зростання продуктивності Бельгії, для боротьби з яким Фландрія вже запровадила регіональні STEM-стратегії, а Французька Спільнота анонсувала подібні кроки (Broek, 2020).

Центральним елементом усіх регіональних стратегій розвитку професійної освіти на період 2026–2030 років є посилення та розширення навчання на робочому місці (Work-Based Learning). Це визнано універсальним пріоритетом в усіх спільнотах для підвищення релевантності професійної освіти (Cedefop, 2024). Реформи Work-Based Learning у Бельгії до 2030 року є структурно складними, вимагаючи не лише законодавчих змін, але й інвестицій у «людську інфраструктуру», зокрема перекваліфікацію викладачів професійної освіти щодо



оцінювання та індивідуального супроводу студентів, для чого фламандський Департамент освіти звернувся за підтримкою до Програми структурної реформи ЄС (SRSP) (Broek, 2020).

Система професійної освіти відіграє вирішальну роль у поєднанні ринку праці та промисловості з освітніми стейкхолдерами, використовуючи інтелект навичок (систематичні дані про тенденції ринку праці) для точного узгодження навчальних програм із потребами та створення вимог на майбутній розвиток професійної освіти за аналітичними даними для прискорення цифровізації в освіті (Cedefop, 2025a).

Фландрія (Бельгія) активно розробляє стратегію зелених навичок високого рівня («A green skills roadmap for Flanders») для створення середовища, де зелена та цифрова трансформація розвиваються синергічно, вимагаючи інтеграції зелених навичок в усі аспекти освіти, що частково фінансується ЄС (Broek, 2020).

У франкомовному просторі Бельгії існують цільові ініціативи, як-от програми ЕФР для навчання цифровим компетенціям, а стратегічні плани професійної освіти на 2026–2030 роки уніфіковані навколо центральної мети: трансформація професійної освіти у високоякісний, ринково-релевантний шлях через масштабне розширення та якісну інтеграцію дуального навчання (Kennisplatform Werk en Sociale Economie, 2023).

Висновок. Отже, інноваційна модель Ісландії базується на нерозривній інтеграції інновацій у всі сфери життя через довгостроковий, консенсусний курс, фокусуючись на інтелектуальному капіталі, R&D та толерантності до ризику, при цьому її професійна освіта забезпечує системну адаптивність і конкурентоспроможність завдяки міжнародній співпраці, цифровізації, LLL (мікрокваліфікації) та гнучкості регулювання для швидкої інтеграції кадрів.

Бельгія (2026–2030), у свою чергу, здійснює масштабну трансформацію VET відповідно до директив ЄС («Декларація Хернінга»), зосереджуючись на розширенні Work-Based Learning та дуального навчання, подоланні критичної невідповідності навичок (особливо STEM та зелених та цифрових компетенцій) через інвестиції у «людську інфраструктуру» (перекваліфікація викладачів) та використання інтелекту навичок (skills intelligence).

Список посилань

Cedefop. (2025). *Tracking vocational education reform across Europe*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/tracking-vocational-education-reform-across-europe>

Sverrisdóttir, M. K. (2024). *Implementing European priorities in VET: making national VET agile, flexible, innovative, attractive, inclusive and quality-assured: Iceland*. Cedefop Refernet thematic perspectives. <https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/implementing-european-priorities-vet-iceland>

OECD. (2025). *Vocational education and training systems in nine countries*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1a86eb6c-en>

Stjórnarráð Íslands. Atvinnuvega- og nýsköpunarráðuneytið. (2019). *Nýsköpunarlandið: Ísland*. <https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/ANR/Nyskopun/NSL%C3%8D1.pdf>

Cedefop. (2025 a). *Vocational education and training policy briefs 2024 – Belgium (Flanders)*. National VET policy developments 2023-24. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/1049244>

Cedefop. (2024). *Vocational education and training in Belgium: short description*. Publications Office, Luxembourg. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/860266>

Broek, S. (2020). *Dual learning in Flanders: professionalisation of teachers – project supported by the European Commission's Directorate-General for Structural Reform Support (DG REFORM) SRSS/CEI/2019/005: Consolidated final report*. (Report No. SRSS/CEI/2019/005). Funded by the European Union and implemented in cooperation with the European Commission's Directorate-General for Structural Reform Support <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Final%20report%20SRSP%20Flanders%2010072020.pdf>

Kennisplatform Werk en Sociale Economie. (2023). *Naar een high-level strategie voor groene vaardigheden in Vlaanderen, Bijdragen van het kennisplatform*. Vlaanderen. <https://www.vlaanderen.be/kennisplatform-werk-en-sociale-economie/bijdragen-van-het-kennisplatform/naar-een-high-level-strategie-voor-groene-vaardigheden-in-vlaanderen>



УДК 377.014.6(435.9)

ТЕНДЕНЦІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ЛЮКСЕМБУРГІ

*Денис Жежерун,
молодший науковий співробітник
відділу зарубіжних систем професійної освіти
Інституту професійної освіти
НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0003-1072-9463>
e-mail: denzhezherun@gmail.com*

Анотація. У статті проаналізовано інституційні механізми забезпечення якості професійної освіти і навчання Люксембургу в контексті модернізації вітчизняної системи та євроінтеграції. Охарактеризовано роль Професійних палат як гарантів ринкової релевантності освіти, інструменти контролю якості в дуальній системі (сертифікація наставників, тристоронні договори) та внутрішній моніторинг через «Плани розвитку школи» (PDS). Обґрунтовано перспективи імплементації в Україні люксембурзького досвіду щодо законодавчого залучення роботодавців до розробки стандартів та цифровізації оцінювання результатів навчання.

Ключові слова: професійна освіта і навчання (ПОН), забезпечення якості, Люксембург, дуальна система, соціальне партнерство, компетентнісний підхід, EQAVET, план розвитку школи (PDS).

TRENDS IN QUALITY ASSURANCE IN VOCATIONAL EDUCATION IN LUXEMBOURG

*Denis Zhezherun,
Junior Research Fellow of the Department of
Foreign Systems of Vocational Education
of the Institute of Vocational Education of the
NAES of Ukraine*

Abstract. The article analyzes the institutional mechanisms for quality assurance in Vocational Education and Training (VET) in Luxembourg within the context of modernizing the Ukrainian system and European

integration. The role of Professional Chambers as guarantors of the market relevance of education is characterized, alongside quality control instruments in the dual system (certification of in-company tutors, tripartite contracts) and internal monitoring through «School Development Plans» (Plan de développement scolaire – PDS). The prospects for implementing Luxembourg's experience in Ukraine regarding the legislative involvement of employers in standard development and the digitalization of learning outcome assessment are substantiated.

Keywords: Vocational Education and Training (VET), quality assurance, Luxembourg, dual system, social partnership, competence-based approach, EQAVET, School Development Plan (PDS).

В умовах повоєнної відбудови економіки України та набуття статусу кандидата в члени Європейського Союзу, модернізація системи професійної освіти і навчання (ПОН) набуває стратегічного значення. Ключовим викликом для вітчизняної системи залишається подолання розриву між якістю підготовки кадрів та реальними потребами ринку праці. У цьому контексті особливої актуальності набуває вивчення досвіду країн Бенілюксу, зокрема Великого Герцогства Люксембург, яке демонструє одні з найвищих у Європі показників працевлаштування випускників професійних шкіл (понад 80% за даними Eurostat).

Люксембурзька модель становить значний науково-практичний інтерес для України з кількох причин. По-перше, ця країна успішно адаптувала класичну «німецьку» дуальну систему до умов малої відкритої економіки. По-друге, Люксембург реалізував ефективний перехід від централізованого державного управління якістю до моделі «розподіленої відповідальності» (shared responsibility), де професійні палати та соціальні партнери мають законодавчо закріплені важелі впливу на зміст освіти. По-третє, досвід імплементації європейських рамок якості (EQAVET) у національне законодавство Люксембургу є цінним дороговказом для гармонізації українських освітніх стандартів з вимогами ЄС.

Проблематика забезпечення якості професійної освіти в країнах ЄС висвітлюється у працях як зарубіжних (звіти CEDEFOP, ETF), так і вітчизняних науковців (Л. Пуховська, Н. Ничкало та ін.). Водночас, специфіка люксембурзької системи, зокрема її інструментарій внутрішнього моніторингу якості на рівні закладу (Plan de développement scolaire), залишається недостатньо вивченою в



українському педагогічному дискурсі, що зумовлює доцільність цього дослідження.

Метою статті є аналіз ключових тенденцій забезпечення якості професійної освіти і навчання в Люксембурзі та окреслення можливостей їх адаптації до українського освітнього контексту. Особлива увага приділяється нормативно-правовим змінам, інституційній ролі соціальних партнерів і цифровим інструментам моніторингу якості.

Інтеграція України до європейського освітнього простору та нагальні потреби повоєнної відбудови економіки вимагають докорінної модернізації системи професійної освіти і навчання (ПОН). У цьому контексті стратегічний інтерес становить досвід Великого Герцогства Люксембург, який демонструє високу ефективність підготовки кадрів завдяки унікальній моделі соціального партнерства та дуальної освіти. Метою статті є аналіз інституційних механізмів та нормативних інструментів забезпечення якості ПОН у Люксембурзі для окреслення шляхів їх адаптації у вітчизняну освітню практику. Трансформація освітньої політики Люксембургу характеризується низкою стійких тенденцій, серед яких доцільно виділити такі:

1. Нормативно-правова трансформація: від знань до компетентностей. Фундаментом модернізації системи професійної освіти і навчання (ПОН) Люксембургу стала реформа 2008 року, модернізована у 2019 році. Вона забезпечила перехід від лінійної предметної моделі до модульної системи, що базується на компетентнісному підході (*l'approche par compétences*). Якість освіти нині вимірюється не обсягом знань, а здатністю виконувати професійні завдання. Законодавчі зміни надали Професійним палатам статус співавторів навчальних програм, гарантуючи їхню ринкову релевантність. Для вдосконалення системи оцінювання у 2019 році було запроваджено гібридну модель (поєднання балів та компетентностей) та обов'язкові інтегровані проміжні проекти (*projets intégrés intermédiaires*), що перевіряють здатність учнів комплексно застосовувати навички. Вагомим фактором якості також є законодавчо закріплена мовна гнучкість, яка забезпечує інклюзивність освіти.

2. Інституційна архітектура: модель розподіленої відповідальності. Система забезпечення якості функціонує на засадах інституціоналізованого соціального партнерства. Відповідальність розподілена між Міністерством національної освіти (MENJE), яке відповідає за стратегію та сертифікацію, та Професійними палатами,

які формують зміст навчання. Механізм «ко-конструкції» (*co-construction*) реалізується через національні команди з розробки програм, де роботодавці мають право ініціювати оновлення стандартів. Узгодження інтересів держави та ринку здійснює тристороння Національна рада (CNFP), а методологічний супровід та моніторинг покладено на службу інновацій SCRIPT. Така структура створює систему «стримувань і противаг», де бізнес визначає цілі навчання, а освітяни – методику.

3. *Дуальна освіта як гарант якості.* Домінування дуальної моделі (*régime concomitant*) передбачає глибоку інтеграцію навчання в ліцеї та на виробництві. Якість гарантується через тристоронній *Договір про навчання*, який юридично зобов'язує підприємство дотримуватися програми. Ключовим інструментом є інститут наставництва: підприємство отримує право навчати учнів лише за наявності сертифікованого тьютора, який пройшов педагогічну підготовку. Синхронізація процесів забезпечується через *Журнал навчання* та спільне оцінювання результатів комісіями за участі роботодавців. Підприємство в цій моделі виступає не пасивним замовником, а активним провайдером освіти.

4. *Європейський вимір та EQAVET.* Інтернаціоналізація ринку праці зумовила імплементацію європейських стандартів якості EQAVET.

Через діяльність Національного референс-поінту впроваджується «цикл якості» (планування – виконання – перевірка – дія), що зміщує акцент із зовнішнього інспектування на внутрішню культуру якості. Прозорість кваліфікацій забезпечується співвіднесенням національної рамки (CLQ) з Європейською рамкою кваліфікацій (EQF). Моніторинг ефективності системи здійснюється на основі досліджень TEVA, що робить освітню політику доказовою (*evidence-based*).

5. *Цифровізація як інструмент прозорості.* У межах стратегії «Digital(4)Education» цифрові інструменти використовуються для об'єктивізації контролю. Впровадження цифрових журналів виробничого навчання дало змогу синхронізувати комунікацію у трикутнику «учень – школа – підприємство» та моніторити реальний зміст практики в режимі реального часу. Створена екосистема «Будинок орієнтації» (*Maison de l'orientation*) використовує цифрові інструменти для профорієнтації, знижуючи рівень відсіву учнів. Паралельно здійснюється аналітика великих даних для виявлення кризових явищ у закладах освіти.



Досвід Люксембургу свідчить про ефективність переходу від моделі жорсткого державного контролю якості професійної освіти до системи розподіленої відповідальності між ключовими стейкхолдерами. Визначальну роль у цій трансформації відіграє не лише участь роботодавців у формуванні стандартів, а й їхня відповідальність за результати навчання в межах дуальної системи.

Для України стратегічно важливим є запозичення окремих інституційних механізмів цієї моделі. Передусім ідеться про запровадження обов'язкової педагогічної сертифікації наставників на виробництві, посилення реальної участі роботодавців у затвердженні професійних стандартів, а також розвиток культури стратегічного планування на рівні закладів освіти за аналогією з люксембурзькими планами розвитку школи (PDS).

Поєднання цих кроків із використанням цифрових інструментів моніторингу якості може створити передумови для підвищення ефективності дуальної освіти та зменшення розриву між системою ПОН і потребами ринку праці в умовах євроінтеграції.

Список посилань

Cedefop. (2024). *Vocational education and training in Luxembourg: Short description*. Publications Office of the European Union. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4208>

Cedefop ReferNet Luxembourg. (2023). *VET in Europe: Database on national VET systems*. Cedefop. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/luxembourg>

Eurostat. (2023). *Employment rates of recent graduates* [Data set]. European Commission. <https://ec.europa.eu/eurostat>

Loi du 12 juillet 2019 portant modification de la loi modifiée du 19 décembre 2008 portant réforme de la formation professionnelle. (2019). *Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg*, A-546. <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2019/07/12/a546/jo>

Loi du 19 décembre 2008 portant réforme de la formation professionnelle. (2008). *Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg*, A-220. <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2008/12/19/n1/jo>

Loi du 29 août 2017 sur l'enseignement secondaire. (2017). *Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg*, A-759. <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2017/08/29/a759/jo>



УДК 377.014.6(410)

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І ПІДГОТОВКИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Андрій Микитюк,
аспірант Інституту професійної освіти
НАПН України,
<https://orcid.org/0009-0001-2301-5198>
e-mail: andriimktk@gmail.com

Анотація. У статті розглянуто сучасні тенденції розвитку професійної освіти і підготовки у Великій Британії. Проаналізовано урядові стратегії, роль Місцевих планів підвищення кваліфікації та Національного агентства розвитку навичок. Охарактеризовано ключові елементи системи професійної освіти і підготовки: дуальні траєкторії, компетентнісний підхід, проєктний метод, цифрові технології та «зелені» навички. Висвітлено участь роботодавців у формуванні програм та реформу державного фінансування. Показано практичну цінність британського досвіду для модернізації професійної освіти в Україні.

Ключові слова: професійна освіта, Велика Британія, Національні професійні кваліфікації, учнівство, технічні кваліфікації.

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING SYSTEM IN THE UNITED KINGDOM

Andrii Mykytiuk,
Postgraduate Student of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine

Abstract. The article examines current trends in the development of Vocational Education and Training in the United Kingdom. It analyzes government strategies, the role of Local Skills Improvement Plans, and the National Skills Agency, while characterizing key systemic elements such as dual-track pathways, a competency-based approach, project-based learning, the integration of digital technologies, and the development of ‘green’ skills. Furthermore, the paper highlights the involvement of employers in



curriculum design and the reform of public funding mechanisms, ultimately demonstrating the practical value of the UK experience for the modernization of vocational education in Ukraine.

Keywords: vocational education, United Kingdom, National Vocational Qualifications, apprenticeship, T-Levels.

Сучасні глобальні економічні зміни, пов’язані з цифровізацією та технологічними інноваціями, зумовлюють зростання попиту на фахівців із поєднанням професійних і міждисциплінарних компетентностей. У цих умовах професійна освіта і підготовка (ПОП) набуває стратегічного значення як основа формування конкурентоспроможної робочої сили. Результати аналізу Cedefop свідчить, що підвищення гнучкості систем ПОП є загальноєвропейським пріоритетом, зумовленим цифровою трансформацією та екологічним переходом (Cedefop & ETF, 2025). Система ПОП у Великій Британії є визнаним орієнтиром для міжнародного вивчення. Вона демонструє приклад інституційної гнучкості, ефективного партнерства з індустрією та використання прогресивних галузевих кваліфікацій, зокрема у будівельній сфері, яка є однією з найбільш динамічних. Ефективність британської моделі ПОП ґрунтується на поєднанні інституційної гнучкості, орієнтації на потреби ринку праці та тісній взаємодії з бізнес-партнерами.

Для України, яка обрала євроінтеграційний курс і стоїть перед викликами масштабної повоєнної відбудови, дослідження британського досвіду набуває особливої, практично-орієнтованої актуальності. Реалізація положень нового Закону України «Про професійну освіту», спрямованого на впровадження інституційної автономії закладів професійної освіти, гармонізацію Національної рамки кваліфікацій з Європейською рамкою кваліфікацій та провідну роль роботодавців у змісті освіти, вимагає орієнтації на найкращі зарубіжні практики (Верховна Рада України, 2025). Британські механізми, що забезпечують прозорість кваліфікацій та інтенсивну інтеграцію ринку праці, можуть слугувати прямою моделлю для адаптації в умовах необхідності швидкої підготовки фахівців для економіки.

Британські реформи у сфері ПОП визначаються урядовою стратегією «Навички для роботи: навчання впродовж життя для можливостей і зростання» Документ передбачає посилення ролі професійних коледжів як центрів технічної підготовки та подолання

історичної недооцінки технічної освіти. Ключовим механізмом узгодження підготовки кадрів з потребами економіки стали Місцеві плани підвищення кваліфікації (Local Skills Improvement Plans). Їх упровадження забезпечено Актом про навички та освіту після 16 років (Skills and Post-16 Education Act 2022; Department for Education, 2022). У червні 2025 р. створено Національне агентство розвитку навичок (Skills England), яке перебрало функції Інституту технічної освіти та кваліфікацій (Institute for Apprenticeships and Technical Education). Агентство координує ПОП на національному рівні, визначає перспективні навички до 2030 р. та формує Стандартну класифікацію навичок Сполученого Королівства. Воно також аналізує потреби у підготовці фахівців у сфері штучного інтелекту, прогножуючи значний економічний ефект від подолання дефіциту відповідних компетентностей (Department for Education, 2025). У 2025 р. частина відповідальності за політику професійних навичок була передана від Міністерства освіти до Міністерства праці та пенсій (Department for Work and Pensions). Таке переміщення підкреслює нову парадигму, у межах якої ПОП розглядається як інструмент економічного розвитку, підвищення зайнятості та зменшення залежності від трудової міграції. Загальнонаціональною метою визначено досягнення рівня зайнятості до 80%.

Британська система функціонує в межах подальшої освіти та ґрунтується на Національній рамці кваліфікацій (Regulated Qualifications Framework), що охоплює рівні від початкового до восьмого. Рамка забезпечує прозорість кваліфікацій та можливість поступового розвитку від початкових робітничих навичок до інженерних і управлінських компетентностей. Зміст програм формується у співпраці державних агенцій, галузевих рад навичок і роботодавців (Research Briefing, 2025). Ключовими дуальними траєкторіями є учнівство та технічні кваліфікації (T-Levels). Учнівство охоплює рівні від другого до сьомого та передбачає поєднання навчання у професійному коледжі з трудовою діяльністю, де більшість часу студент проводить на виробництві. У будівельній галузі розроблено понад сто п'ятдесят відповідних стандартів. Технічні кваліфікації на рівні третього рівня є дворічними програмами з акцентом на технологічні навички та оплачувану практику (Радкевич, 2025).

Британська система заснована на компетентнісному підході та проєктному методі навчання (Project-Based Learning). Студенти виконують повний цикл проєктів. Оцінювання здійснюється за



результатами практичної діяльності. Важливим інструментом підтвердження компетентності залишаються Національні професійні кваліфікації, що оцінюють уміння безпосередньо на робочому місці. Для фахівців з досвідом діє система підвищення кваліфікації, зокрема в технічні кваліфікації (Higher Technical Qualifications) та програми професійного розвитку (Professional Development Programs), які охоплюють цифрові технології, моделювання будівельної інформації (Building Information Modelling) та принципи сталого будівництва.

Цифровізація та екологічна політика визначають зміст сучасних освітніх програм. Усі здобувачі освіти рівня третього опановують базові засади технології інформаційного моделювання будівель. На вищих рівнях вони вивчають складні інструменти управління цифровими даними проєктів. У контексті кліматичної політики Великої Британії суттєву роль відіграють модулі зі сталого будівництва, енергоефективності, а також підготовка фахівців для роботи з низьковуглецевими технологіями, зокрема з тепловими насосами та сонячними системами (Grainger, 2025).

Важливою тенденцією британської моделі ПОП є активна роль роботодавців, які беруть участь у формуванні програм, забезпеченні обладнанням та оцінюванні результатів навчання студентів. Значну частину будівельної галузі становлять малі та мікропідприємства, тому діють децентралізовані механізми підтримки, зокрема мережі роботодавців (Employer Networks) та команда підтримки нових фахівців (New Entrant Support Teams). Вони спрощують залучення підприємств до навчання і розширюють базу роботодавців, що беруть участь у підготовці кадрів.

Система фінансових стимулів включає гранти за відвідування та за успішне завершення учнівства, а також фонд «Подорож до навчання», який компенсує частину витрат здобувачам освіти. Уряд оголосив реформу фінансування, яка передбачає заміну податку на учнівство на податок на зростання та навички (Growth and Skills Levy) з квітня 2026 р. Новий механізм дасть змогу фінансувати ширший спектр програм, включно з короткими професійними курсами та коротшими програмами учнівства. Малі підприємства отримають повне державне фінансування навчання молоді віком до двадцяти п'яти років (NHS Employers, 2023).

Отже, британська система ПОП характеризується динамічністю, багатовекторністю та високим рівнем узгодженості з економічною політикою держави. Створення Національного агентства розвитку



навичок і реформа фінансування підсилюють зв'язок між професійною освітою і підготовкою та ринком праці. Інтеграція сучасних технологій, пріоритет екологічних і цифрових компетентностей, поєднання дуальних механізмів і підтримка малого бізнесу роблять британську систему ефективною та придатною для адаптації в українських умовах.

Список посилань

Верховна Рада України. (2025). *Закон України «Про професійну освіту»*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text>

Радкевич, В. (2025). Ключові тенденції розвитку системи забезпечення якості професійної освіти і підготовки у Великій Британії. *Професійна педагогіка*, 2(31), 3-20. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2025.31.3-20>

Cedefop & ETF. (2025). *Towards EU priorities: 2021-25 progress: insights from monitoring and analysis*. Publications Office of the European Union. Policy brief. <https://cedefop.europa.eu/p/9205>

Department for Education. (2022). *Skills and Post-16 Education Act*. <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2022/21>

Department for Education. (2025). *Skills England: Better skills for better jobs*. Blog Skills England. <https://skillsengland.blog.gov.uk/2025/08/13/skills-england-better-skills-for-better-jobs/>

Research Briefing. (2025). *Skills policy in England*. House of Commons Library. <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-10365/>

Grainger, P. (2025). *The Future of Work Is Local*. Global Solutions. <https://www.global-solutions-initiative.org/article/the-future-of-work-is-local/>

NHS Employers. (2023). *Growth and Skills Levy transfer*. <https://www.nhsemployers.org/publications/growth-and-skills-levy-transfer>



УДК 377:37.014.5(477)(048.8)

ПОНЯТІЙНИЙ АПАРАТ І СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

Світлана Кравець,

*кандидат педагогічних наук, старший
дослідник, завідувач відділу зарубіжних
систем професійної освіти Інституту
професійної освіти НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0002-8878-6241>
e-mail: sveta.kindz@ukr.net*

Анотація. На основі аналізу законодавчих актів проаналізовано понятійний апарат системи забезпечення якості професійної освіти та її складові; узагальнено наукові підходи та напрями дослідженості проблеми забезпечення якості професійної освіти вітчизняній теорії та практиці; визначено перспективні шляхи наукових розвідок щодо удосконалення системи забезпечення якості професійної освіти в сучасних умовах.

Ключові слова: професійна освіта, якість професійної освіти; внутрішня система забезпечення якості; зовнішня система забезпечення якості.

CONCEPTUAL FRAMEWORK AND THE STATE OF RESEARCH ON THE PROBLEM OF ENSURING THE QUALITY OF VOCATIONAL EDUCATION IN NATIONAL THEORY AND PRACTICE

Svitlana Kravets,

*Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior
Researcher, Head of the Department of Foreign
Vocational Education Systems of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. Based on the analysis of legislative acts, the conceptual framework of the vocational education quality assurance system and its components has been examined; scientific approaches and research directions related to the quality assurance of vocational education in national

theory and practice have been summarized; and promising avenues for further scholarly inquiry aimed at improving the vocational education quality assurance system under current conditions have been identified.

Key words: vocational education; quality of vocational education; internal quality assurance system; external quality assurance system.

Методологічну основу дослідження системи забезпечення якості професійної освіти в Україні визначає розуміння базових понять та термінології, що зазначені у законодавчих документах та конкретизовані у наукових дослідженнях на основі практичного їх застосування на різних рівнях функціонування цієї системи. Якість освіти – «це відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг, а якість освітньої діяльності – це рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти (Закон України «Про освіту», 2017). У Законі України «Про професійну освіту» – «якість професійної освіти – це відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, стандартом професійної освіти, професійним та/або міжнародним стандартом (за наявності), та/або договором про надання освітніх послуг, а також потребам заінтересованих сторін і суспільства, що забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти».

Складниками системи забезпечення якості професійної освіти є:

- 1) система забезпечення якості у закладах професійної освіти (внутрішня система забезпечення якості професійної освіти);
- 2) система зовнішнього забезпечення якості професійної освіти;
- 3) система забезпечення якості в діяльності органів управління, установ і органів, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості професійної освіти (Закон України «Про професійну освіту», 2025).

Для функціонування складових системи забезпечення якості професійної освіти використовується комплекс організаційних підходів, механізмів, технологій, методів й інструментів, що спрямовані на безперервне удосконалення, моніторинг та підвищення якості освітньої діяльності та досягнення відповідних результатів навчання.



Зосереджуючи увагу на системі забезпечення якості, що функціонує в закладі професійної освіти («внутрішня система забезпечення якості – це сукупність умов, процедур і заходів, що забезпечують ефективність освітніх і управлінських процесів, які безпосередньо впливають на якість результатів освітнього процесу, формування ключових і професійних компетентностей здобувачів освіти, сприяють всебічному розвитку їх особистості» (Міністерство освіти та науки України, 2021)), визначальною є термінологія, що стосується інституційних механізмів, а саме: професійні стандарти, стандарт професійної освіти, освітні програми, компетентність, кваліфікація, результати навчання, критерії внутрішнього моніторингу, процедура самооцінювання, кадрове забезпечення, розвиток освітнього середовища та ін.

Для зовнішньої системи забезпечення якості професійної освіти ключовими є поняття, такі як: «стандартизація», «Національна рамка кваліфікацій», «незалежне оцінювання», «акредитація освітніх програм», «аудит якості», «моніторинг на галузевому та регіональному рівнях» та ін.

Зміст наукових категорій, що визначають сутність, структуру та механізми функціонування системи забезпечення якості професійної освіти, є основою для широкого спектру досліджень цієї проблеми у вітчизняній педагогічній теорії та практиці, зокрема й щодо визначення сучасних підходів до забезпечення якості професійної освіти, вивчення кращих національних та зарубіжних практик функціонування систем, удосконалення та упровадження інструментів управління цими процесами тощо.

У процесі обґрунтування сучасних підходів до забезпечення якості професійної освіти важливо комплексно урахувати напрацювання вітчизняних дослідників, наприклад, за напрямками:

- теоретичного обґрунтування поняття якості професійної освіти, як багатовимірної категорії, що має компетентнісну орієнтацію, поєднуючи результати навчання із відповідними вимогами суспільства, ринку праці та індивідуальними потребами здобувачів (Ничкало, 2014);
- управління якістю та внутрішніми системами забезпечення якості, що відображає особливості моніторингу, самооцінювання, прийняття управлінських рішень і розвитку кадрового потенціалу, зокрема у внутрішній системі забезпечення якості у закладі професійної освіти (Сльникова, 2014);

– стандартизації, кваліфікацій і професійних стандартів, що визначають нормативно регламентовану складову системи якості професійної освіти для проектування освітніх програм і оцінювання результатів навчання (Радкевич, 2021);

– адаптації національної системи забезпечення якості до міжнародних стандартів та євроінтеграційних процесів в освіті, що розкривають механізми гармонізації критеріїв якості, запровадження єдиних критеріїв зовнішнього контролю, акредитації та упровадження індикаторів Європейської рамки забезпечення якості в професійній освіті (EQAVET) (Puhovska & Leu-Severynenko, 2020);

– цифровізації системи забезпечення якості, спрямованої на розроблення і впровадження цифрових інструментів моніторингу якості професійної освіти, методик створення цифрових портфоліо, інформаційно-аналітичних систем (Гуржій, Радкевич & Пригодій, 2022).;

– партнерства професійної освіти із роботодавцями, що передбачає запровадження нових механізмів забезпечення якості професійної освіти, моніторингу та оцінювання якості освітнього процесу, наприклад, для спільної роботи над професійними стандартами, розробленням освітніх програм, участі наглядових рад і дорадчих органів у діяльності закладу професійної освіти (Кравець та ін., 2023).

Таким чином, основні напрями дослідженості проблеми формують методологічні основи для наступних наукових розвідок, результати яких сприятимуть удосконаленню системи забезпечення якості професійної освіти в умовах сьогодення. У цьому контексті для розвитку системи забезпечення якості професійної освіти важливо:

– враховувати завдання національних програм розвитку економіки та усі фактори впливу на пріоритетні цілі та видозміну ознак елементів цілісної системи освіти;

– запроваджувати кращі практики зарубіжного досвіду функціонування систем забезпечення якості професійної освіти і підготовки;

– розробляти цифрові інструменти для функціонування системи забезпечення якості професійної освіти;

– розробляти та упроваджувати нові професійні кваліфікації відповідно до потреб ринку праці та дотримуватися вимог професійних стандартів у процесі розроблення освітніх програм та організації освітньої діяльності для різних категорій населення;



– урахувати регіональні потреби у формуванні внутрішньої системи забезпечення якості у закладах професійної освіти на основі аналізу соціально-економічного стану регіону й залучати представників місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, їх структурних підрозділів з питань освіти, представників бізнесу до формування стратегій внутрішньої системи забезпечення якості у закладах;

– розвивати партнерство для забезпечення якості професійної освіти шляхом інтеграції з ринком праці;

– системно оновлювати орієнтири розвитку закладу професійної освіти, оперативно забезпечувати якісні освітні послуги відповідно до потреб економіки та регіональних запитів у спеціалістах, а також вибудовувати процедури і заходи для швидкого доступу здобувачів освіти, у тому числі, й ветеранів, демобілізованих, внутрішньо переміщених та інших осіб до ринку праці та цивільного життя.

Сучасна система професійної освіти характеризується динамічністю, трансформаціями та реформами, що потребує подальших методологічних, організаційних та практико орієнтованих досліджень й упровадження сучасних підходів до забезпечення якості професійної освіти для досягнення відповідності положенням чинного законодавства, подолання економічних викликів, виконання євроінтеграційних зобов'язань України тощо.

Список посилань

Закон України «Про освіту». (2017, 05 вересня).
<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page/>

Закон України «Про професійну освіту» (2025, 21 серпня)
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text>

Міністерство освіти та науки України. (2021, 06 травня). *Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах професійної (професійно-технічної) освіти*: Наказ МОН України № 509. <https://surl.lu/nirybz>

Ничкало, Н. Г. (2014). *Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів* [Монографія]. Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709906/>



Сльникова, Г. В. (2014). Особливості управління розвитком професійно-технічної освіти в ринкових умовах. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, (6), 51–55. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9246/>

Радкевич, В. О. (2021). Модернізація професійної (професійно-технічної) освіти відповідно до потреб суспільства та вимог ринку праці. *Професійна педагогіка*, 2(23), 4–18. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.23.4-18>

Puhovska, L., & Leu-Severynenko, S. (2020). EU and Ukrainian innovative experience in education: the orientation point for VET of Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 3, 42–49. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2020-3-04>;

Гуржій, А., Радкевич, В., & Пригодій, М. А. (2022). Методологічні засади цифровізації інформаційно-освітнього середовища закладу професійної освіти. *Нові технології навчання*, 96, 44–53. <https://doi.org/10.52256/2710-3560.2022.96.06>

Кравець, С. Г., Мордоус, І. О., Попова, В. В., Радкевич, В. О., Рябова, З. В., Царьова, Є. С., & Чепуренко, Я. О. (2023). *Технології розвитку державно-приватного партнерства у сфері професійної (професійно-технічної) освіти у воєнний час: практичний посібник*. ІПО НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740135/>



РОЗДІЛ 2

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ



УДК 37.013.4:004.8

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Андрій Гуржій,

*доктор технічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України,
головний науковий співробітник відділу
цифрових освітніх ресурсів
Інституту професійної освіти
НАПН України,*

<https://orcid.org/0000-0001-6923-0830>

e-mail: a.m.hurzhii@gmail.com

Микола Пригодій,

*доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
заступник директора з наукової роботи
Інституту професійної освіти
НАПН України,*

<https://orcid.org/0000-0001-5351-0002>

e-mail: prygodii@ukr.net

Анотація. Проаналізовано вплив цифрової трансформації та технологій штучного інтелекту на розвиток системи освіти і формування людського капіталу в умовах становлення економіки знань. Розкрито можливості використання інтелектуальних систем для персоналізації навчання, аналітико-прогностичного управління освітою та узгодження освітніх програм із потребами сучасного ринку праці. Обґрунтовано, що за умови науково виваженого впровадження, державної підтримки та дотримання етичних стандартів штучний інтелект виступає стратегічним ресурсом підвищення конкурентоспроможності освіти та сталого розвитку людського капіталу.

Ключові слова: штучний інтелект (ШІ), цифрова трансформація освіти, людський капітал, персоналізоване навчання, аналітико-прогностичне управління.



ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A STRATEGIC FACTOR IN HUMAN CAPITAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Andrii Hurzhii,

*Doctor of Technical Sciences, Professor,
Full Member (Academician) of the NAES of
Ukraine, Chief Researcher of the Department of
Digital Educational Resources of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Mykola Pryhodii,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Corresponding Member of the NAES of Ukraine,
Deputy Director for Research of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article analyzes the impact of digital transformation and artificial intelligence technologies on the development of the education system and human capital formation in the context of the emerging knowledge economy. The possibilities of using intelligent systems for personalized learning, analytical and predictive educational management, and aligning educational programs with the needs of the modern labor market are revealed. It is substantiated that, under conditions of scientifically grounded implementation, state support, and adherence to ethical standards, artificial intelligence acts as a strategic resource for enhancing educational competitiveness and ensuring sustainable human capital development.

Keywords: artificial intelligence (AI), digital transformation of education, human capital, personalized learning, analytical and predictive management.

Цифрова трансформація сучасного суспільства докорінно змінює структуру світової економіки, характер соціальних відносин та вимоги до професійної підготовки кадрів, зумовлюючи появу нових форм зайнятості, трансформацію традиційних професій та зростання попиту на цифрові, аналітичні й міждисциплінарні компетентності. Ці процеси супроводжуються посиленням глобальної конкуренції на ринку праці, зростанням ролі високотехнологічних секторів економіки та

підвищенням значущості інтелектуального потенціалу як ключового ресурсу соціально-економічного розвитку.

У цих умовах освіта дедалі більше постає не лише як механізм трансляції знань, а як комплексна соціально-технологічна система, орієнтована на формування ключових і професійних компетентностей, необхідних для ефективної діяльності в цифровому середовищі, а також на підготовку особистості до безперервного навчання впродовж життя. Освітнє середовище зазнає перетворення під впливом цифрових платформ, дистанційних форм навчання, інтерактивних засобів комунікації та інтелектуальних технологій, що істотно змінює традиційні педагогічні підходи, методи викладання та організацію освітнього процесу.

Особливої актуальності в цьому контексті набуває інтеграція штучного інтелекту (ШІ) в освітні процеси як базового інструмента розвитку людського капіталу, що сприяє індивідуалізації навчання, оптимізації управлінських рішень та підвищенню якості освітніх результатів. Застосування ШІ відкриває нові можливості для діагностики освітніх потреб, підтримки професійного самовизначення та прогнозування траєкторій кар'єрного розвитку. У стратегічному вимірі штучний інтелект постає не лише як технологічний ресурс, а як потужний каталізатор інноваційних змін у системі освіти та важливий чинник формування конкурентоспроможної робочої сили в умовах цифрової економіки.

У сучасному науковому дискурсі штучний інтелект розглядається не лише як технологічна інновація, а як один із провідних факторів четвертої промислової революції, що зумовлює фундаментальні зміни в підходах до підготовки фахівців, управління знаннями та професійного розвитку. Його використання забезпечує перехід від стандартизованих освітніх моделей до персоналізованих траєкторій навчання, орієнтованих на здібності, індивідуальний темп освоєння матеріалу та професійні інтереси здобувачів освіти (Гуржій та ін., 2025). Таким чином, ШІ постає як стратегічний ресурс формування гнучкого, інноваційно орієнтованого людського капіталу, здатного до адаптації в умовах цифрової нестабільності.

Сучасні інтелектуальні системи активно залучаються до аналізу великих масивів освітніх і соціально-економічних даних, що забезпечує можливість глибшого розуміння закономірностей освітніх процесів, виявлення прихованих тенденцій у динаміці навчальних досягнень та прогнозування індивідуальних освітніх результатів здобувачів освіти.



Обробка великих даних у режимі реального часу сприяє своєчасному виявленню освітніх ризиків, зокрема академічної неуспішності, професійної дезорієнтації або втрати мотивації до навчання, а також дає змогу розробляти обґрунтовані превентивні заходи для мінімізації негативних наслідків (Радкевич та ін., 2025).

Проектування індивідуальних освітніх маршрутів на основі даних передбачає урахування освітніх потреб, рівня підготовки, когнітивних особливостей та професійних інтересів здобувачів освіти, що суттєво підвищує ефективність освітнього процесу. У цьому контексті технології штучного інтелекту забезпечують перехід від уніфікованих моделей навчання до персоналізованих освітніх стратегій, орієнтованих на максимальне розкриття індивідуального потенціалу особистості (Пригодій та ін., 2019).

Використання таких технологічних рішень формує нову парадигму управління освітою – аналітико-прогностичну, у межах якої управлінські та педагогічні рішення ухвалюються на основі системного аналізу освітніх даних, а не на інтуїтивних припущеннях або фрагментарних спостереженнях. Освітнє управління набуває рис науково обґрунтованого прогнозування, що дає змогу підвищити якість стратегічного планування, оптимізувати розподіл ресурсів та забезпечити адресну підтримку різних категорій здобувачів освіти.

Освітні платформи із вбудованими інструментами штучного інтелекту дають змогу оперативно реагувати на трансформації ринку праці, коригувати зміст освітніх програм і навчальних курсів відповідно до актуальних економічних і технологічних запитів, а також формувати у здобувачів освіти компетентності, затребувані в умовах цифрової економіки (Пригодій та ін., 2023).

Упровадження інтелектуальних технологій у систему освіти сприяє підвищенню її адаптивності, конкурентоспроможності та відповідності потребам сучасного суспільства (Semerenko, 2022). Однією з ключових переваг застосування інтелектуальних технологій в освіті є можливість створення адаптивних навчальних середовищ, які забезпечують персоналізацію змісту, методів і темпів навчання.

Алгоритми машинного навчання аналізують освітні результати, навчальні стилі та когнітивні особливості здобувачів, що дає змогу коригувати освітній контент у режимі реального часу, надаючи індивідуальні рекомендації та навчальні ресурси. Такий підхід сприяє підвищенню мотивації, формуванню самостійності й відповідальності за результат навчання (Гуржій та ін., 2023). Крім того, адаптивні



системи суттєво розширюють можливості інклюзивної освіти, забезпечуючи рівний доступ здобувачів до якісного освітнього контенту залежно від їхніх індивідуальних потреб (Гуржій та ін., 2024).

Інтеграція систем штучного інтелекту змінює характер взаємодії учасників освітнього процесу. Віртуальні асистенти, чат-боти, інтелектуальні тьютори та навчальні симулятори створюють умови для розвитку діалогової моделі навчання, у якій здобувач освіти виступає активним суб'єктом освітньої діяльності (Radkevych et al., 2025). Симуляційні середовища дають змогу моделювати професійні ситуації в умовах безпечного віртуального простору, що є особливо важливим для технічних, транспортних, медичних та військових спеціальностей (Гуржій та ін., 2023). Такий формат навчання формує навички практичного мислення та готує здобувачів до реальних професійних викликів.

Поряд з технологічними перевагами, впровадження ШІ в освіту супроводжується низкою системних викликів: інфраструктурних, кадрових, нормативно-правових та етичних. Недостатній рівень цифрової оснащеності закладів освіти, дефіцит фахівців з цифрової педагогіки, відсутність єдиних стандартів і регуляторних механізмів уповільнюють процес цифрової трансформації. Окремої уваги потребує питання етичного використання ШІ, зокрема захист персональних даних, запобігання алгоритмічній упередженості та дотримання принципів академічної доброчесності (Гуржій та ін., 2025).

Важливою умовою успішної цифровізації освіти є трансформація ролі педагога. Він перестає бути єдиним джерелом знань і поступово перетворюється на фасилітатора, тьютора та аналітика освітнього процесу, який супроводжує індивідуальний розвиток здобувача, формує його критичне мислення й цифрову культуру. У цьому контексті професійна компетентність педагога включає не лише володіння цифровими інструментами, а й здатність до педагогічного аналізу, рефлексії та інтеграції технологій у дидактичні моделі навчання.

Стратегічною перспективою розвитку освіти є створення національної інтелектуальної екосистеми, що поєднуватиме аналітичні платформи прогнозування, адаптивні системи управління навчанням, цифрові реєстри компетентностей та сервіси забезпечення академічної доброчесності (Пригодій та ін., 2023). Така екосистема має забезпечити безперервність освіти, прозорість кваліфікацій і сталість реформ у сфері підготовки кадрів.



Штучний інтелект є фундаментальним чинником модернізації людського капіталу в умовах цифрової трансформації суспільства та становлення економіки знань. Його системна інтеграція в освітні, управлінські та соціально-економічні процеси створює об'єктивні передумови для формування нової якості освіти, зорієнтованої на інноваційність, гнучкість, адаптивність і прогнозованість індивідуального та професійного розвитку особистості. Застосування інтелектуальних технологій сприяє оптимізації процесів навчання, підвищенню ефективності ухвалення управлінських рішень та формуванню компетентностей, необхідних для функціонування в умовах цифрової економіки та динамічного ринку праці.

Водночас ефективність використання штучного інтелекту безпосередньо залежить від рівня науково-методичного забезпечення, нормативно-правового супроводу та сформованості культури відповідального використання цифрових технологій в освітньому середовищі. За умови науково обґрунтованого впровадження, цілеспрямованої державної підтримки та чітко визначеного етичного регулювання, штучний інтелект здатний виконувати не лише інструментальну, а й системоутворювальну функцію в розвитку людського капіталу, забезпечуючи його інтелектуалізацію та підвищення соціальної цінності.

Отже, ШІ може стати не загрозою, а ключовим ресурсом сталого розвитку суспільства, інструментом розширення можливостей професійної самореалізації особистості та важливим чинником забезпечення соціальної мобільності в умовах глобальних трансформацій. У стратегічній перспективі розвиток і впровадження технологій штучного інтелекту в освіту має розглядатися як один з пріоритетних напрямів державної політики, спрямованої на формування конкурентоспроможного людського капіталу та зміцнення інтелектуального потенціалу країни.

Список посилань

Semerenko, Z. (2022). Digital art in the training of design and technology specialists. *Innovative Solution in Modern Science*, 2(54), 30–51. <https://www.naukajournal.org/index.php/ISMSD/article/view/2491>

Гуржій, А., Карташова, Л., & Зайчук, В. (2023). Адаптація навчання за межами аудиторії: нові можливості цифровізації для закладів освіти. У *Наука та освіта: зб. пр. XVIII Міжнар. наук. конф.*,

4–11 січ. 2024 р., м. Хайдусобосло, Угорщина (с. 3–8). ПП Заколотний М.І. <https://elar.khmnmu.edu.ua/handle/123456789/15289>

Гуржій, А., Карташова, Л., & Зайчук, В. (2025). Штучний інтелект у професійній освіті: нові можливості та виклики. У *Сучасні досягнення в науці та освіті: зб. пр. XX Міжнар. наук. конф., 18–25 верес. 2025 р., м. Нетанія (Ізраїль)* (с. 56–62). ХНУ. <https://elar.khmnmu.edu.ua/handle/123456789/19594>

Гуржій, А., Карташова, Л., Зайчук, В., & Бахмат, Н. (2024). Штучний інтелект: рівні можливості для всіх учасників освітнього процесу. У *Збірник праць XIX Міжнародної наукової конференції «Сучасні досягнення в науці та освіті», 29 вересня – 6 жовтня 2024 р., м. Нетанія (Ізраїль)* (с. 10–16). ХНУ. <https://elar.khmnmu.edu.ua/handle/123456789/16880>

Гуржій, А., Радкевич, В., & Пригодій, М. (2023). Підвищення якості підготовки майбутніх фахівців із використанням віртуальних навчальних комплексів. *Нові технології навчання*, 17(97), 42–50. <https://www.journal.org.ua/index.php/ntn/article/view/377>

Пригодій, М. А., Гуржій, А. М., Гуменний, О. Д., Голуб, І. І., Пригалінська, Т. Г., & Волошин, А. М. (2023). *Цифрові технології професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у воєнний та повоєнний час: навчально-методичний посібник*. Інститут професійної освіти НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738690>

Пригодій, М. А., Гуржій, А. М., Липська, Л. В., Гуменний, О. Д., Зуєва, А. Б., Кононенко, А. Г., Прохорчук, О. М., & Белан, В. Ю. (2019). *Методичні основи розроблення SMART-комплексів для підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти: методичний посібник*. Полісся. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720268/>

Радкевич, В. О., Пригодій, М. А., Лупаренко, Л. А., Кравець, С. Г., Герлянд, Т. М., & Кручек, В. А. (2025). *Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект в сучасному освітньому просторі: інформаційно-аналітичні матеріали до загальних зборів НАПН України*. Інститут професійної освіти НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746629>

Radkevych, O., Pryhodii, M., & Radkevych, V. (2025). Artificial intelligence use in assessing the learning outcomes of future engineers. In M. E. Auer & T. Rüttemann (Eds.), *Futureproofing engineering education for global responsibility. ICL 2024. Lecture Notes in Networks and Systems* (Vol. 1260, pp. 557–564). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-85652-5_55



УДК 37.091.3:004

ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Лілія Лупаренко,

*кандидат педагогічних наук, старший
дослідник, завідувач відділу цифрових освітніх
ресурсів Інституту професійної освіти*

НАПН України,

<https://orcid.org/0000-0002-4500-3155>

e-mail: lisoln1@gmail.com

Анотація. Дослідження присвячене вивченню сучасного стану використання цифрових освітніх платформ педагогічними працівниками закладів професійної освіти України. На основі аналізу наукових джерел та опитування 1640 респондентів встановлено рівень їхньої обізнаності, досвіду, ставлення та готовності до роботи з цифровими інструментами. Результати засвідчили високий рівень прийняття цифрових платформ, їх активне застосування у змішаному та дистанційному навчанні, а також наявність потреби в додатковому навчанні педагогів щодо роботи з цифровим контентом і функціоналом платформ. Отримані дані визначають напрями підвищення цифрової компетентності педагогів та оптимізації освітнього процесу в умовах цифровізації.

Ключові слова: заклади професійної освіти, викладачі освітнього процесу, цифрові освітні платформи.

DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORMS IN UKRAINIAN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Liliia Luparenko,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Senior
Researcher, Head of the Department of Digital
Educational Resources of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The study is devoted to examining the current state of use of digital educational platforms by teaching staff at vocational education institutions in Ukraine. Based on an analysis of scientific sources and a



survey of 1,640 respondents, the level of their awareness, experience, attitude, and readiness to work with digital tools was established. The results showed a high level of acceptance of digital platforms, their active use in blended and distance learning, as well as the need for additional training for teachers in working with digital content and platform functionality. The data obtained determine the directions for improving the digital competence of teachers and optimising the educational process in the context of digitalisation.

Keywords: vocational education institutions, educational process teachers, digital educational platforms.

У сучасних умовах цифровізація освіти стає важливим чинником підвищення якості навчання та адаптації освітніх процесів до потреб інформаційного суспільства. Заклади професійної освіти України (ЗПО) стикаються з необхідністю інтегрувати цифрові платформи у щоденну педагогічну практику, що обумовлено не лише швидким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, а й вимогами сучасного ринку праці до компетентностей здобувачів професійної освіти (Gurzhii & Pryhodii, 2025).

Попри очевидні переваги використання цифрових освітніх платформ – підвищення інтерактивності навчання, полегшення адміністрування освітнього процесу, забезпечення дистанційного та змішаного навчання – на практиці їх застосування залишається неповним та нерівномірним. Часто педагогічні працівники відчують брак знань, навичок або мотивації для ефективного використання цифрових інструментів, а заклади освіти не завжди забезпечують належну підтримку та підготовку кадрів (Luparenko, 2025).

У зв'язку з цим виникає потреба у систематичному дослідженні стану використання цифрових платформ педагогічними працівниками в ЗПО України, зокрема щодо рівня їхньої обізнаності, досвіду застосування, зацікавленості та готовності до додаткового навчання. Виявлення цих аспектів дасть змогу окреслити напрямки підвищення цифрової компетентності педагогів, а також оптимізувати організацію освітнього процесу із застосуванням сучасних технологій, зокрема цифрових платформ.

Метою дослідження є визначення сучасного стану використання цифрових платформ педагогічними працівниками в освітньому процесі ЗПО України.



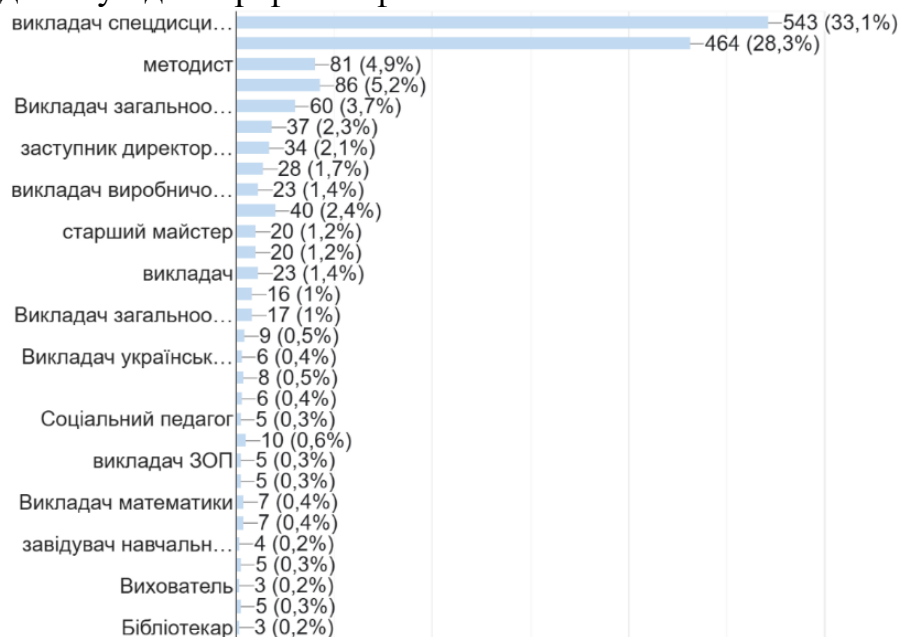
Здійснено аналіз вітчизняних та закордонних наукових джерел, а також педагогічної й методичної літератури у галузі комп'ютерно орієнтованих педагогічних технологій з метою вивчення досвіду використання цифрових освітніх платформ у ЗПО.

Задля виявлення тенденцій впровадження цифрових платформ в освітній процес ЗПО України, готовності і зацікавленості педагогічних працівників цих закладів у використанні такого роду освітніх ресурсів протягом червня 2025 року було організовано і проведено опитування (1640 респондентів).

Анкетування проводилося в форматі онлайн з використанням сервісу Google Forms й містило три групи питань:

1. Короткі відомості про респондентів та заклади професійної (професійно-технічної) освіти.
2. Обізнаність і досвід педагогічних працівників щодо використання цифрових освітніх платформ.
3. Ставлення учасників опитування до використання цифрових освітніх платформ.

Аналіз отриманих результатів. У дослідженні взяли участь педагогічні працівники ЗПО України, серед яких дві третини склали жінки і чверть – чоловіки. Переважна більшість опитаних була віком від 26 до 65 років, зі значним стажем роботи (від 11 до понад 30 років). Переважна більшість – це спеціалісти вищої категорії, з педагогічним званням старший викладач, викладач-методист, майстер виробничого навчання I та II категорії. У 6 респондентів наявний науковий ступінь «кандидат наук/доктор філософії».



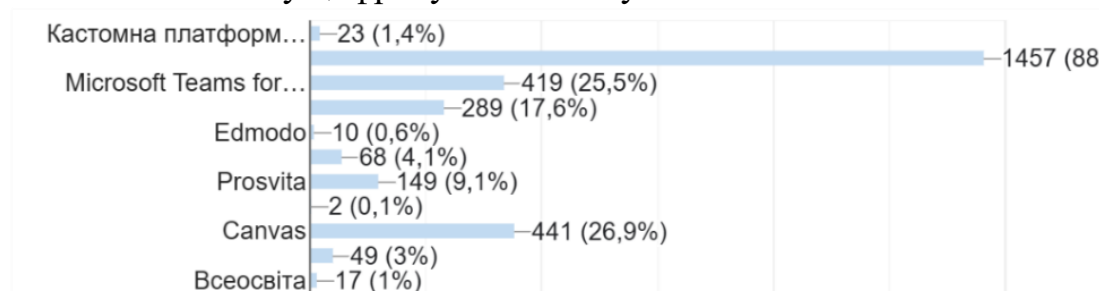
Про широку географію охоплення свідчить залученість освітян з усіх регіонів України, окрім Луганської області, АР Крим і Севастополя (з огляду на умови російсько-української війни). Дослідження охопило представників різних типів ЗПО (училища, ліцеї, коледжі, центри професійної освіти, центр підготовки і перепідготовки, навчально-виробничі центри), а також різні категорії працівників: майстри виробничого навчання, методисти, викладачі загальноосвітніх та спеціальних дисциплін, керівний склад.

Аналіз результатів проведеного анкетування дав змогу зробити наступні *висновки*.

Освітній процес переважно здійснюється в очному та змішаному форматі, лише п'ята частина респондентів повідомила про виключно дистанційну форму навчання. Викладачі активно використовували цифрові освітні платформи у період пандемії та воєнного стану, а також коли навчання проходить частково або повністю онлайн. Такого роду ресурси дали змогу підтримувати теоретичний цикл навчання, розміщувати додаткові матеріали та домашні завдання, проводити тестування, організувати освітній процес в умовах небезпеки, навчати студентів, які перебувають закордоном.

Більшість педагогічних працівників провадять професійно-практичну, професійно-теоретичну та загальноосвітню підготовку здобувачів освіти. Дані демонструють достатньо високу інтенсивність використання цифрових платформ на першому і другому курсі. А от на третьому й четвертому – цей відсоток знижується, оскільки навчання практикоорієнтоване.

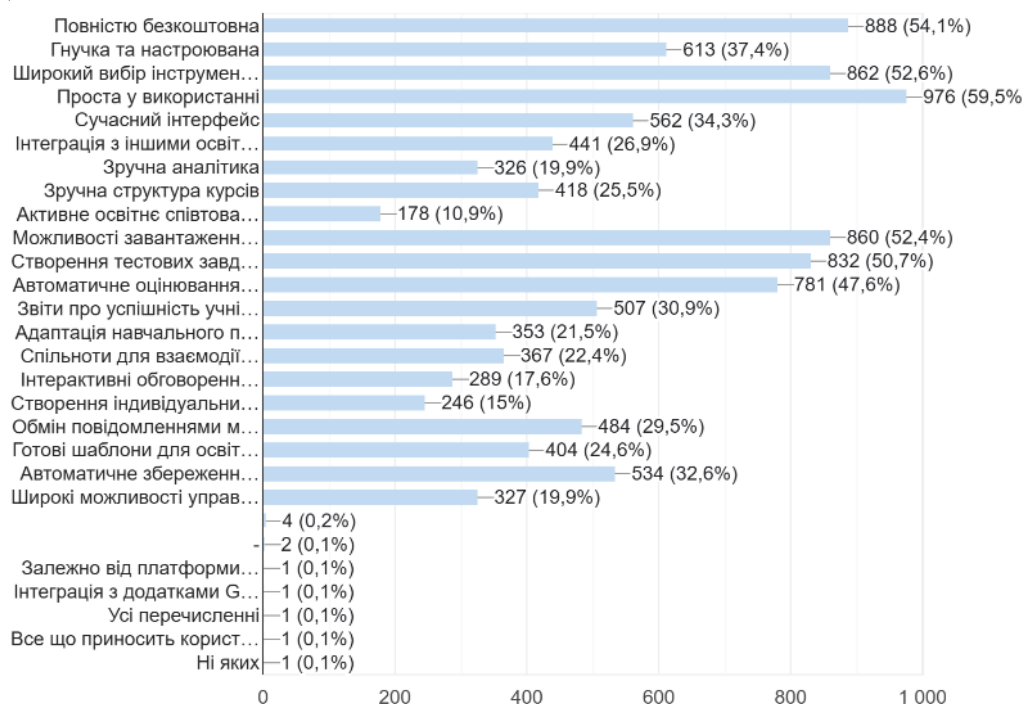
Найпопулярнішим ресурсом є Google Classroom (88,8%) з огляду на його зручність, доступність і адаптованість до потреб освітнього процесу. Також активно використовуються Microsoft Teams, Canvas, Moodle. Значна частина опитаних використовує додатково й інші цифрові засоби – Kahoot!, Padlet, Zoom, Google Meet, що створює багатокomпонентну цифрову екосистему.



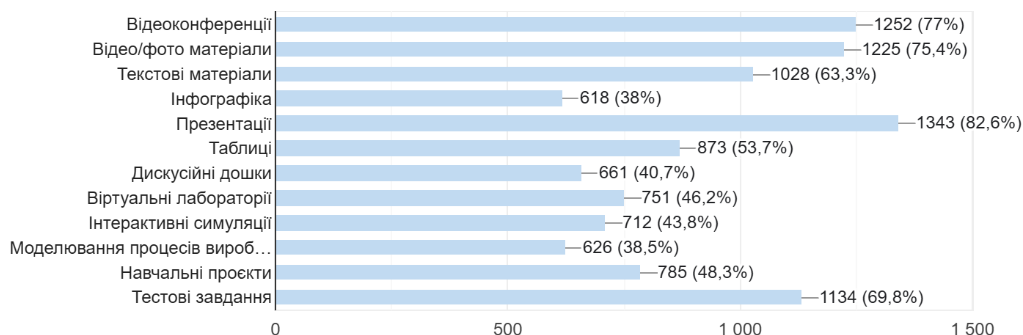
Основними перевагами визнано простоту у використанні, безкоштовність, функціональність (тестування, завантаження



матеріалів), автоматичне оцінювання досягнень здобувачів. Ці характеристики дають змогу створювати гнучке освітнє середовище, особливо в умовах воєнного часу. Водночас, оцінювання недоліків акцентувало на відсутності живого спілкування, недостатнього рівня мотивації здобувачів освіти, технічних обмеженнях (доступ до інтернету, технічне забезпечення) та браку самодисципліни у студентів.



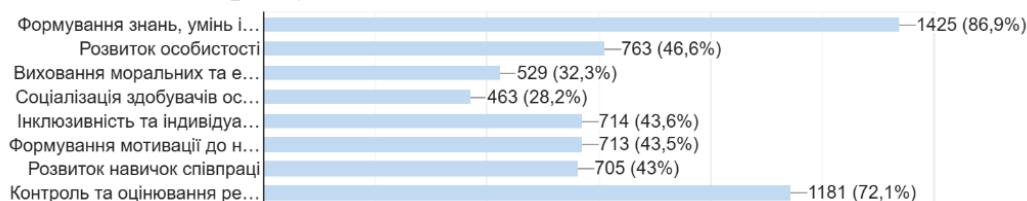
Педагогічні працівники вбачають потенціал у розміщенні на цифрових освітніх платформах презентацій, відеоконференцій, відео/фото матеріалів, тестових завдань, текстових матеріалів, таблиць, навчальних проєктів, віртуальних лабораторій та інтерактивних симуляцій, як найбільш доцільних видів контенту.



Абсолютна більшість опитаних позитивно налаштована на використання цифрових освітніх платформ: понад 96% – висловили

зацікавленість, 95,9% – вважають їх доцільними у своїй педагогічній діяльності. Такий високий рівень прийняття є основою для впровадження більш комплексних цифрових рішень у ЗПО.

Педагоги вбачають потенціал платформ як інструменту формування знань, контролю успішності, індивідуалізації навчання, підвищення мотивації, розвитку особистості та соціалізації. 88% респондентів вже підтвердили позитивний ефект цієї технології на навчальні досягнення та мотивацію учнів у процесі опанування навчального матеріалу.



Незважаючи на певний попередній досвід взаємодії з цифровими платформами, частина респондентів все ще потребують додаткового навчання. Найбільш затребуваними тематиками є створення контенту, адміністрування та робота з функціоналом. З урахуванням умов воєнного стану, більшість педагогів готові навчатися дистанційно, тому обирають онлайн формати навчання.

Список посилань

Gurzhii, A. N., & Pryhodii, M. (2025). Peculiarities of using digital platforms for professional training of skilled workers in the engineering industry. In V. Radkevych & M. Pryhodii (Eds.), *Scientific and methodological support for the development of vocational education* (pp. 232–249). The University of Technology in Katowice Press. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745530>

Luparenko, L. (2025). Current state and prospects of integrating digital platforms into the professional training of skilled workers. In V. Radkevych & M. Pryhodii (Eds.), *Scientific and methodological support for the development of vocational education* (pp. 250–262). The University of Technology in Katowice Press. <http://www.wydawnictwo.wst.pl/uploads/files/84afdc8765b98f5eee2c70a6866020ff.pdf>



УДК 378.147:004.9

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНО- ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Олександр Гуменний,
*кандидат педагогічних наук, старший
науковий співробітник відділу цифрових
освітніх ресурсів Інституту професійної
освіти НАПН України,*
<http://odcid/0000-0001-6596-3551>
e-mail: gumenny7@gmail.com

Анотація. Розкрито системний підхід до розвитку цифрової компетентності викладачів професійно-теоретичної підготовки в умовах цифровізації професійної освіти. Проаналізовано сучасні тенденції використання цифрових технологій у освітньому процесі та підвищенні кваліфікації педагогів. Обґрунтовано значення системної інтеграції інноваційних інструментів, цифрових платформ і штучного інтелекту у професійний розвиток викладачів. Підкреслено роль неперервного навчання, самоосвіти та цифрової культури у забезпеченні ефективності освітньої діяльності в умовах цифрової трансформації.

Ключові слова: цифрова компетентність, системний підхід, викладачі професійно-теоретичної підготовки, цифровізація освіти, інноваційні технології, цифрова культура, навчальні платформи.

SYSTEMIC APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE OF VOCATIONAL-THEORETICAL TRAINING INSTRUCTORS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF VOCATIONAL EDUCATION

Oleksandr Humennyi,
*PhD in Pedagogical Sciences, Senior Research
Fellow Department of Digital Educational
Resources of the Institute of Vocational Education
of the NAES of Ukraine,*

Abstract. Based on the analysis of contemporary wartime and post-war challenges, the paper examines the forms of professional competence development among teaching staff in professional colleges. It reveals the nature of transformations within the system of professional development caused by the need to ensure the resilience of the educational process, psychological support, and the digitalization of learning. The effectiveness of applying coaching technologies, tutoring support, as well as distance and blended learning formats as means of professional growth for teachers is substantiated. The importance of self-reflection, civic and patriotic education, and social engagement of educators in strengthening the educational environment under crisis conditions is highlighted.

Keywords: digital competence, systems approach, teachers of vocational-theoretical training, digitalization of education, innovative technologies, digital culture, learning platforms.

Цифровізація професійної освіти в Україні відбувалася на тлі воєнних викликів, масових переміщень населення, кіберзагроз і періодичних обмежень інфраструктури. За таких умов стійкість освітнього процесу стала залежати від рівня цифрової зрілості викладачів професійно-теоретичної підготовки, їхньої спроможності швидко адаптувати зміст і методи навчання до хмарних сервісів, систем управління навчанням, інструментів штучного інтелекту та технологій дистанційної взаємодії. Наявний досвід показав фрагментарність підвищення кваліфікації, нерівномірність володіння цифровими інструментами, розрив між політиками цифрової трансформації та повсякденною практикою занять у майстернях і лабораторіях. Особливо загострилася потреба в методично вивірених сценаріях змішаного навчання, уніфікованих вимогах до цифрової безпеки й академічної доброчесності, а також у психологічній підтримці педагогів, які перебували під впливом стресових чинників воєнного та повоєнного часу.

У цих умовах зростає значущість системного підходу, що інтегрує організаційні, педагогічні та технологічні складові розвитку цифрової компетентності. Такий підхід передбачає узгодження освітніх цілей із цифровою інфраструктурою закладу, поєднання формального підвищення кваліфікації з тьюторським супроводом і коучинговими практиками, методичну стандартизацію цифрових курсів і безперервну самоосвіту викладача. Він також охоплює культуру безпеки даних,



етику використання інструментів штучного інтелекту, проєктування компетентісно орієнтованих завдань у віртуальних лабораторіях і впровадження механізмів зворотного зв'язку на основі аналітики навчальних даних. Акцент робиться на побудові екосистеми, у якій організаційна підтримка, технічні ресурси та методична експертиза взаємно підсилюють одне одного, забезпечуючи сталі результати навчання здобувачів освіти та професійне зростання викладачів.

Метою дослідження було теоретично обґрунтувати й практично окреслити системний підхід до розвитку цифрової компетентності викладачів професійно-теоретичної підготовки в умовах цифровізації професійної освіти, визначивши структуру компетентності, принципи її формування та організаційно-методичні умови, що забезпечують результативність і стійкість освітнього процесу.

У процесі роботи було застосовано комплекс наукових методів, що забезпечили системний характер дослідження: Теоретичні методи – аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових праць українських дослідників (зокрема Н. Морзе, П. Лузана, О. Тітової, М. Пригодія), що дало змогу виявити методологічні засади цифровізації освіти та структуру цифрової компетентності. Емпіричні методи – анкетування, опитування та спостереження за професійною діяльністю викладачів професійно-теоретичної підготовки закладів професійної освіти спрямовані на виявлення рівня їхньої цифрової компетентності, готовності до використання цифрових платформ та інтерактивних інструментів. Діагностичні методи – використано адаптовану анкету DigCompEdu для оцінки шести компонентів цифрової компетентності педагогів (інформаційна, комунікативна, створення цифрового контенту, педагогічна, оцінювальна та технічна). Методи статистичної обробки – застосовано кількісний аналіз отриманих результатів для визначення середніх показників і виявлення тенденцій розвитку цифрової компетентності.

Застосування системного підходу дало змогу поєднати результати теоретичного аналізу та емпіричних досліджень у цілісну модель розвитку цифрової компетентності викладачів професійно-теоретичної підготовки, що враховує педагогічні, організаційні та технологічні чинники цифровізації освіти.

Дослідження базувалося на використанні системного підходу, що поєднує теоретичний аналіз і практичні емпіричні методи. Було застосовано анкетування 120 викладачів професійно-теоретичної



підготовки, контент-аналіз освітніх платформ і статистичну обробку результатів.

Опитування підтвердило нерівномірність рівня цифрової компетентності серед викладачів: лише 38 % респондентів системно використовують освітні платформи у своїй роботі, 57 % потребують додаткової підготовки, а 70 % відзначають зростання навантаження, пов'язане з інтеграцією цифрових інструментів у освітній процес. Ці дані відображено на рис. 1.

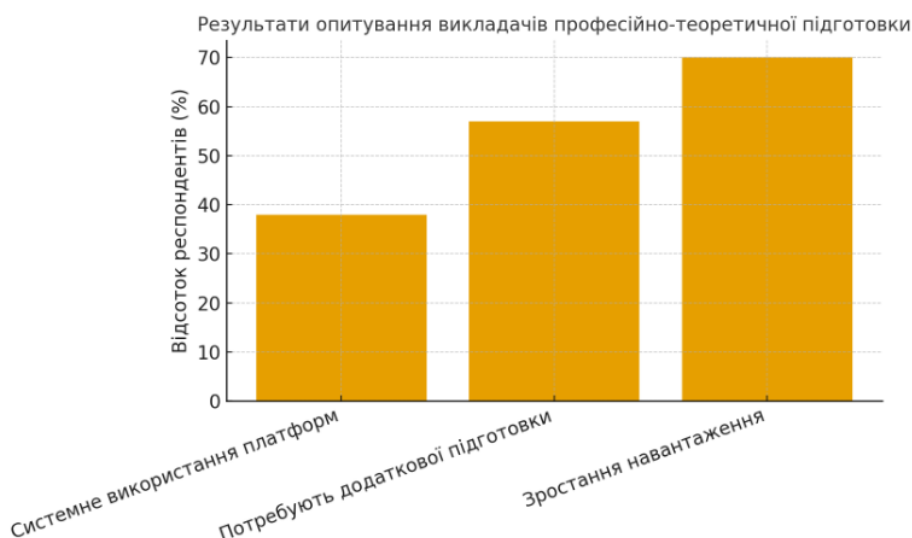


Рис. 1. Результати опитування викладачів професійно-теоретичної підготовки щодо цифрової компетентності

Отримані результати узгоджуються з висновками М. Пригодія та ін. (2023), які наголошують на важливості системного впровадження цифрових технологій через поєднання технічної, методичної та організаційної підготовки педагогів. Н. Морзе та ін. (2021) акцентує, що розвиток цифрової компетентності є не лише технічним аспектом, а й проявом цифрової культури, яка передбачає здатність до критичного мислення, саморефлексії та відповідального використання цифрових ресурсів.

П. Лузан та ін. (2020) підкреслює, що стійкість освітнього процесу можлива лише за умов цілісного підходу до формування цифрового середовища, у якому викладач виступає не лише користувачем, а й творцем навчального контенту. Дослідження О. Тітової та ін. (2023) підтверджує, що впровадження інтерактивних середовищ і адаптивних платформ сприяє підвищенню ефективності навчання та професійній самореалізації викладачів.



Системний підхід до розвитку цифрової компетентності забезпечує цілісність, стійкість і результативність процесу цифровізації професійної освіти в Україні, сприяючи професійному зростанню викладачів і підвищенню якості освітніх результатів.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило виконання поставленої мети – теоретичне обґрунтування та практичне окреслення системного підходу до розвитку цифрової компетентності викладачів професійно-теоретичної підготовки в умовах цифровізації професійної освіти. На основі отриманих результатів було визначено структуру цифрової компетентності, до якої входять інформаційно-технологічна, комунікативна, методична та аналітична складові, а також встановлено взаємозв'язок між організаційними, педагогічними й технологічними чинниками розвитку цифрових навичок.

Основними підсумками дослідження є такі положення:

- розвиток цифрової компетентності викладачів професійно-теоретичної підготовки потребує цілісної системи підготовки, що поєднує формальні та неформальні форми навчання;
- використання системного підходу сприяє підвищенню якості професійної діяльності, розширенню можливостей для саморозвитку та підвищенню мотивації педагогів до цифрової творчості;
- інтеграція інструментів штучного інтелекту, цифрових платформ і віртуальних лабораторій забезпечує новий рівень організації освітнього процесу, підсилюючи взаємодію між викладачем і здобувачами освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні моделі оцінювання рівня цифрової компетентності викладачів професійно-теоретичної підготовки, удосконаленні механізмів цифрового тьюторства та формуванні цифрової культури освітнього закладу. Доцільним є також вивчення впливу штучного інтелекту на педагогічну діяльність, а саме – на адаптацію індивідуальних освітніх траєкторій та персоналізацію навчального контенту в системі професійної освіти.

Список посилань

Лузан, П., Тітова, О., Мося, І., & Пащенко, Т. (2021). Методика оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти. *Професійна педагогіка*, 1(22).
<https://jrnls.ivet.edu.ua/index.php/1/uk/article/view/665>

Умрик, М. А., Морзе, Н. В., & Смирнова-Трибульська, Є. М. (2025). Розвиток компетентностей освітян у галузі використання штучного інтелекту в цифровому суспільстві. *Відкрите е-середовище сучасного університету*, 18, 159–173. <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/587>

Пригодій, М. А. (2023). Класифікація цифрових технологій, що застосовуються в професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. У *Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (7 квітня 2023 р.)* (с. 303–305). Видавництво Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. https://tpgnpu ho.ua/images/SG/2023/konf_07-04-2023/Zbirnik_konf_2023.pdf#page=303

Тітова, О. А. (ред.), Лузан, П. Г., Пащенко, Т. М., Мося, І. А., Остапенко, А. В., & Ямковий, О. Ю. (2023). *Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу: Монографія*. ІПО НАПН України. <http://lib.iitta.gov.ua/738694/>

— 90 —

УДК 37.091.3:004

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Оксана Чуйкова,

молодший науковий співробітник відділу
цифрових освітніх ресурсів Інституту
професійної освіти НАПН України,
<https://orcid.org/0009-0000-4562-0180>
e-mail: okanachuykova@ukr.net

Анотація. У статті досліджується інтеграція цифрових технологій як стратегічний чинник модернізації освітнього процесу в умовах переходу до парадигм Індустрія 4.0 та Освіта 4.0. Розкрито



концептуальні засади цифрової трансформації освіти, що забезпечує формування компетентностей, необхідних для роботи в інтелектуально-цифровому виробничому середовищі. Проаналізовано роль інноваційних технологій у створенні адаптивного, персоналізованого та гнучкого освітнього простору, здатного відповідати викликам четвертої промислової революції. Визначено ключові напрями впровадження цифрових рішень, а також окреслено перспективи розвитку освітніх систем у контексті глобальних трендів цифровізації. Результати дослідження можуть бути використані для розроблення стратегій модернізації професійної та загальної освіти на основі принципів Освіта 4.0.

Ключові слова: цифрові технології, модернізація освіти, Індустрія 4.0, Освіта 4.0, цифровізація, інновації, трансформація.

INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES AS A STRATEGIC FACTOR IN MODERNIZING THE EDUCATIONAL PROCESS

Oksana Chuikova,

*Junior Researcher of the Department of Digital
Educational Resources of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article deals with the integration of digital technologies as a strategic factor in modernizing the educational process within the paradigms of Industry 4.0 and Education 4.0. It outlines the conceptual foundations of digital transformation in education aimed at developing competencies required for work in an intelligent, technology-driven industrial environment. The study emphasizes the role of innovative digital solutions in creating adaptive, personalized, and flexible learning ecosystems that meet the challenges of the Fourth Industrial Revolution. Key directions for implementing digital tools are identified, along with prospects for the evolution of educational systems in the context of global digitalization trends. The findings can be applied to the development of strategies for modernizing professional and general education based on the principles of Education 4.0.

Keywords: digital technologies, education modernization, Industry 4.0, Education 4.0, digitalization, innovation, transformation.

Глобальні процеси цифровізації та технологічної трансформації визначають нові вектори розвитку економіки та освіти. Україна, прагнучи сформувати конкурентне майбутнє, стоїть перед необхідністю реалізації «симбіотичного стрибка» – інтеграції двох взаємопов'язаних цифрових революцій: у виробничій сфері (Індустрія 4.0) та в освітньому середовищі (Освіта 4.0). Такий подвійний прорив передбачає не лише модернізацію технологічних процесів, але й створення інноваційної моделі підготовки кадрів, здатних працювати в умовах високотехнологічного виробництва.

Індустрія 4.0 трансформує промисловість через автоматизацію, робототехніку, Інтернет речей (IoT) та кіберфізичні системи, що вимагає від робітників нових компетентностей – цифрової грамотності, навичок роботи з даними, управління інтелектуальними системами. Водночас, концепція Освіта 4.0 орієнтує освітні системи на персоналізоване навчання, використання штучного інтелекту, хмарних сервісів та аналітики даних для створення гнучкого та адаптивного освітнього середовища.

Підготовка кваліфікованих робітників для машинобудівної галузі, що є стратегічною для економіки України, набуває особливої актуальності. Сучасні виклики демонструють обмеженість традиційних освітніх моделей, що не формують необхідних цифрових компетентностей для роботи з автоматизованими системами, робототехнікою та інтелектуальними виробничими платформами. У таких умовах інтеграція цифрових технологій у освітній процес стає ключовим чинником модернізації професійної освіти. Події після 2020 року прискорили перехід освітнього процесу в формат онлайн, започаткувавши фундаментальний зсув, що потребує переосмислення традиційних підходів до викладання.

В умовах глобальних викликів Україна має шанс використати міжнародні підходи для формування власної стратегії цифрової модернізації освіти. Основні напрями цього процесу включають: інтеграцію цифрових платформ для організації навчання та оцінювання результатів; впровадження адаптивних систем навчання на основі штучного інтелекту; розвиток цифрової компетентності педагогів і здобувачів освіти через програми підвищення кваліфікації; створення цифрових освітніх просторів (для практичної підготовки кадрів у машинобудівній галузі).

Цифровий освітній простір – це не просто набір інструментів, а комплексна інфраструктура, що виникає на перетині технологій,



педагогіки та організаційних процесів. Він формується завдяки гармонізації трьох ключових компонентів: потужної технологічної бази (системи управління навчанням, хмарні сервіси, мережеві ресурси), переосмисленої педагогіки, де викладач виступає фасилітатором, а студент стає активним учасником навчання, та організаційних рішень, що долають адміністративні й фізичні бар'єри, відкриваючи можливості залучення зовнішніх експертів і створення гнучких освітніх траєкторій. Такий простір забезпечує безперервну взаємодію між усіма учасниками та дає змогу реалізовувати освітній процес у динамічних умовах, що є критично важливим у сучасному світі.

На практиці це означає, що цифровий освітній простір не обмежується інфраструктурою, а демонструє, як конкретні цифрові інструменти можуть бути інтегровані в структуру уроку, перетворюючи його на динамічний, інтерактивний та студентоцентрований процес. Для кожного етапу заняття – від підготовки до фінальної рефлексії – існують оптимальні технологічні рішення, які забезпечують максимальну педагогічну ефективність.

Таким чином, цифровий освітній простір не лише створює умови для гнучкої взаємодії, але й відкриває можливості для ефективної організації освітнього процесу. Важливим компонентом є етап підготовки до уроку, що включає в себе самостійну роботу студентів та їх підготовку до початку заняття. Це дає змогу перенести засвоєння нового теоретичного матеріалу в домашній простір, вивільняючи аудиторний час для практичної роботи, підготовки STEM-проектів та поглибленого аналізу певного матеріалу (Кремень та ін., 2022).

Для ефективної реалізації підготовчого етапу доцільно застосовувати такі інструменти: Moodle для створення структурованих онлайн курсів, Google Drive та Google Docs для організації спільного доступу до матеріалів, а також вікітехнології (Wikipedia, 2025) як джерела для поглибленого дослідження тем.

Після підготовчого етапу та самостійної роботи студентів важливо забезпечити актуалізацію знань і перевірку засвоєного матеріалу. Цей етап має бути швидким, динамічним і діагностичним, щоб миттєво залучити студентів і отримати зріз їхнього розуміння. Для цього доцільно використовувати інтерактивні інструменти, що роблять процес перевірки цікавим та ефективним. Наприклад, платформа Kahoot! дає змогу створювати ігрові вікторини та опитування, перетворюючи рутинну перевірку знань на змагальний процес і

забезпечуючи швидкий діагностичний зріз. Сервіс LearningApps.org дає можливість розробляти інтерактивні завдання у формі пазлів, вікторин та вправ на співставлення для закріплення матеріалу. Інструмент Google Форми використовується для створення коротких тестів або опитувань, що дають змогу швидко оцінити рівень засвоєння знань студентами.

На етапі пояснення нового матеріалу важливо перетворити традиційну лекцію з монологу на інтерактивну сесію, де студенти виступають активними учасниками освітнього процесу. Для цього доцільно використовувати сучасні цифрові інструменти. Платформи Google Meet або Zoom забезпечують проведення синхронних онлайн лекцій, вебінарів та консультацій, надаючи змогу взаємодіяти в реальному часі незалежно від місцезнаходження учасників. Інструмент Google Презентації дає можливість створювати мультимедійні презентації та надавати спільний доступ для редагування, залучаючи студентів до створення контенту. Для організації мозкових штурмів і візуалізації ідей ефективним є використання Google Jamboard, що дає змогу працювати над схемами та завданнями у реальному часі. Щоб підвищити результативність колективної роботи, рекомендується заздалегідь підготувати на Jamboard фреймворки (наприклад, SWOT-аналіз або ментальні карти) та розподілити студентів на групи, кожній з яких виділити окремий фрейм. Такий підхід структурує процес, запобігає хаосу і сприяє продуктивній колаборації.

Організація групової та проєктної діяльності є важливим етапом, адже розвиток навичок співпраці – одна з ключових вимог концепції Освіта 4.0. Для створення ефективного цифрового середовища командної роботи доцільно використовувати сучасні інструменти. Зокрема, сервіси Google Документи, Таблиці та Презентації забезпечують можливість спільного редагування документів у реальному часі, що дає змогу студентам одночасно працювати над одним файлом, бачити зміни та залишати коментарі – ідеальний формат для проєктної роботи. Платформа Moodle (форуми, чати) сприяє організації асинхронних дискусій, де студенти можуть обговорювати ідеї та проміжні результати у зручний час. Крім того, використання соціальних мереж, таких як Facebook або Telegram, дає змогу створювати закриті навчальні групи для швидкої комунікації, обміну файлами та координації роботи над проєктами, що особливо ефективно завдяки звичності цих платформ для студентів.



Завершальний етап освітнього процесу передбачає організацію оцінювання, зворотного зв'язку та рефлексії, що є ключовим для моніторингу прогресу та підсумкового контролю знань. Його педагогічна мета полягає у забезпеченні своєчасного та конструктивного зворотного зв'язку, а також формуванні навичок самооцінки у студентів. Цифрові інструменти відкривають нові можливості для створення більш об'єктивної, регулярної та прозорої системи оцінювання. Автоматизоване тестування дає змогу швидко та ефективно здійснювати поточний і підсумковий контроль знань, використовуючи завдання закритого типу, що забезпечує об'єктивність оцінки. Інтерактивні вправи у форматі кросвордів, вікторин або пазлів сприяють формувальному оцінюванню та закріпленню матеріалу в ігровій формі. Онлайн опитування дають змогу оперативно збирати зворотний зв'язок, актуалізувати знання та організовувати рефлексію, а завдання з відкритою відповіддю, такі як есе чи проєктні роботи, дають змогу оцінити глибину осмислення матеріалу та творчі здібності студентів. Для реалізації цих підходів ефективно застосовуються платформи Moodle та Google Форми, що забезпечують створення тестів і анкет, а також сервіси Mentimeter, Padlet і Quizizz, які роблять процес оцінювання інтерактивним і мотивуючим. Використання чатботів для надання миттєвих відповідей на типові запитання додатково оптимізує комунікацію, надаючи можливість викладачеві зосередитися на складних педагогічних завданнях.

Комплексне впровадження цих рішень формує сучасну систему оцінювання, орієнтовану на студентоцентричну модель навчання. Однак ефективність цифровізації не обмежується використанням окремих інструментів. Їхня справжня цінність розкривається під час інтеграції в єдиний освітній простір, де всі елементи взаємодіють у структурованій екосистемі. Саме системи управління навчанням (LMS) виконують роль центральних вузлів, об'єднуючи ресурси, комунікаційні канали та інструменти оцінювання.

Розглянуті етапи організації освітнього процесу показують, що ефективність цифрового освітнього середовища значною мірою залежить від використання інтегрованих рішень, які забезпечують безперервність комунікації та доступ до ресурсів. Одним із таких рішень є Google Workspace for Education – комплексний пакет хмарних сервісів, що включає Gmail, Calendar, Drive, Документи, Таблиці, Презентації та інші інструменти. Центральним елементом цієї екосистеми виступає Google Classroom, який дає змогу створювати



віртуальні класи, поширювати матеріали та видавати завдання з максимальною зручністю завдяки інтеграції з усіма сервісами Google (Ковальчук, 2024).

Актуальність технологій електронного навчання особливо зросла в Україні після початку повномасштабного воєнного вторгнення 24 лютого 2022 року, що зробило дистанційні платформи критично важливими для забезпечення безперервності освітнього процесу. Google Classroom завдяки своїй інтуїтивності та безшовній інтеграції з Google Workspace є оптимальним рішенням для швидкого розгортання курсів та організації навчання в умовах гнучкого доступу до ресурсів. Водночас успішна інтеграція цих технологій неможлива без постійного професійного розвитку педагогів, адже саме компетентність викладача визначає ефективність використання цифрових інструментів.

Сучасний викладач стає архітектором освітнього досвіду, який конструює гнучкі та персоналізовані навчальні траєкторії (Морзе та ін., 2018). Це вимагає постійного професійного саморозвитку та готовності навчатися впродовж усього життя. Такі українські онлайн платформи, як Prometheus, EdEra та багато інших, пропонують широкий спектр курсів для підвищення кваліфікації, охоплюючи теми цифрової грамотності, інтерактивних методів навчання, використання хмарних сервісів та інноваційних педагогічних стратегій. Доступність цих ресурсів дає змогу педагогам не лише оновлювати знання, а й адаптуватися до швидких технологічних змін, формуючи компетентності, необхідні для реалізації концепції Освіта 4.0 та створення студентоцентричного освітнього середовища.

Впровадження цифрових технологій у освітній процес є стратегічною необхідністю для адаптації до вимог сучасного світу та концепції Освіта 4.0. Перехід від традиційних, переважно вербальних методів викладання до інтерактивних форматів забезпечує підвищення залученості студентів, активізацію освітнього процесу та розвиток компетентностей викладачів. Цифровізація не лише розширює педагогічний інструментарій, але й формує умови для створення гнучких, персоналізованих траєкторій навчання, що відповідають потребам Індустрії 4.0.

Аналіз переваг і ризиків показує, що цифрові технології відкривають нові можливості для підвищення якості освіти, проте потребують системного підходу до впровадження. Серед ключових викликів – низький рівень інноваційного потенціалу традиційних програм, дефіцит педагогів із цифровими компетентностями та



моральне старіння методів навчання. Ігнорування цих проблем загрожує зниженням конкурентоспроможності закладів освіти та їхніх випускників у глобальному середовищі.

Отже, метою стратегічного плану є визначення напрямів, етапів та ресурсів для комплексної інтеграції цифрових технологій у всі аспекти освітнього процесу. Це включає модернізацію інфраструктури, розвиток цифрової грамотності педагогів, впровадження інтерактивних методів навчання та створення сучасної системи оцінювання. Успішна реалізація цих завдань дають змогу сформувати студентоцентричну модель освіти, здатну забезпечити підготовку фахівців нового покоління для цифрової економіки.

Список посилань

Wikipedia. (2025, листопад 25). *Автоматизоване тестування в навчальному процесі*. <https://surl.li/ymhkie>

Биков, В. Ю. (2020). Цифрова трансформація освіти в умовах суспільства знань. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 78(4), 15–28.

Ковальчук, А. (2024). Цифрові інструменти в діяльності педагога професійного навчання. *Молодь і ринок*, 6(226), 171–176. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307879>

Кремень, В. Г., Биков, В. Ю., Ляшенко, О. І., Литвинова, С. Г., Луговий, В. І., Мальований, Ю. І., Топузов, О. М. (2022). Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи: Наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи», 18-19 листопада 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(2), 1–49. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223>

Кухаренко, В. М., & Бондаренко, В. В. (2021). Цифрова трансформація освіти: виклики та перспективи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 29(1), 5–15.

Морзе, Н., Василенко, С., & Гладун, М. (2018). Шляхи підвищення мотивації викладачів університетів до розвитку їх цифрової компетентності. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*, 5, 160–177. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.5.160177>



УДК 004.738.5:378.014.3

ВЕБСАЙТ ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ТА ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Вадим Кушнір,
*доктор філософії в галузі освіти,
науковий співробітник відділу цифрових
освітніх ресурсів Інституту професійної
освіти НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0002-9495-2752>
e-mail: kushnirvadim95@gmail.com*

Анотація. Розглянуто сутність і значення вебсайтів у сучасному цифровому середовищі, а також їхню роль у діяльності закладів професійної освіти. Узагальнено типи та функції вебресурсів, їхню структуру й призначення. Наголошено на важливості освітніх сайтів як інструменту формування позитивного іміджу закладу, підвищення відкритості, доступності інформації та ефективної комунікації між учасниками освітнього процесу. Також проаналізовано ключові принципи вебдизайну, що забезпечують привабливість, зручність і функціональність сайтів. Виокремлено критерії ефективності.

Ключові слова: вебсайт, вебдизайн, цифровий простір, інформаційна відкритість, освітній заклад, комунікація, імідж, маркетинг, користувацький досвід.

A WEBSITE OF A VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTION AS A TOOL FOR IMAGE BUILDING AND ENHANCING THE COMPETITIVENESS OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION

Vadym Kushnir,
*PhD in Education, Research Fellow of the
Department of Digital Educational Resources of
the Institute of Vocational Education of the
NAES of Ukraine*

Abstract. The essence and significance of websites in the contemporary digital environment are examined, as well as their role in the



activities of vocational education institutions. The types and functions of web resources, their structure, and purposes are generalized. Emphasis is placed on the importance of educational websites as a tool for building a positive institutional image, enhancing openness, ensuring information accessibility, and facilitating effective communication among participants in the educational process. Key principles of web design that ensure the attractiveness, usability, and functionality of websites are also analyzed. Criteria for effectiveness are identified.

Keywords: website, web design, digital space, information transparency, educational institution, communication, image, marketing, user experience.

У сучасному українському суспільстві стрімко зростає роль та значення цифрового простору, що стає невичерпним джерелом постачання інформації та комунікації. Ефективним інструментом структурування інформації є вебсайти, що забезпечують не тільки надання інформаційних послуг, а й можливість впливу на численну аудиторію.

Вебсайт – це сукупність взаємопов’язаних вебсторінок та їхнього вмісту (контенту), об’єднаних під єдиним доменним ім’ям й доступних у мережі Інтернет. Це ресурс із власною URL-адресою, що містить текст, зображення, відео, гіперпосилання та ін., а його основна мета – надавати інформацію, послуги або товари користувачам через веббраузер. За призначенням розрізняють інформаційні, корпоративні, освітні, комерційні (інтернет-магазини), розважальні, соціальні та інші типи сайтів. Вони можуть бути односторінковими (лендінги) або багатосторінковими, залежно від обсягу й структури інформації.

До загальновідомих видів відносять: сайт візитку (коротка презентація компанії чи особи), корпоративний сайт (детальний ресурс про діяльність організації), інтернет магазин (для онлайн продажу товарів), новинний або блог сайт (для публікації статей та матеріалів), а також портфоліо сайт (демонстрація робіт чи послуг спеціаліста).

Вебсайти закладів освіти мають особливе значення в забезпеченні інформаційної відкритості, підвищенні доступності освітніх ресурсів, формуванні позитивного іміджу закладу та налагодженні ефективної комунікації між абітурієнтами, студентами, викладачами й громадськістю.

У сучасному цифровому світі офіційний вебсайт установи виступає як ключовий інструмент маркетингу та реклами. Його зміст і оформлення можуть значно впливати на сприйняття закладу потенційними студентами, їхніми батьками та іншими зацікавленими сторонами. Сайти сприяють не тільки інформуванню широкої громадськості щодо освітніх послуг, а й допомагають ефективно впливати на потенційних абітурієнтів, підтримуючи імідж навчального закладу в умовах жорсткої конкуренції (Копилов, 2024) та сприяє підтримці його рейтингової позиції на ринку освітніх послуг України (Головко, 2019).

Можна виділити такі сфери застосування вебсайтів у професійній діяльності науково-педагогічних працівників: обмін професійним досвідом роботи засобами онлайн зв'язку; інформаційне забезпечення діяльності фахівця, який знаходиться в інноваційному пошуку; вивчення практичного досвіду з проблем досліджень; проведення вебінарів, консультування, підвищення кваліфікації; мультимедійний супровід навчання.

Перелічені способи інформаційного забезпечення діяльності науково-педагогічного працівника закладу освіти можливо реалізувати з використанням вебресурсів, що є одним із засобів створення єдиного інформаційно-освітнього середовища закладу освіти (Галицький та ін., 2023).

Важливим чинником ефективності функціонування вебсайтів є їхнє візуальне оформлення, що визначає перше враження користувачів і сприяє формуванню позитивного ставлення з боку широких цільових груп. У ході розроблення подібних ресурсів фахівці з вебдизайну зазвичай керуються усталеними професійними стандартами й принципами візуального оформлення, що забезпечують привабливість та зручність використання сайту. Не менш вагомим складником є його інтерактивний потенціал, що дає змогу організовувати зворотний зв'язок з користувачам, здійснювати аналітичну оцінку їхніх реакцій і ставлення до діяльності закладу освіти.

У практиці вебдизайну вироблено низку принципів, дотримання яких сприяє збільшенню числа споживачів на основі привернення їхньої уваги та забезпечення зручності в користуванні сайтом, зокрема:

- *простота, доступність і зрозумілість* у користуванні;
- *мінімізація переходів і посилань*, нескладна і логічна навігація, прямий і зручний доступ до всіх важливих даних;



- *логічно продумана акцентуація*, правильно визначені пріоритети (важливі блоки та кнопки мають бути на передньому плані, щоб полегшити віднайдення потрібної інформації);

- *збалансованість, гармонійність, розміреність* (використання одного або декількох основних шрифтів, уможливлення роботи в монохромному стилі або на тлі яскравих кольорів, рівномірність розміщення деталей на сторінці, читабельність шрифтів, візуально приємна кольорова гама);

- *однозначність і точність* (всі елементи повинні бути високої якості, щоб мати ідентичну візуалізацію на будь-якому пристрої);

- *фірмовий стиль* (створення вебсайту в одному стилі: єдина палітра кольорів, загальна типографіка, стилізація з урахуванням корпоративного стилю, що підкреслює імідж компанії), позитивно впливає на пізнаваність установи та підвищує довіру споживачів.

Характерними ознаками таких привабливих, багатофункціональних і нескладних у користуванні вебресурсів є:

- *універсальний інтерфейс*, що дає змогу користувачеві виконати поставлені завдання без зайвих зусиль із мінімальною кількістю дій;

- *максимально корисне заповнення* інтернет-простору, що сприяє виключенню зайвих елементів і концентрації уваги споживача на важливих складниках, які спрощують користування;

- *помірковане використання трендів*, нових тенденцій у дизайні, з обов'язковим урахуванням специфіки використання, особливостей цільової аудиторії, оцінюванням ризиків і застосуванням тільки тих методів, котрі реально сприятимуть досягненню поставленої мети;

- *грамотний і стислий контент* з короткими, ємними, змістовними текстами;

- *розумне запозичення та пріоритетне застосування* стандартних кнопок для навігації (купити, зареєструватися, скачати тощо);

- *«принцип 3-кліків»*, що дає змогу користувачам швидко знайти потрібну інформацію, здійснюючи не більше трьох кліків;

- *правильний копірайтинг*, що передбачає створення заголовків, підзаголовків і навіть окремих слів;

- *єдина (цілісна) навігація*, що означає розташування «важливих» кнопок для керування в межах одного розділу.

Дотримуючись цих принципів, дизайнер розробляє зручні, функціональні та зрозумілі вебсайти, що виглядають сучасно та

гармонійно, відображають турботу про споживачів і, як наслідок, є комерційно привабливими (Кушнір, 2023).

Висновок. У сучасному цифровому суспільстві вебсайти відіграють важливу роль як інструмент комунікації, інформування та формування позитивного іміджу закладів освіти. Вони забезпечують інформаційну відкритість, доступність освітніх ресурсів і сприяють ефективній взаємодії між учасниками освітнього процесу, підвищуючи конкурентоспроможність закладів на ринку освітніх послуг. Ефективність вебресурсу значною мірою залежить від його дизайну, зручності користування та продуманої навігації, що забезпечує швидкий доступ до необхідної інформації. Дотримання принципів професійного вебдизайну – простоти, логічності структури, гармонійності оформлення, фірмового стилю та адаптивності – сприяє створенню сучасних, функціональних і привабливих сайтів, які зміцнюють репутацію освітньої установи та формують позитивний досвід користувачів.

Список посилань

Копилов, Б. О. (2024). Офіційний сайт ЗВО як засіб його реклами. *Інформаційні технології і системи в документознавчій сфері*, 56–58. <https://jitas.donnu.edu.ua/article/view/15880>

Головко, О. А. (2019). Сайт вищого навчального закладу як елемент сучасної масової комунікації. *Обрії друкарства*, 1(7), 45–61. [https://doi.org/10.20535/2522-1078.2019.1\(7\).169546](https://doi.org/10.20535/2522-1078.2019.1(7).169546)

Галицький, О. В., Кучеренко, І. І., & Микитенко, П. В. (2023). Веб-сайт закладу вищої освіти та його значення в інформаційно-освітньому середовищі. *Освітній дискурс: збірник наукових праць = Educational discourse: collection of scientific papers*, 43(1–3), 85–94. ТОВ «Науково-інформаційне агентство «Наука-технології-інформація»».

Кушнір, В. В. (2023). *Розвиток підприємницької компетентності майбутніх веб-дизайнерів у професійній підготовці* [Дисертація, Інститут професійної освіти НАПН України]. <https://dir.ukrintei.ua/view/okd/c332bc901b276b504c52a91bfb1885bb>



УДК 004.7:37

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ В НАУКОВИХ УСТАНОВАХ НАПН УКРАЇНИ

Іван Голуб,
науковий співробітник
відділу цифрових освітніх ресурсів
Інститут професійної освіти НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0001-9008-6255>
e-mail: golub.ivan@gmail.com

Анотація. У статті здійснено огляд і узагальнення основних складових інформаційної інфраструктури та інформаційних ресурсів у типових наукових установах Національної академії педагогічних наук України (НАПН України). Аналізуються сучасний стан, структура та напрямки розвитку інформаційних систем, наявна електронна база й особливості організації доступу до наукових даних і ресурсів у вітчизняних установах. Окрему увагу приділено адаптації інформаційної інфраструктури до умов воєнного часу в Україні, що є надзвичайно важливим для забезпечення безперервності наукової діяльності, збереження та захисту інтелектуального потенціалу держави.

Ключові слова: інформаційна інфраструктура, інформаційні ресурси, наукові установи НАПН України, електронні бази даних, наукова діяльність під час війни.

GENERAL CHARACTERISTICS OF THE INFORMATION INFRASTRUCTURE IN SCIENTIFIC INSTITUTIONS OF THE NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE

Ivan Golub,
*Researcher of Department of Digital Educational
Resources of the Institute of Vocational Education
of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article reviews and summarizes the main components of the information infrastructure and information resources in typical scientific institutions of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (NAES of Ukraine). The current state, structure, and development trends of informational systems, the available electronic database, and peculiarities of organizing access to scientific data and resources in Ukrainian institutions are analyzed. Special attention is paid to the adaptation of information infrastructure during wartime in Ukraine, highlighting its critical importance for ensuring the continuity of scientific work and protecting the nation's intellectual potential.

Keywords: information infrastructure, information resources, NAES scientific institutions, electronic databases, scientific activity during war.

Наукові установи Національної академії педагогічних наук України (НАПН України) є одними з ключових осередків формування, опрацювання, збереження та поширення інформаційних педагогічних, психологічних, інформаційно-аналітичних ресурсів, що забезпечують підтримку наукових досліджень і освітнього процесу. Інформаційна інфраструктура таких установ охоплює різноманітні цифрові системи, електронні бази даних наукових публікацій, навчальні платформи та сервіси доступу, створюючи сприятливі умови для ефективної наукової взаємодії. В умовах військового стану в Україні, захист та безперервна підтримка інформаційних ресурсів набувають особливого значення, потребуючи врахування специфіки академічного середовища, відкритості наукового доступу та інтеграції з зовнішніми платформами.

НАПН України є провідною науковою організацією, що займається дослідженнями в галузі освіти, педагогіки та психології (Міністерство освіти і науки України, 2023). Станом на 2019 р. в її наукових установах працювало 1060 науковців, серед яких 190 докторів наук і 484 кандидатів наук (Національна академія педагогічних наук України, n.d.). Офіційний сайт НАПН України <https://naps.gov.ua>.

Інформація про кількість працівників на посаді інженера комп'ютерних мереж, ІТ-фахівців, системних адміністраторів в офіційних джерелах НАПН України наразі не зазначається. З огляду на те, що основна діяльність академії пов'язана з гуманітарними науками, кількість таких спеціалістів, ймовірно, є незначною. Якщо в штаті й присутні інженери комп'ютерних систем, то питаннями кіберзахисту вони не займаються. ІТ-підрозділ в академії також відсутній.



Застосування в наукових установах рекомендацій з кібербезпеки наразі обмежене через відсутність внутрішніх актів, кадрового ресурсу та достатнього фінансування. Проблема не зникає і залишається актуальною. Так, після 2022 р. з'явилися специфічні дослідження, зокрема:

Kovalenko & Lysenko (2023) – аналіз атак на науку в Україні;
Shevchenk et al. (2024) – про кіберстійкість освітніх установ;
Datsyuk & Vrnva (2025) – про післявоєнні моделі захисту науки;
Shkuropadska D. et al. (2025) – дані про кібербезпеку, цифрову інфраструктуру та соціально-економічний вплив;
Shtantse S. et al. (2025) – стратегії інформаційної безпеки в державному секторі, їх ефективність та ризики кібербезпеки.

Наведені праці досліджують цифрову стійкість та кібербезпеку, зокрема в контексті України та Східної Європи. В них обговорюються виклики швидкої цифровізації, включаючи кіберзагрози та цифровий розрив. У текстах підкреслюється зростаюча залежність від технологій і необхідність зміцнення цифрової інфраструктури. Їх автори також аналізують роль державних органів, приватного сектору та громадянського суспільства у забезпеченні кібербезпеки, зокрема в Україні під час російської агресії, де активно залучаються кіберволонтери та досліджуються правові аспекти використання кіберзброї. Здійснюється порівняльний аналіз ефективності кіберзахисту різних країн та вивчається, як великі мовні моделі можуть посилювати загрози, такі як фішинг.

Установи НАПН України виконують важливу роль у розвитку освітніх технологій, психолого-педагогічних досліджень та цифровізації освіти. Водночас із зростанням цифрової активності та накопиченням критично важливої інформації підвищуються й ризики кіберзагроз. Проведений аналіз дає змогу виявити ключові особливості й проблеми сучасного стану кіберзахисту в наукових установах, що мають власну інформаційну інфраструктуру, яка забезпечує проведення досліджень, управління науковою діяльністю, облік ресурсів та взаємодію з освітньою спільнотою. Така інфраструктура включає технічні, програмні та інформаційні компоненти, що забезпечують безперервність функціонування установ і реалізацію їхнього науково-освітнього потенціалу.

Установи НАПН України (Інститут психології, Інститут педагогіки, Інститут професійної освіти, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих та ін.) мають у своєму розпорядженні: офіційні сайти

з публікацією результатів досліджень; наукові електронні бібліотеки та архіви; вебплатформи для дистанційного навчання; внутрішні файлові сховища; email-сервери на власних доменах; хмарні акаунти в Google Workspace, Microsoft 365.

Ці ресурси є критично важливими активами, і мають значні ризики втрати інформації, отримання репутаційних збитків та зупинки освітніх процесів.

З метою збору емпіричних даних було проведено опитування 30 наукових співробітників установ НАПН України щодо визначення їхньої обізнаності стосовно наявних політик безпеки в установі, розуміння наявності загроз, а також заохотити їх до покращення своїх знань з кібербезпеки, кіберзахисту та кібергігієни. Анкета включала 4 питання з варіантами відповіді:

1. *Наукова установа в якій ви працюєте має внутрішню політику кібербезпеки? (варіанти відповіді: так, ні, не знаю)?*

2. *Ви часто робите резервні копії своїх робочих документів в установі? (варіанти відповіді: часто, інколи, ніколи) ?*

3. *Ви проходили навчання з кібербезпеки, кіберзахисту або кібергігієни і чиїм коштом воно було сплачено? (варіанти відповіді: наукова установа сплатила моє навчання; проходив власним коштом; не проходив).*

4. *Вам відомо про кіберінциденти у вашій науковій установі (варіанти відповіді: так; ні)?*

5. *Як часто кіберінциденти мали місце у вашій науковій установі за останні 12 місяців (варіанти відповіді: часто, не часто, ніколи)?*

Отримано наступний розподіл відповідей респондентів (табл. 1).

Таблиця 1

Результати опитування респондентів

<i>Варіант відповіді</i>	<i>Кількість</i>	<i>Відсоток</i>
1. Наявність внутрішньої політики кібербезпеки		
Так	0	0%
Ні	13	43,3%
Не знаю	17	56,7%
2. Резервне копіювання документів		
Часто	1	3,3%
Іноді	23	76,7%
Ніколи	6	20%



Продовження табл. 1

<i>Варіант відповіді</i>	<i>Кількість</i>	<i>Відсоток</i>
3. Проходження навчання з кібербезпеки		
За кошт установи	0	0%
Проходив власним коштом	9	30%
Не проходив	21	70%
4. Обізнаність про кіберінциденти		
Так	13	43,3%
Ні	17	56,7%
5. Частота кіберінцидентів за останні 12 місяців		
Часто	3	10%
Не часто	17	56,7%
Ніколи	10	33,3%

Результати дослідження свідчать про наступне: жоден з опитаних не підтвердив наявності політики кібербезпеки, понад половини – взагалі не знає про її існування. Лише 1 особа регулярно виконує резервне копіювання, що свідчить про низький рівень захисту робочої інформації. 30% учасників мають базову підготовку, яку здобуто за власний кошт. Жодного випадку підтримки з боку установи. Більшість працівників не знають про кіберінциденти в установі, що може свідчити про відсутність комунікації чи моніторингу.

Висновок. Наукові установи НАПН України, як власники важливих інформаційних ресурсів, лише частково стикаються з питаннями інформаційної безпеки і кіберінцидентів. Більшість інцидентів або не фіксуються системно, або недооцінюються через низьку обізнаність про реальні загрози. Недостатньо впроваджуються практики безпеки, такі як резервне копіювання чи організоване навчання персоналу, а рівень обізнаності працівників щодо політик кіберзахисту залишається критично низьким. Налагоджена комунікація щодо випадків кіберінцидентів фактично відсутня, що посилює ризики для збереження цінних наукових та освітніх інформаційних активів, особливо в умовах збройного конфлікту.

Рекомендації:

1. Терміново розробити та впровадити внутрішню політику інформаційної безпеки для всіх працівників наукових установ.

2. Організувати обов'язкове навчання з кібергігієни та цифрової грамотності, з урахуванням специфіки наукових та освітніх ресурсів.
3. Впровадити системну політику резервного копіювання критично важливих даних з регулярним аудитом її виконання.
4. Забезпечити відкриту внутрішню комунікацію про будь-які випадки кіберінцидентів, щоб підвищити рівень обізнаності та відповідальності в колективі.
5. Адаптувати інформаційну інфраструктуру до підвищених ризиків воєнного стану, зосередивши увагу на захисті та безперервності доступу до наукових і освітніх інформаційних ресурсів.

Список посилань

- Міністерство освіти і науки України. (2023). *Інформаційно-аналітичні матеріали про можливості залучення наукових кадрів із статусом внутрішньо переміщених осіб до провадження наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності*. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/nauka/2023/11/15/Inform-analit.mat.pro.mozhl.zaluch.nauk.kadriv.iz.statusom.VPO.15.11.2023.pdf>
- Національна академія педагогічних наук України. (n.d.). *Офіційний вебсайт*. <https://naps.gov.ua>
- Kovalenko, V., & Lysenko, A. (2023). Cybersecurity challenges during the Russian invasion of Ukraine: Lessons for critical infrastructure. *Journal of Information Security Research*, 15(2), 88–97.
- Shevchenko, N., Melnyk, I., & Bondarenko, T. (2024). The role of cyber resilience in educational institutions during hybrid warfare in Ukraine. *International Journal of Cyber Warfare*, (4), 103–119.
- Datsiuk, O., & Voronova, L. (2025). Securing the digital future of Ukraine's education and science sector post-invasion. *Open Access Journal of Cyber Defense*, 3(1), 14–26.
- Shkuropadska, D., Tokar, V., Purdenko, O., Lotariiev, A., & Savchuk, K. (2025). Digital resilience of the Bucharest Nine and Ukraine. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 15(1), 24–31. <https://doi.org/10.32479/ijefi.17233>
- Shtantsel, S., Buryk, Z., Grytsyshen, D., Yevenok, O., & Sergiienko, L. (2025). Evaluating information security strategies in the public sector: Efficiency and cybersecurity risks. *Journal of Information Systems Engineering and Management*, 10(2s). <https://www.jisem-journal.com>



УДК 377.3:62:004.9

ТРЕНІНГОВА ПІДТРИМКА ПЕДАГОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВОЇ ПЛАТФОРМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ МАШИНОБУДІВНОЇ ГАЛУЗІ

Микола Пригодій,

доктор педагогічних наук, професор,

член-кореспондент НАПН України,

заступник директора з наукової роботи

Інституту професійної освіти НАПН України,

<https://orcid.org/0000-0001-5351-0002>

e-mail: prygodii@ukr.net

Анотація. Розкрито значення тренінгової підтримки педагогів як ключового елементу методичної системи впровадження цифрової платформи професійної підготовки фахівців машинобудівної галузі. Обґрунтовано необхідність розвитку цифрової, методичної та галузевої компетентностей педагогічних працівників для ефективного використання функціоналу платформи. Представлено структуру шестигодинного тренінгу, спрямованого на опанування цифрових інструментів, створення контенту, роботу з симуляторами та засобами аналітики. Показано, що системна тренінгова підтримка сприяє підвищенню якості професійної підготовки, зменшенню розриву між академічними знаннями та потребами виробництва, а також розвитку персоналізованих освітніх траєкторій.

Ключові слова: викладач ЗПО, професійна освіта, цифрова інтеграція, індивідуалізація, цифрова трансформація.

TRAINING SUPPORT FOR TEACHERS IN APPLYING A DIGITAL PLATFORM FOR THE VOCATIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE MACHINE-BUILDING INDUSTRY

Mykola Pryhodii,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Corresponding Member of the NAES of Ukraine,

Deputy Director for Research of the Institute of

Vocational Education of the NAES of Ukraine

Abstract. The article reveals the significance of training support for educators as a key component of the methodological system for implementing a digital platform for the professional training of specialists in the mechanical engineering sector. The necessity of developing educators' digital, methodological, and industry-specific competencies for the effective use of the platform's functionality is substantiated. The structure of a six-hour training program is presented, aimed at mastering digital tools, creating educational content, working with simulators, and using analytical instruments. The study shows that systematic training support enhances the quality of professional education, reduces the gap between academic knowledge and industrial needs, and promotes the development of personalized learning pathways.

Keywords: VET teacher, vocational education, digital integration, individualization, digital transformation.

У сучасному світі, що стрімко трансформується під впливом цифровізації, забезпечення високої конкурентоспроможності машинобудівної галузі неможливе без оновлення підходів до професійної підготовки спеціалістів. Одним із ключових чинників цього оновлення є впровадження та ефективне використання цифрових технологій, що створюють передумови для формування нового освітнього середовища, орієнтованого на інноваційність, гнучкість та індивідуалізацію навчання (Пригодій, 2025с).

Підготовка висококваліфікованих кадрів для машинобудування потребує не лише модернізації змісту освіти, але й переосмислення методів і форм навчання (Пригодій, 2024b). У цьому контексті цифрова платформа професійної підготовки виступає системоутворюючим компонентом освітнього процесу (Пригодій, 2024a). Вона забезпечує єдиний інтерактивний простір, у якому інтегруються навчальні матеріали, засоби комунікації, інструменти моделювання виробничих процесів, цифрові тренажери та системи оцінювання результатів навчання (Пригодій, 2025a).

Цифрова платформа відкриває можливості для адаптивного навчання, індивідуальних траєкторій професійного розвитку та оперативного оновлення змісту відповідно до технологічних змін у галузі. Її використання сприяє формуванню цифрової грамотності педагогів і здобувачів освіти, що є обов'язковою умовою успішної



діяльності в сучасному виробничому середовищі (Пригодій & Радкевич, 2025).

Водночас ефективність використання такої платформи значною мірою залежить від рівня готовності педагогічних працівників (Пригодій та ін., 2025d). Саме тому тренінгова підтримка педагогів набуває особливої актуальності, адже дає змогу сформувати в них необхідні цифрові, методичні та технологічні компетентності, підвищити мотивацію до використання цифрових інструментів, а також забезпечити методичний супровід під час переходу до цифрової моделі професійної підготовки (Пригодій та ін., 2025b).

Упровадження цифрової платформи професійної підготовки не може бути ефективним без належної методичної системи її використання, центральною складовою якої є тренінгова підтримка педагогічних працівників (Гуржій & Пригодій, 2025). Тому педагоги виступають ключовими агентами змін в освітньому процесі, адже від рівня їхньої готовності, цифрової компетентності та здатності інтегрувати нові інструменти залежить якість реалізації цифрової трансформації (Пригодій та ін., 2025a). У зв'язку з цим вони потребують спеціалізованого навчання, спрямованого на формування комплексу професійних умінь і навичок (рис. 1) (Радкевич та ін., 2025).

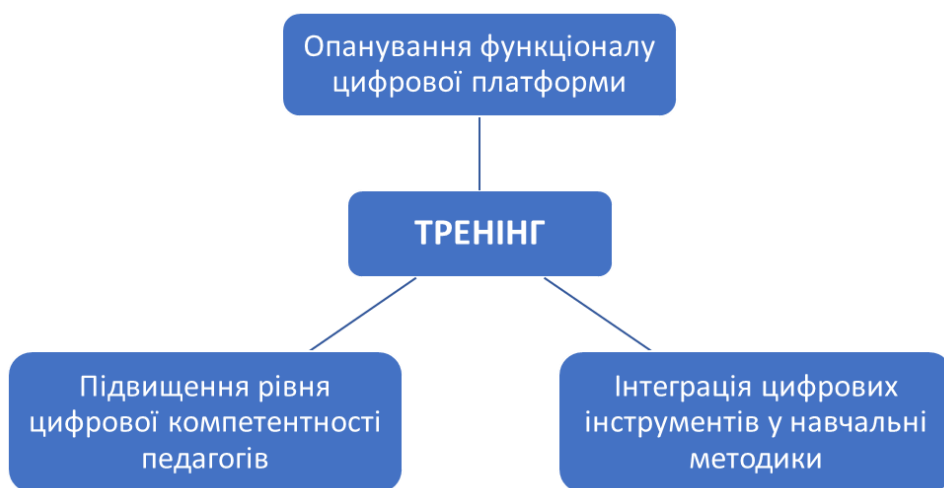


Рис. 1. Завдання тренінгової підтримки педагогів у роботі з цифровою платформою

1. *Опанування функціоналу цифрової платформи.* Педагогам необхідно здобути впевнені навички роботи з інтерфейсом платформи, її сервісами та інтегрованими модулями. Це включає використання

інструментів створення електронного навчального контенту, налаштування траєкторій навчання, роботу з автоматизованими системами оцінювання, аналіз навчальних даних та формування електронної звітності (Пригодій, 2025a). Важливим аспектом є також розуміння можливостей платформи щодо комунікації, взаємодії зі здобувачами освіти та організації командної роботи (Пригодій, 2025b).

2. *Інтеграція цифрових інструментів у навчальні методики.* Сучасна підготовка фахівців машинобудівної галузі передбачає активне використання змішаних та дистанційних форматів навчання, що потребує від педагогів опанування відповідних методичних підходів (Пригодій, 2024b). Це включає проєктування освітнього процесу з урахуванням можливостей платформи, створення інтерактивних завдань, розроблення мультимедійних матеріалів, використання віртуальних лабораторій, цифрових симуляторів та тренажерів. Тренінгова підтримка дає змогу педагогам адаптувати традиційні методи викладання до цифрового середовища, підвищуючи рівень залученості та мотивації здобувачів освіти (Gurzhii & Pryhodii, 2025).

3. *Підвищення рівня цифрової компетентності педагогів.* У сучасних умовах цифрова грамотність педагога є не просто додатковою навичкою, а обов'язковою складовою професійної діяльності (Радкевич & Пригодій, 2025). Тренінги спрямовані на розвиток технічної, інструментальної та інформаційно-комунікаційної компетентності, формування впевненості у використанні цифрових технологій, оптимізацію робочих процесів, а також забезпечення дотримання стандартів цифрової безпеки (Пригодій, 2024c). Підвищення цифрової компетентності сприяє не лише ефективному використанню платформи, а й оновленню змісту освітніх програм відповідно до сучасних вимог індустрії та ринку праці (Пригодій та ін., 2025a).

Узгоджена тренінгова підтримка забезпечує системне підвищення професійного рівня педагогів, сприяє формуванню стійкої готовності до використання цифрової платформи та створює умови для впровадження гнучких, інноваційних і практико-орієнтованих моделей професійної освіти.

Ефективна система тренінгової підготовки педагогів машинобудівної галузі має бути комплексною, багаторівневою та орієнтованою на практичне застосування цифрових інструментів у професійній освіті. Вона повинна охоплювати ключові напрямки, що



забезпечують формування цілісної цифрової компетентності та готовність педагогів до використання можливостей цифрової платформи у освітньому процесі (табл. 1) (Пригодій та ін., 2025с).

Таблиця 1

Основні напрями тренінгової підтримки

Напрямок тренінгу	Ключові цілі та навички	Основні інструменти та методи
Технічна грамотність та адміністрування цифрової платформи	Формування базових і розширених технічних навичок для впевненої роботи в цифровому середовищі та управління освітнім процесом.	Завантаження/структурування контенту, налаштування курсів, управління обліковими записами, інструменти аналітики (моніторинг активності, прогресу).
Педагогічний дизайн і створення сучасного цифрового контенту	Ознайомлення з принципами освітнього дизайну та методами розробки інтерактивних, практикоорієнтованих навчальних матеріалів.	Створення інтерактивних модулів, кейсів, віртуальних екскурсій, використання технологій AR/VR, адаптація матеріалів під компетентнісний підхід.
Формувальне та підсумкове оцінювання в цифровому середовищі	Опанування сучасних цифрових інструментів для контролю знань і навичок, забезпечення персоналізованого зворотного зв'язку.	Автоматизовані системи тестування, адаптивні тести, цифрові рубрики, аналіз даних про результати навчання, формувальне оцінювання.
Спеціалізовані тренінги з машинобудівних технологій	Актуалізація професійного рівня педагогів та оновлення освітніх програм відповідно до інноваційних тенденцій галузі.	Робота з симуляторами та віртуальними тренажерами, опанування CAD/CAM/CAE систем, адитивні виробничі процеси, робототехнічні комплекси.

Комплексна реалізація цих напрямів дає змогу сформувати системну тренінгову підготовку, що сприяє професійному зростанню педагогів, забезпечує якісне впровадження цифрової платформи у освітній процес та створює умови для підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в умовах сучасного високотехнологічного виробництва.

Системна тренінгова підтримка забезпечує не лише технічну готовність педагогів до роботи з цифровою платформою, але й формує методичну стійкість освітньої системи в цілому. Вона сприяє послідовному оновленню педагогічних практик, гармонійному поєднанню традиційних і цифрових форм навчання та підвищенню здатності закладів професійної освіти оперативно реагувати на технологічні виклики галузі (Радкевич & Пригодій, 2025; Radkewycz & Pryhodij, 2025).

У результаті зростає якість професійної підготовки майбутніх фахівців, адже студенти отримують актуальні знання та навички, наближені до реальних виробничих процесів і стандартів сучасного машинобудівного виробництва.

Для забезпечення ефективного впровадження цифрової платформи у систему професійної підготовки педагогічним працівникам необхідно надати поетапну, структуровану та практично орієнтовану підтримку.

Шестигодинний тренінг «Цифрова платформа: від теорії до практики» спрямований на формування в учасників цілісного розуміння методичних засад роботи з цифровим середовищем, розвиток навичок створення навчального контенту, інтеграції спеціалізованих інструментів та використання аналітичних можливостей платформи.

У межах дослідження з підготовки викладачів до застосування цифрової платформи професійної підготовки спеціалістів машинобудівної галузі обґрунтована структура тренінгу, що демонструє логічну послідовність переходу від теоретичних основ до практичних дій, що дає змогу педагогам одразу застосовувати отримані знання у реальному освітньому процесі (табл. 2) (Пригодій, 2024b).



Таблиця 2

Структура 6-годинного тренінгу «Цифрова платформа: від теорії до практики»

<i>Тренінг</i>	<i>Час, хв</i>	<i>Зміст</i>	<i>Очікуваний результат</i>
Блок 1. Вступ та теоретичні засади – 60 хв			
Вступ	15	- Цифрова трансформація машинобудівної освіти: виклики, можливості та роль цифрової платформи. - Розуміння цілей цифровізації і перспектив для педагогів і здобувачів освіти.	Учасники розуміють значення платформи, основи цифрових методик і орієнтуються в інтерфейсі середовища.
Теоретичні основи методики	45	- Принципи змішаного навчання і моделі перевернутого класу (Flipped Classroom) у професійній освіті. - Огляд структури, функціоналу та навігаційних можливостей цифрової платформи.	
Блок 2. Контент-менеджмент та основи створення курсів – 90 хв			
Створення курсу	30	- Практичне формування нового навчального курсу. - Налаштування структури: модулі, теми, доступи та ролі.	Учасники опановують повний цикл створення та наповнення навчального курсу на платформі.
Завантаження контенту	60	- Додавання відео-лекцій, PDF-матеріалів, 3D-моделей, зовнішніх ресурсів (YouTube, стандарти ISO/ДСТУ). - Створення тестів із автоматичною перевіркою. - Інтеграція матеріалів через гіперпосилання та хмарні сервіси.	

Продовження табл. 2

<i>Тренінг</i>	<i>Час, хв</i>	<i>Зміст</i>	<i>Очікуваний результат</i>
Блок 3. Інтерактивність та спеціалізовані інструменти – 90 хв			
Віртуальні лабораторії та симулятори	60	• Демонстрація машинобудівного симулятора (наприклад, налагодження ЧПК-верстата, основи CAD/CAM). • Інтеграція симулятора у структуру курсу. • Індивідуальне виконання практичного завдання в симуляційному середовищі.	Педагоги набувають практичних навичок із використання галузевих цифрових інструментів та інтерактивних компонентів.
Інтерактивні елементи	30	• Створення інтерактивних завдань (drag-and-drop, «гарячі точки», візуальні опитування). • Робота з форумами та інструментами спільної взаємодії.	
Блок 4. Оцінювання, зворотний зв'язок та аналітика – 90 хв			
Цифрове оцінювання	45	• Налаштування критеріїв ручного та автоматичного оцінювання. • Перевірка практичних робіт, виставлення балів, використання цифрових рубрик.	Педагоги здатні аналізувати результати навчання та коригувати освітній процес.
Аналітика та моніторинг	45	• Опрацювання дашборду успішності. • Виявлення освітніх «вузьких місць» та рекомендації для корекції навчання. • Надання розгорнутого, персоналізованого зворотного зв'язку.	



Продовження табл. 2

<i>Тренінг</i>	<i>Час, хв</i>	<i>Зміст</i>	<i>Очікуваний результат</i>
Блок 5. Рефлексія та підсумки – 30 хв			
Обговорення	20	• Обмін досвідом, узагальнення труднощів та напрацювань. • Формування індивідуального 3-хвилинного плану впровадження цифрової платформи.	Готовність педагогів до негайного впровадження отриманих навичок у професійну діяльність.
Зворотний зв'язок	10	• Оцінювання тренінгу учасниками. • Підбиття підсумків, сертифікація.	

Ефективність впровадження цифрової платформи для підготовки кадрів машинобудівної галузі безпосередньо залежить від готовності та компетентності педагогів. З метою оцінки впливу розробленого комплексу теоретико-практичних завдань було проведено анонімне опитування серед викладачів до та після проходження тренінгу. Опитування було спрямоване на виявлення змін у рівні цифрової, методичної та предметно-професійної компетентностей педагогічних працівників. Отримані результати дають змогу оцінити ефективність проведених тренінгів та визначити напрями подальшого підвищення кваліфікації викладачів.

В опитуванні взяли участь 86 педагогічних працівників закладів освіти, які залучені до підготовки фахівців для машинобудівної галузі та безпосередньо працюють із цифровими освітніми ресурсами. У табл. 3 наведено порівняння середніх показників їхньої самооцінки за ключовими критеріями готовності та професійної компетентності, визначених у межах дослідження (за 5-бальною шкалою, де 5 – «повністю готовий/компетентний»). Отримані дані відображають динаміку змін рівня підготовленості педагогів до використання цифрової платформи та слугують підґрунтям для подальшого аналізу результативності впроваджених освітніх інновацій.

Таблиця 3
Результати самооцінювання учасників тренінгу (середній бал)

<i>Критерій самооцінювання</i>	<i>До тренінгу</i>	<i>Після тренінгу</i>	<i>Зростання (%)</i>
Розуміння функціоналу платформи	2,8	4,5	60,7%
Вміння створювати інтерактивний контент	2,1	4,2	100,0%
Навички використання симуляторів/VR/AR	1,7	4,0	135,3%
Готовність до змішаного навчання	3,0	4,6	53,3%
Впевненість у наданні зворотного зв'язку через платформу	2,5	4,4	76,0%

За результатами проведеного опитування встановлено, що:

– найбільше зростання (+135,3%) зафіксовано у критерії «Навички використання симуляторів/VR/AR» (це свідчить про те, що тренінги успішно ліквідували найбільш значущий розрив у спеціалізованих цифрових навичках, що є критичним для машинобудівної галузі та системи професійної освіти у цілому (Radkevych та ін., 2025));

– значне покращення (+100%) спостерігається у створенні інтерактивного контенту, що підтверджує ефективність практичних модулів тренінгу;

– після тренінгу 92% опитаних зазначили, що відчують себе «достатньо» або «повністю» готовими до впровадження цифрової платформи у свою роботу з учнями (до тренінгу цей показник становив лише 35%).

Ці дані підтверджують ключову роль тренінгової підтримки як обов'язкової складової методичної системи, що забезпечує не просто технічне знайомство з платформою, а й глибоку методичну трансформацію педагогічної діяльності.

Компетентне застосування цифрової платформи, підкріплене сформованими цифровими, методичними та галузевими компетентностями педагогів, дає змогу досягти низки стратегічно важливих результатів: скорочення розриву між академічною



підготовкою та потребами здобувачів професійної освіти; покращення підготовки педагогів до персоналізації освітніх траєкторій; забезпечення безперервного професійного розвитку викладачів.

Отже, тренінгова підтримка педагогів є не просто організаційною складовою впровадження цифрової платформи, а стратегічною інвестицією у розвиток людського капіталу. Вона визначає ефективність інтеграції цифрових технологій у професійну освіту, сприяє формуванню інноваційно спроможного освітнього середовища та відіграє ключову роль у підготовці конкурентоспроможних спеціалістів для машинобудівної галузі майбутнього.

Список посилань

Гуржій, А. М., & Пригодій, М. А. (2025). Методичні засади застосування цифрової платформи професійної підготовки кваліфікованих робітників. У *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації: матеріали VI Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (м. Запоріжжя, 28-30 травня 2025 р.)* (с. 189–194). ТДАТУ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745757>

Пригодій, М. А. (2024а). Концептуальна модель цифрової платформи професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівної галузі. У *Технологічна і професійна освіта: проблеми і перспективи. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, 9 травня 2024 р.* (с. 236–238). Глухівський НПУ ім. О. Довженка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741813>

Пригодій, М. А. (2024b). Методичні аспекти проведення навчальних занять на основі застосування цифрової платформи. У *Модернізація змісту професійної освіти в умовах євроінтеграції України – 2024: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (м. Київ, 17 квітня 2024 р.)* (с. 19–21). ДНУ «ІМЗО». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742502>

Пригодій, М. А. (2024с). Психолого-педагогічні проблеми використання цифрових освітніх платформ. У *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації: матеріали V Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (м. Запоріжжя, 29-31 травня 2024 р.)* (с. 322–326). ТДАТУ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741808>

Пригодій, М. А. (2025а). Методи оцінювання якості професійної підготовки на основі цифрових платформ. *Інноваційна професійна освіта*, 1(22), 719–729. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745537>

Пригодій, М. А. (2025b). Принципи застосування цифрової навчальної платформи в освітньому процесі. У *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації: матеріали VI Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (м. Запоріжжя, 28-30 травня 2025 р.)* (с. 183–188). ТДАТУ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745756>

Пригодій, М. А. (2025c). Цифрові освітні платформи для персоналізованого навчання. У *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України: матеріали VII Міжнародної конференції (14 листопада 2024 року)* (с. 373–376). Видавництво Ліра-К. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744472>

Пригодій, М. А., & Радкевич, О. П. (2025). Технології штучного інтелекту як інструмент персоналізованого навчання на цифрових освітніх платформах. У А. Ostenda & О. Nestorenko (Ред.), *Education, economy, and AI: Multidisciplinary perspectives for a digital future* (с. 139–151). The University of Technology in Katowice Press. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745754>

Пригодій, М. А., Гуржій, А. М., & Лупаренко, Л. А. (2025a). Розвиток цифрової компетентності викладачів закладів професійної освіти машинобудівної галузі: виклики та перспективи. У А. Ostenda & О. Nestorenko (Ред.), *Education, economy, and AI: Multidisciplinary perspectives for a digital future* (с. 126–138). The University of Technology in Katowice Press. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745752>

Пригодій, М. А., Гуржій, А. М., Лупаренко, Л. А., Гуменний, О. Д., Белан, В. Ю., Голуб, І. І., Єршов, М.-О. В., Кушнір, В. В., Волошин, А. М., & Чуйкова, О. М. (2025b). *Методичні рекомендації щодо застосування цифрової платформи професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівної галузі: методичні рекомендації для педагогічних працівників закладів професійної освіти*. Інститут професійної освіти НАПН України. <https://doi.org/10.32835/978-617-8167-27-1/2025>

Пригодій, М. А., Гуржій, А. М., Лупаренко, Л. А., Гуменний, О. Д., & Белан, В. Ю. (2025c). *Проектування та застосування цифрової платформи професійної підготовки спеціалістів: інформаційно-аналітичні матеріали*. Інститут професійної освіти НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746840>



Пригодій, М. А., Гуржій, А. М., Лупаренко, Л. А., Гуменний, О. Д., Белан, В. Ю., Голуб, І. І., Кушнір, В. В., & Чуйкова, О. М. (2025d). *Підготовка педагогічних працівників до застосування цифрової платформи професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівної галузі: практичний посібник для педагогічних працівників закладів професійної освіти*. Інститут професійної освіти НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747024>

Радкевич, В. О., & Пригодій, М. А. (2025). Цифрова трансформація професійної освіти в Україні: реалії, виклики та перспективи. *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna*, (9), 385–397. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746545>

Радкевич, В. О., Кравець, С. Г., Онищенко, А. П., Лузан, П. Г., Мося, І. А., Пащенко, Т. М., Тітова, О. А., Кручек, В. А., Субіна, О. О., Пригодій, М. А., Лупаренко, Л. А., Єршова, О. Л., Закатнов, Д. О., & Ваніна, Н. М. (2025). *Інноваційні методики і технології професійної освіти: практичний посібник для педагогічних працівників закладів професійної та фахової передвищої освіти* (В. О. Радкевич & М. А. Пригодій, ред.). Інститут професійної освіти НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746452>

Gurzhii, A. N., & Pryhodii, M. (2025). Peculiarities of using digital platforms for professional training of skilled workers in the engineering industry. In V. Radkevych & M. Pryhodii (Eds.), *Scientific and methodological support for the development of vocational education* (pp. 232–249). The University of Technology in Katowice Press. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745530>

Radkevych, O., Pryhodii, M., & Radkevych, V. (2025). Artificial intelligence use in assessing the learning outcomes of future engineers. In M. E. Auer & T. Rüütmann (Eds.), *Futureproofing engineering education for global responsibility*. ICL 2024. Lecture Notes in Networks and Systems (Vol. 1260, pp. 557–564). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-85652-5_55

Radkewycz, W., & Pryhodij, M. (2025). Cyfrowa transformacja szkolnictwa zawodowego w Ukrainie: realia, wyzwania i perspektywy. *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna*, (9), 385–397. <https://doi.org/10.71358/ezu.2220>



УДК 004.738.5:378.147:621

ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ ТА ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ НА ЦИФРОВІЙ ПЛАТФОРМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ МАШИНОБУДІВНОЇ ГАЛУЗІ

Владислав Белан,

*Доктор філософії у галузі освіти,
старший науковий співробітник Відділу
цифрових освітніх ресурсів Інституту
професійної освіти НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0002-7015-6508>
e-mail: vladyslavbelan91@gmail.com*

Анотація. У тезах конференції розглянуто цифрові засоби комунікації як складову інтерактивного освітнього середовища цифрової платформи професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівної галузі. Охарактеризовано типи комунікації (горизонтальна, вертикальна, мережева), визначено їхню роль у формуванні ефективного освітнього простору. Проаналізовано можливості інтеграції соціальних мереж, відеохостингів і месенджерів у структуру цифрової освітньої платформи.

Ключові слова: цифрова платформа, професійна підготовка, комунікація, соціальні мережі, месенджери.

MEANS OF COMMUNICATION AND FEEDBACK ON THE DIGITAL PLATFORM FOR PROFESSIONAL TRAINING OF SKILLED WORKERS IN THE MACHINE-BUILDING INDUSTRY

Vladyslav Belan,

*PhD in Education, Senior Research Fellow of the
Department of Digital Educational Resources of
the Institute of Vocational Education of the
NAES of Ukraine*

Abstract. The article examines digital communication tools as a component of the interactive educational environment of a digital platform for the professional training of qualified workers in the mechanical



engineering industry. The types of communication (horizontal, vertical, and network) are characterized, and their role in forming an effective educational environment is defined. The possibilities of integrating social networks, video hosting services, and messengers into the structure of a digital educational platform are analyzed.

Keywords: digital platform, vocational training, communication, social networks, messengers.

У контексті євроінтеграційних процесів цифровізація професійної освіти набуває стратегічного значення, оскільки забезпечує узгодження національних освітніх практик із європейськими стандартами якості, прозорості та мобільності. Впровадження цифрових платформ у підготовку кваліфікованих робітників сприяє модернізації змісту й форм навчання, посиленню комунікації та зворотного зв'язку, а також формуванню конкурентоспроможного фахівця для сучасного європейського ринку праці (Белан, 2019).

Надаючи пріоритет цілісному благополуччю та освітнім потребам усіх категорій студентів, освітяни можуть створити більш інклюзивне та ефективне цифрове навчальне середовище за допомогою цифрових освітніх платформ. У контексті професійної підготовки фахівців цифрове освітнє середовище актуалізує потребу аналізу термінологічної номінації як вербалізованої форми професійного знання, що забезпечує зворотний зв'язок і смислову точність взаємодії між учасниками освітнього процесу (Voronina-Pryhodii, 2019).

Цифрові засоби комунікації, що нині передбачені в більшості цифрових освітніх платформ, є фундаментальним складником інтерактивного освітнього середовища й реалізують такі типи комунікації (Boyd & Ellison, 2010; Пригодій та ін., 2019):

- горизонтальну (peer-to-peer), що реалізує взаємодію між здобувачами освіти;
- вертикальну, що включає зв'язок учень-викладач та учень-роботодавець у форматі менторства та наставництва;
- мережеву комунікацію, що охоплює соціальні мережі (Facebook, Instagram, Twitter), синхронний відеозв'язок та зворотній зв'язок (Telegram, Viber).

З метою покращити соціальну взаємодію, залучення та інклюзивність здобувачів освіти, розробники такого роду цифрових

освітніх ресурсів, зазвичай, розміщують посилання на соціальні мережі, відеохостинги та месенджери, завдяки яким уможлиблюється комунікація студентів, педагогів, адміністраторів й техпідтримки між собою в ході освітнього процесу.

Серед основних функцій соціальних мереж (Ponera & Ngulube, 2024):

- створення індивідуальних профілів, в яких буде міститися персональна інформація про користувача;
- взаємодія користувачів (за допомогою перегляду профілів один одного, внутрішніх повідомлень, коментарів);
- можливість досягнення спільної мети шляхом кооперації (наприклад, метою соціальної мережі може бути пошук нових друзів, ведення групового блогу);
- обмін ресурсами (наприклад, посиланнями на сайти);
- зворотній зв'язок;
- можливість задоволення потреб за рахунок накопичення ресурсів (наприклад, можна знаходити нових знайомих і тим самим задовольняти потребу в спілкуванні).

У ході створення протягом 2024–2025 рр. «Цифрової платформи професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівної галузі», розробниками передбачено такий інструментарій комунікації, як соціальні мережі Facebook, Instagram, Twitter, відеохостинг YouTube, а також месенджери Viber і Telegram (Пригодій та ін., 2025a, 2025b).

Розглянемо часткові приклади їх інтеграції в пропоновану цифрову освітню платформу.

Соціальна мережа *Facebook* дає змогу педагогічним працівникам закладів професійної освіти створювати для студентів навчальні курси та формувати відкриту корпоративну мережу: співробітники одного закладу професійної освіти можуть перебувати на постійному зв'язку з колегами інших закладів професійної освіти та дотичних до них установ.

Нині зареєстровано значну кількість університетських акаунтів не лише Європи, а й світу, де педагоги та студенти разом створюють освітній контент для навчання, самостійної роботи, пізнавальної та творчої діяльності, розваг. Не оминули увагою соціальну мережу Facebook й українські вчені. Зокрема, цей сайт розглядається як допоміжний інструмент для зміцнення інтересів та пізнавальної діяльності академічної спільноти (Protsko, 2017).



Дедалі більшої популярності під час використання у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників у закладах професійної освіти набуває така соціальна мережа, як *Instagram*. З початку вона мала обмежений функціонал та була призначена лише для обміну фотографіями між користувачами без тексту та відео. Згодом її функціонал покращився та з'явилися нові можливості для користувачів. Враховуючи кількість підписників соціальної мережі, що збільшувалась в геометричній прогресії, та популярність мережі вийшов поноцінний додаток. Так, до грудня 2010 року в *Instagram* був один мільйон зареєстрованих користувачів, тоді як вже у вересні 2017 року сервіс нараховував 800 млн користувачів, з них 500 млн відвідували свої аккаунти щодня, а у червні 2018 року аудиторія *Instagram* досягла 1 млрд користувачів. Соціальна мережа *Instagram* із суто розважальної та користувацької перетворилася на потужну бізнес та інформаційну платформу, яку можна використовувати в освітніх цілях (Wikipedia, n.d.).

Зважаючи на всі переваги *Instagram*, такі як значна кількість користувачів, вік користувачів (люди переважно молодого активного віку та студенти), кількість часу, що користувачі витрачають на неї, зручність у використанні як для того, хто створює контент, так і для тих, хто його читає. Саме тому ця соціальна мережа, на нашу думку, стане доволі популярним способом для комунікації серед учасників освітнього процесу, які навчаються у закладах професійної освіти.

З огляду на можливість розміщення і перегляду навчальних відео та зручної інтеграції з більшістю цифрових освітніх платформ, одним з найбільш практичних для підтримки освітнього процесу є відеохостинг *YouTube*. Серед його переваг (Greeves & Oz, 2024):

- *YouTube* є частиною сервісів *Google*, тому адміністраторам акаунту будь-якого закладу професійної освіти буде легко налаштувати власний канал;
- доступ до відео можна налаштувати таким чином, щоб знайти і переглянути їх могла лише цільова аудиторія, зокрема майбутні кваліфіковані робітники машинобудівної галузі;
- якість відтворення відео можна налаштовувати з огляду на роздільну здатність наявних пристроїв та веббраузера, що сприяє доступності освітнього процесу для всіх здобувачів;
- відео, розміщене на *YouTube*, легко вбудувати в навчальний курс на практично будь-якій освітній платформі.



Для забезпечення високої якості відеоконтенту рекомендується дотримуватися певних форматів та стандартів завантаження, що гарантує оптимальне кодування й відтворення YouTube.

Месенджери можуть дещо відрізнятися за характеристиками, всі вони є важливими засобами сучасної комунікації та нетворкінгу і мають низку спільних рис:

- безкоштовність;
- підтримка обміну даними різного формату (зображення, анімація, аудіо, відеофайли, документи);
- можливість створення груп;
- синхронізація на різних девайсах тощо.

Узагальнюючи, доцільно виокремити такі переваги використання *Telegram* для підтримки освітнього процесу (Носенко та ін., 2023):

- кросплатформність – можливість використання на різних гаджетах і платформах, зокрема Android, iOS, Windows Phone, Windows, macOS, GNU/Linux;
- підтримка синхронної та асинхронної взаємодії – можливість використовувати месенджер як в режимі реального часу (синхронний формат), так і незалежно в часі, будь-де і будь-коли (асинхронний формат);
- можливість обміну повідомленнями різного формату: текстовими, голосовими, фото- і відеоповідомленнями, файлами різних форматів, гіперпосиланнями на зовнішні ресурси;
- підтримка різних видів взаємодії: здійснення аудіо- і відеодзвінків, організація вебконференцій, груп, каналів;
- можливість забезпечити виконання багатьох педагогічних задач – подання і повторення навчального матеріалу, контроль знань та ін.;
- можливість додавати матеріал як в самому месенджері безпосередньо, так і за допомогою гіперпосилань на зовнішні джерела (відеофрагменти, тест-програми та ін.).

Згідно з дослідженням ОПОРА (рис. 1), після повномасштабного вторгнення росії в Україну, найбільшу перевагу громадяни України віддали саме Telegram (71,3% респондентів), що взаємопов'язано зі зручним доступом до новин та іншої інформації (ОПОРА, 2023).

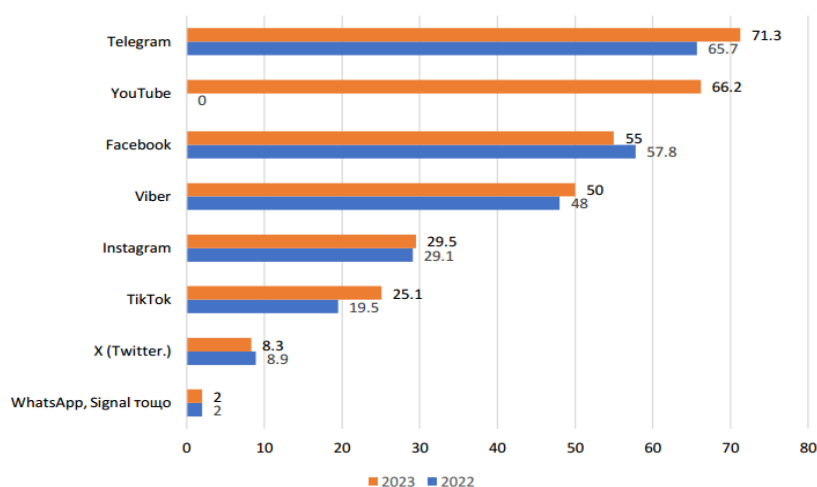


Рис. 1. Динаміка використання соціальних мереж, як основного джерела новин в Україні під час війни у 2022–2023 рр., %

За результатами опитування студентів, Telegram лідирує серед інших аналогічних сервісів, які можуть використовуватися в освітньому процесі. Серед важливого функціоналу цього месенджера доцільно відзначити можливість створення чат-ботів, що є перспективним інструментом підтримки навчання на основі штучного інтелекту

У підсумку зазначимо, що соціальні мережі, відеохостинги та месенджери суттєво розширили можливості цифрових освітніх платформ, забезпечуючи інтерактивну взаємодію учасників освітнього процесу. Їх інтеграція сприяє створенню ефективного, інклюзивного та гнучкого цифрового навчального середовища для підготовки кваліфікованих робітників машинобудівної галузі.

Список посилань

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2010). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *IEEE Engineering Management Review*, 38(3), 16–31. <https://www.researchgate.net/publication/259823204>

Greeves, S., & Oz, M. (2024). YouTube in higher education: Comparing student and instructor perceptions and practices. *Frontiers in Education*, 8, 1330405. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1330405>

Ponera, M. J., & Ngulube, P. (2024). The use of social networking sites for knowledge and information exchange by postgraduates in Tanzania. *South African Journal of Information Management*, 26(1), a1656. <https://doi.org/10.4102/sajim.v26i1.1656>

Protsko, Y. (2017). Social networks as an integral and urgent means of modern teaching at a higher educational establishment. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 8(16), 43–47. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2017.109242>

Voronina-Pryhodii, D. A. (2019). Nomination as a cognitive process in the sphere of professional activity. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University: Series 9, Current Trends in Language Development*, 19, 118–132. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series9.2019.19.08>

Wikipedia. (n.d.). *Instagram*. Retrieved December 13, 2025, from <https://en.wikipedia.org/wiki/Instagram>

Белан, В. Ю. (2019). Стан підготовки педагогів професійного навчання в Україні в умовах євроінтеграційних процесів. У *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 30 травня 2019 р.)* (с. 171–174). ТзОВ «Трек-ЛТД». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716341>

Носенко, О. В., Носенко, Ю. Г., & Шевчук, Р. М. (2023). Використання месенджера Telegram як засобу підтримки освітнього процесу в умовах карантинних обмежень. *Information Technologies and Learning Tools*, 94(2), 114–127. <https://doi.org/10.33407/itlt.v94i2.5185>

ОПОРА. (2023). *Медіаспоживання українців на другому році повномасштабної війни*. Громадянська мережа «ОПОРА». https://oporaua.org/polit_ad/mediaspzhivannia-ukrayintsiv-drugii-rik-povnomasshtabnoyi-viini-24796

Пригодій, М. А., Гуржій, А. М., Липська, Л. В., Гуменний, О. Д., Зуєва, А. Б., Кононенко, А. Г., Прохорчук, О. М., & Белан, В. Ю. (2019). *Методичні основи розроблення SMART-комплексів для підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти: методичний посібник*. Полісся. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720268/>

Пригодій, М. А., Гуржій, А. М., Лупаренко, Л. А., Гуменний, О. Д., Белан, В. Ю., Голуб, І. І., Кушнір, В. В., & Чуйкова, О. М. (2025a). *Підготовка педагогічних працівників до застосування цифрової платформи професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівної галузі: практичний посібник для педагогічних працівників закладів професійної освіти*. Інститут професійної освіти НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747024/>



Пригодій, М. А., Гуржій, А. М., Лупаренко, Л. А., Гуменний, О. Д., Белан, В. Ю., Голуб, І. І., Єршов, М.-О. В., Кушнір, В. В., Волошин, А. М., & Чуйкова, О. М. (2025b). *Методичні рекомендації щодо застосування цифрової платформи професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівної галузі: методичні рекомендації для педагогічних працівників закладів професійної освіти*. Інститут професійної освіти НАПН України.
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746631/>

— 90 —

УДК 377.014.6:005.6

ЦИФРОВИЙ ЕКОСЛІД ПЕДАГОГА У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Тетяна Сажієнко,

*викладач професійно-теоретичної підготовки,
спеціаліст вищої категорії, викладач-методист Комунального закладу
«Новоукраїнський професійний ліцей
Кіровоградської обласної ради»,
<https://orcid.org/0009-0009-5974-4884>
e-mail: stv_2903@ukr.net*

Анотація. У статті, базуючись на практичному досвіді викладачки ліцею, розкрито сутність «цифрового екосліду педагога» – сукупності власноруч створених електронних ресурсів, які забезпечують безперервне навчання майбутніх монтажників систем утеплення будівель навіть поза аудиторією. Обґрунтовано доцільність щорічного створення нових цифрових продуктів (посібників, підручників, довідників) та їх інтеграцію в очний освітній процес ліцею. Описано технологію розроблення матеріалів, показано конкретні результати: зростання самостійності студентів у засвоєнні теорії та суттєве підвищення якості практичних навичок.

Ключові слова: цифрова педагогіка, професійна освіта, цифровий екослід, електронні ресурси, професійний ліцей.

THE DIGITAL ECO-FOOTPRINT OF A TEACHER IN PROFESSIONAL EDUCATION

Tetiana Sazhienko,

*Instructor of Professional-Theoretical Training,
Specialist of the Highest Category,
Teacher-Methodologist of Municipal Institution
«Novoukrainka Vocational Lyceum of Kirovohrad
Regional Council»*

Abstract. The article, based on the practical experience of a lyceum instructor, reveals the essence of the «digital eco-footprint of a teacher» – a set of electronically created resources that ensure continuous learning for future building insulation system installers, even outside the classroom. The feasibility of annually creating new digital products (manuals, textbooks, reference guides) and integrating them into the in-person educational process of the lyceum has been substantiated by the author. The technology for developing such materials has been described, and specific results have been presented, including increased student independence in mastering theoretical content and a significant improvement in the quality of practical skills.

Keywords: digital pedagogy, professional education, digital eco-footprint, electronic resources, vocational lyceum.

Сучасна професійна освіта переживає тиху, але глибоку трансформацію: знання перестають бути прив'язаними до аудиторії та голосу викладача. У Новоукраїнському професійному ліцеї ця зміна стала особливо відчутною під час підготовки монтажників систем утеплення будівель – професії, де нормативні документи оновлюються щороку, а практичні навички мають відповідати найжорсткішим вимогам якості. Актуальність дослідження зумовлена потребою створення стійких цифрових інструментів, які б не лише доповнювали очне навчання, але й продовжували педагогічний вплив у часі та просторі. Метою роботи стало теоретичне обґрунтування та практична апробація концепції «цифрового екосліду педагога» – сукупності власноруч створених електронних ресурсів, що забезпечують безперервність освітнього процесу.

Дослідження проводилося шляхом включеного спостереження, порівняльного аналізу нормативних документів Міністерства освіти і



науки України (Наказ МОН України № 111 від 01.02.2022) та практичного впровадження авторських цифрових продуктів у навчальні групи по 12–15 студентів протягом 2023–2025 років. Джерелами слугували також відгуки майстрів виробничого навчання, дані автоматичних тестів Google Forms та неформальні інтерв'ю зі студентами й слухачами курсів підвищення кваліфікації.

Поняття «цифровий екослід педагога» авторка трактує як динамічну систему електронних освітніх об'єктів, що зберігає індивідуальний стиль викладача, його рефлексію та постійне оновлення знань. На відміну від готових комерційних платформ, такі ресурси несуть у собі живу педагогічну присутність: голос у відеолекціях, гумор у поясненнях, швидку реакцію в коментарях. У професійній освіті цей слід набуває особливої ваги, адже саме він стає містком між теоретичною підготовкою в ліцеї та реальними умовами будівельного майданчика.

Протягом трьох останніх років сформовано щорічний цикл створення нових цифрових продуктів. У 2024 році з'явився навчальний посібник «Технологія монтажу систем утеплення» (3 розряд), розроблений відповідно до СП(ПТ)О 7129.F.43.29-2018. Ресурс містить модульно-предметні блоки, інтерактивні технологічні карти, відеофрагменти з об'єктів у Львові та форму зворотного зв'язку.

У 2025 році створено та оновлено два ресурси: електронний підручник «Охорона праці» з автоматизованими тестами та інфограмою ризиків і довідник «Монтажник систем утеплення», що налічує 47 технологічних карт із QR-кодами на інструмент і живою системою коментування. Усі матеріали розміщено на платформі Google Sites, що забезпечує безкоштовний доступ, мобільну адаптацію та миттєве оновлення.

Інтеграція ресурсів у очний освітній процес здійснюється за моделлю «перевернутого уроку»: теоретичний матеріал опановується студентами самостійно вдома, а аудиторний час присвячується виключно практичним діям. Спостереження за навчальною діяльністю протягом 2025 року показало: 87 % студентів засвоюють теоретичні розділи дистанційно, час пояснення складних технологічних операцій скоротився на 40 %, середній бал автоматичних тестів зріс до 92–95 %. Майстри виробничого навчання підтверджують: наявність покрокових фото- та відеоматеріалів безпосередньо на об'єкті знижує кількість технологічних помилок на 30–35 %.

Таким чином, цифровий екослід педагога постає не лише як технічний інструмент, але й як нова форма педагогічної присутності – тепла, гнучка, постійно еволюційна. Він дає змогу студентові відчувати підтримку викладача навіть о 23:00 у гуртожитку, а викладачеві – бачити результати своєї праці далеко за межами аудиторії.

Перспективи розвитку пов'язані з упровадженням віртуальної реальності (наразі тестуються дві пари VR-окулярів), створенням мобільного додатка та поширенням досвіду серед ліцеїв Кіровоградщини.

Список посилань

UNESCO. (2021). *Digital Learning in Vocational Education*.
<https://unesdoc.unesco.org/>

Електронний посібник. (n.d.). *Технологія монтажу систем утеплення. Кваліфікація: 3 розряд*. <https://stv2903.wixsite.com/education>

Електронний підручник. (n.d.). *Охорона праці. Професія: Монтажник систем утеплення будівель*.
<https://sites.google.com/view/occupationsafety>

Електронний довідник. (2025). *Монтажник систем утеплення*.
<https://sites.google.com/view/dovidnukmontag>

— 90 —

УДК 378.14

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Владислав Мусій,
аспірант КЗВО «Вінницька академія
безперервної освіти»,
<https://orcid.org/0009-0001-8760-9753>
e-mail: liliamusij@gmail.com



Анотація. У статті досліджено теоретичні й практичні аспекти розроблення структурно-функціональної моделі публічного управління та адміністрування закладу освіти в умовах поширення дистанційних технологій навчання. Розкрито сучасні підходи до ефективного управління освітніми процесами, акцентовано увагу на важливості цифрової трансформації, стратегічного планування, розвитку комунікаційних зв'язків та підвищення професійної компетентності управлінців. Проаналізовано взаємозв'язок між структурними елементами управління, функціями адміністрації та потребами освітнього середовища в умовах дистанційної взаємодії. Визначено, що ефективна модель управління закладом освіти повинна мати інтеграційний характер, поєднувати адміністративну, комунікативну, аналітичну та інноваційну складові, спрямовані на досягнення результатів, що відповідають сучасним вимогам цифрової освіти.

Ключові слова: публічне управління, адміністрування, дистанційне навчання, цифровізація, управлінська ефективність, комунікація, стратегічне планування, освітня модель.

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL FOR IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF PUBLIC MANAGEMENT AND ADMINISTRATION OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION UNDER DISTANCE LEARNING CONDITIONS

Vladyslav Musii,

*Postgraduate Student of the Municipal Higher
Education Institution «Vinnytsia Academy of
Continuing Education»*

Abstract. The article presents a comprehensive study of the structural and functional model of public management and administration in educational institutions under distance learning conditions. The author highlights the theoretical basis and practical mechanisms for integrating digital technologies, enhancing managerial competence, and improving communication systems. The research substantiates the importance of developing a holistic model of management that combines organizational, analytical, and innovative components to ensure the quality and adaptability of educational processes. Emphasis is placed on the need for strategic management and data-driven decision-making as key factors for successful institutional transformation in the digital era.

Keywords: public management, administration, distance learning, digital transformation, management efficiency, educational policy, innovation, communication.

Освітня система України переживає період глибоких перетворень, зумовлених діджиталізацією, глобалізаційними процесами, реформуванням управлінських структур і зміною парадигми навчання. Пандемія COVID-19 та подальший розвиток дистанційних форм освіти стали каталізаторами перегляду традиційних управлінських підходів. Сьогодні керівники освітніх закладів зіштовхуються з необхідністю створення ефективних управлінських моделей, які здатні забезпечити якість освітнього процесу в умовах гібридного та дистанційного навчання.

Публічне управління освітою передбачає узгоджену діяльність органів державної влади, адміністрацій закладів освіти, педагогічних колективів та учасників освітнього процесу. Його головною метою є підвищення ефективності освітньої діяльності, оптимізація управлінських процесів і створення сприятливого середовища для навчання й розвитку.

Проте в умовах дистанційного формату ця система потребує модернізації, оскільки традиційні методи адміністрування втрачають ефективність, а ключовими стають цифрові комунікації, аналітика даних і технології управління знаннями.

Метою статті є розроблення науково обґрунтованої структурно-функціональної моделі публічного управління та адміністрування закладу освіти в умовах використання дистанційних технологій, що сприяє підвищенню ефективності прийняття управлінських рішень, координації освітніх процесів і забезпеченню якості освіти.

Формування структурно-функціональної моделі публічного управління ґрунтується на системному підході, що розглядає заклад освіти як складну соціальну організацію, у межах якої взаємодіють різні суб'єкти управління, інформаційні потоки, технологічні інструменти та організаційні процеси. Умови дистанційного навчання радикально змінюють характер цієї взаємодії, оскільки значна частина діяльності переноситься в цифрове середовище. Це потребує від керівників високого рівня інформаційної культури, стратегічного



мислення, готовності до інновацій і здатності приймати рішення в умовах невизначеності.

Структурно-функціональна модель передбачає наявність взаємопов'язаних компонентів, які формують єдину управлінську систему. Її організаційна структура охоплює адміністративно-координаційний, аналітичний, інформаційно-комунікаційний та інноваційно-розвивальний блоки. Кожен із них виконує специфічну функцію, але всі разом забезпечують узгодженість рішень і безперервність управлінського циклу.

Адміністративно-координаційний компонент відповідає за стратегічне планування, розподіл обов'язків, розробку локальних нормативних документів і забезпечення дисципліни в освітньому процесі. В умовах дистанційного навчання його роль полягає у формуванні чіткої структури комунікацій, розробленні алгоритмів взаємодії між адміністрацією, педагогами і здобувачами освіти.

Інформаційно-комунікаційний компонент є ключовим у сучасному управлінні. Використання цифрових платформ (Google Workspace, Zoom, Moodle, Microsoft Teams) створює єдиний освітній простір, у якому здійснюється організація занять, контроль результатів, проведення методичних нарад і моніторинг навчальної діяльності. Управлінці мають не лише користуватися цими інструментами, а й формувати цифрову культуру серед педагогічних працівників. Успішність закладу освіти значною мірою залежить від ефективності інформаційних потоків, відкритості комунікацій і рівня довіри в колективі.

Аналітичний блок моделі передбачає системний збір і аналіз даних, що дає змогу приймати рішення на основі об'єктивної інформації. Використання електронних журналів, систем моніторингу, анкетувань і звітів сприяє виявленню сильних і слабких сторін освітнього процесу. На основі аналітичних висновків розробляються корекційні програми, визначаються пріоритети розвитку й напрями підвищення кваліфікації педагогів. Саме аналітика стає підґрунтям для формування ефективної управлінської політики, орієнтованої на результат.

Інноваційно-розвивальний компонент охоплює питання професійного зростання управлінських і педагогічних кадрів, упровадження сучасних технологій навчання, створення внутрішньої системи підвищення кваліфікації. Розвиток кадрового потенціалу визначається як провідний чинник підвищення ефективності

управління. Керівники мають формувати інноваційне середовище, у якому педагогічний колектив здатен не лише виконувати адміністративні вказівки, а й бути ініціатором нових освітніх рішень. Особливої уваги потребує питання лідерства. В умовах дистанційного навчання управлінський лідер виступає не контролером, а координатором, наставником, модератором процесів. Його компетентність визначається не лише знанням нормативної бази, а й здатністю працювати з людьми, мотивувати, підтримувати командну згуртованість, створювати атмосферу довіри.

Важливим аспектом моделі є організація внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Вона включає процедури самооцінювання, внутрішнього аудиту, моніторингу задоволеності здобувачів освіти та викладачів. Постійне вдосконалення управлінських рішень на основі отриманих даних створює механізм зворотного зв'язку, що підвищує адаптивність і стійкість закладу до зовнішніх викликів.

Структурно-функціональна модель публічного управління в освіті має бути відкритою до партнерства. Ефективна взаємодія з роботодавцями, місцевими органами влади, громадськими організаціями та міжнародними партнерами дає змогу залучати додаткові ресурси, поширювати інноваційні практики та забезпечувати відповідність освітніх програм сучасним потребам економіки. Таким чином, управління закладом освіти виходить за межі внутрішніх процесів і стає частиною регіональної та національної освітньої політики.

Зміна управлінських моделей неминуче супроводжується трансформацією управлінської культури. Вона передбачає перехід від адміністративно-командної системи до демократичного стилю керівництва, орієнтованого на участь, партнерство й спільну відповідальність. Формування такої культури є складним і тривалим процесом, але саме вона забезпечує сталість і ефективність управлінських перетворень.

Успішне впровадження структурно-функціональної моделі потребує не лише організаційних змін, а й глибокого усвідомлення педагогічного змісту управління. Освітній процес має розглядатися як взаємодія суб'єктів, де управління сприяє не контролю, а розвитку. Це означає, що адміністративні рішення повинні спиратися на гуманістичні принципи, спрямовані на створення умов для самореалізації кожного учасника освітнього середовища.



Висновки. Публічне управління та адміністрування закладу освіти в умовах дистанційного навчання потребує нових підходів, які ґрунтуються на цифровізації, відкритості, аналітичності та партнерстві. Структурно-функціональна модель, розроблена на основі системного аналізу, дає змогу поєднати організаційні, комунікативні, аналітичні та інноваційні функції в єдину цілісну систему. Її реалізація забезпечує підвищення ефективності управлінських процесів, оптимізацію використання ресурсів, розвиток професійної компетентності керівників і педагогів, покращення якості освіти.

Отже, структурно-функціональна модель публічного управління в умовах дистанційного навчання виступає сучасним інструментом модернізації освітнього менеджменту, сприяє підвищенню результативності роботи освітніх установ, зміцненню їхньої автономії та конкурентоспроможності.

У перспективі подальші дослідження мають бути спрямовані на розроблення критеріїв оцінювання ефективності таких моделей і визначення оптимальних стратегій управлінського розвитку в цифровому освітньому середовищі.

Список посилань

Бакуменко, В. Д. (2020). *Публічне управління в системі освіти: сучасні виклики і перспективи*. НАДУ.

Верховна Рада України. (2017). *Закон України «Про освіту»*. <https://zakon.rada.gov.ua>

Гриньова, Н. В. (2021). *Цифрове адміністрування в освітньому менеджменті*. Основа.

Левченко, Т. М. (2022). *Дистанційне навчання: педагогічні та управлінські виміри*. Освіта України.

Луговий, В. І. (2019). *Ефективне управління освітніми закладами в умовах трансформацій*. Педагогічна думка.

Сидоренко, О. І. (2023). *Менеджмент цифрової освіти*. ПНПУ.



УДК 37.018.43:004.932:004.8

СТВОРЕННЯ ЦИФРОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ВІДЕОКОНТЕНТУ НА ОСНОВІ ШІ ТА ШЛЯХИ ЙОГО ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Оксана Гладкова,
*викладач вищої категорії, викладач-методист, заступник директора
Дніпровського індустріально-педагогічного
фахового коледжу,
e-mail: gladkovaoksana@ukr.net*

Анотація. На основі аналізу анкетування серед здобувачів освіти щодо форм навчальних контентів, оцінки зручності та ефективності їх використання під час навчальних занять та організації самостійної роботи студентів. Запропоновано алгоритм створення, способи подачі і впровадження навчальних цифрових відеоконтентів, створених за допомогою ШІ.

Ключові слова: дистанційне навчання відеоконтент, сценарій, монтаж, інфографіка, візуалізація, нейромережі, штучний інтелект.

CREATION OF DIGITAL EDUCATIONAL VIDEO CONTENT BASED ON AI AND WAYS OF EFFECTIVE USE DURING DISTANCE LEARNING

Oksana Gladkova,
*highest category teacher, teacher-methodologist,
deputy director of the Dnipro Industrial and
Pedagogical Vocational College,*

Abstract. Based on the analysis of a survey conducted among learners regarding preferred forms of educational content, as well as the assessment of its convenience and effectiveness during classes and the organization of students' independent work, an algorithm for creating, presenting and implementing educational digital video content generated with the help of AI is proposed.

Keywords: distance learning, video content, script, editing, visualization, neural networks, artificial intelligence.



Дистанційне навчання кидає виклик педагогам, щодо необхідності адаптації навчальних матеріалів для його подачі в онлайн-форматі та підготовці навчальних контентів для ефективної організації самостійної роботи студентів. Використання навчального контенту під час дистанційного навчання передбачає застосування різноманітних цифрових матеріалів (відео, інтерактивні завдання, онлайн-платформи та ресурси, цифрові презентації та документи) для урізноманітнення онлайн-занять та самонавчання, а також підвищення інтересу і активності здобувачів освіти в процесі засвоєння знань. Ефективність залежить від якості контенту, його відповідності навчальним цілям, його доступності, відповідності сучасності а також від забезпечення зворотного зв'язку.

Метою даного дослідження є визначення актуальності різних форм цифрового контенту та виокремлення характеристик сучасних цифрових навчальних контентів відповідно до потреб студентської молоді, формулювання алгоритму підготовки та загальних рекомендацій із впровадження в освітній процес відеоконтенту створеного за допомогою штучного інтелекту.

Слово «контент» буквально означає «зміст» або «наповнення». «Освітній контент» – це будь-яка інформація, що створюється для навчання та допомагає учням здобувати нові знання, навички або вирішувати освітні завдання. Це можуть бути онлайн-уроки, презентації, аудіоматеріали, інфографіка, відеоролики.

Проведене анкетування серед здобувачів освіти ДІПФК показало, яким саме освітнім контентом вони надають перевагу, зокрема:

під час онлайн-занять, а саме 63% здобувачів освіти, вважають найдоцільнішим є використання презентацій, які супроводжуються поясненням, розповіддю вчителя або бесідою;

для організації самостійної роботи студентів 54% респондентів вважає що текстовий документ є найзручнішим у використанні, а 46% надає перевагу відеоконтенту;

57 % опитаних вважає відеоконтент найповнішим способом отримання інформації, 43% – традиційно віддають перевагу текстовій формі подачі інформації.

84% здобувачів освіти надають перевагу відеоконтенту, створеному за допомогою штучного інтелекту з-поміж усіх форм подачі інформації.

Навчальний відеоконтент – це візуальні матеріали – відеоуроки, відеоролики, відеофільми, інструкції, відео інфографіка, призначені



для передачі знань, навчання навичкам або процесам. Він робить процес навчання більш цікавим, ефективним та наочним, а також дає більш повну картину під час організації самостійної роботи студентів.

Використання штучного інтелекту під час підготовки навчального відеоконтенту дає змогу викладачам створювати сучасні, захоплюючі та персоналізовані навчальні матеріали, поєднувати візуалізацію з аудіо, пояснення з інфографікою, подачу матеріалу із залученням здобувачів освіти до активності. І це значно підвищує його наповненість і ефективність.

Слід виділити основні етапи і правила створення якісного навчального відеоконтенту за допомогою ШІ. Процес роботи над відеоконтентом включає визначення цілей і задач, розробку сценарію, визначення персонажів і матеріалів для використання, підбір програм, безпосередньо запис і монтаж, а також визначення платформ і сервісів для розміщення з подальшим використанням.

Під час визначення цілей і задач викладачу необхідно сформулювати основне призначення відеоконтенту – подача нової інформації, розширення вже наявних знань здобувачів освіти, формування практичних навичок, надання інструкцій щодо використання набутих знань на практиці, тощо. Створення сценарію необхідно розпочинати з розроблення логічної структури відеоконтенту (вступ, основна частина, висновки, завдання). Необхідно написати детальний план, який включає текст для озвучення, візуальний ряд та часові рамки для кожного сегмента. Підготовка сценарію допомагає забезпечити послідовність, чіткість та уникнути зайвої інформації. Підбір та підготовка матеріалів, які будуть використовуватися у контенті містить редагування або створення презентації, зображень, схем, графічних елементів, додаткових файлів, які будуть візуалізувати, уточнювати, посилювати навчальний матеріал, причому, не обтяжуючи його.

Визначення персонажів, які будуть присутні у відеоконтенті повинно ретельно продумуватися щодо їх відповідності матеріалу, сучасності, актуальності та естетичності. Наприклад, якщо цей відеоматеріал з історії України – персонаж повинен відповідати історичній епохі, темі уроку та бути безпосередньо пов'язаним з навчальним матеріалом. Якщо тема не пов'язана з конкретними персоналіями, то підбір образу повинен ґрунтуватися на інтересі, який буде заохочувати студентів до взаємодії з відеоконтентом та відповідності сьогоденню.



Вибір програмного забезпечення, за допомогою якого буде створюватися навчальний контент, здебільшого полягає у його доступності (можливість працювати онлайн або можливість його встановлення відповідно технічним вимогам гаджету, який буде задіяний у процесі створення відео; вибір програмного забезпечення з точки зору його безоплатності або доступності ціни, а також можливості його подальшого використання учасниками освітнього процесу, зокрема його доступність, зручність та можливість користування на різних пристроях).

Після виконання підготовчих етапів настає процес власне створення відеоконтенту. Отож, що можна зробити за допомогою штучного інтелекту:

«Згенерувати зображення» – створити новий графічний контент за допомогою технологій штучного інтелекту (ШІ). Можна використовувати такі генератори зображень:

Adobe Firefly: дає змогу генерувати унікальні зображення, ілюстрації та фотографії, використовуючи текстові підказки. Adobe Firefly є безкоштовна версія.

Canva (Magic Media): інструмент, інтегрований у платформу дизайну Canva, який перетворює текст на візуальні матеріали.

Microsoft Designer (Image Creator): Безкоштовний інструмент, що дає змогу створювати зображення, просто описуючи потрібний візуал.

Як це працює: неймережі генерують зображення за текстовим запитом. Ви задаєте назви об'єктів та істот, описуєте їх, а алгоритм набирає всі можливі елементи зі своєї бази, щоб ілюструвати ваше повідомлення. Деякі неймережі не розпізнають текст, але можуть застосовувати до готових рішень візуальні ефекти, стилі та елементи інших зображень.

З допомогою інструментів II для зображень можна: генерувати реалістичні фотографії; створювати ілюстрації; покращувати якість зображення; додавати анімаційні елементи до існуючих макетів; дизайнити графічні зображення.

«Оживити» зображення (фотографію) за допомогою штучного інтелекту (ШІ) можна за допомогою спеціальних онлайн-сервісів та програм, які додають анімацію або міміку до статичного зображення. Це надасть відеоконтенту ефекту максимальної реалістичності та буде досить привабливим.

Цю функцію можна виконати за допомогою сервісів:

MyHeritage LiveMemory (або DeepNostalgia) – спеціалізується на анімації облич змушуючи людей на знімках рухатися, кивати або посміхатися.

Adobe Firefly – де можна завантажити статичне зображення та додати рух камери, перетворюючи його на короткий відеокліп.

CapCut – відомий як програма для редагування відео, але також має інструменти для створення анімації на основі ШІ.

Monica – онлайн-сервіс, який дає змогу швидко та безкоштовно анімувати зображення.

Cutout.Pro – ще один онлайн-інструмент для анімації фотографій, перетворення їх на GIF або емодзі.

Renew/Magical Picture – застосунок, який дає змогу перетворювати звичайні фото на «живі».

TikTok – ця платформа також представила функцію оживлення знімків за допомогою ШІ, що дає змогу користувачам легко експериментувати з анімацією. Деякі з цих сервісів є безкоштовними, деякі дають можливість створити 2–3 анімації безкоштовно.

«*Озвучити фото*» за допомогою ШІ, можна скориставшись двома основними підходами: перетворити опис фотографії на аудіо або створити «анімовану розмовну фотографію».

З цією метою можна використовувати наступні сервіси: онлайн-платформи, такі як ElevenLabs, VEED.IO,

Canva (через функцію Text-to-Speech) або Dubverse.ai.

Особисто я користуюся онлайн-сервісом Di-id (D-ID) – платформою для створення реалістичних відео та інтерактивних аватарів за допомогою генеративного штучного інтелекту, а також Dreamface – додаток/програма, яка використовує технології штучного інтелекту (ШІ) для анімації фотографій. Ці програми доступні для роботи і на мобільних пристроях та дають можливість безкоштовного створення кількох продуктів.

«*Створити аніме-зображення з вашого фото*». Ось кілька платформ, які пропонують таку функціональність:

Fotor Пропонує простий у використанні AI-фільтр, який дає змогу перетворити фотографію на аніме-зображення.

Canva (через додаток Animeify) дає змогу завантажити фотографію та застосувати до неї аніме-фільтр за допомогою інтегрованого додатка.



Media.io Онлайн-конвертер, який використовує технологію ШІ для створення персоналізованих аніме-аватарів із ваших селфі.

Pixlr За допомогою генератора зображень AI Pixlr ви можете завантажити фотографію, вибрати стиль «Аніме» та ввести текстовий опис для подальшої настройки результату.

CapCut Пропонує ресурси та інструкції, як змінити фотографію на аніме, включно з мобільними додатками³.

Ці інструменти використовують передові алгоритми ШІ, які аналізують риси вашого обличчя та інші деталі фотографії, щоб перетворити їх у стилізований аніме-арт.

Використовуючи обрані програми та сервіси монтується відеоконтент відповідно до ретельно розробленого сценарію. З метою створення загального професійного вигляду, створення настрою та надання динамічності відеоконтенту можна вставляти фонову музику на низькій гучності.

Створений відеоконтент скачується або створюється посилання для відкриття можливості доступу до нього учасників освітнього процесу. Використовуючи різні програми і сервіси на основі ШІ можна створювати як окремі елементи – окремі відео, які можна використовувати під час навчальних занять, а можна створювати цілі уроки, посібники, курси, довідники, тощо.

Висновок. Використання в освітньому процесі відеоконтенту, створеного на основі штучного інтелекту сьогодні є актуальним трендом, який має ряд переваг:

- сприяє підвищенню залученості та мотивації здобувачів освіти;
- персоналізує навчання;
- оптимізує час викладача та сприяє педагогічній творчості;
- відкриває можливості для залучення студентів до створення навчальних відеоконтентів як форми реалізації творчих проєктів і завдань;
- допомагає візуалізовувати та перетворювати складні навчальні матеріали на більш прості і зрозумілі.

Разом з тим, процес їх створення напряму залежить від доступності технологій, потребує затрати часу від викладача та вимагає від нього розуміння дозованості і відповідності їх використання. Використання відеоконтенту не замінить безпосереднього спілкування і офлайн навчання, але воно є потужним інструментом, який, у поєднанні з іншими методами, допомагає створити більш ефективне та якісне освітнє середовище в умовах дистанційного навчання.



Список посилань

- Claspo.io. (2025). *11 найкращих ШІ-генераторів зображень*.
<https://claspo.io/ua/blog/9-best-ai-image-generators/>
- GetGuru. (2025, липень). *8 найкращих генераторів зображень на основі штучного інтелекту для вашого бізнесу*.
<https://www.getguru.com/uk/reference/ai-image-generator>
- CapCut. (2025). *Топ 10 Аніме AI генератор з Фото*.
<https://www.capcut.com/uk-ua/resource/anime-ai-generator-from-photo>

— 90 —

УДК 377.014.6:005.6

ЦИФРОВЕ НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Світлана Дзюбенко,
*викладач вищої кваліфікаційної категорії,
викладач-методист, Таращанського
технічного та економіко-правового фахового
коледжу, м. Тараща, Київська область,
<https://orcid.org/0009-0005-5793-3404>
e-mail: supermot1975@gmail.com*

Анотація. У статті досліджується стан цифрового науково-методичного забезпечення у фаховій передвищій освіті в Україні, виявляються основні виклики та аналізуються можливості для його розвитку. Проведено огляд нормативно-правової бази, практик впровадження цифрових технологій і методів, а також опитування педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти. Зроблено висновки щодо шляхів подолання перешкод і перспектив подальших досліджень.

Ключові слова: цифрове забезпечення; науково-методичне забезпечення; фахова передвища освіта; цифрові технології; виклики.



DIGITAL SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR PROFESSIONAL HIGHER EDUCATION

Svitlana Dzyubenko,
*highest qualified teacher, teacher-methodologist,
Tarasha Technical and Economic and Legal
Professional College, Tarasha, Kyiv region*

Abstract. The article examines the state of digital scientific and methodological support in professional pre-higher education in Ukraine, identifies the main challenges and analyzes the opportunities for its development. A review of the regulatory framework, practices of implementing digital technologies and methods, as well as a survey of teaching staff of professional pre-higher education institutions, is conducted. Conclusions are drawn on ways to overcome obstacles and prospects for further research.

Keywords: digital provision; scientific-methodological support; vocational pre-tertiary education; digital technologies; challenges.

Фахова передвища освіта (ФПО) в Україні відіграє ключову роль у підготовці кваліфікованих робітників та середніх спеціалістів, які мають відповідати вимогам сучасного ринку праці. У контексті глобальної цифрової трансформації освіти та суспільства, цифрові технології стають невід'ємним компонентом освітніх процесів. Одночасно з цим виникають потреба та виклики у методичному забезпеченні цих процесів – створенні цифрових навчальних матеріалів, впровадженні нових методів навчання, підвищенні цифрової компетентності викладачів. Нормативно-правова база, політика Міністерства освіти і науки України підтримує цифрову трансформацію, але ще залишаються бар'єри у сфері ресурсів, підготовки педагогів і методології. (Міністерство освіти і науки України, n.d.).

Мета дослідження: виявити основні виклики та можливості цифрового науково-методичного забезпечення у фаховій передвищій освіті в Україні, а також запропонувати шляхи їх подолання для підвищення якості освітнього процесу.

Для досягнення мети використано такі *методи дослідження*: *аналіз документів* – нормативно-правові акти, політики, методичні рекомендації, програми МОН України, публікації на тему цифровізації освіти; *огляд літератури* – академічні статті, дослідження українських і міжнародних вчених щодо цифрової педагогіки, методичних підходів; *кейс-аналіз* – опис декількох практик впровадження цифрового методу у ФПО (приклад створення електронних курсів, використання LMS, дистанційних та змішаних форм навчання).

Міністерство освіти і науки України розробляє заходи цифрової трансформації, зокрема щодо вступної кампанії у фаховій передвищій освіті, електронного управління освітнім процесом, електронної державної бази освітніх даних (Міністерство освіти і науки України, n.d.).

Академічні установи та заклади ФПО мають доступ до методичних рекомендацій, програм із підвищення цифрової грамотності педагогів. Однак часто ці ресурси є розрізненими, нестандартизованими, з недостатнім рівнем адаптації до конкретних професійних спеціальностей.

Рівень цифрової компетентності та практик (за опитуванням серед викладачів). Більшість викладачів ($\approx 70\%$) використовують цифрові інструменти (LMS, відео, презентації) у викладанні. Проте лише $\approx 30\%$ мають формальні навички розробки цифрового контенту або курсів, та менше половини – досвід впровадження змішаного навчання. Викладачі відзначають, що обмеженнями на шляху інновацій є: недостатнє матеріально-технічне забезпечення, обмежений доступ до високошвидкісного інтернету, брак часу на методичну роботу, низький рівень цифрової компетентності деяких педагогів, слабка система мотивацій та підтримки.

Виклики:

1. Ресурсні обмеження – недостатня кількість комп'ютерної техніки, слабкий інтернет у віддалених регіонах, проблеми із фінансуванням оновлення методичних баз.

2. Кадрові питання – низький рівень цифрової компетентності серед частини викладачів; відсутність системної підготовки і методичної підтримки.

3. Методологічні труднощі – нестача стандартів і методик розробки цифрових освітніх матеріалів (що відповідають різним професійним спеціальностям), відсутність критеріїв якості для цифрового контенту.



4. Організаційні та культурні бар'єри – консерватизм у підходах до викладання, страх перед технологіями, нерівність серед закладів освіти, відсутність мотиваційних стимулів.

Можливості:

1. Політична та нормативна підтримка – ініціативи МОН, Концепції цифровізації, стратегічні документи, що стимулюють розвиток цифрового середовища в освіті (Міністерство освіти і науки України, n.d.).

2. Розвиток дистанційного та змішаного навчання – адаптовані форми, що дають змогу гнучко реагувати на виклики сьогодення (наприклад, у періоди надзвичайних ситуацій, карантинів та війни).

3. Підвищення кваліфікації педагогів та створення професійних спільнот – обмін досвідом, навчальні курси, вебінари, методичні портали.

4. Використання відкритих освітніх ресурсів (Open Educational Resources, OER), хмарних сервісів, LMS і MOOC – доступ до матеріалів, які можна адаптувати до професійних вимог.

5. Інноваційні технології – VR/AR, симулятори, інтерактивні платформи, цифрові лабораторії, аналітика даних для моніторингу успішності здобувачів освіти.

Висновки. Цифрове науково-методичне забезпечення для фахової передвищої освіти є важливим елементом якісної підготовки фахівців в умовах сучасних технологічних змін. Незважаючи на наявність нормативно-правової бази та певних практик, існують суттєві перешкоди – ресурсні, кадрові, методологічні та організаційні. Викладачі зазвичай використовують цифрові інструменти, але потребують підтримки у створенні власного контенту, ознайомленні з методиками і стандартами якості, а також у мотивації до змін.

Перспективи та рекомендації:

Розробити на рівні галузі загальнодержавні методичні стандарти якості цифрових навчальних матеріалів для фахових передвищих закладів освіти, адаптовані до різних спеціальностей.

Забезпечити системний професійний розвиток педагогів: курси, тренінги, сертифікація цифрової компетентності, наставництво.

Інвестувати в інфраструктуру: доступ до швидкого інтернету, якісної техніки, лабораторій, програмного забезпечення.



Стимулювати створення і популяризацію відкритих освітніх ресурсів спеціально для ФПО, з адаптацією до професійних стандартів і практичних задач.

Використовувати технології аналітики навчальних даних для моніторингу результатів та коригування освітнього процесу.

Заохочувати інноваційні проекти, лабораторії, партнерства з бізнесом та ІТ-сектором для інтеграції сучасного досвіду.

Інноваційні підходи до методичної роботи у закладах фахової передвищої освіти можуть істотно підвищити якість підготовки фахівців, особливо через використання цифрових технологій, активних форм навчання і персоналізованого розвитку педагогів.

Список посилань

Міністерство освіти і науки України. (n.d.). *Цифрова трансформація освіти і науки*. <https://mon.gov.ua/tag/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki>

Національна академія педагогічних наук України. (n.d.). *Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети*. https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2545/

IVET Journal. (n.d.). *Цифровізація професійної та фахової передвищої освіти України: проблеми і перспективи*. Професійна педагогіка. <https://jrnl.ivet.edu.ua/index.php/1/uk/article/view/317>

Освітня конференція «Інноваційна професійна освіта». (2024). *Розвиток компетентності педагога закладу професійної освіти із застосуванням цифрових технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівної галузі*. <https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/uk/article/view/420>

Європейська Комісія. (2020). *План дій з цифрової освіти 2021–2027: Перезавантаження освіти і навчання для цифрового віку*. <https://education.ec.europa.eu>



РОЗДІЛ 3

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ



УДК 378.147:631.147

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН АГРАРНИХ КОЛЕДЖІВ

Олена Тітова,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу фахової передвищої освіти
Інституту професійної освіти НАПН України,
<http://orcid.org/0000-0002-6081-1812>
e-mail: olena.titova2310@gmail.com*

Анотація. В статті представлено результати регіонального педагогічного експерименту що проводився у 2024–2025 рр. на базі ВСП «Немішайівський фаховий коледж НУБіП України». Метою експерименту була перевірка ефективності педагогічних умов розвитку професійної компетентності викладачів фахових дисциплін аграрних коледжів. Результати експерименту засвідчили позитивні зрушення рівнів розвитку компонентів професійної компетентності викладачів, що було досягнуто завдяки застосуванню системного підходу, поєднанню засобів формального, неформального та інформального навчання з урахуванням специфіки діяльності викладачів фахових дисциплін аграрних коледжів в особливих умовах сьогодення.

Ключові слова: фахова передвища освіта, фаховий коледж, професійна компетентність викладача, регіональний експеримент, методична система.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF PROFESSIONAL DISCIPLINES OF AGRICULTURAL COLLEGES

Olena Titova,
*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Professional
Pre-Higher Education of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article presents the results of a regional pedagogical experiment conducted in 2024–2025 at the Detachabloed Subdivision «Nemishayeve Professional College of National University of Life and



Environmental Sciences of Ukraine». The purpose of the experiment was to verify the effectiveness of pedagogical conditions for the development of teachers' professional competence at agricultural colleges. The results of the experiment showed positive changes in the levels of development of the professional competence components. That was achieved through the use of a systematic approach, a combination of formal, non-formal and informal learning methods, taking into account the specifics of the teachers' activities in the conditions.

Keywords: professional pre-higher education, professional college, professional competence of a teacher, regional experiment, methodological system.

Фахові коледжі аграрного профілю забезпечують підготовку фахівців середньої ланки, від компетентності яких залежать якість виробництва, ефективність використання ресурсів та стан довкілля. Події 2022 року, окупація й деокупація окремих територій центральної України суттєво вплинули на умови агробізнесу, актуалізувавши потребу в оновленій підготовці кадрів. Аналіз міжнародного досвіду засвідчив, що ключовим інструментом модернізації аграрної освіти є розвиток професійної компетентності викладачів аграрних коледжів.

Отже, актуальність проблеми, її теоретична і практична значущість, виявлені суперечності, а також високі очікування суспільства щодо впливу аграрної галузі на повоєнне відновлення України, великі запити цієї галузі на покращення якості професійної підготовки фахових молодших бакалаврів та особливі потреби викладачів фахових дисциплін аграрних коледжів щодо організації навчання в умовах війни – зумовили вибір теми регіонального експерименту: «Педагогічні умови професійного розвитку викладачів фахових дисциплін аграрних коледжів».

Мета експерименту полягала у перевірці ефективності педагогічних умов розвитку професійної компетентності викладачів фахових дисциплін аграрних коледжів. Відправним положенням було усвідомлення того, що викладач сьогодні повинен бути не тільки носієм знань та професійного досвіду, а й прикладом психологічної стійкості, адаптивності, інноваційності, прикладом реалізації концепції «навчання впродовж життя», що в результаті робить педагога головним – рушієм у складному процесі підготовки фахівця високого



рівня, у нашому випадку – для аграрної галузі, однієї з ключових у вітчизняній економіці.

Прогнозувалося, що реалізовані під час експерименту педагогічні інновації мають сприяти розв’язанню суперечностей між:

- об’єктивною потребою суспільства у викладачах фахових дисциплін аграрних коледжів з високим рівнем професійної компетентності та недосконалістю існуючої системи підвищення кваліфікації забезпечити їхній неперервний професійно-педагогічний розвиток з урахуванням інструментів формальної, неформальної та інформальної освіти;

- істотним зростанням вимог освітньої практики до рівня розвитку професійної компетентності викладачів фахових дисциплін аграрних коледжів та недостатністю досліджень, в яких докладно розкрито сучасні наукові підходи й концепції, які б цьому сприяли;

- необхідністю цілеспрямованого розвитку і саморозвитку професіоналізму викладачів фахових дисциплін аграрних коледжів та недостатньою обґрунтованістю і розробленістю системи підвищення кваліфікації викладачів фахових коледжів з урахуванням особливостей трансформації їхніх компетентностей у якісну підготовку фахових молодших бакалаврів.

Професійна компетентність педагогічного працівника закладу фахової передвищої освіти розглядалася як інтегративна властивість особистості, що виявляється в педагогічній діяльності, поведінці та вчинках фахівця і зумовлює його готовність і здатність кваліфіковано виконувати свої трудові функції за рахунок збалансованого поєднання комплексу методологічних, психолого-педагогічних, методичних, організаційних, предметно-галузевих (спеціальних), екологічних, правових та ін. знань, умінь навчально-методичної роботи, навичок виховання і розвитку особистості студентів, необхідних педагогічних здібностей, морально-етичних цінностей і професійних якостей (творче ставлення до освітньої діяльності; розумна любов до студентів; наполегливість і цілеспрямованість; відповідальність; витримка; самовладання; толерантність, доброта; педагогічна спостережливість і уважність; досконале володіння мовою і мисленням; натхнення та інтуїція; оптимізм; педагогічний такт; здоров’я і зовнішній вигляд та ін.) та зумовлює достатні рівні вихованості і навченості здобувачів фахової передвищої освіти (Тітова та ін., 2023).

Гіпотезу експерименту було сформульовано таким чином: розвиток професійної компетентності викладачів фахових дисциплін



аграрних коледжів буде ефективним, якщо здійснюватиметься відповідно до науково обґрунтованих педагогічних умов, засобами інноваційних технологій та діагностування рівнів розвитку означеного феномену. Ідея експерименту полягала у тому, що реалізація певних педагогічних умов розвитку викладачів фахових дисциплін аграрних коледжів має сприяти підвищенню рівня розвитку професійної компетентності викладачів фахових дисциплін аграрних коледжів. Педагогічні умови були визначені експериментально та обґрунтовані на констатувальному етапі виконання наукового дослідження «Теоретичні і методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу» (Мося, 2024): формування позитивної мотивації педагогів до неперервного професійного самовдосконалення; формування у фаховому коледжі гнучкої системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників; системне поєднання можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти, що реалізується, зокрема в активній взаємодії фахового коледжу з Інститутом професійної освіти та іншими науковими установами національної академії педагогічних наук України, закладами вищої та фахової передвищої освіти, Науково-методичним центром вищої та фахової передвищої освіти іншими організаціями та підприємствами під час виконання спільних проєктів, участі викладачів та їхніх здобувачів у конкурсах, олімпіадах, науково-практичних конференціях, вебінарах, курсах підвищення кваліфікації, стажуванням тощо; впровадження інноваційних педагогічних технологій; запровадження в освітньому середовищі коледжу прогресивних моделей професійного розвитку педагогічних працівників; застосування проєктних методик, імітації педагогічних ситуацій, реалізації технологій наставництва, проведення тренінгів із запрошенням як більш досвідчених викладачів коледжу, так і зовнішніх фахівців.

Експеримент проходив у три етапи. На першому, концептуально-діагностичному етапі, було з'ясовано стан досліджуваної проблеми. Опитування та діагностика показали, що значна частина викладачів демонструвала переважно середні, а також високі рівні розвитку ключових компонентів професійної компетентності: мотиваційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного, особистісно-рефлексивного та емоційно-вольового; переважно базові і середні рівні – когнітивно-інформаційного компонента. Водночас, викладачі засвідчили необхідність цілеспрямованої роботи з підвищення рівня знань з

дисциплін, які вони викладають, готовності до інновацій, умінь організувати саморозвиток. Крім того була виявлена необхідність розвитку психологічної, цифрової та інклюзивної різновидів компетентності у відповідь на виклики сучасності.

На формувальному етапі було реалізовано масштабну програму заходів, розроблену за результатами концептуально-діагностичного етапу та нагальних потреб викладачів. Педагоги коледжу запрошувалися та брали участь у науково-масових заходах, що проводилися в Інституті професійної освіти у 2024–2025 рр., крім того, було організовано і проведено серію вебінарів та семінарів, що охопила тематику педагогічних інновацій, психологічного клімату, загальнопедагогічної, цифрової, інклюзивної компетентностей – ті знання, потребу в яких продемонстрували викладачі під час опитування. Повторне анкетування педагогічних працівників коледжу (91 респондент) виявило суттєві зрушення у рівнях розвитку (високий, достатній, середній, початковий) компонентів професійної компетентності педагогічних працівників. Зокрема, найбільший приріст зафіксовано за когнітивно-інформаційним компонентом (+22,1%), що свідчить про ефективність методичної роботи з оновлення знань педагогів. Значні позитивні зміни відбулися й у емоційно-вольовому компоненті (+29,9%), що демонструє підвищення рівня емоційної стійкості та здатності до саморегуляції. Мотиваційно-ціннісний компонент зріс на 22,9%, що вказує на посилення професійної мотивації педагогів. Практико-діяльнісний компонент покращився на 18,9%, що свідчить про ефективність упровадження інноваційних форм організації освітнього процесу. Організаційно-рефлексивний компонент зріс на 17,1%, що підтверджує формування навичок самоаналізу й самокорекції у педагогічній діяльності.

Водночас спостерігалось зниження частки викладачів із середнім рівнем розвитку (на 10–17% залежно від компоненту), а також майже повне зменшення базового й початкового рівнів (на 6–16%). Це свідчить про загальне підвищення професійної компетентності педагогів та результативність запропонованих педагогічних умов.

Отже, експеримент підтвердив ефективність педагогічних умов цілеспрямованого розвитку професійної компетентності викладачів. Усі досліджувані компоненти продемонстрували позитивну динаміку, що забезпечило якісне зростання професійного потенціалу педагогічних працівників та позитивно вплинуло на навчальні результати здобувачів коледжу. Разом з тим, під час виконання



експерименту було виявлено низку обмежень: потреба в системній інтеграції результатів експерименту у післядипломну освіту викладачів; необхідність налагодити моніторинг довготривалого впливу запропонованих педагогічних інновацій на якість підготовки майбутніх фахівців у закладах фахової передвищої освіти. Крім того, важливим є активний розвиток внутрішніх шкіл педагогічної майстерності у закладі освіти, щоб досвід окремих викладачів та успішні практики застосування педагогічних інновацій активно поширювалися.

Результати експерименту було узагальнено та зроблено висновок, що розвиток професійної компетентності викладачів фахового коледжу має бути цілеспрямованим, системним, із структурно і функціонально поєднаними цілями, змістом, методами, формами, засобами, цифровими технологіями, інструментами діагностики тощо за визначеними напрямками зростання професіоналізму викладачів. Запровадження такої системи в освітній процес фахового коледжу спрямоване на забезпечення безперервного професійного розвитку і викладачів, які тільки почали педагогічну діяльність в коледжі, і досвідчених педагогів особливо в умовах швидкої зміни технологій, нових викликів (під час пандемії критично важливим було володіння цифровими технологіями для організації освітнього процесу, що залишається актуальним і до сьогодні, проте супроводжується новими потребами – опанування інклюзивних технологій навчання, набуття досвіду в організації екологічної освіти здобувачів, розвиток психологічної компетентності тощо). Повноцінна реалізація цих положень у фаховому коледжі в перспективі позитивно впливатиме на ефективність професійної підготовки фахових молодших бакалаврів.

Довгострокові перспективи використання результатів експерименту передбачають поширення позитивного досвіду експерименту серед інших закладів освіти шляхом впровадження методичних матеріалів, проведення семінарів, курсів підвищення кваліфікації; запровадження механізмів системного моніторингу результатів запропонованих технологій у динаміці підвищення якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти; розширення практики внутрішніх форм взаємонавчання викладачів, зокрема майстер-класів, тренінгів, творчих лабораторій, наставництва та взаємовідвідування занять; ініціювання подальших наукових досліджень, спрямованих на розвиток педагогічної майстерності викладачів фахових коледжів.



Список посилань

Тітова, О. А., Лузан, П. Г., Пащенко, Т. М., Мося, І. А., Остапенко, А. В., & Ямковий, О. Ю. (2023). *Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу: монографія* (О. А. Тітова, ред.). ІПО НАПН України. <http://lib.iitta.gov.ua/738694/>

Мося, І. (2024). Педагогічні умови розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів. *Інноваційна професійна освіта*, 1(14), 367–371. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743192>

— 90 —

УДК 377-051:37.091.3(477)

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ

Петро Лузан,

доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу

фахової передвищої освіти

Інституту професійної освіти

НАПН України,

<https://orcid.org/0000-0002-8853-9275>

e-mail: petr.luzan@ukr.net

Анотація. У статті досліджується проблема застосування технологічного підходу у розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів. Наводяться особливості, характеризуються структура, принципи, риси програмованого навчання як первісної концепції технологічності організації освітнього процесу. На основі родо-видових ознак сформульовано дефініцію поняття «педагогічна технологія розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів».

Ключові слова: педагогічна технологія, фахові коледжі, професійна компетентність, педагогічні працівники, технологічність.



TECHNOLOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF COLLEGE TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE

Petro Luzan,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Chief Researcher of the Department of
Professional Pre-Higher Education of the
Institute of Vocational Education of the
NAES of Ukraine*

Abstract. The article investigates the problem of using a technological approach in the development of professional competence of pedagogical workers of professional colleges. The features are given, the structure, principles, and features of programmed learning as the original concept of technological organization of the educational process are characterized. Based on the generic and specific features, a definition of the concept of «pedagogical technology for the development of professional competence of pedagogical workers of professional colleges» is formulated.

Keywords: pedagogical technology, professional competence, pedagogical workers, professional colleges, technologicality.

В умовах модернізації, реформування освітнього процесу фахових коледжів, системного удосконалення професійної підготовки майбутніх техніків, технологів, менеджерів, інших спеціалістів середньої управлінської ланки пріоритет надається викладачам-професіоналам, майстрам педагогічної праці, здатним реалізовувати методологію компетентісно орієнтованого навчання в складних умовах сучасних викликів. Вказана глобальна мета професійного розвитку педагогічних працівників фахових коледжів конкретизується такими вкрай складними завданнями: оновлення, поглиблення та розширення обсягу різноманітних знань, оволодіння новими фаховими компетентностями задля підвищення якості психолого-педагогічної та науково-дослідної діяльності; опанування інноваційних методів, форм, засобів та технологій навчання, зокрема в інклюзивному освітньому середовищі; оволодіння вміннями відбору та структурування змісту освіти з урахуванням його цільового призначення та ін. (Петренко та ін., 2021)

Загальноновизнано, що теоретичними засадами досягнення комплексу цілей професійного розвитку педагогічних працівників є системне поєднання можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти в єдиний дидактичний конструкт. При цьому вкрай важливе педагогічне значення має організація професійно-педагогічного зростання викладачів з використанням технологічного підходу, із застосуванням як класичних педагогічних технологій, так і інноваційних, зокрема цифрових, штучного інтелекту (ШІ).

Натомість повсякчас у наукових працях зустрічаємо різні, інколи суперечливі положення щодо змісту, сутності, ознак, структури педагогічної технології, а наукове розуміння терміну коливається від «галузі педагогіки» до «моделі педагогічної діяльності». Справедливо виникають питання: чому наявна така строкатість розуміння терміну «педагогічна технологія»?; чому десятиліттями не вщухає дискусія про відмінність між методикою і педагогічною технологією? які основні ознаки педагогічної технології? чому методика не припускає обов'язкового досягнення мети, а педагогічна технологія гарантує досягнення педагогічних цілей? Ці та інші питання й дискусійні положення *актуалізують* проблему визначення змісту, сутності, структури педагогічної технології, особливостей застосування технологічного підходу у розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів.

Мета дослідження – на основі вивчення положень і вимог технологічного підходу у професійній освіті уточнити сутність, характерні риси, специфічні ознаки педагогічної технології розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів.

Вкрай важливою рисою сучасних інноваційних процесів в освітній галузі є їх технологізація – цілеспрямоване, поетапне, заздалегідь спроектоване застосування методів, інструментів, засобів і форм навчання задля гарантованого досягнення поставлених цілей. Природно, це стосується і аспектів розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів: викладачі мають безперервно опановувати новітні психолого-педагогічні, методологічні, методичні, екологічні та ін. знання, уміння навчально-методичної роботи, навички виховання і розвитку особистості студентів. Зазвичай, таке особистісне зростання викладачів здійснюється на курсах підвищення кваліфікації, під час стажування (формальна освіта); шляхом корпоративного навчання всередині



закладу фахової передвижної освіти, в системі методичної роботи коледжу, під час виконання науково-педагогічних досліджень, проєктів, під час здійснення освітнього процесу (неформальна освіта); у процесі самоосвіти, саморозвитку (інформальна освіта) (Тітова та ін., 2023).

Вивчення технологічності навчання зарубіжними вченими пов'язане з іменами Дж. Брунера, Т. Сакамото, Д. Карнеги, М. Вулмана, Г. Грейса, Б. Скіннера, М. Кларка, П. Мітчелла, Р. Томаса, П. Юцявічене та ін. На теренах української педагогічної науки вагомий внесок в дослідження проблеми технологічності навчання внесли такі відомі вчені, як: О. Аніщенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Євдокимов, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, І. Прокопенко, С. Сисоєва, М. Чепіль, О. Шпак, П. Щербань та ін. Але не дивлячись на те, що аспекти технологічності навчання вже десятиліття в полі зору учених, теорія педагогічної технології поки що розроблена недостатньо: в науковому апараті дидактики професійної освіти є більше 300 визначень цього поняття, а учені демонструють розбрат думок щодо основних ознак педагогічної технології, структури цього наукового феномена, етапів розвитку, критеріїв технологічності тощо.

Варто підкреслити, що виробництво будь-якого виробу потребує застосування певної технології (з грец. *τε^ο. Χοуία* – наука про майстерність, спосіб виробництва). У великому тлумачному словнику сучасної української мови (Бусел, 2003, с. 1245) технологія визначається як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь або як сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, проведення різних виробничих операцій.

Отже, у процесуальному значенні термін «технологія» відповідає на питання: «Як зробити, з чого і якими засобами?». Головними ознаками цього поняття називають стандартизацію, уніфікацію процесу, його алгоритмізацію, що передбачає «... застосування матеріалів, науково обґрунтованих засобів, людських ресурсів для забезпечення виробничого процесу і отримання передбачуваної продукції» (Дьомін & Дьомін, 2002, с. 91). Крім цього, технологія розуміється і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи, алгоритми виробництва певної продукції.

Розвиток науки, техніки, технологій, менеджменту, засобів праці обумовили проникнення технологізації і в сферу соціальних процесів, зокрема в освіту, культуру. Прибічники технологічного підходу намагаються переконати педагогічний загаль, що впровадження

технологій забезпечить точне інструментальне управління освітнім процесом і достатньо гарантоване досягнення поставлених педагогічних цілей.

Реальною спробою технологізувати процес оволодіння знаннями і уміннями стало програмоване навчання. В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренко цю педагогічну технологію визначає як *«... метод навчання людини з використанням програми управління (її часто називають і програмою навчання) процесом засвоєння знань, умінь та навичок, складеної так, що на кожному ступені освітнього процесу чітко обумовлюються ті знання, уміння й навички, які мають бути засвоєні, і контролюється процес засвоєння. Для реалізації програм управління використовуються програмовані підручники й навчальні машини. Під час П. н. насамперед формулюється загальна мета навчання й послідовність етапів, у процесі виконання яких вона досягається, для кожного етапу формуються порції навчального матеріалу, а також розробляються запитання, вправи й контрольні завдання, що дають змогу оцінювати ступінь досягнення учнем мети етапу»* (Гончаренко, 1997, с. 272).

Концептуально технологію програмованого навчання обґрунтував американський психолог-біхевіорист, письменник і винахідник Беррес Фредерік Скіннер у 1954 р. Учений обґрунтував такі принципи програмованого навчання:

малих кроків – навчальний матеріал розподіляється на невеликі порції, щоб ті, хто навчається, не витрачали багато зусиль на опанування певною порцією;

принцип низького рівня труднощі порції – рівень труднощі кожної порції навчального матеріалу має бути достатньо низьким, щоб своїми пізнавальними можливостями кожен учень міг подолати цю трудність і отримати емоційне підкріплення від правильних відповідей на контрольні питання;

принцип відкритих питань – Б. Скіннер рекомендував застосовувати для контролю тестові завдання відкритого типу, він вважав, що словесні і наочні асоціації під час ознайомлення з дистракторами (неправильні, але правдоподібні варіанти відповіді в тестовому завданні) негативно впливають на якість знань і умінь учнів;

принцип поступового зростання труднощі навчальної роботи – рівень труднощі завдань програми має поступово підвищуватися, зокрема через скорочення навідних вказівок;



принцип негайного підтвердження правильності відповіді – після відповіді на контрольне питання щодо засвоєння певної порції навчального матеріалу учень має можливість пересвідчитися у правильності (неправильності) відповіді; учень переходить до наступної порції (здійснює наступний крок) лише в разі правильної відповіді на контрольне завдання;

принцип диференційованого закріплення знань – кожний висновок, узагальнення повторюється кілька разів в різних контекстах й ілюструється практичними прикладами;

принцип індивідуалізації темпу навчання – кожний, хто навчається за програмою, працює у вибраному (оптимальному) для себе темпі;

принцип однакового ходу програмованого навчання – опанування програмою не передбачає диференціації учнів за пізнавальними здібностями, інтересами чи нахилами; різниця лише в тривалості проходження програми, а шлях для всіх учнів один.

Таким чином, основою програмованого навчання є *програма* – послідовність логічно завершених порцій навчального матеріалу. Таку порцію називають *кроком* програми. Кожний крок складається ще з дрібніших елементів певного призначення, які називають *кадрами* (Сметанін та ін., 1984).

Нині особливості технології програмованого навчання уточнені таким порядком:

- навчальний матеріал подається учням невеликими частинами;
- кожна частина (порція) навчального матеріалу супроводжується вказівками або завданнями виконати певні дії, спрямовані на його засвоєння;
- засвоєння кожної порції навчального матеріалу самостійно перевіряється учнем шляхом спеціального контрольного завдання;
- після виконання кожного контрольного завдання учень негайно дізнається, правильно чи неправильно він відповів (зворотній зв'язок);
- залежно від відповіді учня визначається можливість його подальшого просування;
- кожний учень працює самостійно і оволодіває навчальним матеріалом в посиленому для нього темпі;
- результати виконання всіх контрольних завдань фіксуються, вони стають відомими як самим учням, так і педагогу;
- педагог організовує навчання, надає допомогу і консультації під час утруднення учнів, здійснює індивідуальний підхід;

– у освітньому процесі застосовуються специфічні засоби – програмовані навчальні посібники, тренажери, комп'ютери тощо.

Не вдаючись до детальної характеристики цієї педагогічної технології-піонера зазначимо, що завдяки малим крокам і оперативній перевірці засвоєного і добре підготовлені, і непідготовлені учні обов'язково засвоюють навчальний матеріал. Про це говорив відомий американський соціолог і педагог Уїлбур Шрам (Wilbur Schramm), який називав програмоване навчання «автоматичним репетитором», який веде учня логічно пов'язаними кроками, шляхом, який майже виключає помилки і дає змогу негайно повідомляти результати виконання завдань та послідовно наближатися до мети. Додамо ще один важливий момент: саме вказана технологія стала засадовою теоретичною базою для розроблення методології технологічного підходу у навчанні, зокрема і в професійній та фаховій передвищій освіті.

Зауважимо, що визначальним поняттям для терміну «педагогічна технологія» є поняття «технологія». Доцільно відмітити, що будь-яка науково обґрунтована технологія має певні характерні риси, зокрема (Тітова & Лузан, 2025): розподіл процесу на взаємопов'язані етапи; координоване та поетапне виконання дій, спрямованих на досягнення поставленої мети та отримання відповідних результатів; однозначність виконання включених у технологію процедур та операцій, що є вирішальною умовою для досягнення результатів; повторюваність та відтворюваність процесу отримання продукту.

Відмітимо, що саме зазначені особливості технології і спричинили виникнення ідеї уподібнити навчання до виробничо-технологічного процесу.

Педагогічна технологія як самодостатній неповторний феномен має специфічні сутнісні ознаки, які відрізняють її від інших педагогічних конструктів, зокрема методики навчання. До таких «критеріїв технологічності» належать: *концептуальність* (технологія має започатковуватися на ідеях конкретної наукової концепції); *діагностичне визначення цілей* (полягає в гарантованому досягненні цілей, ефективних результатів за оптимальних затрат матеріальних і людських ресурсів); *системність* (технологія повинна бути цілісним конструктом, мати всі ознаки педагогічної системи); *економічність* (характеристика, яка свідчить про досягнення запланованих освітніх результатів у найстисліші строки завдяки оптимізації діяльності суб'єктів педагогічної взаємодії, структуруванню, впорядкуванню, ущільненню навчальної інформації); *алгоритмізованість*,



проектованість, цілісність, керованість (передбачає чітке визначення цілей поетапного навчання, де кожен етап математично точно спланований, навчальні дії постійно діагностуються, характеризуються ритмічністю і повторюваністю, а виписаний проєкт дає змогу легко застосувати технологію зацікавленим педагогом); *коригованість* (можливість не лише виправлення помилок, а й творче розв'язання поставлених завдань, варіювання засобами і методами навчання, уточнення процедурних аспектів та ін.); *візуалізація* (характерна ознака окремої групи технологій, що передбачає застосування цифрових технологій, різноманітних дидактичних матеріалів, наочних посібників).

Орієнтуючись на вказані особливості, характерні риси технології взагалі та програмованого навчання зокрема, спробуємо дати власну дефініцію поняття «педагогічна технологія». Нагадаємо, що визначення поняття – логічна операція, що дає змогу розкривати зміст поняття, відрізнити предмет, відбиваний поняттям, від подібних з ним предметів, установлювати значення того чи іншого терміна. При цьому будемо орієнтуватися на явне (експліцитне) визначення терміну через найближчий рід і видові ознаки (Пасько та ін., 2004).

Насамперед, варто визначитися с найближчою родовою ознакою. Нагадаємо, що у своїх дефініціях учені послуговуються такими «головними родами», як «система», «організація», «нова галузь педагогічного знання», «модель освітнього процесу», «педагогічна діяльність», «сукупність методів», «процес взаємодії» тощо. Не зупиняючись докладно на характеристиці кожного з названих головних родів, родовою ознакою досліджуваного поняття виокремлюємо «організацію освітнього процесу».

Важливо підкреслити, що довідкова література тлумачить поняття «організація» як улаштування, упорядкування, налагоджування, приведення в систему чогось. Щодо освітнього процесу, то це цілепокладання, діагностика, прогнозування, проєктування, планування, корекція, здійснення, контроль та аналіз результатів процесу оволодіння здобувачами освіти знаннями, уміннями чи навичками.

Перейдемо до обґрунтування суттєвих видових ознак. Насамперед, вкрай важливою істотною ознакою педагогічної технології, яку маємо відобразити у визначенні, слід виділити *етапність, циклічність освітнього процесу*. Жорстка послідовність певних етапів засвоєння навчального матеріалу (жорсткість у тому, що

перейти до вивчення наступного етапу можна лише під час засвоєння попереднього) передбачає конкретне визначення засобів взаємодії учасників освітнього процесу на кожному етапі. Нагадаємо, що саме дозованість навчального матеріалу, покрокове виконання програми є головною особливістю програмованого навчання.

Більшість учених, які вивчають проблему технологічності навчання, однозначно наголошують, що орієнтація навчальних цілей, а разом з ними і всього ходу навчання на *гарантоване досягнення результатів* є провідною рисою педагогічної технології. Крім того, педагогічна технологія має передбачати формулювання цілей через результати навчання, які виражаються в діях здобувача освіти, постійно перевіряються для корекції як методики, так і власне результатів. Мова про те, що для формулювання навчальних завдань вартує використовувати слова, які позначають конкретні дії (перерахувати; описати; назвати тощо) (Лузан та ін., 2022, с. 27–28). А тому наступною суттєвою ознакою педагогічної технології виділяємо *конкретність навчальних цілей, цілеспрямованість*.

Природно, педагогічна технологія має бути створена на ідеях відтворюваності: кожен вчитель чи викладач повинен мати можливість її ефективно застосувати. Зважаючи на це, істотною ознакою педагогічної технології є конкретно виписані чіткі процедурні характеристики, застосування яких гарантує досягнення результатів. Отже, на науковій основі спочатку треба розробити *проект* такої організації освітнього процесу, що передбачає «... чітке та неухильне виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку» (Кремень, 2008, с. 907). А якщо розроблено такий проект, то педагогічну технологію можна тиражувати, переносити в інші умови, відтворювати тощо.

У даному разі доречно зазначити, що сьогодні відсутність конкретних, чітко виписаних, простих і зрозумілих пересічному педагогу проектів педагогічних технологій призводить до загострення суперечностей між педагогічною теорією і практикою: захищаються дисертації з проблем технологізації освітнього процесу, випускаються енциклопедії педагогічних технологій, розробляються їх класифікації та структурні моделі, але поки що наукові результати у цій галузі не достатньо «заземляються» в реальному професійно-технічному училищі, коледжі чи університеті. Вчені повсякчас звинувачують педагогів-практиків у тому, що сьогодні підготовка фахівців здійснюється на засадах застарілих педагогічних концепцій, ідеях



зунівського чи репродуктивного навчання. Натомість практиків не задовольняє сучасний науково-методичний інструментарій щодо впровадження педагогічних технологій, який, здебільшого, має на меті переконати педагогічний загал у важливості та доцільності застосування тієї чи іншої технології (найчастіше сьогодні їх називають «інноваційними»), задекларувати педагогічну інновацію. Крім того, науковці детально виписують, якими знаннями, уміннями, здатностями будуть володіти учні/студенти, які якості будуть сформовані у вихованців, якщо застосувати технологію тренінгового (чи ситуативного, контекстного, проєктного і т. ін.) навчання, які особливості, характерні риси тієї чи іншої технології тощо, але досить узагальнено виписують конкретні навчальні процедури. Мова про те, що відтворюваність задекларованих, виписаних у дисертаціях чи монографіях педагогічних технологій вкрай низька.

Слід вказати що педагогічна технологія розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів як поняття «вбирає» в себе усі перераховані суттєві видові ознаки. Але, крім того, у розвитку професійної компетентності педагогічних працівників така організація освітнього процесу є конструктом, що поєднує можливості формальної, неформальної, інформальної освіти у єдину систему підвищення кваліфікації (Тітова та ін., 2023), а тому це положення виокремлюємо суттєвою видовою ознакою досліджуваного поняття.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З наведених вище міркувань уточнюємо сутність поняття «педагогічна технологія розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів» таким порядком: найближчою родовою ознакою виокремлюємо «цілеспрямовану організацію освітнього процесу»; до суттєвих видових ознак відносимо: науково обґрунтований проєкт; логічну структурованість системи (етапність циклічність); гарантоване досягнення запланованих результатів підвищення кваліфікації педагогічних працівників; поєднання засобів формальної, неформальної та інформальної освіти. Відтак, дефініцію уточнюємо у такий спосіб: *педагогічна технологія розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів – це цілеспрямована організація освітнього процесу, яка відображає науково обґрунтований проєкт логічно структурованої системи гарантованого досягнення запланованих результатів підвищення кваліфікації педагогічних працівників засобами формальної, неформальної та інформальної освіти.*

Перспективи подальших наукових розвідок будуть присвячені розробленню проєктів інноваційних педагогічних технологій цілеспрямованого розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів.

Список посилань

Бусел, В. Т. (2003). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. ВТФ «Перун».

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник* (С. Головка, гол. ред.). Либідь.

Дьомін, А. І., & Дьомін, О. А. (2002). Про загальний стан розвитку педагогічних технологій. *Науковий вісник Національного аграрного університету*, (59), 91–98.

Кремень, В. Г. (2008). *Енциклопедія освіти*. Юрінком Інтер.

Лузан, П. Г., Лапа, О. В., Пащенко, Т. М., Мося', І. А., Ваніна, Н. М., Ямковий, О. Ю., & Каленський, А. А. (2022). *Оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти аграрної, будівельної та машинобудівної галузей: практичний посібник* (П. Г. Лузан, ред.). ПО НАПН України.

Пасько, Я. І., Білецький, В. В., Савенкова, М. Є., & Бурега, В. В. (2004). *Логіка: навчально-методичний посібник* (В. В. Бурега, ред.). Дон ДДУ.

Петренко, Л. М., Султанова, Л. Ю., Олешко, П. С., Купрієвич, В. О., & Петренко, Л. М. (Ред.). (2021). *Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти: освітні практики: методичні рекомендації*. Волиньполіграф.

Сметанін, Д. А., Квасневський, К. А., Ільїн, В. В., та ін. (1984). *Технічні засоби навчання та методика їх використання* (К. А. Квасневський, ред.). Колос.

Тітова, О. А., & Лузан, П. Г. (2025). Сутність та основні ознаки технології розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів. *Інноваційна професійна освіта*, 1(22), 163–173. <https://www.conference.ivet.edu.ua/index.php/1/uk/article/view/455>

Тітова, О. А., Лузан, П. Г., Пащенко, Т. М., Мося', І. А., Остапенко, А. В., & Ямковий, О. Ю. (2023). *Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу* (О. А. Тітова, наук. ред.). ПО НАПН України.



УДК 37. 159.923.2

ЗАГАЛЬНІ ПРИНЦИПИ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА ФАХОВОГО КОЛЕДЖУ

Ірина Мося,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу
фахової передвищої освіти Інституту
професійної освіти НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0001-7641-3352>
e-mail: mosyaira@ukr.net*

Анотація. У статті розглядаються поняття самопізнання, самоспостереження, саморегуляції, самосвідомості, самоконтролю та самооцінки як складових процесу саморозвитку особистості. Особлива увага приділяється феномену самовдосконалення, що трактується як усвідомлена форма розвитку людини, яка здійснюється з власної ініціативи та характеризується цілеспрямованістю, суб'єктивністю, неперервністю та творчою природою. Особлива увага приділяється науково обґрунтованому підходу до процесу самовдосконалення, що має здійснюватися відповідно до певних принципів і правил.

Ключові слова: принципи, саморозвиток, викладач фахового коледжу, безперервна освіта, професійна діяльність, інтелектуальний творчий потенціал.

GENERAL PRINCIPLES OF PERSONAL SELF-DEVELOPMENT FOR VOCATIONAL COLLEGE EDUCATORS

Irina Mosya,

*PhD in Pedagogical Sciences, Senior Research
Associate of the Institute of Vocational Education
of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article examines the concepts of self-knowledge, self-observation, self-regulation, self-awareness, self-control, and self-evaluation as integral components of the process of personal self-development. Particular attention is given to the phenomenon of self-improvement, which is interpreted as a conscious form of human development carried out on one's own initiative and characterized by purposefulness, subjectivity, continuity,

and creative nature. Special emphasis is placed on a scientifically grounded approach to the process of self-improvement, which should be implemented in accordance with certain principles and rules.

Keywords: principles, self-development, vocational college teacher, lifelong education, professional activity, intellectual and creative potential.

У сучасних наукових працях учені все частіше застосовують такі поняття, як: «самопізнання», «самопостереження», «саморегуляція», «самосвідомість», «самоконтроль», «самооцінка» тощо. Ці та інші «самості» певним чином взаємопов'язані, вони прямо чи опосередковано входять в *саморозвиток* людини – процес цілеспрямованого впливу особистості на себе з метою вироблення чи шліфування фізичних і моральних якостей, сутнісних сил, духовної сфери, активізації здібностей, нахилів і формування необхідних для життєдіяльності, а також для самореалізації нових знань, умінь і навичок (Журба, 2022). Із саморозвитком дуже тісно пов'язане поняття «самовдосконалення». Найчастіше самовдосконалення розуміють як осмислену форму розвитку особистості (самовдосконалення особистості детермінує її розвиток); це процес, що відбувається з власної ініціативи людини, усвідомленням значення (самоцінності) та змісту власної діяльності; характерними рисами процесу самовдосконалення є: усвідомленість, цілеспрямованість, інтимний характер, суб'єктивність, цілісність, неперервність, соціальна зумовленість, діяльнісна та творча природа, багаторівневість, неповторність, безкінечність (Уйсімбаєва, 2016).

Актуальність дослідження принципів, правил, особливостей самовдосконалення викладачів фахових коледжів детермінується багатьма факторами. Зважаючи на те, що обсяг наукової інформації подвоюється вже через 8-10 років (а в певних галузях через декілька років і навіть місяців), опанування викладачами інноваційними знаннями має здійснюватися безперервно. Безперечно, щоб викладачі коледжу успішно виконували свої функції – освітню, організаторську, виховну, технічну, управлінську тощо – вони мають весь час працювати над собою, підвищувати свій інтелектуальний і творчий потенціал, вивчати основи науково-педагогічних досліджень, принципи інклюзивної освіти, основи екології, розширювати свій культурний світогляд.

Отже, самовдосконалення викладачів фахових коледжів диктується потребою в безперервному, цілеспрямованому поповненні



різнобічних знань, розвитку сучасних умінь і навичок, необхідних для успішної педагогічної діяльності, кар'єрного зростання. І цей процес має бути керованим, здійснюватися не спонтанно, інтуїтивно, а на науковій основі, з дотриманням певних принципів і правил. Зазначені положення і визначили *мету* нашої розвідки: схарактеризувати загальні принципи цілеспрямованого саморозвитку викладачів фахових коледжів.

Варто зазначити, що у перебігу самопізнання, самовдосконалення кожна людина, зокрема педагог, має неодмінно напрацювати якісь правила, прийоми, вимоги до свого саморуху. Такими «правилами для себе» користувалися відомі українські учені, педагоги, митці, зокрема: Г. Сковорода, Т. Шевченко, М. Пирогов, І. Франко, М. Грушевський, В. Винниченко, В. Вернадський, М. Коцюбинський, С. Корольов, І. Сікорський, І. Миколайчук, О. Довженко, К. Малевич, М. Амосов, В. Сухомлинський та ін.

Відомий німецький філософ XIX століття (Гегель, 2014) який створив систематичну теорію діалектики, стверджував, що все існує лише в розвитку, в русі. Джерелом, основою, опертям такого розвитку – є протиріччя, яке має розв'язуватися у процесі саморуху, самовдосконалення людини. При цьому саме пізнання особистістю самої себе, своїх сил, здатностей і можливостей виступає засобом подолання людських вад, є тим вектором, що спрямовує особу на саморух, на розвиток задатків, здібностей і властивостей через самовдосконалення. Доречно додати, що (Гегель, 2014) досяг вершин науки завдяки самовдосконаленню, цілеспрямованому розвитку своїх задатків, за якими не відрізнявся від ровесників. Коли він закінчив курс кандидатом богослів'я, то в атестаті було вказано: має хороші здібності, але мало знань, а в філософії може бути названий ідіотом.

Подібні думки виголошував і мандрівний український філософ, поет (Сковорода, 2011). Мислитель розробив концепцію «троїстого самопізнання», опертям якої були положення про пізнання себе як особи (*individuum*), як громадянина (*in statu*) та як, власне, людини (*in genere*) («Кожен мусить пізнати свій народ і себе в ньому»). Зміст людського життя філософ вбачав у самопізнанні, якого він прагнув досягти у діалозі з іншими людьми та у розмові зі своїм «Я». Пошук істини, смислу життя мислитель сконцентрував у відомому вислові «Пізнай самого себе» – невидима людська натура не може сприйнятися органами чуття, для заглиблення в себе, для пізнання себе як особи потрібні інтелектуальна інтуїція, осяяння.

Прикладом свідомої, планомірної роботи над собою, взірцем організації власного самовдосконалення був видатний український педагог-мислитель К. Ушинський (Мося, 2024). У його щоденнику (1 лютого 1845 р.) виписано *«рецепт»* самовдосконалення як перелік визначених для себе *«правил»*, зокрема: 1. *Спокій досконалий, принаймні, зовнішній.* 2. *Прямота у слова та вчинках.* 3. *Обміркованість дій.* 4. *Рішучість.* 5. *Не говорити про себе без потреби жодного слова.* 6. *Не проводити час несвідомо; робити те, що хочеш, а не те, що станеться.* 7. *Витрачатися лише на необхідне чи приємне, а не за пристрастю витрачати.* 8. *Щовечора сумлінно давати звіт у своїх вчинках.* 9. *Ні разу не хвалитися ні тим, що було, ні тим, що є, ні тим, що буде.* 10. *Нікому не показувати цей журнал.*

У свою чергу, В. Сухомлинський у книзі *«Сто порад учителям»* (Мося, 2024) наводить цікаві правила-поради *«Як виховати самодисципліну в розумовій праці»*. Таких правил видатний педагог наводить п'ятнадцять. Вони для учнів старших класів, але актуальні і для педагогічних працівників, зокрема: 1) якщо хочете, щоб у вас було достатньо часу, щоденно читайте; 2) умійте слухати вчителя... конспектуйте лекції з найважливіших тем – незалежно від того, чи є матеріал у підручнику; 3) починайте робочий день рано вранці, години о шостій. Вставайте в 5 годин 30 хвилин, зробіть зарядку, випийте стакан молока з хлібом, починайте роботу; 4) умійте визначити систему своєї розумової праці. Йдеться про співвідношення головного і другорядного. Головне треба уміти розподілити в часі так, щоб воно не відсовувалося на задній план другорядним. Головним треба займатися щодня; 5) умійте створювати собі внутрішні стимули. Багато що в розумовій праці не настільки цікаво, щоб виконувати з великим бажанням. Часто єдиним рушійним стимулом є лише *треба*. Починайте розумову саме з цього; 6) умійте обмежувати коло читання, виключати з нього те, що може порушити режим праці; 7) умійте самому собі сказати: *ні*. Умійте виявляти рішучість: у багатьох з цих видів діяльності поміщені спокуси, які можуть принести вам велику шкоду; 8) не витрачайте часу на абищизні – пусту балаканину, марне проведення часу; 9) учіться полегшувати свою розумову працю в майбутньому, тобто створювати резерв часу для майбутнього; 10) для кожної роботи шукайте найраціональніші прийоми розумової праці. Уникайте трафарету і шаблону; 11) розумова праця не може бути успішною, якщо вам заважатимуть. У години зосередженої розумової праці кожен повинен працювати цілком самостійно; 12) розумова праця вимагає



чергування математичного й художнього мислення; 13) умійте позбутися поганих звичок; 14) завтра – найнебезпечніший ворог працьовитості. Ніколи не відкладайте на завтра якусь частину роботи, яку треба виконати сьогодні; 15 не припиняйте розумової праці ніколи.

Отже, напрацьовані мислителями, ученими вимоги до стратегії саморозвитку на перспективу мають універсальний характер, загальнолюдську цінність, і визначені як *принципи* самовдосконалення. Тактику діяльності, поведінки людини щодо власного саморуху називають *правилами* самовдосконалення. Основними, загальними принципами саморозвитку особистості викладача фахового коледжу визначаємо такі приписи:

Принцип *цілісності* (системність самовдосконалення). Якщо процес самовдосконалення особистості розглядати як певну діяльність, то в узагальненому вигляді маємо орієнтуватися на систему послідовних дій – орієнтовних, виконавчих, контрольних (Онаць & Топузов, 2019). Відповідно, складниками самовдосконалення викладача є такі «самості»: *самопізнання, самоаналіз, самооцінювання, самовизначення, самоствердження, самоорганізація, самоконтроль тощо*. Оскільки самовдосконалення передбачає цілеспрямоване формування нероздільних, взаємопов'язаних компонентів (особистісного – потреби, мотиви, цінності, якості, властивості, риси особистості; професійного – професійні знання, уміння, навички, інші компетентності), то, природно, викладачеві слід знати власний рівень розвитку своїх можливостей. Мова про *самопізнання* як вивчення самого себе, своєї внутрішньої сутності у процесі діяльності. Саме самопізнання є основою розвитку самосвідомості людини, усвідомлення себе суб'єктом, що відрізняється від інших.

Основним правилом реалізації принципу цілісності, системності самовдосконалення є суворе дотримання викладачем послідовності етапів саморуху (*самоусвідомлення та прийняття рішення здійснювати процес самовдосконалення; планування та розроблення програми самовдосконалення; неперервна самотійна діяльність щодо реалізації запланованих завдань; самооцінка, самоконтроль та саморегуляція діяльності самовдосконалення*), у яких і самопізнання, і самопереконавання, і самооцінювання, і самоконтроль та інші здатності саморозвитку особистості підпорядковуються основним цілям підвищення рівня власного професіоналізму.

В основі виокремлення принципу *безперервності* самовдосконалення викладача фахового коледжу лежить педагогічна

закономірність, обґрунтована швейцарським психологом і філософом (Піаже, 2022): «Пізнавальний розвиток ніколи не починається з нуля, це послідовний процес закономірної зміни стадій, кожна з яких ґрунтується на попередній і виступає основою для наступної». Крім того, неперервна освіта, освіта впродовж життя (*lifelong education*), (або його синонімічні поняття «неформальна освіта» (*non-formal education*), «продовжена освіта» (*continuing education*), «рекурентна освіта» (*recurrent education*), освіта, що знаходиться «поза школою» (*out-of-school education*) є одним з компонентів європейської соціальної моделі, освітньою концепцією, яка позиціонує процес самостійного формування знань, умінь, навичок, інших компетентностей як в інтересах особистісного, соціального розвитку, так і задля працевлаштування. До правил реалізації принципу безперервності відносять такі вимоги: не відкладай на завтра те, що маєш зробити сьогодні; складай план самовдосконалення, щодня підводь підсумок виконаного, роби самозвіт; усувай причини невиконання запланованого; заведи щоденник, записуй творчі ідеї, думки, наміри, намічай перспективи («незаписана думка – втрачена думка!»).

Принцип *науковості* є одним із найважливіших приписів самовдосконалення викладача, він передбачає опору на теоретичні основи педагогічної діяльності (Онаць & Топузов, 2019). В основі цього принципу лежить об'єктивна закономірність: науковий світогляд можливо сформувати лише на основі засвоєння системи знань про природу, суспільство і психіку людини. Принцип науковості ставить низку вимог до змісту і методів самовдосконалення. Він вимагає, щоб матеріал для самоосвіти добирався на суворо науковій основі; у процесі самоосвітньої діяльності у викладачів розвивався діалектичний підхід до пізнання предметів і явищ, розвивалося діалектичне мислення; у методах самоосвіти відбивалися методи наукового пізнання, які розвивають критичне мислення і стимулюють їх до пошукової та творчої діяльності; під час самоосвітньої діяльності вартує опановувати лише науково-вірогідні, перевірені практикою знання, щоб не допускалися різного роду перекручування чи спрощення (в Інтернеті багато псевдонаукових теорій!); під час виконання науково-педагогічних досліджень вживалися прийняті в науці символи, позначення, формулювання, розмірності.

Принцип *особистісно-індивідуального* підходу декларує вкрай важливі вимоги щодо урахування індивідуальних особливостей, інтересів, потреб і мотивів самовдосконалення усіх педагогічних



працівників коледжу, але особливо важливим цей припис є для молодих викладачів, які розпочинають оволодівати педагогічною майстерністю. При цьому, насамперед, має враховуватися професійний і соціальний досвід викладача, обсяг знань (з педагогіки, психології, методики навчання, наукової галузі, що викладається тощо); рівень його професійної компетентності (часто викладачі-початківці не мають педагогічної освіти, залучаються з виробництва); особистісні якості і риси характеру. Це відображається, насамперед, у проєкті програми самовдосконалення викладача, у змісті тих знань, якими має оволодіти викладач, у специфіці форм, методів, засобів самоосвітньої діяльності, способів самооцінки та самоконтролю результатів саморозвитку та ін.

Відтак, самовдосконалення особистості не може організовуватися шаблонно, бути однаковим, стереотипним для пересічного педагогічного працівника коледжу: особистісний і професійний саморозвиток кожного викладача має розбудовуватися за індивідуальною освітньою траєкторією. Вказану стратегію особистісного розвитку усіх, хто навчається, Закон України «Про освіту» визначає як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання». Сьогодні і викладачі загальноосвітніх дисциплін, і викладачі професійної підготовки мають можливість широкого доступу до сучасної науково-педагогічної інформації (сайти електронних бібліотек вітчизняних і зарубіжних університетів, наукових та науково-методичних установ, культурно-освітніх центрів тощо), обмінюватися педагогічними ідеями, методиками, технологіями, зокрема в методичних об'єднаннях, підвищувати рівень своєї професійної компетентності засобами чисельних дистанційних курсів. Вони можуть самостійно вибирати форми, напрями, заклади й установи підвищення кваліфікації та стажування відповідно до власних інтересів і потреб; отримувати доступ до платформ, на яких розміщується освітній контент; підтримувати контакти з колегами в Україні та закордоном для участі в спільних наукових та освітніх заходах (Курок, 2022).

Варто вказати, що у педагогічній науці напрацьовано багато інших принципів самовдосконалення викладача, зокрема: принцип практичної спрямованості, який покликаний реалізовувати зв'язок

самоосвіти з професійною діяльністю педагогічного працівника; принцип самостійності і добровільності, який відображає ступінь усвідомленості педагогічним працівником необхідності самоосвітньої діяльності; принцип систематичності та наступності, спрямований на розгляд процесу самовдосконалення як системи, у якій послідовно ускладнюється зміст, удосконалюються методи, форми самоосвітньої діяльності; принцип комплексності, який вимагає інтегрувати зміст різних наук (психологія, педагогіка, методика навчання, основи педагогічної майстерності) задля ефективного здійснення самоосвіти; принцип соціальної детермінації, покликаний враховувати вимоги до педагогічної діяльності викладача з боку держави та суспільства; принцип гуманізації, який вимагає поважати особистість педагогічного працівника, повсякчас сприяти розвитку його таланту, творчих здібностей; принцип мотиваційної основи, який вимагає застосування різних форм стимулювання та заохочення педагогічного працівника щодо самовдосконалення; принцип актуальності, гласності й наочності результатів самоосвіти (Онаць і Топузов, 2019); принцип *пріоритету самостійності*, який забезпечує цілеспрямоване формування власного, індивідуального стилю педагогічної діяльності завдяки самостійному вибору викладачем змісту, форм, методів, технологій, програм саморозвитку та підвищення кваліфікації (Кабиш, 2023); принцип *мережевої взаємодії*: сучасні електронні освітні ресурси, засоби мережі Інтернет (чат, веб-форуми, телеконференції) підвищують ефективність і якість самоосвітньої діяльності викладача (Radkevych et al., 2025); принцип *зв'язку теорії з практикою*, покликаний змістити акцент самоосвітньої діяльності педагогічного працівника з накопичення теоретичних знань на досягнення кінцевих результатів самоосвіти, розвивати саме компетентності, здатності творчо здійснювати педагогічну діяльність (Курок, 2022) та ін.

Висновки. Принципи самовдосконалення викладача взаємопов'язані між собою і взаємозумовлені, а наслідування їх є необхідною умовою успіху особистісного і професійного зростання. Варто пам'ятати, що недотримання у процесі самоосвіти, самовиховання певного принципу ускладнює реалізацію інших і призводить до зниження загальної ефективності розвитку професіоналізму викладача фахового коледжу. Подальші наукові розвідки будуть присвячені обґрунтуванню методичної системи цілеспрямованого розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів.



Список посилань

Журба, К. О. (2022). Смысловиттєві цінності підлітків в умовах війни. In *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2021 рік (10)* (с. 61–65). НАІР. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732607>

Кабиш, М. (2023). *Розвиток педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін закладів професійної освіти: теорія і практика*. Видавництво Людмила.

Курок, Р. О. (2022). *Розвиток правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів: теорія і методика*. ТОВ «ЦП КОМПРИНТ».

Лисий, В. (2014). *Діалектика Гегеля: навчальний посібник*. ЛНУ імені Івана Франка.

Онаць, О. М., & Топузов, М. О. (2019). Управління самоосвітою вчителя як пріоритетною формою саморозвитку професійної компетентності в опорному закладі освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*, 9(38), 133–153.

Radkevych, O., Pryhodii, M., & Radkevych, V. (2025). Artificial intelligence use in assessing the learning outcomes of future engineers. In M. E. Auer & T. Rüütman (Eds.), *Futureproofing engineering education for global responsibility. ICL 2024. Lecture Notes in Networks and Systems* (Vol. 1260, pp. 557–564). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-85652-5_55

Сковорода, Г. С. (2011). *Повна академічна збірка творів* (Л. Ушкалов, ред.). Видавництво Канадського інституту українських студій.

Мося, І. А. (2024). Принципи самовдосконалення викладача фахового коледжу: особистісний аспект. У *Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства: монографія*. Інноваційна професійна освіта, 6 (19), 320–334. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743490>

Уйсюмбаєва, Н. В. (2016). Характеристика категорії «самовдосконалення особистості» у психолого-педагогічному контексті. Збірник наукових праць. *Педагогічні науки*, 71(2), 62–66. <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/3619>

Психологер. (2024). Теорія когнітивного розвитку Піаже: 4 стадії. <https://psychologer.com.ua/teoriia-kohnityvnoho-rozvytku-piazhe/>



УДК 378.147:631.1:37.091.12-051:794

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗІГРУВАННЯ РОЛЕЙ У СИСТЕМІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Василь Шусть,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
відділу фахової передвищої освіти
Інституту професійної освіти*

НАПН України,

<https://orcid.org/0000-0002-0094-1121>

e-mail: schust@i.ua

Анотація. Розглянуто теоретичні основи та педагогічний потенціал технології розігрування ролей у системі розвитку професійної компетентності викладачів фахової передвищої освіти аграрного профілю. Розкрито онтологічну природу гри як «магічного кола», проаналізовано відмінності між станами play і game, механізми трансгресії між ними, а також феномени занурення. Запропоновано адаптовані приклади використання рольових ігор для формування критичного мислення, рефлексії, комунікативних і управлінських компетентностей викладачів аграрних дисциплін.

Ключові слова: розігрування ролей, рольова гра, навчальна рольова гра, професійна компетентність, викладачі фахової передвищої освіти, магічне коло, занурення, трансгресія, фасилітація, дебрифінг.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF ROLE PLAYING TECHNOLOGY IN THE SYSTEM OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF VOCATIONAL HIGHER EDUCATION

Vasyl Shust,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor senior research fellow of the
Department of Pre-Higher Professional
Education of the Institute of Vocational Education
of the NAES of Ukraine*



Abstract. The theoretical foundations and pedagogical potential of role-playing technology in the system of developing professional competence of instructors in agricultural professional pre-higher education are examined. The ontological nature of play as a “magic circle” is revealed; the distinctions between the states of play and game, the mechanisms of transgression between them, as well as the phenomena of immersion, are analyzed. Adapted examples of using role-playing games to foster critical thinking, reflection, communicative, and managerial competencies of instructors in agricultural disciplines are proposed.

Key words: role-playing, role-playing, educational role-playing, professional competence, teachers of professional pre-higher education, , magic circle, immersion, , transgression, facilitation, debriefing.

Сучасні виклики аграрного сектору України (цифровізація, кліматичні зміни, інтеграція у світовий ринок, необхідність впровадження сталого землеробства) вимагають від випускників фахової передвищої освіти не лише теоретичних знань, а й розвинених практичних навичок, критичного мислення та здатності працювати в умовах невизначеності. Відповідно, викладачі аграрних дисциплін мають володіти високим рівнем професійної компетентності, який неможливо сформувати виключно традиційними методами. Технологія розігрування ролей забезпечує безпечне моделювання реальних виробничих і соціальних ситуацій, глибоке емоційне проживання професійних дилем та ефективне перенесення здобутих компетентностей у педагогічну й консультативну практику.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати педагогічний потенціал технології розігрування ролей у розвитку професійної компетентності викладачів фахової передвищої освіти аграрного профілю через аналіз ключових концептів гри, визначення умов ефективного управління ігровими станами та розробку рекомендацій щодо її впровадження в систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Основна частина. В українській педагогічній науці бракує системних досліджень, присвячених теоретичному обґрунтуванню та методичному забезпеченню цієї технології розігрування ролей саме в контексті формування професійної компетентності викладачів, саме тому звернемося до досвіду закордонних колег.

Так, дослідник Я. Стенрос (2012) вказує на те, що центральною ідеєю залишається використання навчальної рольової гри та рольових

ігор як інструментів конструювання безпечного штучного середовища, в якому реальні професійні та особисті наслідки дій тимчасово усуваються.

Ця спільна риса, на думку автора, розкриває онтологічну природу гри як антропологічного феномена. Попри термінологічні й методологічні розбіжності між навчальною рольовою грою та рольовими іграми в широкому сенсі, дослідник підкреслює, що саме присутність ігрового елемента визначає ефективність обох форматів для розвитку компетентностей викладача. Гра, як зазначає Я. Стенрос, постає однією з базових інстинктивних форм людської активності, що дає змогу суб'єкту дистанціюватися від рутинної педагогічної реальності та діяти в просторі з альтернативними нормами, наприклад, коли викладач аграрних дисциплін тимчасово виступає в ролі фермера, який приймає ризиковані рішення щодо посівної кампанії в умовах кліматичної невизначеності.

Історик культури Й. Хейзінга (2014) вказує на те, що цей альтернативний простір, традиційно позначуваний як «магічне коло», характеризується чітко окресленими просторовими, фізичними й психологічними кордонами, які відокремлюють ігровий стан від повсякденного професійного буття.

Завдяки цим кордонам викладачі отримують можливість безпечно експериментувати з новими моделями викладання, наприклад, моделюючи конфліктну ситуацію між агрономом і власником господарства щодо вибору гербіцидів, або відпрацьовуючи стратегії комунікації з студентами-практикантами в умовах виробничої кризи. Подібні експерименти, за висновком автора, мають особливе значення для професійного зростання педагогічних кадрів фахової передвищої освіти. Й. Хейзінга далі вказує на те, що гра протягом усієї історії справляла визначальний вплив на формування культури, мистецтва й освітніх практик, і ця традиція знаходить продовження в сучасних рольових іграх, які успішно адаптуються до підготовки викладачів аграрного спрямування.

Дослідник Р. Вайт (2013) підкреслює, що складність створення універсального визначення гри пояснюється її поліморфністю та різноманітністю проявів, що особливо помітно в педагогічному контексті, де гра може набувати форм від короткого кейсу до багатогодинної симуляції виробничого циклу сільськогосподарського підприємства.



Водночас теоретик психології Й. Ларсен (2015) вказує на те, що сучасні підходи трактують гру як феномен просторового подвоєння, який додає буденній діяльності додатковий семантичний вимір і перетворює рутинне викладання на простір когнітивного розширення.

У цьому просторі викладач може моделювати, наприклад, прийняття рішення щодо впровадження нової технології точного землеробства в умовах обмеженого фінансування, аналізувати наслідки та рефлексувати власну професійну позицію.

Дослідник підкреслює, що в межах навчальної рольової гри викладач-тренер виступає ініціатором створення умов для когнітивного доповнення реальності у вигляді спеціально розробленого кейсу, наприклад, кризової ситуації на фермі через масову загибель посівів, що потребує колективного аналізу й пошуку оптимальних рішень. У рольових іграх ширшого формату ігровий простір разом із системою правил трансформує імітаційні дії в значущий професійний досвід, коли викладачі протягом кількох годин керують віртуальним агрохолдингом і стикаються з реальними дилемами сучасного аграрного виробництва.

Отже, і навчальна рольова гра, і рольова гра в ширшому сенсі містять базовий ігровий елемент, який, за висновком дослідників, слугує потужним інструментом розвитку ключових професійних компетентностей викладачів фахової передвищої освіти, зокрема критичного мислення під час оцінювання ризиків застосування пестицидів, рефлексивних здібностей під час аналізу власних педагогічних помилок, комунікативних навичок у переговорних сценаріях з фермерами та здатності до командної співпраці під час вирішення комплексних виробничих завдань.

Інтеграція ігрових елементів у процес професійного розвитку, як зазначає Й. Хейзінга (2014), створює оптимальні умови для глибокого засвоєння сучасних аграрних технологій, формування й удосконалення професійних умінь, необхідних для підготовки конкурентоспроможних фахівців, а також підтримання стійкої внутрішньої мотивації до безперервного самовдосконалення – факторів, що безпосередньо визначають траєкторію професійного зростання викладача фахової передвищої освіти аграрного профілю.

Вчений К. Уолтер (2003) вказує на те, що як навчальні рольові ігри, так і рольові ігри загалом включають поняття «ролі» та «гри», проте лише рольова гра у значенні «game» передбачає наявність повноцінної структурованої ігрової системи. Автор підкреслює, що

категорії «play» (вільна ігрова діяльність) і «game» (гра з чіткими правилами) є спорідненими, але принципово відмінними. За його концепцією, «play» становить відкриту уявну діяльність, спрямовану на створення альтернативного світу, тоді як «game» є обмеженою системою, що вимагає від учасників інтерпретації правил, їх дотримання та стратегічної оптимізації. Уолтер виокремлює три послідовні стани – «non-play», «play» і «game» – між якими можливий перехід через акт трансгресії.

Відтак дослідники Х. Загал і С. Детердінг (2018) зазначають, що в стані «game» кожна дія та її наслідки чітко детерміновані правилами, що дає змогу об'єктивно фіксувати умови перемоги чи поразки.

Наприклад, коли викладачі аграрних дисциплін беруть участь у настільній рольовій грі, адаптованій для професійного розвитку, вони можуть втілювати менеджерів агрохолдингу, які протистоять «кризі врожаю», відстежуючи ресурсні показники, визначаючи успіх рішень кидками кубиків і досягаючи перемоги за умови збереження рентабельності господарства.

У контексті живих рольових ігор (LARP), які також можуть бути адаптовані для підготовки викладачів фахової передвищої освіти, дослідники Я. Стенрос і М. Монтола (2010) вказують на те, що категорії перемоги чи поразки часто набувають суб'єктивного характеру: мета формулюється самими учасниками (наприклад, успішне впровадження системи точного землеробства в умовах опору з боку консервативних фермерів), а її досягнення залежить від стратегічного використання ігрової механіки навіть за відсутності формальних критеріїв виграшу.

За висновком М. Монтоли (2009), вирішальним критерієм належності діяльності до «game» є наявність мети, яка сприймається як ендогенна та органічно впливає з дієгетичного світу гри.

Я. Стенрос і М. Монтола (2010) далі підкреслюють, що в традиції «живих ігор» мета нерідко має суто ілюзорний характер, а повне злиття з персонажем (наприклад, викладач повністю ототожнюється з інноватором-аграрієм, який переживає емоційне вигорання через конфлікт поколінь) сприймається як кульмінаційний і бажаний результат досвіду.

У багатьох проєктах цього напрямку формальні умови перемоги чи поразки свідомо усуваються, проте діяльність беззаперечно залишається грою, оскільки учасники ідентифікують її як таку, функціонують чіткі механіки (наприклад, правила взаємодії з «екологічними інспекторами» чи «кредиторами»), а стратегічні



компоненти проявляються в різноманітних формах – від інтриг у сфері аграрного права до довгострокового планування сівоозміни.

Дослідники одноставно вказують на те, що «play» є простором творчої уяви та безпечного експериментування, тоді як «game» постає структурованою системою з чіткими правилами, що визначають можливості, обмеження та об'єктивні результати дій, і саме ця структурованість робить рольові ігри особливо цінним інструментом для розвитку професійної компетентності викладачів аграрного профілю фахової передвищої освіти.

Дослідники Я. Стенрос і М. Монтола (2010) вказують на те, що ігровий елемент у рольових іграх створює унікальні умови, за яких учасники здатні самотійно конструювати та переслідувати мету, що виникає саме завдяки синергії чітких правил і дієгетичних складових ігрового світу. Інакше кажучи, початкова зовнішня (екзогенна) мета гравця поступово трансформується в ендогенну, внутрішньо-дієгетичну мету, органічно інтегровану в наратив і механіку гри.

У контексті професійного розвитку викладачів фахової передвищої освіти аграрного профілю виникає принципове питання: у який саме момент навчальна рольова гра переходить у повноцінну рольову гру (game)? Дослідник К. Уолтер (2003) вказує на те, що, відповідно до його моделі трансгресії між ігровими станами, цей перехід відбувається саме тоді, коли учасник усвідомлює наявність конкретної мети, яку необхідно досягти, і починає свідомо застосовувати правила як інструменти її реалізації та як структуроутворюючі обмеження. У цей момент навчальна рольова гра для конкретного суб'єкта набуває статусу повноцінної гри.

Ілюстрацією такого переходу може слугувати заняття з формування управлінських компетентностей, під час якого викладач аграрних дисциплін виконує роль керівника фермерського господарства в симульованій кризі (наприклад, масова загибель посівів через шкідника). Знаючи, що його дії оцінюватимуться за критеріями збереження рентабельності, мінімізації екологічних ризиків і командної ефективності, учасник може свідомо структурувати «переговори» з умовними постачальниками, банкірами та студентами-практикантами таким чином, щоб максимізувати свій бал за сесію. У цей момент навчальна рольова гра для нього фактично трансформується в гру, оскільки оціночні критерії та ігрові правила перестають бути лише дидактичним інструментом і починають сприйматися як стратегічні ресурси та обмеження, що визначають перемогу чи поразку. Цей

перехід, за висновком К. Уолтера, є ключовим для розуміння потенціалу рольових ігор у розвитку професійної компетентності викладачів аграрного спрямування, оскільки саме в стані «game» максимально активізуються стратегічне мислення, рефлексія та відповідальність за прийняті рішення. К. Уолтер вказує на те, що закономірно постає питання про доцільність розмежування станів play і game, якщо межа між ними є динамічною та легко перетинною, і відповідає, що якісний ігровий досвід у професійному розвитку викладачів можливий лише за умови одночасного перебування учасників у обох станах одночасно. Автор підкреслює, що порушення цієї двоїстості руйнує ілюзію занурення та повертає суб'єктів до чистого play, суттєво зменшуючи глибину й інтенсивність пережитого досвіду.

Хоча концепція К. Уолтера спочатку розроблялася для аналізу комп'ютерних ігор, дослідник наголошує, що її положення зберігають повну застосовність до рольових і навчальних рольових ігор у системі підвищення кваліфікації викладачів аграрних дисциплін. Ключовим завданням фасилітатора, за висновком автора, є свідоме утримання учасників у тому ігровому стані, який відповідає заявленим педагогічним цілям. Якщо пріоритетом є акцент на процесі (play) і рефлексії досвіду, необхідно запобігати переходу до стану game.

Наприклад, коли викладач аграрних дисциплін втілює голову сільської ради, який вирішує конфлікт щодо земельного паю, збереження стану play забезпечує автентичне проживання ролі, глибоку інтерпретацію соціальних і етичних дилем та досягнення запланованих афективних і когнітивних результатів. Натомість перехід учасника в стан game зміщує фокус на стратегічну оптимізацію дій заради найвищої оцінки чи визнання групи, що може послабити педагогічний ефект. І навпаки, коли рольова гра спеціально конструється для відпрацювання конкретних професійних компетентностей (наприклад, прийняття рішення про закупівлю техніки в умовах обмеженого бюджету), дослідник рекомендує свідомо підтримувати стан game, у якому викладачі усвідомлюють систему правил, розробляють оптимальні стратегії та ставляться до діяльності з належною серйозністю. Будь-які порушення занурення чи невідповідність дизайну, за висновком К. Уолтера, здатні спровокувати регрес до play, унаслідок чого учасники втрачають орієнтацію на цільові завдання та знижують ефективність професійного навчання.

Отже, вчений підкреслює, що здатність розпізнавати й керувати переходами між станами play і game є критично важливою умовою



успішного використання рольових ігор у розвитку професійної компетентності викладачів фахової передвищої освіти аграрного профілю. Такий підхід надає фасилітаторам інструмент для цілеспрямованого формування ігрового досвіду, оптимізуючи досягнення як когнітивних, так і афективних освітніх цілей.

Дослідниця С. Л. Боуман (2019) вказує на те, що підвищення залученості учасників до елементів рольової гри здатне стати потужним внутрішнім мотиватором, який значно збільшує цінність освітнього процесу. Автор підкреслює, що викладач виявляє готовність докладати максимальних зусиль, коли в ігровому світі на кону стоїть подальше існування його господарства, репутація як фахівця чи особиста значущість, навіть якщо ці ставки мають виключно імітаційний характер. Саме цей рівень інтенсивного залучення дослідниця позначає терміном «занурення» (immersion) – стан підвищеної уваги та емоційної включеності, під час якого учасник повністю інтегрується у вигадану аграрну реальність. Залежно від дизайну гри та індивідуальних особливостей, занурення може стосуватися рольової діяльності загалом, переслідування мети (наприклад, виведення господарства з кризи), дотримання правил, ігрового середовища (ферми, поля, офісу), наративу, власного персонажа чи спільноти гравців. С. Л. Боуман наводить приклад, коли ігрова система дає змогу викладачу створити унікального персонажа-агронома та послідовно діяти від його імені протягом кількох сесій.

Такий підхід дає змогу сформувати образ, який або відображає власну професійну ідентичність, або свідомо їй протистоїть (наприклад, консервативний спеціаліст старої школи проти інноватора). Акт тривалого втілення самотійно створеного персонажа сприяє інтеграції реальних рис особистості викладача з рисами персонажа, що згодом може переноситися в реальну педагогічну практику та значно поглиблює рівень занурення.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дає змогу зробити такі узагальнення щодо реалізації педагогічного потенціалу технології розігрування ролей у системі розвитку професійної компетентності викладачів фахової передвищої освіти аграрного профілю.

По-перше, дослідники одноставно вказують на те, що навчальні рольові ігри та рольові ігри загалом створюють безпечне штучне середовище («магічне коло»), в якому тимчасово усуваються реальні професійні наслідки. Саме ця властивість робить гру незамінним інструментом для експериментування з новими моделями викладання,

відпрацювання складних аграрних кейсів та формування критичного мислення в умовах невизначеності сучасного сільського господарства.

По-друге, чітке розуміння відмінностей між станами play і game, а також здатність фасилітатора свідомо керувати переходами між ними є критично важливою умовою ефективності технології. У професійному розвитку викладачів аграрних дисциплін стан play забезпечує глибоку рефлексію та емоційне проживання ролі (наприклад, фермера-інноватора чи голови сільради), тоді як стан game активізує стратегічне мислення та відповідальність за ресурси, необхідні для реального управління агровиробництвом.

По-третє, феномен занурення та його крайня форма – bleed – відкривають унікальні можливості для інтеграції теоретичних знань із практичними навичками та особистісними якостями викладача. Тривале втілення самостійно створеного персонажа-аграрія сприяє перенесенню здобутих компетентностей у реальну педагогічну та консультативну діяльність, підвищуючи внутрішню мотивацію до безперервного професійного зростання.

По-четверте, успішне використання рольових ігор у підготовці викладачів аграрного профілю вимагає від фасилітатора не лише досконалого знання ігрових механік, а й високого рівня психолого-педагогічної компетентності: вміння прогнозувати та супроводжувати переходи між ігровими станами, забезпечувати психологічну безпеку, проводити якісний дебрифінг та запобігати надмірній залученості.

Отже, технологія розігрування ролей, за умови її теоретично обґрунтованого та методично виваженого застосування, є потужним інструментом формування цілісної професійної компетентності викладачів фахової передвищої освіти аграрного спрямування. Вона дає змогу не лише глибоко засвоювати сучасні аграрні технології та управлінські практики, а й розвивати критичне мислення, емоційний інтелект і здатність до командної взаємодії – якості, які визначають здатність викладача готувати конкурентоспроможних фахівців для аграрного сектору України в умовах сучасних викликів.

Список посилань

Bowman, S. L. (2019). *Transformative role-play: Design, implementation, and integration*. Nordic Larp. <https://nordiclarp.org/2019/12/10/transformative-role-play-design-implementation-and-integration/>



Huizinga, J. (2014). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315824161>

Larsen, L. J. (2015). Play and space – towards a formal definition of play. *International Journal of Play*, 4(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/21594937.2015.1060567>

Montola, M. (2010). The positive negative experience in extreme role-playing (153). In *The Foundation Stone of Nordic Larp*. <https://dl.digra.org/index.php/dl/article/view/500/>

Stenros, J. (2012). In defence of a magic circle: The social and mental boundaries of play. In *DiGRA Nordic '12: Proceedings of the 2012 International DiGRA Nordic Conference* (pp. 1–19). <https://todigra.org/index.php/todigra/article/view/1701/1701>

Walther, B. K. (2003). Playing and gaming: Reflections and classifications. *Game Studies*, 3(1). <http://www.gamestudies.org/0301/walther/>

Zagal, J. P., & Deterding, S. (2018). Definitions of «role-playing games». In *Role-Playing Game Studies* (pp. 19–51). Routledge. <https://scispace.com/pdf/definitions-of-role-playing-games-4d338lprgb.pdf>

— 90 —

УДК378.046.4:377:004

АДАПТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Євеліна Царьова,

кандидат педагогічних наук, науковий
співробітник відділу фахової передвищої
освіти Інституту професійної освіти

НАПН України,

<http://orcid.org/0000-0001-9929-6670>,

e-mail: evelina76@ukr.net

Анотація. У статті обґрунтовано теоретико-методичні засади використання адаптивних технологій для забезпечення безперервного розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів.

Розкрито специфіку застосування персоналізованих цифрових інструментів, що дають змогу педагогам гнучко реагувати на виклики та зміни освітнього процесу в умовах невизначеності. Визначено вплив адаптивного навчання на формування стресостійкості, професійної мобільності та цифрової грамотності педагогічних працівників. Запропоновано шляхи модернізації системи підвищення кваліфікації через інтеграцію інтелектуальних навчальних систем та побудову індивідуальних траєкторій професійного зростання.

Ключові слова: адаптивні технології, професійна компетентність, педагоги фахових коледжів, умови невизначеності, цифрові інструменти, персоналізоване навчання, фахова передвища освіта.

ADAPTIVE TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PROFESSIONAL COLLEGE EDUCATORS IN CONDITIONS OF UNCERTAINTY

Evelina Tsaryova,

*Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.),
Researcher of the Department of Professional
Pre-Higher Education, Institute of Vocational
Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article substantiates the theoretical and methodological foundations of using adaptive technologies to ensure the continuous development of the professional competence of professional college educators. The specifics of applying personalized digital tools, which allow educators to flexibly respond to challenges and changes in the educational process in conditions of uncertainty, are revealed. The influence of adaptive learning on the formation of stress resistance, professional mobility, and digital literacy of pedagogical staff is determined. Ways to modernize the professional development system through the integration of intelligent learning systems and the construction of individual trajectories of professional growth are proposed.

Keywords: adaptive technologies, professional competence, professional college educators, conditions of uncertainty, digital tools, personalized learning, professional pre-higher education



Сучасний стан розвитку системи фахової передвищої освіти в Україні характеризується безпрецедентним рівнем невизначеності та турбулентності, зумовленим повномасштабною війною, демографічними зрушеннями та необхідністю інтеграції у європейський освітній простір в умовах ресурсних обмежень. Ця «нова реальність» зумовлює необхідність докорінного переосмислення парадигми професійного розвитку педагогічних працівників фахових коледжів, які є ключовими агентами змін у підготовці фахівців середньої ланки управління, орієнтованих на відбудову економіки країни (Радкевич та ін., 2022).

Традиційні лінійні моделі підвищення кваліфікації, що базуються на періодичності та уніфікованому змісті, виявляють свою нежиттєздатність у ситуаціях, коли освітній процес переривається повітряними тривогами, відключеннями електроенергії чи вимушеною релокацією учасників.

Мета дослідження: обґрунтування практичних механізмів впровадження адаптивних технологій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів як засобу забезпечення неперервності та якості фахової передвищої освіти в умовах невизначеності, воєнного стану та цифрової трансформації суспільства.

Методи дослідження: аналіз та синтез наукової літератури, нормативно-правових документів - для з'ясування стану проблеми та уточнення понятійно-категоріального апарату дослідження (зокрема понять «адаптивність», «безпекоцентризм»); системний підхід - для розгляду адаптивних технологій як цілісної структури, що поєднує цифрові, андрагогічні та психологічні компоненти; порівняння та узагальнення - для виявлення ефективних інструментів персоналізації навчання (мікронавчання, VR/AR, ІІІ) та визначення шляхів модернізації системи підвищення кваліфікації; прогностичний метод - для окреслення перспектив використання штучного інтелекту та аналітики великих даних у професійному розвитку педагогів.

Як зазначають провідні вітчизняні науковці, зокрема В. Кремень, освіта в умовах воєнного стану має набути ознак людиноцентризму та безпекоцентризму, що можливо лише за умови високої адаптивності всіх суб'єктів освітньої діяльності (Кремень та ін., 2022).

У цьому контексті проблематика впровадження адаптивних технологій розвитку професійної компетентності педагогів виходить за межі суто педагогічного дискурсу і набуває значення фактора



національної безпеки, оскільки від гнучкості та стійкості викладача залежить якість підготовки фахівців, критично важливих для інфраструктури та оборони країни. Теоретико-методологічним підґрунтям застосування адаптивних технологій є андрагогічний підхід, який розглядає педагога фахового коледжу як активного суб'єкта власного професійного зростання, здатного самостійно визначати свої освітні потреби та коригувати траєкторію навчання. Адаптивність у даному випадку розуміється не як пасивне пристосування до зовнішніх умов, а як проактивна здатність системи професійного розвитку оперативно реагувати на індивідуальні запити викладача та зміни у технологіях виробництва. У цьому контексті слушно наголошує академік Н. Ничкало, що в умовах кризи освіта дорослих має базуватися на принципах випереджувального навчання та мобільності, а це дає змогу педагогам не лише наздоганяти технологічний прогрес, але й формувати нові компетентності, необхідні для майбутнього (Ничкало та ін., 2024). Реалізація цього підходу передбачає створення гнучких модульних програм, де контент структурується за принципом мікронавчання (micro-learning). Це дає змогу викладачеві опановувати конкретні навички (наприклад, методику оцінювання в Moodle чи інструменти фасилітації у Zoom) у зручний час, не порушуючи цілісності освітнього процесу. Адаптивні технології тут виступають як інструмент персоналізації, що дає змогу враховувати різний рівень цифрової грамотності педагогів, їхній психоемоційний стан та специфіку фахової підготовки (технічна, гуманітарна, аграрна тощо).

Ключовим вектором трансформації професійного розвитку педагогічних працівників фахових коледжів є цифровізація адаптивних процесів на основі використання технологій штучного інтелекту (ШІ) та аналітики великих даних (Big Data) (Radkevych et al., 2025).

Сучасні платформи LMS з елементами адаптивного навчання здатні автоматично аналізувати поведінку користувача, виявляти прогалини у знаннях та пропонувати релевантний контент. Це особливо актуально для педагогів фахових коледжів, яким необхідно постійно оновлювати знання щодо виробничих технологій, які швидко змінюються. Дослідники Інституту цифровізації освіти НАПН України підкреслюють, що впровадження хмарних сервісів та відкритих науково-освітніх систем створює середовище, де професійний розвиток стає безперервним (Спірін & Шишкіна, 2025).



Наприклад, використання інтелектуальних тьюторів на базі ШІ може допомогти викладачеві спеціальних дисциплін швидко змодельовати віртуальний лабораторний стенд або розробити інтерактивний тест, адаптований під рівень групи. Така технологічна підтримка знижує когнітивне навантаження на педагога в стресових умовах та вивільняє час для безпосередньої взаємодії зі студентами, що є критично важливим для збереження якості фахової передвищої освіти.

Окремої уваги потребує проблема розвитку професійної компетентності педагогів у сфері використання імерсивних технологій (VR/AR), які стають незамінними в умовах обмеженого доступу до реального виробничого обладнання. Для фахових коледжів, де практичний складник становить основу підготовки, адаптивні технології мають забезпечувати можливість віртуального стажування та відпрацювання виробничих сценаріїв.

В своїх працях колектив авторів на чолі з В. Радкевич (2022) акцентує увагу на тому, що професійна освіта в умовах війни повинна максимально використовувати можливості цифрових симуляторів та тренажерів для формування «твердих» навичок (hard skills). Адаптивність тут проявляється у можливості масштабування таких рішень: від використання складних VR-шоломів до мобільних додатків доповненої реальності, доступних на смартфоні. Розвиток компетентності викладача у цьому напрямі передбачає не лише технічне опанування інструменту, але й методичне вміння інтегрувати віртуальну практику в навчальний план, адаптуючи її під поточні можливості закладу фахової передвищої освіти та безпекову ситуацію. Педагог стає дизайнером освітнього середовища, який конструює навчальний досвід залежно від наявних ресурсів, що є вищим проявом професійної майстерності.

В умовах невизначеності неможливо ігнорувати психолого-педагогічний аспект адаптивних технологій, спрямований на розвиток резильєнтності та емоційного інтелекту. Професійна компетентність сучасного педагога коледжу включає здатність працювати з травмою, стресом та вигоранням – як власним, так і студентським. Технології професійного розвитку мають інтегрувати модулі психологічної підтримки (Bazyl et al., 2019), рефлексивні практикуми та тренінги з кризової комунікації. Важливою є побудова професійних спільнот у цифровому просторі, де педагоги можуть обмінюватися досвідом подолання кризових ситуацій. Н. Ничкало зазначає, що духовно-

моральні цінності та психологічна стійкість педагога є фундаментом професійної майстерності у часи випробувань (Ничкало, 2022).

Адаптивні системи підтримки мають пропонувати інструменти самодіагностування емоційного стану та рекомендації щодо його корегування. Це створює «подушку безпеки», яка дає змогу викладачеві залишатися ефективним навіть в умовах перманентного стресу, перетворюючи невизначеність із фактора руйнації на простір для пошуку нових сенсів та методик. Організаційно-управлінський механізм впровадження адаптивних технологій потребує зміни підходів до атестації та сертифікації педагогічних працівників. Жорстка регламентація процедур має поступитися місцем гнучким системам визнання результатів неформальної та інформальної освіти. Адаптивні технології, такі як цифрові портфоліо та відкриті бейджі дають змогу фіксувати зростання професійної компетентності в режимі реального часу, враховуючи їхню участь у вебінарах, розробленні авторських курсів, волонтерській діяльності чи проєктній роботі. Це корелює зі стратегічними цілями Міністерства освіти і науки України щодо дебюрократизації освітнього процесу (Міністерство освіти і науки України, 2023). Керівництво фахових коледжів має створювати інституційні умови для адаптивного розвитку: запроваджувати гнучкі графіки роботи, стимулювати інноваційну діяльність та забезпечувати доступ до платних освітніх ресурсів. Важливо, щоб система управління якістю освіти в коледжі базувалася на моніторингу реальних досягнень викладача, а не на формальних показниках, що стимулюватиме педагогів до постійного пошуку нових адаптивних рішень.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, встановлено, що в умовах невизначеності та воєнного стану традиційні лінійні моделі підвищення кваліфікації втрачають свою ефективність, поступаючись місцем адаптивним технологіям, які базуються на принципах андрагогіки, людиноцентризму та безпекоцентризму, трансформуючи педагога з пасивного споживача освітніх послуг на активного суб'єкта конструювання власної траєкторії розвитку. Ключовим вектором модернізації визначено цифровізацію адаптивних процесів шляхом впровадження платформ LMS з елементами штучного інтелекту, технологій мікронавчання та віртуальної реальності (VR/AR), що дає змогу персоналізувати навчальний контент, компенсувати обмежений доступ до виробничого обладнання та формувати професійні навички у безпечному цифровому середовищі. Водночас доведено, що невіддільним складником професійної



компетентності педагога стає психологічна резильєнтність, тому технологічні рішення мають інтегрувати модулі психологічної підтримки та інструменти самодіагностики для запобігання професійному вигоранню педагогів у кризових ситуаціях. Ефективна імплементація окреслених підходів потребує системного оновлення організаційно-управлінських механізмів, зокрема переходу до гнучких процедур визнання результатів неформальної та інформальної освіти (цифрові портфоліо, відкриті бейджі), що сприятиме дебюрократизації атестаційних процесів та забезпечить безперервне зростання професійної компетентності педагогічних працівників фахової передвищої освіти України.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі пов'язані з розробленням інтелектуальних алгоритмів для побудови персоналізованих траєкторій розвитку педагогів, вивченням ефективності використання штучного інтелекту в методичній роботі та створенням національної платформи обміну адаптивними освітніми практиками. Лише системне впровадження таких технологій дасть можливість зберегти та примножити педагогічний потенціал фахової передвищої освіти забезпечивши її відповідність актуальним потребам відновлення України.

Список посилань

Спірін, О. М., & Шишкіна, М. П. (2025). *Штучний інтелект в освіті й освітніх дослідженнях: виклики, ризики та перспективи інтеграції*. <https://eprints.zu.edu.ua/43560/1/1.pdf>

Кремень, В. Г., Луговий, В. І., & Саух, П. (2021). Освіта і наука – основа інноваційного людського розвитку. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(2), 1–5. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727670/>

Ничкало, Н. Г., Лук'янова, Л. Б., & Вовк, М. П. (2024). Освіта для цифрової трансформації суспільства: За результатами проведення X Українсько-Польського/Польсько-Українського наукового форуму, 27–28 листопада 2024 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(6), 1–9. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746249/>

Міністерство освіти і науки України. (2023). *Візія майбутнього освіти і науки України*. <https://mon.gov.ua/viziya-maybutnogo-osviti-i-nauki-ukraini>

Bazyl, L., Shatkovska, H., Klymenko, M., & Radkevych, V. (2019). Psychological and pedagogical features of the career growth of vocational education's teachers. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 23, 763–779. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/8308100.pdf>

Радкевич, В. О., Лузан, П. Г., & Пащенко, Т. М. (2022). Фахова передвища освіта: аналітичний огляд ефективності. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(2), 1–12. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4209>

Radkevych, O., Pryhodii, M., & Radkevych, V. (2024, September 24). Artificial intelligence use in assessing the learning outcomes of future engineers. In *International Conference on Interactive Collaborative Learning* (pp. 557–564). Springer Nature Switzerland. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-85652-5_55

— 90 —

УДК 37.091.321

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ ЕФЕКТИВНИХ КЕЙСІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ

Леонід Романов,

кандидат педагогічних наук, старший
дослідник, завідувач науково-організаційного
відділу Інституту професійної освіти
НАПН України,

<https://orcid.org/0000-0002-1297-3331>

e-mail: leo-volga@ukr.net

Анотація. У статті обґрунтовано методичні засади створення ефективних навчальних кейсів, спрямованих на розвиток професійної компетентності викладачів фахових коледжів в умовах трансформації системи фахової передвищої освіти України. Показано, що кейс-технологія є важливим інструментом інтеграції теоретичних знань у практичну діяльність, сприяє формуванню критичного мислення,



аналітичності, професійної рефлексії та адаптивності педагогів. На основі аналізу сучасних наукових джерел розкрито роль кейс-методу у підвищенні професійної мобільності викладачів, зокрема в умовах пандемічних, воєнних і повоєнних викликів. Визначено ключові етапи розроблення навчальних кейсів: постановка мети, збирання матеріалу, формулювання проблеми, розроблення аналітичних запитань і критеріїв оцінювання. Підкреслено, що створення кейсу є цілісним методичним процесом, який забезпечує моделювання реальних педагогічних ситуацій і підвищує ефективність професійної підготовки викладачів.

Ключові слова: кейс, кейс-технологія, професійна компетентність викладачів, фахові коледжі, інноваційні педагогічні технології, професійний розвиток, аналітичні уміння, методика створення кейсів.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPING EFFECTIVE CASES FOR ENHANCING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION COLLEGES

Leonid Romanov,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Senior
Researcher, Head of the Scientific and
Organizational Department of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article substantiates the methodological principles of developing effective educational cases aimed at enhancing the professional competence of vocational college teachers in the context of the transformation of Ukraine's system of professional pre-tertiary education. It demonstrates that the case-study method serves as an important tool for integrating theoretical knowledge into practical activities, fostering critical thinking, analytical skills, professional reflection, and teacher adaptability. Based on an analysis of contemporary scholarly sources, the study highlights the role of case-based learning in strengthening teachers' professional mobility, particularly under pandemic, wartime, and post-war conditions. The key stages of case development are identified, including defining learning objectives, collecting factual material, formulating the core

problem, creating analytical questions, and designing assessment criteria. The article emphasizes that creating an educational case is a holistic methodological process that enables the modelling of real pedagogical situations and enhances the effectiveness of teachers' professional training.

Keywords: case study method; case-based learning; professional competence of teachers; vocational colleges; innovative teaching technologies; professional development; analytical skills; case design methodology.

У сучасних умовах трансформації системи фахової передвищої освіти в Україні зростає необхідність застосування інноваційних педагогічних технологій, здатних забезпечити розвиток професійної компетентності викладачів. Однією з найбільш ефективних у цьому контексті є технологія навчання на основі аналізу конкретних ситуацій, яка активно використовується у світі та активно інтегрується в українську педагогічну практику. Кейс-технологія дає змогу викладачам зануритися в реалістичні проблемні ситуації, аналізувати їх та виробляти практичні рішення, що сприяє розвитку критичного мислення та професійної рефлексії. У дослідженнях підкреслюється, що кейс-метод забезпечує поєднання теорії з практикою, підвищує мотивацію педагогів і формує комплекс професійно важливих умінь (Гордієнко, 2017; Пащенко, 2018).

У сучасних умовах – пандемічних, воєнних і повоєнних – роль методів і технологій, що сприяють адаптивності та професійній гнучкості педагогів, лише зростає. Вивчення теорії і практики розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів підкреслює, що педагог повинен бути здатним до оперативного аналізу ситуацій, прийняття рішень, пошуку нестандартних шляхів організації освітнього процесу в умовах обмежень і ризиків (Тітова та ін., 2023). Така здатність може формуватися саме завдяки застосуванню кейсів.

Метою статті є обґрунтування методичних засад створення ефективних навчальних кейсів, спрямованих на розвиток професійної компетентності викладачів фахових коледжів, із визначенням ключових етапів їх розроблення на основі аналізу сучасної наукової літератури з проблеми.

Наукові праці вказують, що кейс-технологія сприяє формуванню фахових компетентностей педагогів через систематичний аналіз реальних педагогічних ситуацій, що потребують вибору оптимального



рішення. Н. Гордієнко (2017) підкреслює, що робота з кейсами активізує професійне мислення, створює умови для інтеграції теоретичних знань у практичну діяльність і формує здатність педагогів до прийняття відповідальних рішень у складних соціально-педагогічних контекстах. Т. Пащенко (2018) у дослідженні розвитку компетентності педагогів у системі післядипломної освіти зазначає, що кейс-метод є не лише ефективною технологією формування професійних умінь, а й важливою умовою оновлення змісту підвищення кваліфікації.

Важливу роль кейс-технології серед сучасних педагогічних технологій також підкреслено у довіднику з професійної освіти, де зазначено, що ця технологія забезпечує інтерактивний характер навчання, активне залучення педагогів до аналізу проблемних ситуацій і розвиток здатності моделювати власну професійну діяльність (Романова та ін., 2015). У монографії, присвяченій інноваційним технологіям професійної підготовки, також підкреслено, що кейс-метод сприяє розвитку аналітичності та творчого підходу, які є ключовими у сучасній професійній діяльності педагогів (Лузан та ін., 2014).

Особливої актуальності кейс-метод набуває у період глобальних викликів. У монографії О. Тітової та колективу авторів (2023) аргументовано, що в умовах війни та повоєнного відновлення здатність педагогів діяти у нестандартних, кризових ситуаціях стає базовою компетентністю, а кейс-технологія дає змогу моделювати такі ситуації у безпечних умовах навчання. Також у сучасних бібліографічних оглядах освітніх технологій (Філімонова та ін., 2015) зазначено, що кейс-технологія реалізує активне навчання та забезпечує модернізацію змісту освітнього процесу.

Отже, аналіз літератури засвідчує, що кейс-технологія є однією з найефективніших для професійного розвитку педагогів, а створення якісних навчальних кейсів потребує дотримання чіткої методичної логіки. Ефективний навчальний кейс визначається як цілісний і логічно структурований опис реальної або змодельованої проблемної ситуації, що вимагає самостійного аналізу, критичного осмислення та пошуку рішення. Усі дослідники наголошують на важливості практико орієнтованого характеру кейсів, їх відповідності професійному досвіду педагогів та реаліям роботи фахових коледжів. Саме тому створення навчального кейсу передбачає низку послідовних етапів.

Насамперед відбувається визначення мети й очікуваних результатів навчання. На цьому етапі важливо зрозуміти, які саме

компетентності має опанувати педагог: уміння аналізувати складні ситуації, приймати рішення, працювати з конфліктами, адаптувати навчальні матеріали чи планувати індивідуальні освітні траєкторії. Чітке визначення мети дає змогу сформулювати логіку майбутнього кейсу й окреслити його змістові межі, як це підкреслюють сучасні методичні джерела (Пашенко, 2018; Романова та ін., 2015).

Наступним кроком є збирання матеріалу. У створенні якісного кейсу важливе значення має достовірність та реалістичність описуваної ситуації. Для цього використовуються результати спостережень, фрагменти занять, інтерв'ю з педагогами, документація закладу освіти або аналітичні звіти. Дослідники підкреслюють, що кейс буде ефективним тоді, коли міститиме не лише факти, а й контекст: емоційну динаміку, позиції учасників, можливі ризики, матеріальні обмеження (Гордієнко, 2017).

Ключовим етапом є формулювання проблеми. Вона має бути відкритою, такою, що не має однозначної відповіді, і спонукати педагогів до аналітичного пошуку. Проблема завжди повинна бути реалістичною і відповідати контексту роботи фахових коледжів. Далі розробляються аналітичні запитання, що вибудовують логіку пересування від розуміння ситуації до прийняття рішення. У роботах, присвячених інноваційним технологіям навчання, неодноразово наголошується, що саме структура запитань визначає глибину педагогічного аналізу (Лузан та ін., 2014).

Завершальним етапом створення кейсу є розроблення процедури оцінювання. Ефективне оцінювання передбачає аналіз не лише кінцевого рішення, а й процесу мислення педагога. У цьому контексті враховуються глибина аналітичного підходу, обґрунтованість рішення, логіка представлення матеріалу, а також якість командної взаємодії у разі групової роботи. Оцінювання кейсових завдань має стимулювати професійну рефлексію й мотивувати педагогів до подальшого розвитку (Тітова та ін., 2023).

Отже, створення кейсу – це цілісний методичний процес, що вимагає інтеграції змісту, структури, практичного досвіду й аналітичних інструментів.

Кейс-технологія є ефективним інструментом розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів, оскільки дає змогу моделювати реальні ситуації професійної діяльності, формувати готовність до прийняття рішень, аналітичні та комунікативні уміння. Методично обґрунтоване створення навчальних кейсів передбачає чітке



визначення мети, добір достовірного матеріалу, формулювання проблемної ситуації, розроблення системи запитань та критеріїв оцінювання. Аналіз сучасних досліджень підтверджує, що впровадження кейс-методу сприяє підвищенню якості освітнього процесу, розвитку професійної мобільності та адаптивності педагогів, що є особливо важливим у сучасних умовах трансформаційних змін в освіті.

Список посилань

Гордієнко, Н. (2017). Кейс-метод як засіб формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників у вищій школі. *Людинознавчі студії. Серія: Педагогіка*, 4, 64–73.

Лузан, П. Г., Манько, В. М., Нестерова, Л. В., & Романова, Г. М. (2014). *Теорія і практика впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників*: монографія. ТОВ «НВП Поліграфсервіс». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8012/>

Пащенко, Т. М. (2018). Кейс-метод як технологія розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. У *Психолого-педагогічні засади розвитку професійної компетентності педагогічних працівників* (с. 138–141). ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735661/>

Романова, Г. М., Артющина, М. В., & Слатвінська, О. А. (2015). *Педагогічні технології у професійній підготовці кваліфікованих робітників: довідник*. Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/165884/>

Тітова, О. А., Лузан, П. Г., Пащенко, Т. М., Мося, І. А., Остапенко, А. В., & Ямковий, О. Ю. (2023). *Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу* (Монографія). ІПО НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738694/>

Філімонова, Т. В., Тарнавська, С. В., Орищенко, І. О., та ін. (2015). *Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання: наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2*. НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського.



УДК 378.147:331.108.4

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ КОЛЕДЖУ

Олександр Ямковий,

*кандидат педагогічних наук, молодший
науковий співробітник відділу фахової
передвищої освіти Інституту професійної
освіти НАПН України,
<https://orsid.org/0000-0001-6919-3515>
e-mail: yamkovoyasha@ukr.net*

Анотація. У статті розглянуто сутність, структуру та напрями розвитку методичної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти. Проаналізовано підходи вітчизняних науковців до трактування поняття «методична компетентність», висвітлено її основні компоненти. Розкрито шляхи вдосконалення методичної компетентності викладача через безперервне професійне навчання, участь у методичних об'єднаннях, колективну діяльність, рефлексію та самоаналіз, використання інноваційних технологій і системне планування методичної роботи.

Ключові слова: методична компетентність, професійна компетентність, викладач коледжу, професійний розвиток, самоаналіз, рефлексія, інноваційні технології, методична робота, безперервне навчання.

WAYS OF DEVELOPING METHODOLOGICAL COMPETENCE OF COLLEGE TEACHERS

Oleksandr Yamkovyi,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Junior
Researcher of Department of Professional Pre-
Higher Education of the Institute of Vocational
Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article examines the essence, structure, and directions of development of the methodological competence of teaching staff in institutions of professional pre-higher education. The approaches of Ukrainian scholars to defining the concept of «methodological competence»



are analyzed, and its main components are highlighted. The paper reveals the ways of improving teachers' methodological competence through continuous professional learning, participation in methodological associations, collective activities, reflection and self-analysis, the use of innovative technologies, and systematic planning of methodological work.

Keywords: methodological competence, professional competence, college teacher, professional development, self-analysis, reflection, innovative technologies, methodological work, lifelong learning.

Сучасна система освіти вимагає від педагога не лише глибоких теоретичних знань, а й високого рівня професійної компетентності, що проявляється у здатності ефективно організовувати освітній процес, застосовувати інноваційні методи навчання та забезпечувати якісну підготовку здобувачів освіти. У цих умовах дедалі більшого значення набуває вміння викладача адаптуватися до змін, впроваджувати сучасні педагогічні технології, створювати стимулююче освітнє середовище та формувати в здобувачів освіти мотивацію до навчання і самоосвіти. Особливу роль у цьому відіграє методична компетентність викладача, адже саме вона є основою його педагогічної майстерності, професійної мобільності та здатності до безперервного саморозвитку. Володіння методичною компетентністю дає змогу педагогу ефективно планувати, організовувати та удосконалювати освітній процес відповідно до вимог фахової передвищої освіти.

У цьому контексті метою дослідження є теоретичне обґрунтування сутності та структури методичної компетентності педагогічних працівників коледжів, а також визначення основних шляхів її розвитку в умовах модернізації вітчизняної системи освіти.

Методична компетентність є складовою професійної компетентності педагога і передбачає володіння комплексом знань, умінь, навичок, досвіду, а також особистісних якостей, необхідних для ефективного здійснення педагогічної діяльності.

Науковці по-різному визначають методичну компетентність, проте всі сходяться на думці, що вона є комплексною характеристикою педагогічного працівника, яка включає знання, практичні вміння, педагогічний досвід і здатність до постійного професійного самовдосконалення. Так, Т. Волобуєва розглядає методичну компетентність як володіння різноманітними методами навчання, знання дидактичних прийомів та методів, а також умінь застосовувати

їх у освітньому процесі з урахуванням психологічних механізмів засвоєння знань і вмінь (Волобуєва, 2005).

Паралельно Н. Цюлюпа підкреслює, що методична компетентність – це система знань, умінь, практичного досвіду та педагогічних здібностей, спрямованих на реалізацію професійної діяльності та здатність до постійного самовдосконалення (Цюлюпа, 2009).

Розвиваючи цю ідею, О. Цільмак визначає методичну компетентність як особистісну здатність структурно та високоефективно організовувати професійну діяльність на основі набутих знань, умінь і навичок. Дослідник виокремлює ключові компоненти методичної компетентності, серед яких – мобільність знань, гнучкість застосування методів, критичне мислення, творчий підхід і відповідальність за власні дії (Цільмак, 2009). Таким чином, методична компетентність постає як цілісна характеристика педагога, що поєднує знання, практичні вміння, особистісні якості та готовність до постійного професійного розвитку.

Продовжуючи дослідження сутності методичної компетентності, А. Волощук пропонує розглядати її як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів. Дослідниця виокремлює такі складові: методичну грамотність, яка ґрунтується на методичних знаннях, відповідних уміннях і навичках; методичне мислення, яке взаємопов'язане з педагогічним, креативним і соціальним мисленням; методичну рефлексію як важливий стимул до самовдосконалення майбутніх педагогів-гуманітаріїв засобами самопізнання, саморозвитку, самоосвіти та самовиховання; методичну культуру, що репрезентує інтегровану єдність цінностей-знань, цінностей мотивів, цінностей-творчості і цінностей-досвіду (Волощук, 2012).

Відзначимо, що методична компетентність включає також методичну творчість і мобільність педагогів, а крім того, передбачає сформовану методичну культуру та методичне мислення (Галай, 2010).

У цьому контексті зазначені складові виступають показником безперервного професійного розвитку викладача, адже вони формуються у процесі активної та інноваційної педагогічної діяльності та відображають внутрішню потребу педагога в накопиченні нового методичного досвіду.

Отже, дослідники одностайно вважають, що ключовою характеристикою методичної компетентності є здатність викладача не



лише володіти системою професійних знань та вмінь, а й ефективно застосовувати їх у реальній педагогічній практиці.

Розвиток методичної компетентності педагогів є тривалим, багатокомпонентним процесом, що охоплює весь період їхньої професійної діяльності та реалізується через формування індивідуальних траєкторій. Його ефективність безпосередньо залежить від особистісних якостей і сформованих компетентностей педагога. Удосконалення методичної компетентності є системним процесом, що потребує комплексного підходу. Він передбачає безперервне професійне навчання, рефлексію та самоаналіз власної педагогічної діяльності, колективну взаємодію з колегами, використання інноваційних технологій і системне планування методичної роботи. Такий підхід сприяє підвищенню якості освітнього процесу та дає змогу педагогу ефективно адаптувати методики до потреб здобувачів освіти й умов закладу освіти.

Безперервне професійне навчання педагогічних працівників є одним із ключових напрямів розвитку методичної компетентності. Сучасна педагогіка висуває підвищені вимоги до готовності викладача постійно оновлювати свої фахові знання, опановувати нові освітні технології і методики навчання, а також активно впроваджувати інноваційні підходи у власну педагогічну діяльність. Цей процес передбачає участь педагогів у різних формах підвищення кваліфікації, зокрема семінарах, вебінарах, тренінгах і форумах, що забезпечують ознайомлення з сучасними освітніми підходами та методами навчання.

Важливим аспектом розвитку методичної компетентності є підвищення кваліфікації педагогічних працівників як у межах формальної так і неформальної освіти. Особливе місце серед неформальних освітніх можливостей посідає участь у масових відкритих онлайн-курсах, що реалізуються на сучасних освітніх платформах, зокрема Prometheus, EdEra, «Всеосвіта», «Освіторія», Coursera та інших. Онлайн-курси забезпечують викладачів не лише новими фаховими знаннями, а й можливістю розвивати методичні навички, адаптувати передовий педагогічний досвід та впроваджувати інноваційні технології в освітній процес. Крім того, участь у таких курсах сприяє розвитку самостійності у плануванні навчальної діяльності, підвищенню цифрової грамотності, опануванню інструментів дистанційного навчання та вдосконаленню комунікативних навичок в онлайн-середовищі.

Невід’ємними шляхами розвитку методичної компетентності педагога є рефлексія та самоаналіз власної педагогічної діяльності. Вони передбачають систематичне осмислення власного педагогічного досвіду, аналіз результатів навчальної діяльності та оцінювання ефективності застосованих методів і технологій. Постійний самоаналіз дає змогу педагогові усвідомлювати сильні та слабкі сторони своєї педагогічної діяльності, визначати методики, які стимулюють активність і мотивацію здобувачів освіти, а також виявляти недоліки у плануванні занять, використанні дидактичних матеріалів та інтерактивних технологій. Такий підхід сприяє підвищенню якості освітнього процесу та розвитку професійної гнучкості, що є надзвичайно важливим у сучасних умовах, коли освітні вимоги швидко змінюються.

Зазначимо, що рефлексія здійснюється на різних рівнях. Індивідуальний рівень передбачає самостійний аналіз занять, ведення щоденника або портфоліо, здійснення самооцінки досягнутих результатів та відстеження динаміки професійного розвитку. На колективному рівні рефлексія включає обговорення результатів педагогічної діяльності з колегами, участь у методичних об’єднаннях, семінарах та майстер-класах, що дає змогу отримати зворотний зв’язок, обмінятися досвідом та впроваджувати нові методичні підходи.

Аналіз результатів здобувачів освіти дає змогу викладачу оцінювати рівень засвоєння навчального матеріалу, мотивацію студентів та ефективність використаних методів, своєчасно коригуючи освітній процес. Сучасні технології, зокрема цифрові платформи для аналізу навчальних досягнень, онлайн-анкетування, аудіо- та відеозапис занять, забезпечують об’єктивну оцінку методів викладання та сприяють розвитку критичного мислення, самокорекції та професійного зростання.

Таким чином, рефлексія та самоаналіз створюють умови для безперервного вдосконалення методичної компетентності викладача, підвищення ефективності освітнього процесу та впровадження інноваційних технологій у професійну практику, що забезпечує високий рівень педагогічної майстерності та здатність швидко адаптуватися до нових освітніх вимог.

Важливу роль у розвитку методичної компетентності викладача відіграє колективна методична робота, яка забезпечує систематичний обмін досвідом, спільне вирішення педагогічних проблем, а також розробку та вдосконалення навчально-методичних матеріалів. Така



діяльність створює умови для інтеграції різних педагогічних підходів, об'єднує теоретичні знання з практичним досвідом і дає змогу виробляти оптимальні стратегії навчання з урахуванням потреб здобувачів освіти. Участь викладачів у методичних об'єднаннях, конференціях, творчих групах і семінарах сприяє не лише обміну професійними знаннями, а й формуванню культури взаємодії, що базується на підтримці, довірі та професійній етиці.

Колективна методична робота стимулює розвиток аналітичних, критичних і комунікативних умінь викладачів, оскільки передбачає обговорення актуальних педагогічних проблем, оцінювання ефективності різних методик, спільне планування навчальних занять та створення інноваційних освітніх проектів. Взаємодія в межах колективу дає змогу педагогам швидше адаптувати нові освітні технології та інтегрувати їх у власну практику, обмінюватися креативними ідеями та розвивати навички командної роботи. Особливу значущість колективна методична робота набуває у процесі підготовки навчальних програм, методичних посібників, тестових завдань та інтерактивних матеріалів, що забезпечує уніфікацію та системність освітнього процесу. Крім того, участь у спільних науково-методичних заходах дає змогу викладачам порівнювати власну педагогічну діяльність з досвідом колег, оцінювати її ефективність та переймати кращі освітні практики.

Необхідною умовою сучасної педагогічної діяльності є й активне використання інноваційних технологій, що дає змогу ефективно організовувати освітній процес та підвищувати його результативність. Інноваційні технології включають застосування інтерактивних методів навчання, інформаційно-комунікаційних технологій, електронних навчальних платформ та ресурсів. Інтерактивні методи, такі як кейс-методи, проектна діяльність, рольові ігри, дискусії та тренінги, сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх аналітичних і практичних навичок, формуванню критичного мислення та комунікативної компетентності.

Значну роль у забезпеченні розвитку методичної компетентності педагогічних працівників відіграє планування методичної роботи. Запровадження внутрішньої системи методичної роботи в коледжі сприяє забезпеченню цілеспрямованого й послідовного професійного розвитку викладачів, а також ефективній координації різних напрямів педагогічної діяльності. Така система передбачає розроблення планів методичної роботи, організацію систематичного моніторингу й

оцінювання результатів, а також надання методичної підтримки та супроводу педагогів на всіх етапах їх професійного зростання.

Планування методичної діяльності передбачає визначення конкретних цілей, пріоритетів та термінів виконання, що сприяє підвищенню організаційної ефективності і мотивує викладачів до активного залучення у процес професійного самовдосконалення. Моніторинг і оцінювання результатів дають змогу своєчасно виявляти потреби педагогів у додаткових знаннях або навичках та коригувати методичну стратегію. Крім того, системна методична підтримка, консультації, семінари та тренінги створюють сприятливе середовище для обміну досвідом, впровадження інноваційних технологій і формування професійної культури.

Отже, методична компетентність являє собою комплексну характеристику професійної діяльності педагогічного працівника, що поєднує систему знань, умінь, навичок, педагогічного досвіду та рефлексивно-творчих здібностей. Її розвиток є безперервним процесом, який залежить від готовності педагога до самовдосконалення, професійної гнучкості та впровадження інноваційних освітніх підходів.

Основними шляхами вдосконалення методичної компетентності визначено безперервне професійне навчання, рефлексію та самоаналіз власної педагогічної діяльності, колективну взаємодію з колегами, використання інноваційних технологій і системне планування методичної роботи. Інтеграція цих напрямів забезпечує формування високого рівня методичної культури викладачів та підвищення якості освітнього процесу.

Список посилань

Волобуєва, Т. Б. (2005). Структура професійної компетентності сучасного педагога. *Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць*, XXVHL, 33–42.

Волощук, А. (2012). *Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики* (Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук). Житомирський державний університет імені І. Франка.

Галай, В. (2010). *Розвиток методичної компетентності вчителів технологій в умовах модернізації вищої освіти*. https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2010/2010_2_11.pdf



Цільмак, О. М. (2009). Складові структури компетентностей. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України*, 1, 128–134.

Цюлюпа, Н. Л. (2009). *Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки* (Дисертація кандидата педагогічних наук).

— 90 —

УДК 37.091.3:378.4:631

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Ірина Будулуца,

*аспірантка Інституту професійної освіти
НАПН України,*

<https://orcid.org/0009-0001-9837-2763>

e-mail: irinabuduluca@gmail.com

Анотація. У статті проаналізовано сучасні особливості розвитку професійної компетентності педагогічних працівників аграрних закладів професійної освіти в умовах цифровізації, модернізації освітньої інфраструктури та викликів воєнного часу. Розкрито значення інтеграції загальноосвітньої й професійної підготовки, подолання освітніх втрат здобувачів та застосування інноваційних педагогічних технологій. Окреслено вплив реформування системи професійної освіти, упровадження автономії та дуальної форми навчання на оновлення ролі викладача. Доведено, що розвиток професійної компетентності педагогів є ключовою умовою підвищення якості підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю.

Ключові слова: професійна компетентність; педагогічні працівники; аграрні заклади професійної освіти; цифровізація; інноваційні технології навчання; дуальна освіта; освітні втрати; професійна підготовка.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHING STAFF IN AGRICULTURAL VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Iryna Budulutsa,

*Postgraduate Student of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article analyzes the contemporary features of developing professional competence among educators in agricultural vocational education institutions under conditions of digitalization, modernization of educational infrastructure, and wartime challenges. It highlights the importance of integrating general and vocational training, addressing learners' educational losses, and applying innovative teaching technologies. The study outlines the impact of reforms in vocational education, including institutional autonomy and dual education, on the evolving role of teachers. The findings demonstrate that enhancing educators' professional competence is a key condition for improving the quality of training future agricultural specialists.

Keywords: professional competence; educators; agricultural vocational education institutions; digitalization; innovative teaching technologies; dual education; learning losses; vocational training.

Сучасний розвиток аграрного сектору України відбувається в умовах глибоких трансформацій, зумовлених інтенсивною цифровізацією, технологічним оновленням виробництва, екологічними викликами. За таких обставин особливої ваги набуває якість професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю. У державній Концепції розвитку професійної освіти окреслено ключовий виклик – невідповідність підготовки кваліфікованих робітників потребам сучасної економіки та суспільства. Документ наголошує на необхідності формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до безперервного навчання, професійної мобільності та активної громадянської позиції (Кабінет Міністрів України, 2019). Одним із провідних механізмів забезпечення якості професійної освіти визначено розвиток педагогічних працівників.



Педагоги аграрних закладів виступають ключовою ланкою між загальноосвітньою підготовкою та сферою виробничої діяльності, забезпечуючи інтеграцію базових знань, практичних умінь і професійних компетентностей. Їхня діяльність має специфічний характер, оскільки поєднує вимоги кількох освітніх галузей, а також потребує розуміння технологічних процесів аграрного виробництва, умінь працювати з сучасною технікою, цифровими платформами та інноваційними освітніми інструментами. Одночасно викладачі мають враховувати особливості контингенту здобувачів освіти, їхній різнорівневий досвід, наявні освітні втрати й потреби у формуванні нових компетентностей.

Актуальність дослідження посилюється впливом зовнішніх чинників – збройної агресії проти України, демографічних змін, міграційних процесів, а також реформування системи професійної освіти, що передбачає розширення автономії закладів, розвиток дуальної форми навчання та модернізацію інфраструктури. У таких умовах оновлюються вимоги до професійного розвитку викладачів, зростає потреба в освоєнні інноваційних педагогічних технологій, цифрових інструментів, методів індивідуалізації навчання та ефективної організації освітнього процесу в змішаних форматах.

Усе це зумовлює необхідність ґрунтовного науково-педагогічного аналізу особливостей розвитку професійної компетентності педагогічних працівників аграрних закладів професійної освіти, визначення чинників, що впливають на її формування, та окреслення сучасних тенденцій, викликів і можливостей у цій сфері. У наукових дослідженнях (Л. Базель, О. Бородієнко, Т. Герлянд, І. Зязюн, В. Кремень, П. Лузан, Н. Ничкало, О. Отич, М. Пригодій, В. Радкевич, С. Сисоєва, О. Тітова та ін.) професійну компетентність викладача визначають як інтегративну характеристику, що поєднує педагогічну майстерність, здатність до інновацій, цифрову грамотність і готовність забезпечувати результативний освітній процес.

Розвиток професійної компетентності викладачів загальноосвітніх дисциплін аграрних закладів професійної (професійно-технічної) освіти є визначальним чинником якості підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, здатних працювати в умовах сучасного високотехнологічного аграрного виробництва. Професійна освіта аграрного профілю традиційно базується на поєднанні загальноосвітньої, технічної, спеціальної та виробничої підготовки, а відтак роль викладачів загальноосвітнього циклу

виходить далеко за межі формування академічної грамотності. Вони забезпечують фундаментальні компетентності, необхідні для роботи з сучасною складною технікою, дотримання екологічних стандартів, застосування цифрових технологій та розуміння економічних і правових засад функціонування аграрної сфери.

У контексті сучасних трансформаційних процесів викладач загальноосвітніх дисциплін має працювати на перетині кількох освітніх систем, інтегруючи природничо-математичні, гуманітарні та економічні знання із завданнями фахової підготовки. Особливого значення набуває професійна спрямованість змісту загальноосвітніх дисциплін, яка передбачає орієнтацію навчального матеріалу на реальні потреби майбутніх трактористів-машиністів, агрономів, слюсарів із ремонту сільськогосподарських машин та інших фахівців аграрного профілю. Викладач має не лише володіти сучасною інформацією про виробничі технології та тенденції розвитку аграрної галузі, а й уміти інтегрувати ці знання у освітній процес, формуючи в учнів професійну мотивацію, уявлення про специфіку праці та відповідальність за результати діяльності.

Складність організації загальноосвітньої підготовки в аграрних закладах пов'язана з одночасністю опанування різних циклів навчання. Учні паралельно вивчають загальноосвітні дисципліни, загальнотехнічні предмети, спеціальні курси аграрного спрямування та проходять виробниче навчання. Така багатовимірність освітнього процесу вимагає від викладачів глибокого розуміння міжпредметних зв'язків і здатності вибудовувати цілісну методичну систему закладу. Інтеграція змісту дисциплін, зокрема поєднання інформатики з технологіями, екології з агрономією, математики з машинознавством, сприяє формуванню в учнів системного бачення професії та підсилює мотивацію до навчання. Ефективність забезпечують такі сучасні педагогічні технології, як проєктне та проблемне навчання, імітаційно-ігрові моделі, інтерактивні форми, а також застосування цифрових інструментів для моделювання виробничих ситуацій.

Особливо складним завданням сучасного викладача є подолання освітніх втрат, які суттєво поглибилися за останні роки внаслідок пандемії, тривалого дистанційного навчання, масової міграції молоді та повномасштабної війни. Згідно з результатами PISA-2022, учні закладів професійної освіти в Україні демонструють значно нижчі результати в математиці, читанні та природничих науках порівняно з учнями академічних ліцеїв (Бичко та ін., 2023). Ослаблення базових навчальних



умінь ускладнює опанування професійних компетентностей, що потребує від викладача розроблення індивідуалізованих підходів, модернізації змісту загальноосвітньої підготовки та активного використання інноваційних педагогічних технологій для компенсації освітніх розривів.

Умови воєнного стану визначають нові вимоги до професійної діяльності педагогів. Скорочення кількості закладів професійної освіти, зменшення контингенту учнів і педагогічних кадрів, наявність значної кількості внутрішньо переміщених осіб та учнів, які навчаються дистанційно з-за кордону чи з тимчасово окупованих територій, формують додаткові виклики (Міністерство освіти і науки України, 2023).

Викладач має володіти інструментами організації змішаного та дистанційного навчання, враховувати психологічні особливості здобувачів та забезпечувати доступ до навчальних матеріалів у різних форматах. Водночас значні державні інвестиції у модернізацію матеріально-технічної бази, створення сучасних навчальних майстерень і лабораторій відкривають можливості для оновлення змісту й технологій навчання, що вимагає від педагогів готовності ефективно використовувати нові ресурси.

Цифровізація професійної освіти посилює вимоги до цифрової грамотності педагогів. Нині значного поширення набувають інноваційні підходи, зокрема STEAM-освіта, управління освітніми проєктами, використання автоматизованих систем навчання та цифрових платформ для організації освітнього процесу. Для викладачів аграрних закладів важливими стають спеціалізовані програми підвищення кваліфікації, які пропонують аграрні університети та професійні установи, а також реалізація масштабних освітніх ініціатив, спрямованих на оновлення змісту професійної підготовки. Прикладом є програма «Іноватори профільної середньої освіти: підготовка вчителів курсу «Агросфера» (СвітОсвіт, 2024), що підготувала понад 150 педагогів із різних регіонів України та сприяла поширенню сучасних підходів до викладання аграрних дисциплін.

Важливою тенденцією є впровадження нових механізмів функціонування закладів професійної освіти. Перехід до фінансової та кадрової автономії передбачає розширення повноважень закладів щодо управління ресурсами, формування штатного розпису та організації освітнього процесу. Для викладачів це означає необхідність опанування нових управлінських підходів, гнучкості у плануванні освітньої

діяльності та готовності працювати в умовах змінної освітньої політики. Розвиток дуальної освіти, що фінансується через державні та місцеві грантові механізми, розширює взаємодію закладів освіти з аграрними підприємствами та підсилює практичну складову підготовки фахівців.

Отже, професійна компетентність викладача загальноосвітніх дисциплін аграрного закладу сьогодні визначається здатністю поєднувати глибокі предметні знання, психолого-педагогічну майстерність, цифрову грамотність, гнучкість мислення та готовність діяти в умовах невизначеності. На педагогів покладається завдання забезпечити якісну базову підготовку, інтегрувати загальноосвітні й професійні компоненти, компенсувати освітні втрати, формувати в учнів екологічну культуру, економічне мислення та готовність працювати з сучасними аграрними технологіями.

Задля забезпечення якісної загальноосвітньої та професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю сучасний викладач має постійно розвиватися як особистість, невпинно поповнювати арсенал своїх психолого-педагогічних, методичних, предметних знань, володіти новітньою інформацією в галузі майбутньої професійної діяльності своїх вихованців, активно використовувати можливості модернізованої матеріально-технічної бази та брати участь у програмах підвищення кваліфікації.

Розвиток професійної компетентності викладачів, що відбувається в умовах воєнних викликів, реформування системи професійної освіти та активної цифровізації, стає ключовою умовою модернізації аграрної освіти й підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

Список посилань

Бичко, Г., Вакуленко, Т., Лісова, Т., Мазорчук, М., Терещенко, В., Раков, С., Горох, В., та ін. (2023). *Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022*. Український центр оцінювання якості освіти.

Кабінет Міністрів України. (2019). *Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна освіта» на період до 2027 року* (Розпорядження № 419-р). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-p>



Міністерство освіти і науки України. (2023). *Освіта і наука України в умовах воєнного стану: інформаційно-аналітичний збірник*. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna_serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf

СвітОсвіт. (2024). *Розробка курсу «Агросфера» та підготовка вчителів*. <https://teacher.uai.net.ua/Agro.html>

— 90 —

УДК 377:624.05-051]:620.91-027.236-047.22

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО
НАВЧАННЯ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ**

Денис Натеса,
аспірант відділу змісту і технологій
професійної освіти Інституту професійної
освіти НАПН України,
<https://orcid.org/0009-0001-1744-3209>
e-mail: study.natesa@gmail.com

Анотація. У статті досліджуються педагогічні умови розвитку правової компетентності педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі. Установлено ключові умови ефективного розвитку правової компетентності, зокрема ціннісно-мотиваційні, змістові, методичні й організаційні аспекти. Обґрунтовано значення інтеграції педагогічних, андрагогічних і правових підходів, а також використання відкритої освіти й цифрових технологій у процесі формування правосвідомості.

Ключові слова: професійне навчання, педагог, правова компетентність, педагогічні умови, розвиток, здобувачі освіти.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF LEGAL COMPETENCE OF VOCATIONAL TEACHERS OF CONSTRUCTION INDUSTRY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Denys Natesa,

*Postgraduate Student of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article examines the pedagogical conditions for developing the legal competence of vocational training instructors in construction-sector vocational education institutions. Key conditions for the effective development of legal competence are identified, including value-motivational, content-related, methodological, and organizational aspects. The study substantiates the importance of integrating pedagogical, andragogical, and legal approaches, as well as utilizing open education and digital technologies in the process of forming legal awareness.

Key words: professional training, teacher, legal competence, pedagogical conditions, development, students.

Сучасні трансформаційні процеси в системі професійної освіти України, спрямовані на інтеграцію в європейський освітній простір та забезпечення якості підготовки конкурентоспроможних фахівців, зумовлюють потребу у формуванні високого рівня правової компетентності педагогів професійного навчання. Особливої актуальності ця проблема набуває в закладах професійної освіти будівельної галузі (Каленський, 2025), де діяльність педагогів пов'язана з дотриманням норм охорони праці, техніки безпеки (Kamenska et al., 2023), трудового законодавства та професійної етики. Недостатня розробленість методичних засад правової підготовки, фрагментарність правових знань і відсутність цілісної системи розвитку правової культури педагогів обумовлюють необхідність наукового пошуку ефективних педагогічних умов, що сприятимуть формуванню їхньої правової компетентності.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та визначенні педагогічних умов розвитку правової компетентності педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі як важливої складової їхньої професійної



компетентності та готовності діяти в межах правового поля освітньої і виробничої діяльності.

У процесі дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних методів, що забезпечили наукову обґрунтованість і достовірність результатів. Теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, класифікація й систематизація – застосовувалися для вивчення і критичного осмислення наукових джерел із проблем правової компетентності педагогів. Структурно-функціональний аналіз слугував для виокремлення основних педагогічних умов розвитку правової компетентності.

На основі аналізу наукових праць українських дослідників можна узагальнити та виокремити систему педагогічних умов, що забезпечують ефективний розвиток правової компетентності педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі.

Передусім С. Васирина (2017) визначає, що ключовими умовами правової підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів є створення освітнього середовища, яке формує в здобувачів освіти і педагогів стійку мотивацію до правомірної поведінки, а також інтеграція правового компонента в усі види навчальної діяльності. Вона наголошує на важливості взаємозв'язку між теоретичним правовим знанням і практичними діями педагога, що проявляється в моделюванні правових ситуацій, тренінгах з вирішення професійних конфліктів, дискусіях щодо правових кейсів.

Зі свого боку М. Городинський (1998) зосереджує увагу на методологічному аспекті й визначає як головну умову забезпечення змісту правової освіти цілеспрямоване формування в майбутнього педагога системи цінностей, побудованої на принципах законності, відповідальності і соціальної справедливості. Його підхід орієнтується на формування правової свідомості через гуманістичну парадигму освіти, де педагог виступає не лише носієм правових знань, а й моральним взірцем правової поведінки. Дослідник Я. Кічук (2002) підкреслює соціально-педагогічні умови, зокрема значення педагогічної взаємодії, соціального середовища та професійного мікроклімату освітнього закладу. На його думку, формування правосвідомості педагогів потребує середовища довіри, діалогу й партнерства, що стимулює усвідомлення власної правової відповідальності й громадянської позиції.

Д. Коваленко (2013) розглядає розвиток правової компетентності як елемент професійної підготовки інженера-педагога й наголошує на

необхідності інтеграції правового змісту у фахові дисципліни. Учений виокремлює три ключові педагогічні умови: поєднання правових знань із професійними ситуаціями; розвиток правового мислення через аналіз виробничих конфліктів і формування здатності до саморегуляції в межах правових норм. В. Пугач (2020) конкретизує умови формування правової компетентності майбутніх менеджерів охорони здоров'я, які можна екстраполювати на педагогів будівельної галузі. Серед визначальних – забезпечення міждисциплінарної інтеграції, мотиваційно-ціннісна орієнтація навчання, застосування активних методів (кейс-метод, рольові ігри, симуляції) та рефлексивна оцінка рівня власної правової готовності.

П. Шевцов (2025) розглядає педагогічні умови крізь призму компетентнісного підходу й доводить, що розвиток правової компетентності можливий за наявності трьох взаємопов'язаних чинників: організаційно-педагогічного (наявність структурованої програми правової підготовки), методичного (системне використання інтерактивних технологій навчання права) та психологічного (створення умов для формування позитивної правової мотивації). Він підкреслює важливість створення рефлексивного простору, де педагог має можливість усвідомити власні правові дії, оцінити їх наслідки та скоригувати поведінку.

Дещо ширше трактує проблему Е. Tsareva (2021), яка у своїх дослідженнях підкреслює роль професійного середовища й інституційної підтримки у формуванні правової й професійної компетентності майстрів виробничого навчання. Науковиця виділяє умови, пов'язані з: а) організацією освітнього процесу на основі принципів законності та етичності; б) підвищенням рівня педагогічної автономії; в) створенням системи наставництва, де досвідчені викладачі допомагають молодим педагогам опановувати норми професійного права.

Тож, узагальнюючи позиції науковців, можна визначити такі базові педагогічні умови розвитку правової компетентності педагогів:

ціннісно-мотиваційна орієнтація освітнього процесу, спрямована на формування позитивного ставлення до правових норм, усвідомлення соціальної відповідальності й громадянського обов'язку (Городинський, 1998; Кічук, 2002).

інтеграція правового компоненту у фахову підготовку, що передбачає поєднання теоретичних знань із практичними виробничими ситуаціями (Коваленко, 2013; Пугач, 2020).



використання активних та інтерактивних методів навчання – ділові ігри, аналіз кейсів, правові тренінги, моделювання ситуацій – для розвитку правового мислення і здатності приймати правомірні рішення (Василина, 2017; Шевцов, 2025).

створення сприятливого освітнього середовища та соціально-педагогічного мікроклімату, що забезпечує партнерство, довіру та колегіальну відповідальність педагогів (Кічук, 2002; Tsareva, 2021).

методичне й організаційне забезпечення системи правової підготовки, яке включає наявність програм, курсів, тренінгів і механізмів наставництва (Шевцов, 2025; Tsareva, 2021).

У результаті власних наукових досліджень проблеми розвитку правової компетентності педагогів професійного навчання закладів професійної освіти будівельної галузі ми визначили такі основні педагогічні умови означеного процесу: *реалізація можливостей відкритої освіти та інтеграція методологічних підходів і принципів педагогіки, андрагогіки й права; диджиталізація й технічне оснащення освітньо-професійного середовища; інтеграція можливостей формальної, неформальної й інформальної освіти.*

Так, реалізація можливостей відкритої освіти та інтеграція методологічних підходів і принципів педагогіки, андрагогіки й права забезпечують цілісний розвиток правової компетентності педагогів професійного навчання будівельної галузі, сприяючи поєднанню теоретико-правових знань із практичною діяльністю, формуванню правосвідомості й відповідальної педагогічної поведінки. Диджиталізація й сучасне технічне оснащення освітньо-професійного середовища створюють умови для інтерактивного навчання, ефективного використання цифрових ресурсів і платформ (Базилук та ін., 2017; Каленський, 2005), а також підвищують рівень правової компетентності педагогів професійного навчання будівельної галузі через практичну реалізацію правових знань у цифровому середовищі. Інтеграція можливостей формальної, неформальної й інформальної освіти сприяє комплексному розвитку правової компетентності педагогів професійного навчання будівельної галузі, поєднуючи систематизовані знання, практичні навички та життєвий досвід у правовій сфері.

Висновки. З огляду на здійснений аналіз доходимо висновку, що розвиток правової компетентності педагогів професійного навчання в будівельній галузі можливий лише за умови системного поєднання ціннісних, змістових, методичних і соціально-організаційних чинників,



що створюють цілісне педагогічне середовище правового розвитку особистості педагога. Перспективи досліджень полягають у впровадженні інноваційних педагогічних технологій і цифрових інструментів для підвищення правової компетентності педагогів будівельного профілю.

Список посилань

Базелюк, О. В., Каленський, А. А., Кравець, С. Г., Майборода, Л. А., Мишишен, А. В., & Голуб, І. І. (2017). *Підготовка педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів до дистанційного навчання кваліфікованих робітників*.

Василина, С. І. (2017). *Психолого-педагогічні умови правової підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04*. https://ldubgd.edu.ua/sites/default/files/3_nauka/svr/04/dysert_vas.pdf

Городинський, М. І. (1998). *Педагогічні умови забезпечення змісту правової освіти майбутнього вчителя* : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01

Каленський, А. А. (2005). *Методика застосування інформаційних технологій навчання (управління і тактичні дисципліни): навч.-метод. посіб.* ВПЦ «Київ. ун-т».

Каленський, А. А. (2025). Педагогічні умови розвитку енергоефективної компетентності майбутніх фахівців будівельної галузі. *Professional Pegagogics*, 1(30), 204–212.

Кічук, Я. В. (2002). *Соціально-педагогічні умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04*.

Коваленко, Д. В. (2013). Професійно-правова компетентність інженера-педагога як мета професійно-правової підготовки майбутнього фахівця. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 33, 194–202. <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2013/33/34.pdf>

Пугач, В. М. (2020). *Формування правової компетентності майбутніх менеджерів охорони здоров'я у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04*.

Шевцов, П. В. (2025). Педагогічні умови формування правової компетентності майбутніх учителів технологій у процесі професійної



підготовки. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (15).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14965611>

Kamenska, I., Bokshyts, O., Prokhorchuk, P., Kalenskyi, A., Yevdokhovych, B., Bloshchynskyi, I., & Prokhorchuk, O. (2023). Labour Inspection as one of the main mechanisms for controlling occupational injuries. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 15(4), 88–101.

Tsareva, E. (2021). Pedagogical conditions for the development of industrial training masters' professional competence in institutions of vocational education services. *Professional Pedagogics*, 2(23), 36–45.
<https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.23.36-45>

— 90 —

УДК 378.14:005.336.2:37.015.3(477)(045)

ФОРМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ У КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ

*Лідія Гуменна,
молодший науковий співробітник відділу
фахової передвищої освіти Інституту
професійної освіти НАПН України,
<http://odcid/0000-0003-3813-5894>
e-mail: red-ipto@ukr.net*

Анотація. На основі аналізу сучасних викликів воєнного та повоєнного часу розглянуто форми розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів. Розкрито зміст трансформацій у системі підвищення кваліфікації, що зумовлені потребою забезпечення стійкості освітнього процесу, психологічної підтримки та цифровізації навчання. Обґрунтовано ефективність застосування коучингових технологій, тьюторського супроводу, дистанційних і змішаних форматів навчання як засобів професійного зростання викладачів. Висвітлено значення саморефлексії,

громадянсько-патріотичного виховання та соціальної активності педагогів у зміцненні освітнього середовища в умовах кризи.

Ключові слова: професійна компетентність, педагогічні працівники, фахові коледжі, воєнний час, повоєнний період, підвищення кваліфікації, коучинг, тьюторство, цифрові технології, психологічна підтримка.

FORMS OF PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF IN PROFESSIONAL COLLEGES IN THE CONTEXT OF WARTIME AND POST-WAR CHALLENGES

Lidiia Humenna,

*Junior Research Fellow, Department of
Professional Pre-Higher Education of the
Institute of Vocational Education of the
NAES of Ukraine*

Abstract. Based on the analysis of contemporary wartime and post-war challenges, the paper examines the forms of professional competence development among teaching staff in professional colleges. It reveals the nature of transformations within the system of professional development caused by the need to ensure the resilience of the educational process, psychological support, and the digitalization of learning. The effectiveness of applying coaching technologies, tutoring support, as well as distance and blended learning formats as means of professional growth for teachers is substantiated. The importance of self-reflection, civic and patriotic education, and social engagement of educators in strengthening the educational environment under crisis conditions is highlighted.

Keywords: professional competence, teaching staff, professional colleges, wartime, post-war period, professional development, coaching, tutoring, digital technologies, psychological support.

Сучасні реалії воєнного та повоєнного часу зумовили необхідність переосмислення підходів до розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів. Освітній процес зазнав значних трансформацій, що вимагає від викладачів не лише фахової майстерності, а й психологічної стійкості, гнучкості мислення, здатності працювати в умовах невизначеності та цифрового середовища. В умовах воєнних викликів особливого значення набуває



професійна мобільність і здатність педагогів підтримувати якість освітнього процесу, забезпечуючи при цьому гуманістичний, патріотичний і виховний аспекти навчання.

Актуальність дослідження полягає в тому, що система підвищення кваліфікації педагогічних працівників потребує нових форм і технологій професійного розвитку, які б відповідали сучасним умовам освітньої діяльності. Серед них важливе місце посідають коучинг, тьюторство, онлайн-навчання, інтеграція волонтерських і проєктних практик, що сприяють розвитку лідерських, комунікаційних і креативних компетентностей викладачів.

Метою дослідження є обґрунтування ефективних форм розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у контексті воєнних і повоєнних викликів, а також визначення напрямів удосконалення післядипломної освіти з урахуванням потреб сучасного освітнього середовища.

У процесі дослідження використано комплекс теоретичних і емпіричних методів, що дали змогу глибоко проаналізувати форми розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у контексті воєнного та повоєнного часу. До теоретичних методів належать аналіз і синтез наукових джерел, систематизація й узагальнення наукових положень з педагогіки, психології та менеджменту освіти. Емпіричні методи включали анкетування, інтерв'ювання педагогічних працівників, спостереження за освітнім процесом, а також аналіз звітів і матеріалів підвищення кваліфікації у вибраних фахових коледжах України.

Отримані результати показали, що більшість педагогічних працівників у сучасних умовах стикаються з необхідністю не лише підтримувати рівень своєї фахової компетентності, а й активно розвивати нові професійні навички, пов'язані з цифровізацією освіти, психологічною підтримкою здобувачів освіти та управлінням навчальною взаємодією в умовах дистанційного або змішаного формату. Науковці підкреслюють, що професійна компетентність педагога не є сталою характеристикою, а формується як *динамічна інтегративна система*, яка постійно розвивається під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників. До її складу входять не лише знання й уміння, а й ціннісно-мотиваційні орієнтири, педагогічна рефлексія, культура професійного спілкування, здатність до інноваційної діяльності та саморозвитку. Компетентність розглядається як системоутворювальний фактор професійної діяльності педагога, що

поєднує когнітивний, емоційно-вольовий і поведінковий компоненти в єдину цілісність (Тітова та ін., 2023).

Ефективне формування професійної компетентності можливе лише за умов створення освітнього середовища, орієнтованого на розвиток особистісної активності, творчості та відповідальності педагога. Наголошуємо, що сучасний педагог має вміти не лише застосовувати готові знання, а й конструювати власні методики, адаптуючи їх до нових освітніх реалій і потреб здобувачів освіти. У цьому контексті важливу роль відіграють рефлексивні процеси, самооцінка результатів професійної діяльності та здатність до критичного аналізу педагогічних ситуацій.

Таким чином, концепція розвитку професійної компетентності педагогічного працівника фахового коледжу (Тітова та ін., 2023) відображає сучасне розуміння педагогічної компетентності як багаторівневої, багатофункціональної системи, у якій знання та навички взаємодіють із професійною етикою, педагогічною інтуїцією та психологічною готовністю до змін. Саме ця єдність інтелектуального, емоційного й діяльнісного компонентів забезпечує здатність педагога ефективно діяти в умовах оновлення освіти.

Крім того, проблематика розвитку педагогічної компетентності розкривається в системі післядипломної освіти і розглядається як безперервний процес професійного самовдосконалення педагога, що вимагає гнучких підходів до навчання дорослих. Підкреслюється, що сучасна післядипломна освіта має переходити від формального підвищення кваліфікації до створення умов для індивідуалізованого професійного зростання, у якому центральне місце посідає індивідуальна освітня траєкторія.

Наголосимо на тому, що ефективність розвитку педагогічних компетентностей значною мірою залежить від інтеграції інноваційних технологій навчання – цифрових платформ, дистанційних курсів, симуляційних тренінгів і професійних спільнот практиків, які створюють можливість для безперервного обміну досвідом. Варто зазначити, що саме завдяки використанню таких технологій педагог набуває здатності оперативно реагувати на зміни освітньої політики, оновлювати зміст і методи своєї діяльності відповідно до потреб часу.

Особливе місце у професійному розвитку викладача посідають педагогічне наставництво та саморефлексія, які виступають базовими механізмами формування компетентності. Наставництво розглядається як форма професійної взаємодії, що забезпечує підтримку й корекцію



діяльності педагога в умовах практичного застосування знань. Саморефлексія, у свою чергу, формує здатність до критичного осмислення власного досвіду, усвідомлення сильних і слабких сторін професійної діяльності.

Готовність до освітніх інновацій є одним із провідних індикаторів професійної зрілості педагога. Йдеться про відкритість до нових ідей, здатність до адаптації в умовах цифрової трансформації освіти та розуміння власної ролі як агента змін у педагогічному середовищі. Таким чином, формується сучасне бачення післядипломної освіти як простору розвитку компетентного, гнучкого й рефлексивного педагога нового покоління.

Серед ефективних форм професійного розвитку виявлено такі напрями: участь у дистанційних і змішаних курсах підвищення кваліфікації, освітніх вебінарах і майстер-класах; створення професійних спільнот та освітніх хабів у межах коледжів; упровадження коучингових програм, спрямованих на розвиток особистісного потенціалу педагогів; застосування тьюторських моделей супроводу освітнього процесу, що сприяють індивідуалізації навчання.

Дослідження Л. М. Карамушки (2020) засвідчують, що у кризових умовах діяльність педагогічних працівників набуває не лише професійного, а й глибоко психологічного виміру. Учена підкреслює, що в умовах соціальної нестабільності, воєнних загроз і постійної зміни освітніх форматів особливого значення набуває розвиток психологічної готовності педагогів до роботи в умовах невизначеності. Йдеться не лише про здатність адаптуватися до нових організаційних чи технологічних викликів, а, передусім, – про вміння керувати власними емоціями, долати стрес, зберігати внутрішню рівновагу та професійну мотивацію. Карамушка розглядає емоційну стабільність як основу управлінської культури педагога, що виявляється у здатності підтримувати конструктивну взаємодію з колегами та здобувачами освіти навіть за умов психологічного напруження. Вона наголошує, що саме розвиток емоційного інтелекту, саморефлексії та навичок емоційної саморегуляції сприяє зниженню професійного вигорання, підвищенню рівня задоволеності працею та ефективності комунікацій у педагогічному колективі. Таким чином, психологічна готовність до управління стресом є складовою професійної компетентності, яка визначає успішність діяльності педагога в кризових умовах освітнього середовища.

Водночас Н. Г. Ничкало (2019) наголошує, що безперервність професійного розвитку педагогічних працівників являється одним із базових принципів освіти дорослих і фундаментом сталого розвитку освітньої системи. Учена розглядає професійне вдосконалення педагога як процес, що триває впродовж усього життя та інтегрує формальну, неформальну й інформальну освіту. За Ничкало, розвиток людського капіталу неможливий без підтримки педагогів як головного ресурсу інтелектуального потенціалу суспільства. Вона підкреслює, що безперервна освіта має бути не лише інструментом підвищення кваліфікації, а й засобом особистісного саморозвитку, професійної рефлексії та соціальної мобільності.

В умовах воєнного стану особливої актуальності набули форми саморозвитку та неформальної освіти. Значна частина педагогів брали участь у волонтерських і соціально-освітніх ініціативах, що стали засобом не лише підтримки здобувачів освіти, а й професійного зростання самих педагогів. Саме неформальна освіта стала одним із найдієвіших інструментів збереження професійної спроможності педагогів у кризових умовах, забезпечуючи їхнє особистісне зростання та професійну адаптацію.

Важливу роль у цьому процесі відіграють онлайн-платформи (Prometheus, EdEra, Coursera, Google for Education), які забезпечують гнучкість та безперервність навчання навіть у кризових умовах. Аналіз результатів експертного опитування засвідчив, що викладачі, які беруть участь у коучингових і тьюторських програмах, демонструють вищий рівень емоційної стабільності, самоорганізації та здатності до командної взаємодії. Зокрема, впровадження коучингу в освітньому середовищі сприяє формуванню проактивної позиції педагога, розвитку навичок саморефлексії, постановки цілей та ефективного планування особистісного й професійного зростання.

Висновки. У ході проведеного дослідження реалізовано мету – розкрити форми розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у контексті викликів воєнного та повоєнного часу. Визначено, що сучасні умови функціонування освітньої сфери вимагають від педагогів не лише оновлення професійних знань, а й набуття нових компетентностей, пов'язаних із цифровою трансформацією освіти, психологічною підтримкою здобувачів та забезпеченням стійкості освітнього процесу.

Доведено, що ефективний розвиток професійної компетентності педагогічних працівників відбувається через поєднання формальної,



неформальної та інформальної освіти, активне використання дистанційних і змішаних форматів навчання, участь у вебінарах, тренінгах, коучингових і тьюторських програмах. Саморозвиток, самоосвіта та залучення до волонтерських і соціально-освітніх ініціатив у кризових умовах виступають додатковими чинниками професійної стійкості та громадянської активності педагогів.

Підтверджено, що коучинг і тьюторство є ефективними інструментами розвитку професійного потенціалу викладачів, сприяють формуванню навичок саморефлексії, цілепокладання, емоційної стабільності та командної взаємодії.

У перспективі подальших досліджень доцільним є розроблення моделі безперервного професійного розвитку педагогічних працівників коледжів, адаптованої до викликів післявоєнної відбудови України, з урахуванням потреб регіональних освітніх спільнот і можливостей цифрової освіти.

Список посилань

Лузан, П., Тітова, О., Мося, І., & Пащенко, Т. (2021). Методика оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти. *Професійна педагогіка*, 1(22).
<https://jrnls.ivet.edu.ua/index.php/1/uk/article/view/665>

Тітова, О. А. (ред.), Лузан, П. Г., Пащенко, Т. М., Мося, І. А., Остапенко, А. В., & Ямковий, О. Ю. (2023). *Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу: монографія*. ІПО НАПН України. <http://lib.iitta.gov.ua/738694/>

Nychkalo, N. (2019). Awareness of the aim: Adult education in real state policy. *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna*.
https://www.aps.edu.pl/media/3258954/13_eziu_4-2019_n_nyczkalo.pdf

Karamushka, L. M. (2020). *Psychology of management of educational and scientific organizations: Work program*. University of Educational Management. <https://www.academia.edu/44610269>



УДК 377.36. 015.31(043.5)

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИКЛАДАЧІВ У СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ КОЛЕДЖУ

Галина Дибенко,
викладач вищої категорії, методист
Кропивницького фахового коледжу
харчування та торгівлі,
<https://orcid.org/0009-0004-2434-899X>
e-mail: dybienko123@gmail.com

Анотація. У сучасних умовах розвитку освіти важливим аспектом є формування творчого потенціалу викладачів, який сприяє підвищенню якості освітнього процесу та забезпечує конкурентоспроможність випускників коледжу. Роль методичної роботи в коледжі як інструменту для розвитку творчих здібностей викладачів. Аналізуються основні методи і форми організації методичної роботи, які сприяють активізації творчого мислення викладачів, зокрема: проведення семінарів, майстер-класів, тренінгів, впровадження інноваційних технологій у освітній процес, бажання викладачів експериментувати та впроваджувати нові підходи у викладанні, шляхом використання активних та інтерактивних форм методичної роботи.

Ключові слова: творчий потенціал, самоосвіта, професійне зростання, саморозвиток, самовиховання, активні методи навчання, мотивація, творча індивідуальність.

FORMATION OF THE CREATIVE POTENTIAL OF TEACHERS IN THE METHODOICAL WORK SYSTEM OF THE COLLEGE

Halyna Dybenko,
teacher of the highest category, methodologist of
the college Kropyvnytskyi Vocational College of
Food and Trade

Abstract. In the modern conditions of education development, an important aspect is the formation of the creative potential of teachers, which contributes to the improvement of the quality of the educational process and



ensures the competitiveness of college graduates. The role of methodical work in college as a tool for the development of teachers' creative abilities. The main methods and forms of organization of methodical work are analyzed, which contribute to the activation of creative thinking of teachers, in particular: conducting seminars, master classes, trainings, introducing innovative technologies into the educational process, teachers' desire to experiment and implement new approaches in teaching, by using active and interactive forms of methodical work.

Keywords: creative potential, self-education, professional growth, self-development, self-education, active learning methods, motivation, creative individuality.

В. О. Сухомлинський (2016) відмічав: «Радість творчої праці, повнота життя завдяки творчості – до цього прагне кожна культурна, освічена людина». Педагогічна творчість – це прийняття і здійснення педагогом оптимальних нестандартних рішень у змінних умовах навчально-виховного процесу. За визначенням В.О.Сухомлинського, педагогічна творчість – це бачення людиною свого внутрішнього світу, передусім свого розуму, свого напруження інтелектуальних сил, свого розуміння і творення краси в наслідках своєї праці, своїх зусиль. Процес творчості характерний тим, що творець своєю діяльністю і її наслідками справляє величезний вплив на тих, хто перебуває поряд з ним.

Творчість (за словником з філософії) – це процес людської діяльності, який створює якісно нові матеріальні та духовні цінності. В.О. Сухомлинський (2016) відмічав, що «творчість – це не сума знань, а особлива спрямованість інтелекту, особливий взаємозв'язок між інтелектуальним життям особистості та проявом її сил в активній діяльності».

Л.С. Виготський (1987) зазначав: «звичайно найвищий вияв творчості досі доступний лише небагатьом обдарованим геніям ... людства, але у повсякденному житті, що оточує нас, творчість є необхідною умовою існування, і все, що виходить за межі рутини і в чому є хоча б йота нового, зобов'язане своїм походженням творчого процесу людини».

Творчий потенціал – це сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості викладача, що виражає готовність удосконалювати педагогічну діяльність, а також наявність внутрішніх засобів і методів, які забезпечують цю готовність. Особливістю

педагогічної творчості є те, що педагог реалізує свої особистісні і професійні творчі потенції засобом творення особистості дитини, а розвиток його творчого потенціалу зумовлений розвитком творчого потенціалу вихованця.

Ще В.А. Сухомлинський (2016) підкреслював, що лише творчий учитель здатен запалити в учнях жагу до знань, тому кожному педагогу необхідно розвивати креативність, яка є незаперечним показником його професійної компетентності.

Будь-яка діяльність вважається творчою, якщо її діяльність характеризується новизною, що може мати як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. У нашій викладацькій діяльності це нові навчальні технології, форми, методи навчання і виховання, зростання педагогічної майстерності викладача. Викладачі коледжу розуміють поняття творчості у педагогічній діяльності по-різному: як науково-експертну роботу; як комбінування відомих методів навчання та створення нових; як використання відомого досвіду в нових умовах.

Методична робота у коледжі містить цілісну систему заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації, професійної майстерності, розвиток творчого потенціалу кожного викладача. Це система заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації, за рахунок курсів підвищення кваліфікації на відомих платформах, таких як: Prometheus, EdEra, а також спеціалізовані ресурси на кшталт EdWay, призначеної для викладачів.

Для підвищення професійної компетентності викладачів, їх особистісного і фахового зростання методист коледжу, навчально-методичний кабінет – стимулює творчу самореалізацію педагогічних працівників: проводить науково-методичні заходи, спрямовані на реалізацію фахового та особистісного потенціалу викладачів; сприяє впровадженню інноваційних педагогічних технологій; вивчає, узагальнює і поширює перспективний педагогічний досвід; діагностує і прогнозує результати освітнього процесу.

Педагогічна рада коледжу, як орган колегіального управління, набуває якісно нових форм, що передбачають співробітництво викладачів-партнерів, колективний пошук шляхів сходження на вершини педагогічної майстерності.

Педагогічна рада коледжу – це вершина педагогічної майстерності, яка об'єднує викладачів загальною турботою про сьогоднішній і завтрашній день закладу, спонукають творчості, атмосферу створює довіри, до пошуку, в колективі взаєморозуміння та



поваги. Сучасний розвиток передбачає широке розмаїття форм і методів, що є організаційним механізмом, який забезпечує високу активність викладачів, здобувачів освіти, батьків.

В коледжі працює Школа педагогічної майстерності викладачів-початківців, основні завдання якої:

- організація наставництва;
- проведення методичних заходів, спрямованих на розвиток творчих здібностей викладачів, вивчення, узагальнення та поширення педагогічного досвіду;
- інформаційне забезпечення викладачів з питань методики, педагогіки, психології;
- організація безперервного удосконалення фахової майстерності викладачів;
- удосконалення педагогічних вмінь та якостей особистості;
- заохочення творчої діяльності молодого викладача;
- виховання потреби в безперервній самоосвіті;
- залучення викладачів до науково-дослідницької роботи.

Удосконаленню методичної майстерності викладачів, підвищенню якості освітнього процесу сприяє упровадження в практику роботи інноваційних технологій.

Якщо викладач буде мати професійну свободу, то можлива буде ефективна організація процесу професійного зростання викладача, що є своєрідним пошуком свого шляху, набуття власного «голосу», власного «почерку». Людина, що володіє свободою самовираження, уміє керувати власним розвитком, може спрямувати свої творчі сили на пошук нових шляхів навчання і виховання здобувачів освіти.

Інтерактивна модель навчання орієнтує учасників освітнього процесу на тотальний прояв творчої активності, відкрите спілкування, колективне напрацювання стратегії та координацію спільних дій. Саме активні та інтерактивні форми методичної роботи полегшують процес набуття викладачами нового досвіду, сприяють засвоєнню нових знань, розвитку активності, ініціативності, творчості кожного, поліпшують емоційний фон спілкування. В Кропивницькому фаховому коледжі харчування та торгівлі застосовують різноманітні види активних та інтерактивних форм методичної роботи для розвитку творчого потенціалу викладача.

Активні форми: проблемний стіл, методичні посиденьки, методичний ринг, диспут, дискусія, ділова гра, прес-конференція, педагогічні майстерні, майстер-клас, банк педагогічних ідей, брейн-

ринг, клуб творчих зустрічей (з випускниками коледжу, іншими відомими підприємцями та рестораторами), круглий стіл.

Інтерактивні форми: калейдоскоп творчих майстерень, презентація творчих майстерень, вітальня педагогічної майстерності, командний ланцюжок, педагогічна реклама, колаж інтересів, сам собі режисер, щасливий випадок. Саме активні та інтерактивні форми методичної роботи полегшують процес набуття викладачами нового досвіду, сприяють засвоєнню нових знань, розвитку активності, ініціативності, творчості кожного викладача, поліпшують емоційний фон спілкування. Методична робота спрямована на забезпечення творчого характеру викладацької праці, стимуляцію пошуку, творчої активності викладачів, впровадження інноваційних технологій, передового педагогічного досвіду з метою забезпечення інтересів здобувачів освіти.

Список посилань

Куліненко, Л. Б., & Драгієва, Л. В. (2017). *Педагогіка формування творчого потенціалу магістрів (на матеріалі технологічної освіти): навчально-методичний посібник*. Ізмаїл.

Михалюк, А. (2021). Творчість та інновація: сучасний контент. *OD*, 34(3), 32–45.

Павленко, В. В. (2016). Креативність: сутнісна характеристика поняття. *Креативна педагогіка: науково-методичний журнал*, 11, 120–131.

Драгієва, Л. В. (2014). Інтерактивні шляхи і засоби продуктивного формування творчого потенціалу майбутніх викладачів технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 22, 78–85.

Єфіменко, С. М. (2021). *Інтелектуально-творчий потенціал педагога: структура, зміст, шляхи діагностики та розвитку: навчально-методичний посібник*. КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського».

Sukhomlinsky, V. O. (2016). *Our school in Pavlysh: A holistic approach to education*. EJR Language Service Pty. Ltd. <https://theholisticeducator.net/sukhomlinsky/publications/>

Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of L. S. Vygotsky Problems of General Psychology*. Including the Volume Thinking and Speech. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4613-1655-8>



УДК 377.091.12:005.336.2:004(477)

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОЄКТНО-ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ

Жанна Семеренко,

*молодший науковий співробітник науково-
організаційного відділу Інституту
професійної освіти НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0002-3647-7412>
e-mail: zhasem@ukr.net*

Анотація. Розкрито сутність проєктно-графічної компетентності вчителів технологій як складової сучасної професійної підготовки педагогів. Проаналізовано її структурні компоненти – когнітивний, практичний, творчий та рефлексивний – у контексті модернізації освітніх програм. Визначено педагогічні умови, що забезпечують розвиток компетентності здобувачів освіти, зокрема інтеграцію графічних і проєктних технологій, використання цифрових інструментів, розвиток самостійності й рефлексивності майбутніх учителів. Наголошено на важливості формування проєктно-графічної компетентності як чинника підвищення якості освітнього процесу та відповідності підготовки фахівців сучасним викликам ринку праці.

Ключові слова: проєктно-графічна компетентність, структурні компоненти, професійна підготовка, модернізація освіти, цифровізація, учителі технологій.

STRUCTURAL COMPONENTS OF PROJECT-GRAPHIC COMPETENCE OF TECHNOLOGY TEACHERS IN THE CONTEXT OF MODERNIZING EDUCATIONAL PROGRAMS

Zhanna Semerenko,

*Junior Research Fellow of the Scientific and
Organizational Department of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article examines the essence of project-graphic competence of technology teachers as a component of modern professional



teacher training. Its structural components – cognitive, practical, creative, and reflective – are analyzed in the context of the modernization of educational programs. The pedagogical conditions that ensure the development of this competence among learners are identified, including the integration of graphic and project technologies, the use of digital tools, and the development of independence and reflectiveness in future teachers. The article emphasizes the importance of forming project-graphic competence as a factor in improving the quality of the educational process and ensuring that teacher training meets the current challenges of the labor market.

Keywords: project-graphic competence, structural components, professional training, modernization of education, digitalization, technology teachers.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується інтенсивними трансформаціями, що зумовлені цифровізацією, оновленням змісту навчання та зростанням вимог до професійної компетентності педагогічних кадрів. У сфері підготовки вчителів технологій особливого значення набуває формування проєктно-графічної компетентності, яка є необхідною для здійснення ефективної освітньої діяльності, організації творчих і технічних проєктів, використання інноваційних методів та сучасних цифрових інструментів (Гуржій та ін., 2023).

З огляду на зміни в освітніх стандартах та потреби ринку праці, майбутній учитель технологій має володіти не лише фундаментальними знаннями, а й розвинутими вміннями у сфері графічної підготовки, проєктного мислення та візуалізації технічних рішень. Це висуває вимогу до модернізації освітніх програм, у яких структурні компоненти проєктно-графічної компетентності мають бути інтегровані системно, послідовно та відповідно до сучасних педагогічних підходів (Semerenko, 2022).

Актуальність дослідження полягає у необхідності теоретичного обґрунтування сутності та структури проєктно-графічної компетентності вчителів технологій, а також визначення педагогічних умов, що сприяють її розвитку у процесі професійної підготовки. Відсутність достатньо систематизованих наукових напрацювань у цій сфері зумовлює потребу в подальших дослідженнях, спрямованих на підвищення ефективності освітнього процесу та адаптацію педагогів до викликів сучасного технолого-орієнтованого освітнього середовища (Семеренко, 2022).



Модернізація освітніх програм підготовки майбутніх учителів технологій вимагає оновлення підходів до формування їхньої професійної компетентності (Пригодій, 2011). Однією з ключових складових є проєктно-графічна компетентність, що поєднує в собі знання, уміння, навички та творчі здібності, необхідні для розроблення, реалізації й оцінювання навчально-практичних і дизайнерських проєктів.

Сучасна педагогічна освіта орієнтується на інтеграцію графічних, проєктних та цифрових технологій, що відповідає стратегічним завданням реформування системи освіти України та її адаптації до європейського освітнього простору. У цьому контексті проєктно-графічна компетентність стає індикатором професійної готовності педагога до використання інноваційних підходів у освітньому процесі. Досвід у сфері формування графічної компетентності майбутніх учителів підтверджує ефективність поєднання традиційних графічних навичок і цифрових практик у навчальній підготовці (Семеренко, 2022b).

Структурний аналіз проєктно-графічної компетентності дає змогу виокремити взаємопов'язані компоненти, кожен з яких виконує специфічну функцію у процесі професійного становлення педагога та забезпечує цілісність і результативність підготовки фахівця в умовах цифровізації й інноваційного розвитку освіти.

Когнітивний компонент охоплює систему теоретичних знань із графічного моделювання, дизайну, технологічного креслення та інженерної графіки. Він формує інтелектуальну основу для усвідомлення структури й логіки проєктної діяльності. Розвиток цього компонента пов'язаний із впровадженням проблемно-орієнтованого навчання, цифрових симуляцій, інтерактивних курсів та 3D-моделювання.

Практичний компонент забезпечує здатність застосовувати знання у практичній діяльності – виконанні креслень, створенні макетів, цифрових моделей і навчальних матеріалів. Його розвиток передбачає використання CAD-систем, графічних редакторів, а також міждисциплінарних навчальних проєктів, що стимулюють креативне мислення і співпрацю. Практичні напрацювання та методичні підходи, представлені в роботах практиків-педагогів, включаючи емпіричні розвідки підтверджують ефективність застосування навчальних мініпроєктів і лабораторно-практичних занять для нарощування вмінь.

Творчий компонент охоплює здатність генерувати нові ідеї, створювати оригінальні дизайнерські рішення, адаптувати технологічні процеси до конкретних педагогічних умов. Важливим є формування у здобувачів освіти відкритості до експерименту, вміння комбінувати художні та технічні методи.

Рефлексивний компонент пов'язаний із самооцінкою власних досягнень, аналізом ефективності виконаних проєктів, визначенням шляхів удосконалення професійної діяльності. Він формує основу для безперервного професійного розвитку, що є необхідною умовою в умовах глобальних освітніх викликів.

Ефективне формування проєктно-графічної компетентності потребує створення відповідного освітнього середовища. Серед основних педагогічних умов – інтеграція міждисциплінарних знань, впровадження цифрових технологій у освітній процес, залучення студентів до науково-дослідної роботи та проєктної діяльності, а також розвиток внутрішньої мотивації й академічної доброчесності. Запровадження модульних практикумів, кейс-завдань та індивідуальних освітніх траєкторій сприяє посиленню зв'язку теорії і практики й готує студентів до реальних умов професійної діяльності (Pryhodii, 2024).

Сучасні трансформації в системі професійної підготовки педагогів актуалізують необхідність переосмислення змісту та технологій формування проєктно-графічної компетентності викладачів трудового навчання. Для сучасної педагогічної освіти характерне переорієнтування з репродуктивних форм навчання на діяльнісно-компетентнісний підхід, що забезпечує здатність майбутнього фахівця самостійно конструювати, аналізувати та презентувати результати власної професійної діяльності. Саме тому питання інтеграції проєктних та графічних умінь у структуру професійної підготовки має стратегічне значення.

Значна увага дослідників приділяється з'ясуванню ролі візуалізації у професійній діяльності педагога. Розвиток графічного мислення майбутнього вчителя безпосередньо впливає на якість його здатності моделювати освітній процес та створювати технологічні об'єкти. Візуально-графічна діяльність є важливою складовою розвитку технічної творчості педагогів.

У контексті підготовки викладачів технологій особливого значення набуває застосування цифрових інструментів, що забезпечують модернізацію традиційного графічного компоненту.



Дослідження Інституту професійної освіти НАПН України підтверджують, що використання цифрових платформ для створення креслень, моделей та схем підвищує рівень індивідуалізації навчання, сприяє розвитку аналітичного мислення та стимулює інтерес студентів до проєктної діяльності (Пригодій та ін., 2025)

Важливим аспектом формування проєктно-графічної компетентності є інтеграція міжпредметних зв'язків. Поєднання графічної підготовки з курсами інженерної графіки, дизайну та інформатики створює умови для забезпечення цілісності техніко-технологічних знань педагогів. Це дає змогу формувати у студентів системне бачення проєктної діяльності та її ролі в освітньому процесі (Богомаз-Назарова, 2012).

Окрему увагу науковці також приділяють питанням рефлексії у процесі формування графічних навичок. Регулярне самотійне оцінювання студентами власних графічних рішень сприяє глибшому розумінню закономірностей побудови графічних моделей і позитивно впливає на якість виконання проєктних завдань (Пригодій, 2012).

Отже, сучасний науковий дискурс підтверджує, що проєктно-графічна компетентність є багатокомпонентною професійною якістю викладача трудового навчання, яка поєднує технічні, дизайнерські, проєктні та цифрові уміння. Системний аналіз наукових джерел засвідчує необхідність подальшого теоретичного обґрунтування й експериментальної перевірки ефективних моделей її формування у процесі професійної підготовки.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що проєктно-графічна компетентність учителів технологій є важливою складовою їхньої професійної підготовки та одним із ключових чинників ефективності освітнього процесу в умовах модернізації сучасної освіти. Її структурна організація, що охоплює когнітивний, практичний, творчий та рефлексивний компоненти, забезпечує комплексний розвиток здобувачів освіти і сприяє формуванню здатності до розв'язання професійних завдань, проєктування технічних об'єктів та використання графічних і цифрових технологій.

Встановлено, що для успішного розвитку проєктно-графічної компетентності необхідним є створення відповідних педагогічних умов, серед яких: інтеграція проєктних та графічних методик у зміст навчальних дисциплін, активне застосування цифрових інструментів і програмного забезпечення, організація практикоорієнтованої діяльності студентів, а також формування навичок самотійності й

рефлексії. Саме ці умови забезпечують підвищення мотивації майбутніх учителів, розвиток професійного мислення та готовність до роботи у технологічно насиченому освітньому середовищі.

Формування проєктно-графічної компетентності є не лише вимогою сучасних освітніх стандартів, а й необхідністю, зумовленою потребами ринку праці та суспільними очікуваннями щодо якості підготовки педагогів. Подальші дослідження у цьому напрямі можуть бути пов'язані з розробленням ефективних освітніх моделей, методичних рекомендацій та цифрових ресурсів, що сприятимуть удосконаленню змісту і технологій професійної підготовки учителів технологій.

Список посилань

Богомаз-Назарова, С. М. (2012). Міжпредметні зв'язки як дидактична умова підвищення якості підготовки майбутніх учителів. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 36, 69–73. <https://www.researchgate.net/publication/352271195>

Гуржій, А., Радкевич, В., & Пригодій, М. (2023). Підвищення якості підготовки майбутніх фахівців із використанням віртуальних навчальних комплексів. *Нові технології навчання*, 17(97), 42–50. <https://www.journal.org.ua/index.php/ntn/article/view/377>

Пригодій, М. А. (2011). Використання компетентнісного підходу при підготовці майбутніх учителів до профільного навчання учнів. *Науковий збірник (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини)*, 167–173.

Пригодій, М. А. (2012). Застосування рефлексивного підходу при підготовці майбутніх інженерів-педагогів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*, (101), 265–267.

Пригодій, М. А., Гуржій, А. М., Лупаренко, Л. А., Гуменний, О. Д., Белан, В. Ю., Голуб, І. І., Єршов, М.-О. В., Кушнір, В. В., Волошин, А. М., & Чуйкова, О. М. (2025). *Методичні рекомендації щодо застосування цифрової платформи професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівної галузі: методичні рекомендації для педагогічних працівників закладів професійної освіти*. Інститут професійної освіти НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746631/>



Семеренко, Ж. М. (2022a). Методична модель формування компетентності з графічного дизайну у майбутніх учителів технологій. У *Формування інноваційних педагогічних технологій в умовах сьогодення* (Матеріали науково-практичної конференції, м. Полтава, 17–18 червня 2022 р., с. 27–31). Видавництво «Молодий вчений». <https://molodyivchenyi.ua/omp/index.php/conference/catalog/download/7/64/148-1>

Семеренко, Ж. М. (2022b). Формування проєктно-графічної компетентності у майбутніх учителів технологій. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, (204), 243–247. <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/download/1238/1165>

Pryhodii, M. (2024). Design thinking for the development of creative abilities of electrical technicians in vocational colleges. *Professional Pedagogics*, 1(28), 23–37. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2024.28.23-37>

Semerenco, Z. (2022). Digital art in the training of design and technology specialists. *Innovative Solution in Modern Science*, 2(54), 30–51. <https://www.naukajournal.org/index.php/ISMSD/article/view/2491>

— 96 —

УДК 377.1:373.5.016

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ З НОВОЮ УКРАЇНСЬКОЮ ШКОЛОЮ

Андрій Дорохін,
аспірант Українського державного
університету імені Михайла Драгоманова,
e-mail: a.o.dorokhin@udu.edu.ua

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз проблеми наступності методичного забезпечення між технологічною освітньою галуззю Нової української школи (НУШ) та системою підготовки у професійних коледжах. Обґрунтовано, що розрив у методичних підходах між проєктно-орієнтованим навчанням у школі та



нормативно-регламентованим виробничим навчанням створює бар'єри для адаптації здобувачів освіти. На основі кластерного підходу запропоновано концептуальну модель уніфікації навчально-методичного супроводу. Розглянуто потенціал цифрових технологій (d-learning) та дуальної форми навчання як інструментів гармонізації освітнього процесу. Запропоновано шляхи модернізації інструкційно-технологічної документації та системи оцінювання для забезпечення плавної траєкторії професійного становлення фахівця.

Ключові слова: професійна освіта, методичне забезпечення, наступність, Нова українська школа, виробниче навчання, освітньо-науково-виробничий кластер, цифрова компетентність, дуальна освіта.

METHODOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL EDUCATION: ENSURING CONTINUITY WITH THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Andrii Dorokhin,

*Postgraduate Student of the Ukrainian State
Mykhailo Drahomanov University*

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the problem of continuity of methodological support between the technological educational branch of the New Ukrainian School (NUS) and the training system in professional colleges. It is substantiated that the gap in methodological approaches between project-oriented learning in school and normative-regulated industrial training creates barriers for the adaptation of education seekers. Based on the cluster approach, a conceptual model for the unification of educational and methodological support is proposed. The potential of digital technologies (d-learning) and dual form of education as tools for harmonizing the educational process is considered. Ways to modernize instructional and technological documentation and evaluation systems are suggested to ensure a smooth trajectory of professional development of a specialist.

Keywords: professional education, methodological support, continuity, New Ukrainian School, industrial training, educational-scientific-production cluster, digital competence, dual education.



В умовах повоєнної відбудови економіки України та євроінтеграційних процесів перед системою освіти постають нові виклики, пов'язані з формуванням людського капіталу нової якості. Ринок праці потребує фахівців, здатних до швидкої адаптації, інноваційного мислення та роботи з високотехнологічним обладнанням. Реформа «Нова українська школа» (НУШ) заклала ціннісні та компетентнісні орієнтири для базової середньої освіти, змістивши акценти з репродуктивного засвоєння знань на формування ключових компетентностей, креативності та м'яких навичок (soft skills) (Закон України «Про освіту», 2017). Водночас, професійні коледжі, які є основними бенефіціарами реформи на рівні підготовки кваліфікованих кадрів, стикаються з проблемою неузгодженості методичного забезпечення. Здобувач освіти – випускник 9-го класу НУШ, який має досвід вільної проєктної діяльності, потрапляє в середовище виробничого навчання, що часто базується на жорстких алгоритмах та консервативних методичних підходах. Цей дисонанс призводить до зниження мотивації здобувачів освіти та уповільнення їх професійної адаптації. Окремим аспектом проблеми є необхідність інтеграції освіти, науки та виробництва. Як свідчать сучасні дослідження (Сліпчишин, 2025; Slipchyshyn, 2024), ефективним механізмом такої інтеграції є освітньо-науково-виробничі кластери. Проте питання методичного забезпечення наступності в умовах кластерної взаємодії залишається недостатньо вивченим. Метою статті є теоретичне обґрунтування та розробка практичних шляхів модернізації методичного забезпечення професійних коледжів для реалізації принципу наступності з Новою українською школою, використання потенціалу кластерного підходу та цифрових технологій.

Парадигмальні розбіжності методичних систем: від НУШ до професійного коледжу. Аналіз державних стандартів та модельних навчальних програм технологічної освітньої галузі НУШ свідчить про докорінну зміну філософії трудового навчання. Здобувач освіти 5–9 класів виступає суб'єктом освітнього процесу, який самостійно обирає об'єкт проєктування та технологію його виготовлення. Методичне забезпечення (підручники, робочі зошити) орієнтоване на розвиток дизайнерського мислення, підприємливості та презентаційних навичок. Педагог у школі виконує роль фасилітатора, що підтримує творчий пошук. Натомість, професійний коледж традиційно базується на кваліфікаційних характеристиках та професійних стандартах, які вимагають чіткого дотримання технологічних регламентів (Радкевич,



2021). Методичне забезпечення виробничого навчання (робочі програми, переліки перевірочних робіт) спрямоване на формування стійких професійних навичок (hard skills). Педагог професійного навчання тут виступає як носій еталонних способів діяльності. Виникає методичний конфлікт сприйняття:

- у школі: «я творець, я так бачу». Допускається варіативність виконання, помилка розглядається як етап пошуку.

- у професійному коледжі: «є технологічна карта, відхилення неприпустимі». Помилка розглядається як брак або порушення техніки безпеки. Забезпечення наступності вимагає не відмови від одного з підходів, а їх діалектичного поєднання. Шкільний етап має розглядатися як пропедевтика, де формується інтерес до техніки та технології, а етап навчання у професійному коледжі – як період професіоналізації, де креативність вводиться в русло технологічної доцільності.

Кластерний підхід як середовище гармонізації методичного забезпечення. Подолання розриву між школою та професійним коледжем можливе в умовах освітньо-науково-виробничого кластеру. Кластер об'єднує заклади освіти різних рівнів, наукові установи та підприємства-роботодавці. У контексті методичного забезпечення кластер дає змогу:

- створювати наскрізні навчальні програми. Роботодавці, розуміючи вимоги до кінцевого фахівця, можуть впливати на зміст технологічної освіти в школі через профорієнтаційні модулі, які готують до вступу в професійний коледж.

- організовувати спільні методичні майданчики. Педагоги шкіл та педагоги професійних коледжів повинні мати спільний комунікаційний простір для узгодження термінології та вимог до графічної та технологічної документації. Це дасть змогу уникнути ситуації перенавчання здобувачів освіти.

- реалізовувати дуальну форму навчання. Як зазначається у фаховій літературі (Радкевич, 2021), дуальна освіта є механізмом соціальної адаптації. Методичне забезпечення дуального навчання має враховувати компетентності, набуті здобувачем освіти в НУШ (робота в команді, пошук інформації), інтегруючи їх у реальний виробничий процес на підприємстві.

Уніфікація інструкційно-технологічної документації. Одним із ключових елементів методичного забезпечення виробничого навчання у професійному коледжі є інструкційно-технологічна карта (ІТК). Для



здобувача освіти – випускника НУШ, який звик до візуалізованих інструкцій (відео, інфографіка, скетчі), класична текстова ІТК є складною для сприйняття. Пропонується модель уніфікованої методичної документації, яка забезпечує плавний перехід:

- етап 1 (5–7 класи НУШ): використання «технологічних мап-коміксів» з максимальною візуалізацією та мінімумом тексту. Акцент на логічну послідовність дій.

- етап 2 (8–9 класи НУШ): впровадження спрощених ІТК, структура яких відповідає професійним стандартам (наявність граф «інструмент», «обладнання», «технічні умови»), але зміст адаптовано до вікових особливостей здобувачів освіти.

- етап 3 (1-й курс професійного коледжу): робота з повноцінними ІТК, які доповнені елементами цифровізації (QR-коди з посиланнями на відео-інструктажі, 3D-моделі вузлів). Такий підхід забезпечить поступове формування культури роботи з технічною документацією, яка є обов'язковою компетентністю для майбутнього фахівця.

Гармонізація систем оцінювання: від формувального до кваліфікаційного. Критичним аспектом забезпечення наступності є узгодження підходів до оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти (Лузан & Пащенко, 2024). У базовій школі (НУШ) домінує формувальне оцінювання, яке фокусується на індивідуальному прогресі, старанності та динаміці розвитку. Педагог у школі оцінює процес: як здобувач шукав інформацію, як працював у команді, наскільки креативно підійшов до вирішення задачі. Натомість, у професійному коледжі система оцінювання трансформується у кваліфікаційну (сумативну). Оцінюється не намагання, а конкретний результат – відповідність виготовленого виробу еталону, точність розмірів, дотримання часових нормативів. Така різка зміна парадигми оцінювання часто стає причиною психологічної дезадаптації першокурсників. Для вирішення цієї проблеми у межах кластерної взаємодії пропонується впровадити «перехідну модель оцінювання» на першому курсі професійного коледжу. Її сутність полягає у інтеграції критеріїв НУШ у структуру професійного оцінювання. Наприклад, підсумкова оцінка за виконання лабораторно-практичної роботи може формуватися за формулою:

- 60% – технічна складова (Hard Skills): точність, якість обробки, відповідність інструкційно-технологічній карті;

- 40% – проєктно-компетентнісна складова (Soft Skills): вміння презентувати результат, обґрунтування вибору технології,



раціоналізаторські пропозиції. Такий підхід дає змогу здобувачу освіти отримати позитивне підкріплення за рахунок розвинених у школі компетентностей, поступово нарощуючи технічну майстерність.

Цифрова трансформація та сучасні види навчання (d-learning). Забезпечення доступності неможливе без єдиного цифрового середовища. Сучасні види навчання (електронне, мобільне, цифрове), проаналізовані у дослідженнях (Slipchyshyn, 2024), стають наскрізним інструментом методичного супроводу. Впровадження концепції d-learning у систему «школа – професійний коледж» передбачає:

- цифрове портфоліо. Використання хмарних сервісів для зберігання портфоліо здобувача освіти. Проєкт, розпочатий у школі, може бути технічно вдосконалений під час навчання у професійному коледжі.

- імерсивні технології. Застосування AR/VR технологій. Симулятори зварювання чи водіння мають стати доступними здобувачам освіти старших класів у межах профорієнтаційної роботи кластеру, що знижує психологічний бар'єр перед складним обладнанням.

- розвиток обчислювального мислення. Методичне забезпечення педагога має включати завдання на алгоритмізацію технологічних процесів, що є базою для опанування сучасних автоматизованих систем виробництва.

Професійна підготовка педагогічних кадрів. Реалізація запропонованих змін неможлива без трансформації рольової моделі самого педагога. Педагоги шкіл повинні глибше розуміти специфіку сучасного високотехнологічного виробництва, щоб не формувати у школярів хибних уявлень про професію. Водночас, педагоги професійних коледжів мають опанувати методики фасилітації та коучингу, властиві компетентнісному підходу НУШ. У системі підвищення кваліфікації в межах освітньо-науково-виробничого кластеру доцільно запровадити бінарні стажування: шкільні педагоги стажуються у майстернях коледжів, а викладачі спецдисциплін проводять майстер-класи у школах. Перспективним є використання методики «Педагогічне колесо» (Padagogy Wheel), що дає змогу співвіднести рівні таксономії Блума з конкретними цифровими інструментами та виробничими завданнями. Педагог має навчитися проєктувати заняття так, щоб воно починалося з креативного виклику (рівень школи), а завершувалося створенням реального продукту (рівень коледжу).



Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що проблема наступності між НУШ та освітою у професійних коледжах лежить передусім у площині методичного забезпечення.

1. НУШ виконує функцію пропедевтики професійного становлення, формуючи мотиваційну та креативну базу здобувача освіти. Професійний коледж забезпечує технологічну огранку цих якостей.

2. Об'єднання зусиль у межах освітньо-науково-виробничого кластеру дає змогу створити єдиний методичний простір, де відсутні різкі переходи між етапами навчання.

3. Уніфікація інструкційної документації та наскрізне використання цифрових технологій (d-learning) є ефективними інструментами забезпечення безбар'єрної освітньої траєкторії. Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі ми вбачаємо у розробці стандартизованих діагностичних методик для оцінки рівня готовності випускників 9-х класів НУШ до навчання у професійних коледжах. Лише системна синхронізація методичного забезпечення на всіх етапах дасть змогу підготувати фахівця, який відповідає запитам сучасної економіки.

Список посилань

Державний стандарт базової середньої освіти (2020). *Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898.* <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>

Закон України «Про освіту» (2017). Відомості Верховної Ради України, 38–39, ст. 380. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Лузан, П. Г., & Пашенко, Т. М. (2024). *Оцінювання якості підготовки фахівців у коледжах: теорія, методика, практика.* Інститут професійної освіти НАПН України.

Радкевич, В. О. (2021). Наукова платформа професійної освіти: сталий розвиток. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 3(1), 1–9. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-17-1>

Радкевич, В. О. (2024). Розвиток національної професійної освіти в умовах війни, повоєнного відновлення та євроінтеграції України. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 6(2), 1–1. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6226>

Сліпчишин, Л. В. (2025). Багаторівнева система підготовки педагогів в умовах освітньо-науково-виробничого кластеру. В І. М. Савченко & В. В. Ємець (Ред.), *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії* (с. 462–464). Національний центр «Мала академія наук України».

Slipchyshyn, L. (2024). Use of modern learning types in training future specialized and professional teachers in educational-scientific-production cluster environments. In M. Wierzbik-Strońska & T. Nestorenko (Eds.), *Innovations and transformations in education, society, and economic management* (pp. 105–112). The University of Technology in Katowice Press.

— 90 —

УДК 377.1:371.26

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

Дмитро Наглий,
аспірант Інституту професійної освіти
НАПН України,
<http://orcid.org/0009-0004-1456-316X>
e-mail: dimadimanaglui@ukr.net

Анотація. У статті визначено організаційно-педагогічні умови оцінювання якості професійної підготовки фахівців в економічних коледжах. Розкрито критерії, чинники та шляхи підвищення ефективності освітнього процесу й удосконалення системи внутрішнього оцінювання.

Ключові слова: якість підготовки; оцінювання; педагогічні умови; економічні коледжі; майбутні фахівці економічного профілю; фахова передвища освіта.



ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ASSESSING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN ECONOMIC COLLEGES

Dmytro Nahlyi,

*Postgraduate Student of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article defines the organizational and pedagogical conditions for assessing the quality of professional training of specialists in economic colleges. The criteria, factors, and ways to improve the effectiveness of the educational process and the internal quality assessment system are revealed.

Keywords: quality of training; assessment; pedagogical conditions; economic colleges; future specialists in economics; professional pre-higher education.

Система фахової передвищої освіти спрямована на формування компетентного фахівця, здатного відповідати сучасним соціальним, економічним і технологічним викликам. В умовах стрімкого розвитку науки, техніки та виробництва особливо зростає потреба у висококваліфікованих кадрах. Студенти економічних коледжів мають не лише вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, а й уміти трансформувати інформацію у знання та практичні вміння для розв'язання навчальних і професійних завдань.

Проблема якості підготовки фахівців посідає провідне місце у професійній освіті, адже її неможливо забезпечити без ефективної системи оцінювання результатів навчання. Будь-які спроби підвищити якість освіти без дієвих механізмів контролю знань залишаються малоефективними.

У контексті впровадження освітніх інновацій ключовим завданням є глибокий аналіз чинників, що впливають на результативність і якість освітнього процесу, а також визначення оптимальних умов їх реалізації. Це дає змогу коригувати, посилювати позитивні та мінімізувати негативні впливи на педагогічну діяльність. Відтак актуальним стає науково обґрунтований пошук та визначення організаційно-педагогічних умов оцінювання якості професійної

підготовки фахівців як результату системної й цілеспрямованої педагогічної роботи.

У науковій літературі проблемі дослідження організаційно-педагогічних умов присвячено праці багатьох вітчизняних науковців (М. Бирка, І. Буцик, Г. Вороніна, О. Єжова, О. Ковтун, Е. Лузік, Л. Лупаренко, Н. Мельник, Г. Ткачук, М. Томашевська та ін.). Аналіз літератури дає можливість охарактеризувати організаційно-педагогічні умови оцінювання як сукупність зовнішніх обставин реалізації функцій управління та внутрішніх особливостей оціночної діяльності, що визначають можливість збереження цілісності, повноти та змісту цієї діяльності, її системності, цілеспрямованості та ефективності.

Стосовно даної проблеми, зміст поняття «організаційно-педагогічні умови» може бути інтерпретований як систематизований комплекс дій, створюваних викладачем та студентом економічного коледжу з метою оцінювання якості професійної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів.

З метою визначення комплексу необхідних і достатніх організаційно-педагогічних умов оцінювання якості професійної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів проведено контент-аналіз науково-педагогічних джерел, опитування викладачів експериментальних закладів освіти та мозковий штурм. У результаті окреслено перелік чинників, що забезпечують ефективність процесу оцінювання. Вони враховують: принципи відбору змісту контрольних завдань, оптимальний добір методів оцінювання, критерії визначення навчальних результатів, баланс суб'єктів оцінювання та використання інноваційних форм і технологій для забезпечення об'єктивності й достовірності результатів.

Засобами експертного оцінювання визначено найбільш вагомі організаційно-педагогічні умови досліджуваного процесу.

Першою педагогічною умовою визначено *«застосування валідних, надійних, точних методів об'єктивного оцінювання навчальних досягнень студентів»*. Використання валідних, надійних та точних методів оцінювання є ключовим фактором для забезпечення ефективного освітнього процесу, так як завдяки означеним методам можна отримати об'єктивну інформацію про рівень знань і умінь студентів, що дає можливість вносити необхідні корективи в освітній процес та підвищувати якість освіти. Об'єктивне оцінювання – це ключовий компонент якісної освіти. Воно дає можливість точно



визначити рівень знань, умінь та навичок студентів, а також забезпечити справедливу оцінку їхніх навчальних досягнень.

До основних принципів об'єктивного оцінювання вчені (Лузан та ін., 2021) відносять: *валідність*: оцінювання має відповідати тому, що насправді вимірюється, тобто, тест з математики має перевіряти знання саме з математики, а не з інших предметів; *надійність*: результати оцінювання мають бути стабільними під час повторного проведення, якщо студент сьогодні отримав високий бал, то під час повторної перевірки він повинен показати приблизно той самий результат; *об'єктивність*: оцінка має бути незалежною від суб'єктивних факторів, таких як особисте ставлення викладача до студента.

До методів об'єктивного оцінювання результатів навчання належать тестування, есе, практичні завдання, проєкти, доповіді, портфоліо та експертна оцінка. Тестування забезпечує оперативне та точне визначення рівня засвоєння навчального матеріалу; есе дає змогу оцінити здатність студента логічно структурувати думки, аргументовано висловлювати позицію та використовувати різноманітні джерела інформації; практичні завдання спрямовані на перевірку сформованості професійних умінь і здатності застосовувати теоретичні знання у практичних ситуаціях; проєкти відображають уміння самостійно працювати, приймати рішення та презентувати результати діяльності; доповіді дають можливість оцінити навички публічних виступів, структурування та подання інформації; портфоліо демонструє індивідуальну динаміку професійного розвитку; експертна оцінка дає змогу визначити рівень якості, оригінальності та професійної відповідності виконаних робіт (Слободянюк & Залюбівська, 2020).

Переваги об'єктивного оцінювання полягають у його точності, справедливості, ефективності та прозорості, що забезпечує достовірність результатів, рівні умови для всіх студентів і сприяє підвищенню якості професійної підготовки.

Другою організаційно-педагогічною умовою ефективного оцінювання якості професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю експертами визначено *«застосування декількох інструментів оцінювання якості підготовки фахівців, кожен з яких є найбільш адекватним для оцінки відповідного навчального об'єкта»*. Таке поєднання методів (тестування, практичних і творчих завдань, проєктної роботи, самооцінювання та експертного аналізу) забезпечує багатовимірність і достовірність оцінювання, оскільки дає змогу

враховувати не лише рівень теоретичних знань, а й сформованість практичних умінь, аналітичного мислення, комунікативних і творчих компетентностей. Застосування різних інструментів оцінювання відповідає принципам компетентнісного підходу, який передбачає оцінку не окремих фрагментів знань, а цілісного результату навчання. Комбінування методів дає змогу мінімізувати суб'єктивність оцінювання, підвищити його об'єктивність і забезпечити повніше відображення реального рівня професійної готовності здобувачів освіти.

Використання єдиного методу оцінювання не забезпечує повного уявлення про рівень професійної підготовки здобувача освіти, оскільки відображає лише окремі компоненти сформованості компетентностей. Натомість застосування сукупності різних інструментів оцінювання дає змогу комплексно оцінити знання, уміння, навички, креативність, комунікативні здібності та інші професійно значущі якості. Комбінування методів оцінювання сприяє підвищенню об'єктивності, достовірності та повноти результатів. Науковці (Анненкова, 2021; Канівець, 2018; Лузан та ін., 2021) підкреслюють, що використання кількох інструментів забезпечує:

комплексність – можливість оцінювання різних аспектів професійної компетентності; *об'єктивність* – мінімізацію впливу суб'єктивних чинників;

надійність – стабільність результатів незалежно від умов проведення оцінювання;

валідність – точне відображення реальних знань, умінь і навичок;

мотиваційний ефект – підвищення зацікавленості студентів у навчанні завдяки різноманітності форм контролю.

Ефективне комбінування методів оцінювання передбачає не лише використання різних інструментів, а й інтеграцію підходів до самого процесу оцінювання, насамперед – поєднання сумативного та формуального оцінювання.

Поєднання традиційного (сумативного) та формуального оцінювання результатів навчальної діяльності студентів дає змогу отримати більш повну й об'єктивну картину їхніх досягнень, сприяє розвитку самостійності, підвищенню навчальної мотивації та забезпечує ефективний зворотний зв'язок між викладачем і здобувачем освіти. Кожен із цих підходів має власні переваги та обмеження. Сумативне оцінювання характеризується чітким кількісним вираженням результатів, простотою застосування та можливістю



швидкого підбиття підсумків. Водночас його недоліками є відсутність прозорих критеріїв, суб'єктивність оцінювання, обмеженість кількісних показників, відсутність постійного зворотного зв'язку, неможливість відстеження проміжних етапів навчання, а також орієнтація студентів переважно на отримання оцінки, а не на здобуття реальних знань і компетентностей. Натомість формувальне оцінювання спрямоване на підтримку освітнього процесу, виявлення труднощів і своєчасну корекцію освітніх результатів. Воно стимулює рефлексію, розвиток критичного мислення та здатність студентів до самооцінювання.

Як зазначають науковці (Гривко & Ващенко, 2021; Дибкова, 2016; Лузан та ін., 2021), поєднання формувального та сумативного оцінювання забезпечує низку переваг, серед яких: підвищення мотивації студентів до навчання, розвиток самостійності й відповідальності, зростання об'єктивності оцінювання, створення сприятливого навчального середовища. Отже, інтеграція сумативного та формувального оцінювання виступає ефективним інструментом підвищення якості освітнього процесу, оскільки забезпечує його індивідуалізацію, орієнтацію на результат і відповідність сучасним вимогам професійної освіти.

На підставі вищевикладеного формулюємо третю організаційно-педагогічну умову оцінювання якості професійної підготовки фахівців в економічних коледжах *«поєднання традиційного (сумативного) і формувального оцінювання навчальних досягнень студентів»*.

Список посилань

Анненкова, І. П. (2021). *Основи педагогічних вимірювань: навчально-методичний посібник*. Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова.

Гривко, А., & Ващенко, Л. (2021). Поточне та формувальне оцінювання в базовій та старшій профільній школі. *Український Педагогічний журнал*, (2), 72–83. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-2-72-83>

Дибкова, Л. М. (2016). Теоретико-методичні засади системи оцінювання результатів навчальної діяльності студентів економічних спеціальностей. (Дис. д-ра пед. наук). Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. Київ.

Канівець, Т. М. (2018). *Основи педагогічного оцінювання: навчально-методичний посібник*. Видавець Л. П. Лисенко М. М. <https://www.slideshare.net/ssuser158712/ss-88065675>

Лузан, П. Г., Каленський, А. А., Пашенко, Т. М., Мося, І. А., & Ямковий, О. Ю. (2021). *Методичні основи оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти: методичний посібник*. Полісся.

Слободянюк, О. М., & Залюбівська, О. Б. (2020, 1–2 жовтня). Об'єктивне оцінювання як фактор підтримки академічної доброчесності в закладах вищої освіти (на прикладі ВНТУ). У *Знання. Освіта. Освіченість: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції* (Вінниця, Україна). ВНТУ. <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/znanosv/znanosv2020/paper/view/10692>

— 90 —

УДК 378.22:[37.016:7.012:7.021.2]-047.22:378.4(043.3)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДИЗАЙНУ СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Максим Максимов,
аспірант Інституту професійної освіти
НАПН України,
<https://orcid.org/0009-0001-1332-1570>
e-mail: mmmm@ukr.net

Анотація. У статті розглянуто практичний досвід розвитку проєктної компетентності бакалаврів з дизайну середовища у професійній підготовці в закладах вищої освіти. Проаналізовано освітні програми авторитетних українських та зарубіжних закладів за напрямком підготовки дизайнерів середовища, зазначені характерні особливості освітніх програм з підготовки таких фахівців.

Ключові слова: професійна підготовка, освітня програма, проєктна діяльність, дизайн середовища, проєктна компетентність, ергономіка, організація просторового середовища.



FEATURES OF PRACTICAL EXPERIENCE IN DEVELOPING DESIGN COMPETENCE OF FUTURE ENVIRONMENTAL DESIGN SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE AND ABROAD

Maksym Maksymov,

*Postgraduate Student of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article examines the practical experience of developing design competence of bachelors in environmental design in professional training in higher education institutions. The educational programs of reputable Ukrainian and foreign institutions in the field of training environmental designers are analyzed, and the characteristic features of educational programs for training such specialists are noted.

Keywords: professional education, educational program, project activity, environmental design, design competence of environmental design specialists, ergonomics, organization of the spatial environment.

Сучасний світ характеризується глобальними викликами, – соціально-економічні і політичні перетворення, екологія, зміна клімату, урбанізація та стрімкий розвиток передових технологій. Ці фактори кардинально змінюють сферу навколишнього середовища, вимагаючи від майбутніх фахівців з дизайну середовища не лише врахування технічних та естетичних аспектів, а й глибокого розуміння функціональності, сталості та технологічних інновацій. Зростає попит на таких фахівців із розвинутою проєктною компетентністю та практичними вміннями та навичками, які можуть вирішувати комплексні проблеми дизайну середовища.

Мета статті та постановка завдання – провести порівняльний аналіз бакалаврських освітніх програм провідних ЗВО України та зарубіжжя за напрямком підготовки В2 «Дизайн» задля визначення особливостей практичного досвіду розвитку проєктної компетентності майбутніх фахівців з дизайну середовища у професійній підготовці.

Незважаючи на визнану важливість проєктної компетентності та цифрової грамотності, існує потреба у всебічному розумінні того, як ці навички ефективно розвиваються в бакалаврських програмах з дизайну середовища в різних системах вищої освіти. Зокрема, для України, яка переживає період євроінтеграції та цифрової трансформації, критично

важливо проаналізувати поточний стан та порівняти його з міжнародним досвідом.

Професійну підготовку враховуємо як процес, що зорієнтований на підготовку майбутніх дизайнерів середовища до професійної діяльності відповідно до здобутих освітньо-кваліфікаційних рівнів та отримання відповідних кваліфікацій у закладах вищої освіти. Нині професійна підготовка бакалаврів з дизайну середовища в Україні здійснюється у закладах вищої освіти за напрямком підготовки В2 «Дизайн», які проаналізуємо нижче.

Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури (НАОМА) є одним з провідних мистецьких закладів України, що здійснює підготовку фахівців у галузі архітектури та дизайну середовища в системі ОП «Архітектура будівель та споруд».

Метою цієї освітньої програми є підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних до критичного мислення, застосування базових знань та інноваційного проєктування для вирішення комплексних, спеціалізованих завдань у галузі архітектури та містобудування. Ця ОП має прикладну орієнтованість, базується на власних наукових розробках та враховує сучасний стан архітектурної галузі (Національна академія образотворчого мистецтва та архітектури, n.d.).

Харківська державна академія дизайну і мистецтв (ХДАДМ) – один із провідних мистецьких вишів України, що має давню історію та визнану школу підготовки дизайнерів середовища. Тут ОП «Дизайн середовища» ґрунтується на власному 60-річному досвіді розвитку дизайнерської школи ХХІІІ та 100-річній історії Харківської художньої школи.

Підготовка дизайнерів середовища у ХДАДМ має комплексний характер: поєднує академічну художню освіту, сучасні технології, практичну роботу над реальними проєктами та активну участь у творчій реалізації (Харківська державна академія дизайну і мистецтв, n.d.).

Інститут архітектури та дизайну (ІАРД) Національного університету «Львівська Політехніка» є одним з найбільших та найстаріших центрів підготовки фахівців у галузі архітектури та дизайну в Україні. Для бакалаврів пропонуються освітні програми «Візуальний дизайн» та «Дизайн інтер'єру та просторового середовища». Навчальні плани ІАРД поєднують традиційні мистецькі



та архітектурні дисципліни з сучасними технологіями проєктування (Львівська політехніка. Інститут архітектури та дизайну, n.d.).

Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука (КДАДПМД ім. М. Бойчука) – провідний мистецький заклад вищої освіти України, який готує фахівців у сфері декоративно-прикладного мистецтва та дизайну, зокрема дизайнерів середовища. Кафедра дизайну середовища готує спеціалістів, які здатні креативно мислити і швидко реагувати на будь-які кризові ситуації. Студенти працюють не лише над естетичною складовою навколишнього середовища, а й над створенням нових об'єктів та середовища навколо людини (Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука, n.d.).

Кафедра дизайну середовища *Львівської національної академії мистецтв (ЛНАМ)* визначає наступні цілі навчання: формування фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі дизайну середовища, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов та передбачають застосування певних теорій та методів дизайну. Освітня програма «Дизайн середовища» вирішує завдання не лише в галузі дизайну інтер'єру громадських та житлових будівель, а й у проєктуванні простору міського та прибудинкового середовищ. Основний фокус ОП – підготовка фахівця у сфері дизайну середовища, який володіє теорією та методологією дизайну, здатний вирішувати актуальні професійні завдання, генерувати нові ідеї у контексті світових тенденцій світового дизайну (Львівська національна академія мистецтв, n.d.).

Арт-Академія сучасного мистецтва імені Сальвадора Далі – це мистецький ЗВО, що спеціалізується на підготовці фахівців у галузі дизайну, зокрема дизайнерів середовища. Професійна підготовка спрямована на формування сучасних конкурентоспроможних спеціалістів, орієнтованих на творчий саморозвиток та кар'єрне зростання. Акцент робиться на розвиток індивідуального авторського стилю, креативного мислення та професійної культури.

Підготовка дизайнерів середовища в Арт-Академії сучасного мистецтва імені Сальвадора Далі базується на поєднанні творчого підходу, практичної орієнтації та інноваційних комп'ютерних технологій (Арт Академія сучасного мистецтва імені Сальвадора Далі, n.d.).

У контексті виконання завдань дослідження було вивчено досвід роботи викладачів кафедр дизайну середовища в українських закладах вищої освіти, проаналізовано плани, освітні програми, навчально-методичні комплекси, конспекти лекцій, web-сторінки кафедр дизайну середовища, відвідувались семестрові та екзаменаційні перегляди зі спецдисциплін та захисти курсових та кваліфікаційних робіт.

Проаналізувавши освітні програми передових українських ЗВО у професійній підготовці майбутніх дизайнерів середовища, зауважимо, що проєктна діяльність реалізується в процесі виконання навчальних проєктів та кваліфікаційних робіт, і ґрунтується на конструктивній педагогічній взаємодії між викладачем і здобувачами вищої освіти. Застосовуються самостійні, індивідуальні та колективні форми роботи, що сприяють формуванню практичних умінь і навичок, комунікації, розвитку проєктної компетентності здобувачів. Виконання творчих завдань і вирішення проєктних проблем забезпечують підвищення мотивації до проєктної діяльності, стимулюють розвиток соціально значущих особистісних якостей, здатності до постановки цілей, пошуку нестандартних рішень, активізації пізнавальної діяльності, формування дослідницького потенціалу.

Разом з тим в контексті нашого дослідження були проаналізовані провідні університети в Польщі, США, Німеччині, Норвегії та Великій Британії, що пропонують бакалаврські програми з дизайну середовища, дизайну інтер'єру, ландшафтної архітектури або суміжних галузей. Аналіз охоплював структуру освітніх програм, інтеграцію проєктних технологій та акцент на проєктно-орієнтоване навчання.

Польща. Польські університети, такі як Університет SWPS (факультет дизайну, Школа форми), Варшавський університет (просторове планування), Гданський технологічний університет (просторовий розвиток), Краківський технологічний університет (просторове управління) та Міжнародний європейський університет (дизайн інтер'єру), активно поєднують проєктно-орієнтоване навчання, сучасні цифрові технології та традиції європейської освіти (Educations.com, n.d.).

Освітні програми зосереджені на опануванні практичних навичок, студенти беруть участь у реальних проєктах, навчаючись у досвідчених фахівців та співпрацюючи з колегами.

У *США* провідні університети, такі як Університет Орегону, Каліфорнійський політехнічний університет – Помона, Університет Маямі – Оксфорд, Університет Небраски – Лінкольн, а також Школа



дизайну Парсонс та Корнельський університет демонструють високий рівень інтеграції проєктних навичок з найсучаснішими цифровими комп'ютерними технологіями.

Освітні програми американських університетів інтегрують багатодисциплінарну підготовку з дизайну середовища, урбаністики, екології, ергономіки з акцентом на вирішення багатогранних проблем і викликів сучасного містобудування (Cornell University, n.d.).

У Німеччині проєктно-орієнтоване навчання у професійній освіті, базуючись на доробку таких видатних дизайнерських шкіл, як Веймарська Вища школа промислового мистецтва Баухауз та Вища школа формоутворення в Ульмі, розглядається як структурований підхід до розвитку компетентностей майбутніх фахівців, які бачать свою задачу в організації середовища, що оточує людину.

Зокрема, *Університет Баухаус – Веймар* пропонує бакалаврську програму з архітектури, яка триває шість семестрів і традиційно характерна творчим і функціональним підходом до архітектури, інженерним рішенням і дизайну (Bauhaus-Universität Weimar, n.d.).

Норвегія. Норвезький університет природничих та технічних наук (NTNU) пропонує широкий спектр програм з архітектури, міського планування, графічного дизайну та дизайну середовища. NTNU акцентує особливу увагу на «навчанні через дію», заохочуючи студентів до активності та досліджень, з урахуванням дбайливого ставлення до природних ресурсів. Існує міждисциплінарна співпраця між студентами архітектури та цивільного будівництва, включаючи проєкти «Дизайн-Будівництво-Тестування» (DBT) (Norwegian University of Science and Technology, n.d.).

У Великій Британії такі університети, як Кембриджський університет та Університетський коледж Лондона, Школа архітектури Бартлетт пропонують програми, що поєднують мистецтво та науку з творчим дизайном. Освітні програми Кембриджу зосереджені на історії та філософії архітектури, сучасної культури та урбаністики, будівництві, структурному та екологічному дизайні. Школа архітектури Бартлетт UCL відома своєю креативністю та інноваціями, має сучасні майстерні цифрового виробництва та передові комп'ютерні лабораторії. Навички цифрового представлення проєктів викладаються з першого курсу. Навчальні поїздки та стажування є обов'язковою частиною навчального плану (University College London, n.d.).

Міжнародні програми демонструють акцент на явній інтеграції принципів «сталого дизайну», «екологічного проектування будівель»

та «циркулярної економіки» в навчальні програми з дизайну середовища, що часто поєднується з міждисциплінарною співпрацею. Це вказує на глобальну зміну парадигми в освіті з дизайну середовища, перехід від суто естетичних або функціональних міркувань до цілісного підходу, який надає пріоритет екологічній відповідальності, ефективності використання ресурсів та системним змінам.

Висновок. В результаті порівняльного аналізу ОП українських та зарубіжних ЗВО, можна констатувати: розвиток проектної компетентності майбутнього дизайнера має охоплювати велику кількість категорій, як от – інноваційність, технологічність, утилітарність та естетичність, інклюзивність та екологічність, оскільки динаміка соціокультурних процесів у суспільстві нині вимагає повну їхню взаємодію в об'єктах дизайнерського проектування. Сьогодні ці категорії проектної компетентності потребують оновлення відповідно до сучасних вимог і впровадження в навчально-методичні комплекси з фахових дисциплін проектування.

Перспективним способом підвищення розвитку професійної підготовки майбутніх дизайнерів з дизайну середовища є моніторинг рівнів сформованості проектної компетентності суб'єктів освітнього процесу і оцінювання якості проектування навчальних практичних завдань та кваліфікаційних робіт за напрямом «дизайн».

Список посилань

Національна академія образотворчого мистецтва та архітектури. (n.d.). *Архітектура будівель та споруд – бакалаврські програми*. <https://naoma.edu.ua/navchannya/bakalavrski-programy/arhitektura-budivel-ta-sporud/>

Харківська державна академія дизайну і мистецтв. (n.d.). *Кафедра дизайну середовища – бакалаврська програма*. <https://www.ksada.org/edu-programs/dyzajn-seredovyshha/>

Львівська політехніка. Інститут архітектури та дизайну. (n.d.). *Дизайн середовища – бакалавр*. <https://lpnu.ua/iard>

Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука. (n.d.). *Дизайн середовища – кафедра дизайну середовища*. <https://kdidpamid.edu.ua/academy/fakultety/fakultet-dyzajnu/kafedra-dyzajnu-seredovyshha/pro-kafedru-dyzajnu-seredovyshha/>



Львівська національна академія мистецтв. (n.d.). *Бакалаврська програма: Дизайн середовища.*

<https://lnam.edu.ua/uk/faculty/design/interiour/bakalavska-prohrama.html>

Арт Академія сучасного мистецтва імені Сальвадора Далі. (n.d.). *Головна сторінка.* <https://mixmd.edu.ua/>

Educatations.com. (n.d.). *Bachelors degrees in design studies in Poland.* <https://www.educations.com/bachelors-degree/design-studies/poland>

Cornell University. (n.d.). *Human-centered design: Interior design BFA.* <https://human.cornell.edu/design>

Bauhaus-Universität Weimar. (n.d.). *University – start page.* <https://www.uni-weimar.de/en/university/start/>

Norwegian University of Science and Technology. (n.d.). *About the Faculty of Architecture and Design – NTNU.* <https://www.ntnu.edu/ad>

University College London. (n.d.). *Undergraduate architecture degrees – Bartlett Faculty of the Built Environment.* <https://www.ucl.ac.uk/bartlett/architecture/study/undergraduate-architecture-degrees>

— 20 —

УДК 378.014:629.5

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СУДНОВИХ МЕХАНІКІВ

Володимир Овчарук,

аспірант Інституту професійної освіти

НАПН України,

<https://orcid.org/0009-0003-0777-6012>

e-mail: ovcharukvova73@gmail.com

Анотація. У статті розглядається застосування проблемного навчання у підготовці майбутніх суднових механіків. Показано, що цей метод поєднує засвоєння теоретичних знань із моделюванням реальних професійних ситуацій, сприяючи розвитку критичного та творчого мислення, підвищенню мотивації та практичної готовності студентів. Визначено перспективні напрями подальших досліджень, зокрема



інтеграцію проблемного навчання з STEM-освітою, гейміфікацією, дуальним навчанням та цифровим симулюванням.

Ключові слова: проблемне навчання, суднові механіки, критичне мислення, STEM-освіта, цифрове моделювання, мотивація студентів.

PROBLEM-BASED LEARNING IN THE TRAINING OF FUTURE SHIP ENGINEERS

Volodymyr Ovcharuk,

*Postgraduate Student of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article examines the use of problem-based learning in the training of future ship engineers. It demonstrates that this approach combines the acquisition of theoretical knowledge with the modeling of real professional situations, promoting the development of critical and creative thinking, increasing motivation, and enhancing students' practical readiness. The study identifies promising directions for further research, including the integration of problem-based learning with STEM education, gamification, dual training, and digital simulation.

Keywords: problem-based learning, ship engineers, critical thinking, STEM education, digital simulation, student motivation.

Сучасне суднобудування та експлуатація морських суден є галуззю, що динамічно розвивається під впливом науково-технічного прогресу, глобалізації та екологічних викликів. У цьому контексті підготовка висококваліфікованих суднових механіків набуває особливого значення, адже саме від їхніх знань, професійних навичок та здатності адаптуватися до новітніх технологій залежить ефективність роботи суднових енергетичних установок, безпека судноплавства та оптимізація використання паливно-енергетичних ресурсів. Система професійної підготовки морських фахівців вимагає постійного вдосконалення змісту, форм і методів навчання, що зумовлено високими вимогами до професійної компетентності суднових механіків. Технічна складність суднових енергетичних установок, швидкий розвиток інноваційних технологій та цифровізація судноплавства ставлять перед освітніми закладами завдання



формування у майбутніх механіків не лише глибоких теоретичних знань, а й уміння критично мислити, приймати обґрунтовані рішення в нестандартних ситуаціях, діяти творчо та самостійно.

Традиційні методи професійної підготовки, що базуються переважно на репродуктивному навчанні, вже не можуть повною мірою забезпечити здобувачів освіти необхідним рівнем компетентності для роботи у високотехнологічному середовищі сучасного морського транспорту. У зв'язку з цим актуальним є перехід від класичних методів навчання до інноваційних педагогічних технологій, що передбачають активне залучення студентів у освітній процес, розвиток їхньої аналітичної та проблемно-орієнтованої діяльності, а також застосування цифрових і симуляційних платформ у процесі моделювання виробничих ситуацій.

Одним із ефективних шляхів реалізації цих вимог є впровадження проблемного навчання, яке орієнтоване на активну пізнавальну діяльність студентів, розвиток їхнього інтелектуального потенціалу та формування професійної мобільності (Гуменна, 2025). Використання цього підходу у поєднанні з іншими сучасними технологіями навчання, такими як симуляційне моделювання, інтерактивні освітні платформи, доповнена та віртуальна реальність (AR/VR), забезпечує формування комплексної професійної компетентності, що відповідає вимогам Міжнародної морської організації (ІМО) та сучасним стандартам морської освіти. Отже, актуальність дослідження проблемного навчання у підготовці майбутніх суднових механіків зумовлена необхідністю підвищення якості професійної освіти, орієнтацією на компетентнісний підхід і потребою формування фахівця нового покоління, здатного ефективно працювати в умовах сучасного морського флоту (International Maritime Organization, 2017).

Таким чином, дослідження педагогічних технологій, що сприяють формуванню високого рівня професійної підготовки суднових механіків, є важливим науковим завданням, вирішення якого сприятиме підвищенню якості морської освіти, адаптації випускників до реальних умов роботи та їхньої конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці.

Одним із ключових завдань методики розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців є забезпечення спрямованості освітнього процесу на «розвиток творчого потенціалу з урахуванням професійних потреб й особливостей професійного середовища» та

«вплив на всі складові педагогічної системи розвитку» (Тітова, 2019, с. 212). Це передбачало не лише засвоєння ними необхідного обсягу знань, а й формування здатності до генерування нових ідей, пошуку нестандартних рішень та самостійного опанування сучасними технологіями.

У розробленій методиці розвитку творчого потенціалу майбутніх суднових механіків значну увагу було приділено технології проблемного навчання, яка спрямована на формування здатності до аналізу проблемних ситуацій, визначення шляхів їх вирішення та ухвалення оптимальних рішень. Студенти не просто засвоювали готові алгоритми дій, а розвивали навички самостійного пошуку рішень, що є важливим елементом творчої діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що проблемне навчання посідає важливе місце в наукових дослідженнях низки українських учених. Зокрема, В. Бондар, Н. Гавриш, В. Галузинський, О. Гулай, М. Євтух, Г. Журба, М. Карпушина, М. Лементаренко, Н. Ничкало, В. Павленко, В. Паламарчук, В. Огнев'юк, А. Фурман та ін. розкривали різні аспекти цієї проблематики – від теоретико-методологічних засад проблемного підходу та його психологічного обґрунтування до питань практичної реалізації у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Дослідження цих авторів засвідчують, що проблемне навчання розглядається як ефективний засіб активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їхнього критичного мислення та самостійності у здобутті знань.

Як зазначає Л. Гуменна (2025), проблемне навчання сприяє формуванню критичного та творчого мислення, розвитку дослідницьких умінь, підвищенню мотиваційної залученості студентів у освітній процес, а також формує здатність приймати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності й забезпечує інтеграцію знань із різних предметних галузей.

Проблемне навчання має низку характерних особливостей, що відрізняють його від традиційних форм організації освітнього процесу. Насамперед воно передбачає активну інтелектуальну діяльність студента, спрямовану на самостійне засвоєння нових понять через розв'язання навчальних проблем, що забезпечує глибоке, усвідомлене та міцне засвоєння знань, а також сприяє формуванню світогляду, критичного, творчого й діалектичного мислення. Самостійне вирішення навчальних проблем виступає важливою умовою



перетворення знань на особисті переконання, а зв'язок проблемних ситуацій із реальним життям забезпечує ефективну інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю. Вагомим чинником є і систематичне використання викладачем різноманітних видів самостійної роботи, що сприяє актуалізації раніше набутих знань та формуванню нових способів діяльності. Кожен студент сприймає проблему індивідуально, що приводить до різноманітності гіпотез і шляхів її розв'язання. Водночас висока емоційна активність студентів під час проблемного навчання зумовлена тим, що інтелектуальна діяльність пошукового характеру нерозривно пов'язана з емоційно-чуттєвою сферою, що стимулює пізнавальну активність і посилює внутрішню мотивацію до навчання (Хурсенко, 2023).

Основна навчальна діяльність, спрямована на всебічний розвиток творчого потенціалу студентів під час вивчення дисциплін, що охоплюють теоретичну та практичну підготовку, базувалася на використанні елементів проблемного навчання. Зокрема, *проблемні питання* не лише стимулюють студентів до активного пошуку нових знань, а й викликають бажання виходити за межі простого відтворення інформації, оскільки готові відповіді їм заздалегідь не надаються.

У розробленій методиці застосовувалися різні типи *проблемних задач*: *винахідницькі*, які передбачають подолання протиріч і створення нових рішень; *дослідницькі*, що спрямовані на вивчення причин певних явищ чи процесів; *конструкторські*, які містять розроблення конструкцій або моделей, що відповідають конкретним технічним чи функціональним вимогам; *задачі прогнозування*, що стосуються аналізу конструкцій, принципів роботи або явищ з метою передбачення можливих позитивних і негативних наслідків; задачі з недостатніми даними, коли надається тільки частина даних, а інші необхідні складові для розв'язання проблеми потрібно знайти самостійно.

Проблемні завдання – «навчальна ситуація, що передбачає наявність суперечності, невизначеності або інформаційної недостатності, яку здобувач має подолати самостійно або в процесі групової взаємодії» (Гуменна, 2025).

Проблемні ситуації виникають унаслідок спеціально створених умов або обставин, за яких студенти відчують певні труднощі через нестачу знань чи навичок, стикаються з новими і нетиповими контекстами розв'язання задач, або мають справу з протиріччями між теоретичними обґрунтуваннями та отриманими практичними результатами.

У розробленій методиці акцент зроблено на практичному використанні проблемних методів під час різних типів лекцій: проблемного викладу, з елементами продуктивних методів, проблемного засвоєння та з проблемним підходом.

Ще одним важливим напрямом стало впровадження проєктної технології, яка дає можливість студентам набувати досвіду практичної діяльності, працюючи над створенням реальних проєктів. У межах цього підходу студенти вчилися розробляти концепції, моделі та прототипи, що відповідали заданим критеріям, а також взаємодіяти у команді, розподіляючи обов'язки та узгоджуючи власні рішення з іншими учасниками проєкту.

Особливу роль у розвитку творчого потенціалу відігравали комунікативні технології, які сприяли формуванню навичок ефективного спілкування, обміну думками та аргументованого відстоювання своїх ідей. Адже для успішної професійної діяльності судового механіка важливо не лише створити інноваційне технічне рішення, а й уміти донести його цінність до колег, роботодавців та споживачів.

Розвиток творчого потенціалу студентів здійснювався на всіх рівнях освітнього процесу та охоплював усі складові педагогічної системи: визначення цілей навчання, формування змісту, вибір методів і засобів навчання, організацію форм взаємодії між викладачем і студентами, а також контроль та корекцію отриманих результатів. Зокрема, у процесі навчання значна увага приділялася тому, щоб зміст дисциплін відповідав не лише загальноосвітнім стандартам, а й сприяв розвитку творчого потенціалу студентів. Це передбачало освоєння ними методів аналізу потреб кінцевого споживача, визначення вимог та критеріїв до створюваних технічних рішень, застосування прийомів генерації нових ідей. Для підвищення ефективності освітнього процесу відбувалася постійна адаптація та удосконалення методів навчання. Зокрема, аналізувалися можливості використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які уможливлювали не лише розширення доступу до навчальних матеріалів, а й сприяння створенню інтерактивного середовища для спільної роботи студентів.

Важливим аспектом стала розробка алгоритму педагогічної взаємодії, що передбачала чітке структурування освітнього процесу на певні етапи. На кожному з цих етапів визначалися конкретні цілі, очікувані результати та методи їх досягнення. Такий підхід дає можливість більш ефективно керувати навчальною діяльністю,



здійснювати контроль за рівнем засвоєння матеріалу та своєчасно вносити необхідні корективи.

Проведене дослідження підтвердило ефективність проблемного навчання як педагогічної технології, що сприяє розвитку творчого потенціалу та професійної компетентності майбутніх судових механіків. Його застосування дало змогу поєднати засвоєння теоретичних знань із практичним моделюванням реальних кейсів професійної діяльності, що позитивно вплинуло на рівень мотивації, успішності та практичної готовності здобувачів освіти до роботи в умовах високотехнологічного виробництва морської галузі.

Встановлено, що проблемне навчання забезпечує активізацію пізнавальної діяльності студентів, формування навичок критичного мислення, самостійного прийняття рішень та розвитку творчого підходу до розв'язання професійних завдань.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є розроблення й апробація методичних моделей інтеграції проблемного навчання з іншими інноваційними освітніми технологіями, зокрема STEM-освітою, елементами гейміфікації, дуальною системою навчання та цифровим симулюванням професійних ситуацій, що сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки фахівців морського профілю.

Список посилань

International Maritime Organization. (2017). *IMO model course 7.04: Officer in charge of an engineering watch*. International Maritime Organization.

Гуменна, Л. С. (2025). Технологія проблемного навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти. *Професійна педагогіка*, 2(31), 31-41. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2025.31.31-41>

Тітова, О. А. (2019). *Педагогічна система розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів у аграрних університетах: теоретичне обґрунтування та методичне забезпечення*: монографія. Однорог Т. В.

Хурсенко, С. М. (2023). Застосування методу проблемного навчання під час підготовки фахівців інженерних спеціальностей. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2(52), 81–85.



РОЗДІЛ 4

ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ



УДК 377:69:620.97

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Тетяна Герлянд,

*доктор педагогічних наук, старший науковий
співробітник, завідувач відділу змісту і
технологій професійної освіти Інституту
професійної освіти НАПН України,
<http://orcid.org/0000-0002-7991-0431>
e-mail: alfina_g@ukr.net*

Анотація. Розкрито сучасний стан та перспективи підготовки майбутніх фахівців будівельної галузі до використання енергоефективних технологій у професійній діяльності. Зазначено, що енергоефективність сьогодні стає основним фактором їхньої успішної підготовки до роботи в умовах високотехнологічного виробництва. Заклади професійної освіти інтегрують ці знання в освітні програми для майбутніх будівельників, щоб зводити більш енергоефективні та екологічні будівлі відповідно до міжнародних стандартів.

Ключові слова: енергоефективність, технології, майбутні фахівці, професійна діяльність, будівельна галузь, заклади професійної освіти.

TRAINING OF FUTURE CONSTRUCTION INDUSTRY SPECIALISTS FOR THE USE OF ENERGY EFFICIENT TECHNOLOGIES: CURRENT STATUS AND PROSPECTS

Tetiana Gerliand,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Senior
Researcher, Head of the Department of
Vocational Education Content and Technologies
Institute of Vocational Education of the
NAES of Ukraine*

Abstract. The current state and prospects of training future construction industry specialists to use energy-efficient technologies in their professional activities are revealed. It is noted that energy efficiency is now



becoming the main factor in their successful preparation for work in high-tech production. Vocational education institutions integrate this knowledge into educational programs for future builders so that they can build more energy-efficient and environmentally friendly buildings in accordance with international standards.

Keywords: energy efficiency, technologies, future specialists, professional activities, construction industry, VET-schools.

Стратегія впровадження енергозбереження в усі сфери людської діяльності передбачає розв'язання завдань щодо підвищення енергоефективності у підготовці майбутніх фахівців, у першу чергу, будівельної галузі. Наприклад, удосконалення управління та організації процесом підвищення енергоефективності будівель потребує вдосконалення організаційно-технологічних механізмів їх комплексної реалізації. Це сприятиме енергоощадному використанню енергоресурсів та зниженню негативних впливів на довкілля, що дасть змогу розв'язувати низку соціально-економічних проблем, особливо під час будівництва нового та реконструкції існуючого житла на засадах біосферосумісництва.

Сьогодні перехід на енергоефективні технології є ключовою тенденцією сучасної будівельної галузі. Фахівці повинні вміти застосовувати матеріали та технології, що знижують тепловтрати, споживання ресурсів та негативний екологічний вплив. Стратегічним аспектом розвитку сучасних технологій у державі, зокрема й сфери будівництва, є зменшення споживання енергоресурсів. У напрямі енергозбереження будівель, наприклад, велике значення приділяється підвищенню теплозахисту їх огорожувальних конструкцій (Герлянд, 2009).

Аналіз сучасного стану засвідчив, що сьогодні підготовка майбутніх будівельників до використання енергоефективних технологій у своїй професійній діяльності включає навчання використанню сучасних теплоізоляційних матеріалів, вдосконаленню інженерних систем (опалення, вентиляція, гаряче водопостачання), а також правилам монтажу та експлуатації, що дають змогу будівлям та спорудам економно споживати енергію. Заклади професійної освіти інтегрують ці знання в освітні програми для майбутніх фахівців, щоб вони могли зводити більш енергоефективні та екологічні будівлі відповідно до міжнародних стандартів (Пятничук, 2019).



Відновлення України потребує кваліфікованих фахівців, особливо у сфері енергоефективного будівництва. Цього року охочих працювати у цій сфері готуватимуть понад сто закладів професійної освіти, що удвічі більше, ніж на початок 2022 року. Підготовка здійснюється за актуальними для відбудови житлового фонду напрямками: «Передові системи термомодернізації будівель і споруд», «Монтажник віконних та дверних конструкцій», «Ізолувальник з термоізоляції», «Спеціаліст з монтажу плоских покрівель».

Географію впровадження навчальних програм у сфері енергоефективного будівництва розширено завдяки ініціативі Проєкту GIZ «Сприяння енергоефективності та імплементація Директиви ЄС про енергоефективність в Україні» та підтримки МОН України.

Ключовими аспектами підготовки фахівців у сфері енергоефективного будівництва при цьому є:

- *матеріали та конструкції*: вивчення принципів дії та методів монтажу сучасних теплоізоляційних матеріалів (наприклад, сендвіч-панелі, пінополістирол, мінеральна вата), що значно зменшують тепловтрати будівлі; навчання правильному виконанню робіт з утеплення фасаду, покрівлі та фундаменту для досягнення високого рівня енергоефективності;

- *інженерні системи*: знайомство з удосконаленням цих систем: опалення, вентиляції, кондиціонування, гарячого водопостачання (ГВП), навчання монтажу та налаштування енергоефективних систем, таких як рекуперація тепла в системах вентиляції;

- *розрахунки та сертифікація*: вивчення методів розрахунку енергоспоживання будівель, які використовуються для визначення класу їх енергоефективності, зокрема за допомогою програмних комплексів; ознайомлення з міжнародними стандартами та методиками оцінки енергоефективності будівель (наприклад, ISO 50001);

- *монтажні роботи*: практичне навчання правильному монтажу вікон, дверей та інших огорожувальних конструкцій, що забезпечують цілісність теплової оболонки будівлі (Мандрика та ін., 2021).

Підготовка майбутніх фахівців будівельної галузі до використання енергоефективних технологій здійснюється також у тісному зв'язку з основними напрямками їхньої підготовки у закладі професійної освіти: теоретично-практичною («Основи енергозбереження та сталого розвитку», «Принципи проектування енергоефективних будівель», «Особливості сучасних теплоізоляційних матеріалів», «Нормативна база (ДБН, європейські стандарти,

екологічні сертифікації»); практичною підготовкою: «Монтаж систем утеплення (мокрый фасад, вентфасад, напілення пінополіуретаном)»; «Встановлення енергоефективних вікон, дверей та герметизуючих систем»; «Монтаж систем вентиляції із рекуперацією»; «Робота з «розумними» системами керування енергією (датчики, автоматика)»; «Правильне використання будівельної техніки та інструментів для енергоефективних робіт» (Гайдук та ін., 2021).

При цьому потребують формування такі професійні компетентності здобувачів професійної освіти: вміння читати та інтерпретувати енергопроектну документацію; навички роботи з інноваційними матеріалами (аерогель, PIR-плити, пінополіуретан та ін.); здатність правильно виконувати теплоізоляційні, герметизаційні та монтажні роботи; знання методів енергоаудиту та контролю якості утеплення; формування екологічної відповідальності.

Ефективними методами організації такого навчання виступають симуляційні тренажери для роботи з енергоефективними системами; майстер-класи від представників компаній – виробників матеріалів; дуальна форма навчання (частина години – у навчальному закладі, частина – на реальному виробництві); проєктне навчання; створення моделей енергоефективних конструкцій (Аніщенко та ін., 2019).

Для ефективної підготовки також необхідне належне матеріально-технічне забезпечення, зокрема: лабораторія енергоефективних технологій; реальні зразки матеріалів; стенди для монтажу утеплення та вентиляції; інструменти та засоби індивідуальної захисту.

Результати підготовки окреслюють наступні вміння здобувача: застосовувати енергоефективні технології під час будівництва та ремонту; забезпечувати якість утеплення; обирати оптимальні матеріали; працювати за сучасними стандартами енергоефективного будівництва; мінімізувати енерговтрати та експлуатаційні витрати будівель.

Отже, застосувати енергозберігаючі технології у процесі професійної підготовки необхідно, але потрібна грамотна презентація цих технологій. Закономірно, що за таких умов виникає необхідність неперервного розвитку в майбутніх фахівців будівельної галузі широких компетентностей і, особливо, компетентностей, що дають змогу забезпечувати енергоефективність виробничих процесів у професійній діяльності. Це вирішується шляхом вивчення основ енергозбереження та енергоефективності. На наш погляд, наявність у



навчальних планах закладів професійної освіти обов'язкового навчального курсу «Основи енергоефективності» надає можливість оволодіти цими компетентностями щодо збереження енергоресурсів, їх ефективного використання під час виконання професійних видів робіт, і навіть у побуті. Крім того, здобувачі освіти набуватимуть нових знань стосовно особливостей енергозберігаючих матеріалів, їхніх переваг під час використання у професійній діяльності, специфіки здійснення технологічних процесів на їх основі тощо. Бо відбудова та подальший сталий розвиток країни після перемоги має здійснюватися на принципах енергоефективності, інноваційності та європейських стандартах. Тому попит на ринку праці на кваліфікованих фахівців у сфері енергоефективності, енергоаудиту, енергоменеджменту та суміжних галузей лише зростатиме.

Подальші наукові розвідки будуть спрямовані на розробку методики формування енергоефективної компетентності майбутніх фахівців будівельної галузі та алгоритму її здійснення.

Список посилань

Аніщенко, В. М., Артюшина, М. В., Герлянд, Т. М., Кулалаєва, Н. В. та ін. (2019). *Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах: монографія*. Житомир.

Гайдук, О. В., Герлянд, Т. М., Кулалаєва, Н. В., Півторацька, Н. В. & Пятничук, Т. В. (2021). *Технології утеплення фасадів будівель: підручник*. Житомир.

Герлянд, Т. М. (2009). *Педагог професійної школи: методичний посібник*. Київ.

Мандрика, А. С., Антоненко, С. С., Гусак, О. Г. та ін. (2021). *Енергоефективні технології: навчальний посібник*. Суми.

Пятничук, Т. В. (2019). Інноваційне освітнє середовище формування професійної компетентності майбутніх робітників. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, 1(18), 131–136.
<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2019.18.131-136>



УДК 377:624.05-051]:620.91-027.236-047.22

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

*Андрій Каленський,
доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник
відділу змісту і технологій професійної освіти
Інституту професійної освіти
НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0001-9034-5042>
e-mail: kaa_1959@ukr.net*

Анотація. Методика формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі – це сукупність впорядкованих знань про принципи, зміст, методи, форми, педагогічні технології формування досліджуваної властивості. Розглянута методика включає такі взаємопов’язані етапи: ціннісно-мотиваційний, формувально-технологічний та рефлексивно-корекційний.

Ключові слова: професійна освіта, загальноосвітня підготовка, професійно-теоретична підготовка, професійно-практична підготовка, енергоефективна компетентність.

METHODOLOGY FOR FORMING ENERGY EFFICIENCY COMPETENCE OF FUTURE QUALIFIED WORKERS IN THE CONSTRUCTION INDUSTRY

*Andrii Kalenskyi,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Leading Researcher of the Department of Content
and Technologies of Vocational Education
of the Institute of Vocational Education of the
NAES of Ukraine*

Abstract. The methodology for forming the energy efficiency competence of future skilled workers in the construction industry is a set of systematized knowledge about the principles, content, methods, forms, and



pedagogical technologies for developing the studied attribute. The proposed methodology includes the following interrelated stages: value-motivational, formative-technological, and reflective-corrective.

Keywords: vocational education, general education, professional and theoretical training, professional and practical training, energy-efficient competence.

Актуальним є питання формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників різних галузей економіки для повоєнної «зеленої» відбудови України, тому метою статті є розгляд розробленої методики формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі.

Український педагогічний енциклопедичний словник визначає поняття методика навчання як – «сукупність впорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби і форми організації навчально-виховного процесу, які забезпечують розв’язання поставлених завдань» (Гончаренко, 2011, с. 280).

Словник української мови дає таке визначення методики (Білодід, 1970): сукупність взаємозв’язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи; вчення про методи викладання певної науки, предмета (Герлянд, 2009).

Розроблена методика формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі на другому ступені навчання (з отриманням повної загальної середньої освіти) включає такі взаємопов’язані етапи:

Ціннісно-мотиваційний – цикл занять в процесі загальноосвітньої підготовки в закладах професійної освіти, який ознайомлює майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі з енергоощадністю та енергоефективністю, а саме «які заходи з термомодернізації приміщень є найбільш актуальними у житлових будівлях; як обрати устаткування для використання вторинних джерел енергії в побуті; яке технологічне обладнання застосовується для перетворення енергії відновлюваних джерел в інші види енергії (сонячні колектори, фотоелементи, устаткування для прямого спалювання біовідходів, біогазові установки тощо)» (Шеліманова, 2025, с. 5). Так, у навчально-методичному посібнику для вчителів 10-11 класів урок 2 «Енергоощадність у будівлях» інтегрується у навчальні

програми з фізики, природничі науки модуль «Енергія та енергетика» та економіка (розділ 2 «Фундаментальні процеси та явища ринкової економіки» і розділ 3 «Підприємство та підприємницька діяльність»), а урок 3 «Підвищення енергоефективності будівель» інтегрується у навчальні програми з фізики, (природничі науки модуль «Енергія та енергетика») та економіка (розділ 3 «Підприємство та підприємницька діяльність») (Шеліманова, 2025, с. 6).

Формувально-технологічний – завданнями етапу є формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі. Так згідно з Державним освітнім стандартом з професії 7132 «Лицювальник-плиточник», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 8 березня 2024 р. № 289 до першого результату навчання під час первинної професійної підготовки включена «Екологічна та енергоефективна компетентність» (КК6). В стандарті зазначено, що ключові компетентності набуваються впродовж строку освітньої програми та можуть розвиватися у процесі навчання протягом усього життя шляхом формального, неформального та інформального навчання. Тому «Екологічна та енергоефективна компетентність» (КК6) формується як процесі загальноосвітньої підготовки з вивчення освітнього предмету «Основи екології та енергоефективності», так і під час професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки (у результатах навчання більшості навчальних предметів є «Екологічна та енергоефективна компетентність» (КК6)) (стандарт № 289, 2024).

Рефлексивно-корекційний – оцінювання та корегування результатів цілеспрямованого формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі. Відповідно компонентам енергоефективної компетентності виділено чотири критерії оцінювання рівнів сформованості цієї властивості особистості: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний з відповідними показниками, що характеризують три рівні розвиненості досліджуваного феномену особистості (високий, середній, низький).

Педагогічними умовами реалізації методики формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі є: «Наявність викладачів, які володіють енергоефективною компетентністю та підвищення їх кваліфікації у сфері енергоефективних технологій», «Використання активних методів навчання (проектне навчання, кейс-методи тощо) для формування



енергоефективної компетентності» і «Створення відповідного освітнього креативного середовища, що впливатиме на формування в учнів енергоефективної компетентності» (Каленський, 2025, с. 208). На думку Т. Пятничук у закладах професійної (професійно-технічної) освіти будівельної галузі потрібні певні заходи управлінської діяльності зі створення інноваційного освітнього середовища: удосконалення матеріальної бази, стимулювання упровадження сучасних педагогічних технологій тощо (Пятничук, 2019).

Для реалізації цих умов вважаємо за доцільне та необхідне впровадження в освітній процес авторського факультативного курсу «Формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі», завданням якого є формування в здобувачів освіти мотивації та стійкого інтересу до сучасного стану та майбутнього вдосконалення в Україні та світі будівельних та інших промислових енергоефективних та енергозберігаючих технологій. Виклад теоретичного матеріалу поєднується з тренінгами, рольовими та інтелектуальними іграми, екскурсіями, презентаціями проєктів тощо. Факультативні заняття пропонується проводити з використанням технології проблемного навчання, інформаційно-комунікаційних, проєктних технологій, сучасних методів: дискусія, круглий стіл, інтерактивні презентації, «мозковий штурм», рольові ігри, аналіз історій і ситуацій, кейс-метод тощо (Герлянд та ін., 2025, с. 109).

Отже, методика формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі – це сукупність впорядкованих знань про принципи (загальні та специфічні), зміст (освітні компоненти спрямовані на формування енергоефективної компетентності), методи (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, евристичний, дослідницький, вправи, ігровий, проєктний, ситуативний, тестування тощо), форми (уроки – проблемний, бінарний, урок-презентація, урок-проєкт, імітаційно-ігрові заняття, тренінгові заняття, факультатив, гурток, самостійна робота, вебінар тощо), педагогічні технології (проєктна технологія, технологія проблемного навчання, імітаційно-ігрового навчання, тренінгові технології, інтерактивне навчання, метод конкретних ситуацій (кейс-метод), контекстове навчання) формування досліджуваної властивості.

Напрямами подальших розвідок є впровадження методики формування енергоефективної компетентності майбутніх



кваліфікованих робітників будівельної галузі та експериментальна перевірка її ефективності.

Список посилань

Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Волинські обереги.

Білодід, І. К. (1970). *Словник української мови*. Наукова думка.

Шеліманова, О. В., Буравльова, Л. В., Соломаха, О. С. & Буяк, Н. А. (2025). *Енергоефективність та альтернативні джерела енергії у будівлях: навчально-методичний посібник для вчителів 10-11 класів*. ТОВ «Поліграф плюс». <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/07/24/posibnyky-enerhoefektyvnosti-v-shkolakh-24-07-2025-1.zip>

Державний освітній стандарт з професії: «лицювальник-плиточник» № 289 (2024). <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/pto/standarty/2024/03/08/Nakaz.MON-289.vid.08.03.2024-Litsyuvvalnik-plitochnik-1.1.pdf>

Каленський, А. А. (2025) Педагогічні умови розвитку енергоефективної компетентності майбутніх фахівців будівельної галузі. *Професійна педагогіка*, 1(30), 204–212. <https://jrnls.ivet.edu.ua/index.php/1/uk/article/view/982>

Герлянд, Т. М., Гоменюк, Д. В., Дрозіч, І. А., Каленський, А. А., Пащенко, Т. М. & Пятничук, Т. В. (2025). *Формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі: методичний посібник*. Інститут професійної освіти НАПН України.

Герлянд, Т. М. (2006). Соціальний розвиток молодшого школяра. *Педагогічна газета*, 6, 3.

Пятничук, Т. В. (2019) Інноваційне освітнє середовище формування професійної компетентності майбутніх робітників. *Науковий вісник ІПО НАПН України. Професійна педагогіка*, 1(18), 131–136. <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2019.18.131-136>



УДК 377:[620.9-049.34:69-5

ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА ДЛЯ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Дмитро Гоменюк,
кандидат педагогічних наук, старший
науковий дослідник, старший науковий
співробітник відділу закладів професійної
освіти Інституту професійної освіти
НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0001-9315-7581>
e-mail: 2594158@ukr.net*

Анотація. Проєктні технології є важливою складовою освітнього процесу, через яку здобувачі освіти мають можливість більш якісно засвоїти впровадження та використання енергоефективних технологій в будівельній галузі.

Ключові слова: проєктні технології, енергоефективність, будівельна галузь, спеціаліст, енергоефективні технології, професійні компетентності, цифрові технології.

PROJECT TECHNOLOGIES AS A FOUNDATION FOR TRAINING SPECIALISTS IN THE CONSTRUCTION INDUSTRY USING ENERGY-EFFICIENT TECHNOLOGIES

*Dmytro Homeniuk,
Candidate of Pedagogical Science,
Senior Research Scientist, Senior Research
Fellow of the Department of Vocational
Education Institutions of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. Project technologies are an important part of the educational process, through which students have the opportunity to more effectively master the implementation and use of energy-efficient technologies in the construction industry.

Keywords: project-based technologies, energy efficiency, construction industry, specialist, energy efficient, professional competence, digital technologies.

Сучасна будівельна галузь зазнає суттєвих змін під впливом глобальних тенденцій енергоефективності, сталого розвитку та цифровізації. Підвищення вимог до показників енергозбереження будівель, застосування нових матеріалів та впровадження інтелектуальних систем керування створюють необхідність підготовки спеціалістів нового покоління, здатних адаптуватися до швидких технологічних змін. У цьому контексті важливим освітнім інструментом стають проєктні технології навчання, які забезпечують практичне спрямування освітнього процесу, формують компетентності інженерної творчості та професійної мобільності.

Метою статі є обґрунтування ролі та значення проєктних технологій у підготовці фахівців будівельної галузі, здатних ефективно працювати з енергоощадними технологіями та системами.

Проєктні технології навчання передбачають інтеграцію теоретичних знань і практичної діяльності студентів через виконання індивідуальних або групових проєктів, що мають проблемно-пошуковий характер та орієнтовані на реальні виробничі потреби. Основними принципами цієї технології є:

- активність і самостійність здобувача освіти;
- орієнтація на кінцевий продукт (проєкт, модель, креслення, розрахунок, енергетичний аудит);
- міждисциплінарність, що дає змогу поєднувати знання з будівельної фізики, матеріалознавства, теплотехніки, автоматизації;
- практична спрямованість, що забезпечує зв'язок навчання з реальними виробничими процесами (Коломієць, 2020)

У підготовці спеціалістів будівельних професій проєктна технологія дає змогу моделювати ситуації, з якими фахівець стикатиметься у професійній діяльності: планування енергоефективних будівель, розрахунок тепловтрат, добір матеріалів, аналіз систем вентиляції й опалення.

Енергоефективні технології вимагають від майбутніх будівельників знань не лише про традиційні будівельні процеси, а й про інноваційні рішення, такі як:

- системи пасивного сонячного обігріву;



- теплоізоляційні матеріали нового покоління;
- «розумні» системи автоматичного керування мікрокліматом;
- відновлювані джерела енергії (сонячні панелі, теплові насоси);
- технології утилізації тепла та рекуперації (Кулалаєва & Стьопіна, 2017).

Проектні технології дають змогу ефективно формувати ці знання через виконання завдань, максимально наближених до реальних умов. Здобувачі освіти у процесі роботи над проєктами:

- розв’язують практичні інженерні задачі;
- застосовують розрахунково-аналітичні методи;
- працюють у програмах BIM-моделювання, CAD-системах, програмах енергетичного моделювання;
- взаємодіють у команді, що відповідає сучасним стандартам організації будівельного виробництва (Семенченко & Дубіна, 2022).

Таким чином, проєктні технології забезпечують розвиток професійних компетентностей, необхідних для роботи з енергоощадними матеріалами й технологіями.

Проектна робота включає такі етапи:

1. Вибір проблеми або завдання – наприклад, розроблення енергоефективної моделі житлового будинку.
2. Формулювання мети та завдань проєкту.
3. Планування діяльності – визначення етапів, методів, ресурсів.
4. Збір і аналіз інформації, виконання інженерних розрахунків, досліджень і моделювання.
5. Створення проєктного продукту – креслень, розрахункової записки, 3D-моделі, технічного паспорта енергоефективності.
6. Презентація та захист проєкту.
7. Оцінювання результатів та ефективності застосованих рішень (Бурчак, 2017).

Організація таких етапів сприяє формуванню у здобувачів освіти навичок планування, командної роботи, системного мислення та інженерного аналізу.

У контексті енергоефективності доцільно пропонувати студентам такі типи проєктів:

- аналіз теплотехнічних характеристик огорожувальних конструкцій будівлі;
- модель енергоефективного фасаду з використанням сучасних утеплювачів (пінополіуретан, мінеральна вата, PIR-панелі);

- оптимізація природного освітлення у виробничому приміщенні;
- розрахунок і проєктування системи вентиляції з рекуперацією тепла;
- створення BIM-моделі «пасивного будинку»;
- порівняльний енергоаудит двох варіантів теплоізоляції;
- виконання проєкту «зеленої покрівлі» як елементу енергоефективності будівлі.

Такі завдання одночасно розвивають навички технічного моделювання та аналітичну компетентність, сприяють творчості та інноваційному мисленню.

В умовах цифрової трансформації будівельної галузі проєктне навчання неможливе без використання сучасних цифрових інструментів. Найбільш затребуваними є:

- BIM-системи (AutoCAD, Revit, ArchiCAD) – для створення комплексних моделей будівель;
- програми енергетичного аналізу (DesignBuilder, IDA ICE, Termolog) – для розрахунку тепловтрат, оцінки ефективності утеплювачів;
- програми для структурного аналізу та моделювання навантажень (SCAD, Lira-SAPR);
- симулятори мікроклімату – дослідження теплообміну та вентиляції; геоінформаційні системи (GIS) – для аналізу території, інсоляції, розташування об'єкта (Пашинський & Настоящий, 2023).

Опанування таких інструментів у межах проєктної діяльності дає змогу майбутнім фахівцям готуватися до реальних професійних умов, де цифрові моделі стають основою всіх рішень.

Застосування проєктних технологій у підготовці фахівців будівельної галузі створює низку позитивних наслідків:

1. Формування професійної компетентності

Студенти опановують практичні навички роботи з технічною документацією, розрахунками, сучасним будівельним обладнанням.

2. Розвиток інженерного мислення

Проєктна робота стимулює аналіз, логіку, вміння прогнозувати наслідки технічних рішень.

3. Підготовка до роботи з інноваційними технологіями

Майбутні фахівці навчаються застосовувати сучасні енергозберігаючі матеріали та обладнання.

4. Посилення мотивації до навчання



Реальні проекти створюють умови для підвищення інтересу до професії та самостійного пошуку інформації.

5. Розвиток комунікативних та організаційних навичок (Мелконова & Романченко 2021).

Більшість проектів виконуються в командах, що відповідає практиці будівельної індустрії.

Таким чином, проектна технологія стає комплексним засобом формування всіх ключових компетентностей сучасного будівельника.

Попри значні переваги, впровадження проектної технології у професійну освіту потребує вирішення ряду організаційно-педагогічних завдань:

- забезпечення закладів освіти сучасним обладнанням та програмним забезпеченням;
- підвищення кваліфікації педагогів у сфері цифрового моделювання й енергетичного аналізу;
- розроблення навчально-методичного забезпечення, адаптованого саме для проектного формату;
- налагодження співпраці закладів освіти з підприємствами будівельної галузі;
- оновлення робочих програм відповідно до сучасних стандартів енергоефективного будівництва (Уренев & Бахтін, 2020).

Тільки комплексний підхід дасть змогу забезпечити якісну професійну підготовку майбутніх спеціалістів.

Проектні технології є ефективною педагогічною основою для підготовки спеціалістів будівельної галузі, здатних працювати з енергоефективними технологіями та впроваджувати інновації у сфері будівництва. Вони забезпечують інтеграцію теорії та практики, сприяють формуванню інженерної компетентності, навичок аналізу, моделювання і командної взаємодії. У сучасних умовах переходу до сталого та енергоощадного будівництва значення проектних технологій зростає, оскільки вони формують фахівця, готового до професійних викликів та технологічних змін.

Список посилань

Бурчак, М. В. (2017). Енергоефективність у будівництві. В *Екоорієнтовані технології професійного навчання: збірник екологічних проектів* (с. 130–137). Павлоград.

Коломієць, В. (2020). Проєктні технології в професійній освіті: теоретичні засади та практичне застосування. *Професійна педагогіка*, 3, 15–22.

Кулалаєва, Н., & Стюпіна, Н. (2017). Формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю на основі проєктних технологій. *Професійно-технічна освіта*, 2(75), 25–28.

Мелконова, І. В., & Романченко, Ю. А. (2021). Підвищення енергоефективності житлових будівель. *Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*, 5(269), 17–19.

Пашинський, М. В., & Настоящий, В. А. (2023). *Енергоефективність будівель. Практичні роботи: методичні рекомендації*. Кропивницький.

Семенченко, Л. М., & Дубіна, А. І. (2022). Проєктна діяльність як засіб формування професійних компетентностей майбутніх фахівців технічного профілю. *Педагогічні науки: теорія і практика*, 1, 87–94.

Уренєв, В., & Бахтін, Д. (2020). Досвід проєктування енергоефективних громадських будівель державної власності в Україні. *Сучасні проблеми архітектури та містобудування*, 57, 322–339.

— 90 —

УДК 377.091.3:620.9

ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА У ЗАКЛАДІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Ірина Дрозіч,

кандидат педагогічних наук, заступник директора з
навчально-методичної роботи Державного навчального
закладу «Хмельницький центр професійно-технічної освіти
сфери послуг», науковий співробітник відділу змісту і
технологій професійної освіти Інституту професійної
освіти НАПН України,

<https://orcid.org/0000-0002-8881-9314>

e-mail: irina.drozich@ukr.net



Анотація. Розглянуто особливості екологічної освіти у закладі професійної освіти як інструмента формування цінностей сталого розвитку серед здобувачів освіти. Акцентовано увагу на інтеграції принципів сталого розвитку в освітній процес, використанні проєктних і практико-орієнтованих технологій навчання, що забезпечують розвиток екологічної свідомості, відповідального ставлення до довкілля та готовності майбутніх фахівців упроваджувати екологічно-орієнтовані практики у професійній діяльності. Визначено значення екологічної освіти як складової підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Ключові слова: сталий розвиток, заклад професійної освіти, екологічна освіта.

ECOLOGICAL EDUCATION IN A VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTION: FORMING SUSTAINABLE DEVELOPMENT PRINCIPLES

Iryna Drozich,

*PhD in Pedagogy, Deputy Director for Educational and
Methodological Work at Public Educational Institution
«Khmelnyskyi Centre for Vocational Education in the Field of
Services», Research Fellow of the Department of Vocational
Training Content and Technologies of the Institute of VET of the
NAES of Ukraine*

Abstract. The features of ecological education in a vocational education institution as a key tool for forming sustainable development principles among students are considered. The emphasis is on the integration of sustainable development principles into the educational process, the use of project-based and practice-oriented learning technologies that ensure the development of environmental awareness, a responsible attitude towards the environment, and the readiness of future specialists to implement environmentally friendly practices in their professional activities. The importance of ecological education as a component of training a competitive specialist capable of making responsible decisions in the context of modern environmental challenges is determined.

Keywords: sustainable development, vocational education institution, ecological education.

Екологічна освіта визначається як безперервний, спеціально організований процес навчання, виховання та розвитку, спрямований на формування системних наукових і практичних природоохоронних та екологічних знань, умінь, навичок і основ екологічної культури в контексті концепції сталого розвитку. Екологічна освіта набуває особливої актуальності у професійній освіті, адже це та ланка освіти, яка найтісніше інтегрована в економіку, оскільки забезпечує підготовку кваліфікованих кадрів для основних галузей виробництва – промисловості, будівництва, енергетики, транспорту тощо. Саме випускники закладів професійної освіти виконують практичні завдання, які безпосередньо впливають на ефективність економіки країни. Приходячи на виробництво, вони безпосередньо впливають на формування екологічно безпечних практик у різних галузях. У цьому контексті професійна освіта стикається з фундаментальною дилемою. З одного боку, вона повинна готувати фахівців, які володіють інноваційними технологіями для задоволення потреб виробництва. З іншого боку, глобальна стратегія сталого розвитку вимагає усвідомлення безперспективності чисто технократичної ідеї розвитку та необхідності заміни її на екологічну. Це означає, що професійна підготовка повинна включати глибоку етичну переорієнтацію, де стійкість та відповідальність ставляться вище за максималізацію короткострокового прибутку. Таким чином, екологічна освіта в закладі професійної освіти функціонує як ключовий інструмент державної безпеки та соціального благополуччя.

Сталий розвиток є одним із ключових концептів сучасного суспільства, спрямованим на досягнення балансу між економічними, екологічними та соціальними аспектами. Освіта для сталого розвитку є динамічною концепцією, що забезпечує підготовку фахівців, здатних керуватися цими принципами у своїй професійній діяльності (Радкевич, 2024).

У ДНЗ «Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг» здійснюється підготовка кваліфікованих робітників для сфери харчової, швейної промисловості, ресторанного господарства. Ці сфери безпосередньо впливають на навколишнє середовище через використання ресурсів, виробництво відходів і споживання енергії. Тому, майбутні фахівці цих професій повинні володіти не лише професійними навичками, а й екологічною культурою, що дасть змогу їм раціонально використовувати природні ресурси, мінімізувати відходи та впроваджувати принципи сталого розвитку у своїй



діяльності. Хоча урок історично залишається провідною організаційною формою навчання у закладі, для ефективного формування цінностей сталого розвитку застосовуються діяльнісні екоорієнтовані технології: інтерактивні, цифрові, проєктні, практико-орієнтовані технології. В ДНЗ Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг» за професіями «Швачка», «Кравець», «Закрійник» здобувачі освіти реалізували проєкт «Не засмічуймо планету: старому одягу – нове життя»! На уроках виробничого навчання вони реалізовували свої задуми – перешивали, переробляли і створили чудові колекції одягу, аксесуарів з додаванням різноманітного оздоблення, а саме поєднання матеріалів різних за структурою, фурнітури, оздоблювальних стрічок, шнурів, бісеру, намистин тощо. Вихованці не тільки ознайомились з екологічною проблемою переробки відходів модельної індустрії, а й запропонували дії стосовно її профілактики.

Реалізація проєкту дала позитивний освітній результат, який можна використовувати в практичній діяльності: вміння дати нове життя старим речам дає змогу не тільки економити кошти, але реалізовувати свій творчий потенціал і це ще один з маленьких кроків до збереження нашої планети від забруднення.

Ще один проєкт «Їстівний посуд» здобувачів освіти за професіями «Кухар», «Кондитер». Сьогодні, на заміну шкідливому для екології пластику, приходить їстівний посуд, який корисний та безпечний для нашого здоров'я.

Перевага їстівного посуду в тому, що це комбінація посуду та їжі. З'ївши таку ложку або тарілку, людина не генерує відходів та отримує певну кількість поживних речовин. Щоб зробити такий продукт корисним і водночас смачним, туди можна додавати овочеві чи фруктові наповнювачі, насіння тощо. Посуд може виконувати не тільки функції столових приборів, але водночас бути гарною закускою. Виготовлення посуду з різних їстівних продуктів, вирішує проблему утилізації.

Щороку на базі ДНЗ «Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг» проходить конкурс Workshop «Креативний денім», в якому беруть участь здобувачі освіти загальноосвітніх шкіл віком 12 до 17 років та вихованці закладів позашкільної освіти, які пробують себе у ролі дизайнерів. Конкурс проводиться з метою розвитку творчого потенціалу, стимулювання створення оригінальних дизайнерських рішень для перетворення вживаних речей в цікавий



неповторний новий образ. Цілі та завдання конкурсу: розвиток творчих здібностей та особистого потенціалу учнівської молоді; мотивація творчої активності (актуальність вивчення здобутків народного мистецтва); виявлення молодих талантів у сфері дизайну одягу та аксесуарів; допомога в подальшому професійному визначенні, популяризація професій легкої промисловості; розширення професійного кругозору та збагачення художньої культури підлітків; створення умов обміну творчими ідеями, розширення творчих контактів.

У Всесвітній день української хустки, на базі закладу проводиться 7 грудня ще один захід – Регіональний конкурс юних дизайнерів з виготовлення одягу та аксесуарів з використанням вживаних речей (хусток) в етностилі «Нове життя української хустки». Конкурс дає можливість креативним представникам учнівської молоді продемонструвати своє мистецтво, перетворити українську хустку в мистецький витвір демонструючи багатовікову красу українського жіноцтва. Створювати сучасний і водночас традиційний одяг – велика складність. Ми ж вважаємо, що створювати сучасний одяг з елементами традиційної культури – це мистецтво, а воно, своєю чергою, – відображення реальності. Саме так і народжуються речі, які мають історичні мотиви та наповнені новим, сучасним баченням.

У нашому закладі стало доброю традицією регулярно проводити тематичні тижні, екологічні акції та конкурси, спрямовані на формування відповідального ставлення до довкілля серед учнів. Ми заохочуємо їх до виконання спільних проєктів, що вдало інтегрують знання з природничих та професійних предметів для розв’язання конкретних екологічних проблем у контексті обраної професії. Цьогоріч здобувачі освіти долучились до акції «Моє дерево Перемоги» в рамках відзначення Всесвітнього дня Землі.

На базі ДНЗ «Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг» спільно з Науково-методичним центром професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області відбулася III Регіональна конференція педагогічних працівників ЗПО на тему «Професійна освіта для сталого майбутнього: циркулярність, екологія, ресурси». Захід відбувався в офлайн та онлайн-форматі, взяли участь педагогічні працівники майже з усіх закладів професійної освіти області, а також педагогічні працівники ВСП «Хмельницький торговельно-



економічний фаховий коледж ДТЕУ» та науковці Хмельницького національного університету.

Метою конференції було дослідити, як професійна освіта може стати рушієм впровадження принципів циркулярної економіки, сприяти раціональному використанню ресурсів і формувати нове покоління фахівців, свідомих своєї ролі у збереженні планети. Учасники конференції ще раз переконалися: професійна освіта – це не лише про знання та навички, а й про відповідальність перед суспільством і довкіллям, про цінності сталого розвитку, які починаються з маленьких рішень і переростають у великі зміни.

Висновки. Екологічна освіта в закладі професійної освіти відіграє вирішальну роль у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників, здатних працювати відповідно до принципів сталого розвитку та вимог «зеленої» економіки. Екологічна компетентність майбутнього фахівця є інтегративною характеристикою, що об'єднує знання, діяльнісний досвід та пріоритетність екологічних цінностей, включаючи непрагматичну мотивацію взаємодії з довкіллям. Найбільш ефективними механізмами формування такої компетентності є інноваційні педагогічні технології (проектне навчання, позаурочні заходи) та активна практична діяльність (природоохоронна робота). Успішна екологізація професійної освіти залежить від глибокої міждисциплінарної інтеграції, що перетворює екологічну компетентність на загальнообов'язкову кваліфікаційну ознаку, необхідну для забезпечення потреб відновлюваної економіки України.

Список посилань

Радкевич, В. (2024). Сталий розвиток професійної освіти на основі державно-приватного партнерства. *Інноваційна професійна освіта*, 6(19), 10–32. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743536/>



УДК 620.9:69:378.048.2

ІННОВАЦІЙНІ ПРИНЦИПИ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНОГО ТА ЕКОЛОГІЧНО ОРІЄНТОВАНОГО БУДІВНИЦТВА

Тетяна Пащенко,

*кандидат педагогічних наук, старший
науковий співробітник відділу змісту і
технологій професійної освіти Інституту
професійної освіти НАПН України,
<http://orcid.org/0000-0002-7629-7870>
e-mail: tantarena@ukr.net*

Анотація. У статті розглянуто та систематизовано інноваційні принципи енергоефективного та екологічно орієнтованого будівництва, які є стратегічним імперативом для сталого розвитку та євроінтеграції України. Визначено, що енергоефективне та екологічно орієнтоване будівництво ґрунтується на комплексній парадигмі, яка об'єднує раціональне використання ресурсів, пасивний дизайн, застосування відновлюваних джерел енергії (ВДЕ) та екологічність матеріалів. Доведено, що зниження загального впливу на довкілля та цифровізація процесів забезпечують синергію цих принципів та перетворюють будівлі на стійкі, енергонезалежні об'єкти з високим рівнем комфорту.

Ключові слова: енергоефективне будівництво, екологічно орієнтоване будівництво, зелене будівництво, інноваційні принципи, відновлювані джерела енергії (ВДЕ), пасивний дизайн, життєвий цикл будівлі, сталий розвиток.

INNOVATIVE PRINCIPLES OF ENERGY-EFFICIENT AND ECOLOGICALLY ORIENTED CONSTRUCTION

Tetyana Pashchenko,

*PhD in Pedagogy, Senior Researcher
Department of Vocational Education Content and
Technologies Institute of Vocational Education of
the NAES of Ukraine*

Abstract. The article examines and systematizes the innovative principles of energy-efficient and ecologically oriented construction (EEOC), which serve as a strategic imperative for Ukraine's sustainable



development and European integration. It is determined that EEOC is based on a comprehensive paradigm that integrates rational resource use, passive design, the application of renewable energy sources (RES), and material eco-friendliness. It is proven that the reduction of overall environmental impact and the digitalization of processes ensure the synergy of these principles and transform buildings into sustainable, energy-independent objects with a high level of comfort.

Key words: Energy-efficient construction, ecologically oriented construction, green building, innovative principles, renewable energy sources (RES), passive design, building life cycle, sustainable development.

Сучасні виклики кліматичних змін, енергетичної кризи та урбанізації зумовлюють необхідність переосмислення підходів до будівництва. Традиційні технології, що орієнтовані на максимальну продуктивність без урахування екологічних наслідків, більше не відповідають вимогам сталого розвитку. У цьому контексті принципи енергоефективного та екологічно орієнтованого будівництва стають ключовими для формування комфортного, безпечного та ресурсозберігаючого життєвого середовища.

Енергоефективність у будівництві передбачає раціональне використання енергетичних ресурсів на всіх етапах життєвого циклу будівлі – від проектування до експлуатації. Вона базується на впровадженні інноваційних технологій, таких як інформаційне моделювання будівель (BIM), системи моніторингу на основі Інтернету речей (IoT), а також використання відновлюваних джерел енергії. Екологічна орієнтація, своєю чергою, акцентує увагу на мінімізації негативного впливу на довкілля, застосуванні екологічно чистих матеріалів та створенні умов для здорового мікроклімату.

Поєднання цих принципів забезпечує не лише економію енергії та зниження експлуатаційних витрат, але й сприяє підвищенню якості життя, зменшенню викидів парникових газів та досягненню цілей сталого розвитку. Саме тому інтеграція енергоефективних та екологічних рішень у професійну підготовку майбутніх будівельників є стратегічним завданням сучасної освіти.

Основні принципи енергоефективного та екологічно орієнтованого будівництва:

раціональне використання ресурсів – мінімізація енергетичних та матеріальних витрат на всіх етапах будівництва;

пасивний дизайн – оптимальна орієнтація будівлі, теплоаккумуляція, природне освітлення та вентиляція;

цифровізація процесів – застосування BIM, IOT та аналітичних систем для моделювання та контролю енергоспоживання;

використання відновлюваних джерел енергії (ВДЕ) – сонячні панелі, теплові насоси, системи накопичення енергії;

екологічність матеріалів – вибір безпечних, сертифікованих та довговічних будівельних матеріалів;

зниження впливу на довкілля – мінімізація викидів, утилізація відходів, впровадження принципів циркулярної економіки.

Раціональне використання ресурсів у будівництві передбачає максимальну оптимізацію енергії, матеріалів і води протягом усього життєвого циклу будівлі – від проектування до експлуатації й утилізації. Воно передбачає такі аспекти: матеріалоефективність – завдяки принципам індустріальної екології та екодизайну, зменшується споживання первинних матеріалів і збільшується повторне використання ресурсів (Kibert, 2008).

Згідно з аналізом, близько 90 % матеріалів, колись видобутих, залишаються в сучасному будівництві; важливо впроваджувати вторинні матеріали та переробку на всіх етапах проектування і будівництва; енергозбереження – проєктні рішення, спрямовані на термоізоляцію, оптимальну орієнтацію будівлі, використання природного освітлення та вентиляції, дають змогу знизити потребу у штучному опаленні та кондиціонуванні; водозбереження (використання систем збору дощової води, ефективних сантехнічних рішень і повторне використання води) – важливий елемент ресурсоефективного підходу; управління відходами – мінімізація будівельного сміття, сортування, повторне використання матеріалів та впровадження циркулярної економіки як ключ до зменшення негативного екологічного впливу (Pichlmeier, 2023).

Пасивний дизайн базується на ідеї гармонійної взаємодії будівлі з навколишнім середовищем. Він використовує сонячну енергію, природну вентиляцію, теплоємність матеріалів та оптимальну орієнтацію споруди для створення комфортного мікроклімату. Це означає, що будівля «працює» сама по собі, зменшуючи потребу в додатковому опаленні чи кондиціонуванні (Carter, 2025).

Ключові складові пасивного дизайну: орієнтація та планування – розташування будівлі відносно сонця має вирішальне значення, південні фасади отримують максимум сонячного тепла взимку, тоді як



захист від перегріву влітку забезпечується навісами, жалюзі або зеленими насадженнями; теплова ізоляція та герметичність – якісні утеплювачі, багатошарові конструкції та енергоефективні вікна дають змогу мінімізувати теплові втрати, особлива увага приділяється усуненню «містків холоду», які можуть знижувати ефективність системи; природне освітлення та вентиляція – великі вікна, світлові шахти та правильне зонування приміщень забезпечують достатній рівень освітленості без додаткових витрат електроенергії, крос-вентиляція дає змогу охолоджувати будівлю влітку без кондиціонерів (Al Mistarehi et al., 2024); акумуляція тепла – використання матеріалів із високою теплоємністю (бетон, камінь) дає змогу накопичувати тепло вдень і віддавати його вночі, стабілізуючи температуру всередині.

Дослідження показують, що продуманий пасивний дизайн може знизити потребу в опаленні та охолодженні до 90 % порівняно з традиційними будівлями, хоча початкові витрати можуть бути вищими. Однак довготривала експлуатаційна економія перевищує інвестиції (Anand et al., 2023). Це не лише економія коштів, а й зменшення викидів парникових газів. Крім того, такі будівлі забезпечують високий рівень комфорту: температура та вологість залишаються стабільними, а якість повітря – високою.

Найвідомішим прикладом практичного застосування принципу пасивного дизайну є стандарт *Passivhaus*, розроблений у Німеччині. Він передбачає суворі вимоги до теплоізоляції, герметичності та вентиляції з рекуперацією тепла. Сьогодні пасивні будинки будуються не лише в Європі, а й у багатьох країнах світу, стаючи символом екологічно відповідального підходу до архітектури.

Цифрові технології, такі як BIM, Інтернет речей (IoT), цифрові двійники й штучний інтелект (AI), сприяють оптимізації всього життєвого циклу будівель: проєктування, будівництва, обслуговування та управління. Дослідження M. Itanola та S. Whang (2024) показує, що інтеграція BIM з AI дає змогу прогнозувати енергоспоживання, виявляти неефективності та впроваджувати рішення ще на етапі проєктування. Цифрові системи також забезпечують точне вимірювання вуглецевого сліду, звітність та впровадження ESG стратегій у будівельну галузь. Цифрова трансформація будівельного циклу сприяє значному зниженню енергоспоживання, завдяки AI аналітиці та моніторингу даних у реальному часі. Дослідники зазначають, що основні сфери застосування цифрових технологій –

інтеграція, оптимізація, моніторинг і навчання – сприяють сталості конструкцій.

Використання ВДЕ виходить за межі простої заміни енергоносіїв; воно є наріжним каменем концепції енергоефективного та екологічно орієнтованого будівництва, що інтегрує технічні, економічні та екологічні аспекти. Технологічна інтеграція: сонячні фотоелектричні системи (PV) та сонячні термальні колектори активно вбудовуються у конструктивні елементи будівель, перетворюючи дахи та фасади на активні енергогенеруючі площі. Аналогічно, теплові насоси (геотермальні, повітряні), які використовують теплову енергію навколишнього середовища, забезпечують високо енергоефективне опалення та охолодження. Енергетична незалежність: інтеграція ВДЕ дає змогу перетворити будівлю з пасивного споживача на активного учасника енергосистеми, а в ідеалі – на нуль-енергетичний об'єкт, річне споживання енергії якого дорівнює річному виробництву.

Інтеграція сонячних панелей, вітрових турбін, геотермальних систем і біомаси до проєктних рішень дає змогу будівлям суттєво знизити вуглецевий слід. V. Reddy та співавтори (2024) описують переваги та виклики таких систем, демонструючи, що гібридні підходи зберігають стабільність енергозабезпечення й підвищують ефективність. Поєднання різних відновлюваних джерел та накопичувачів енергії створює стійку і гнучку енергосистему будівель. Слід підкреслити, що ефективне застосування ВДЕ можливе лише за умови синергетичної взаємодії з пасивними та активними заходами енергоефективності.

Не менш важливим елементом, що забезпечує цілісний підхід до сталості та зниження впливу життєвого циклу будівлі на довкілля, є використання *екологічних будівельних матеріалів*, які характеризуються низьким вуглецевим слідом, нетоксичністю, переробністю або здатністю до біорозкладення. Перевага надається матеріалам, виробленим локально (зменшення транспортних витрат та викидів) і тим, що вимагають менше енергії на виробництво (наприклад, глина, необроблена деревина, солома замість високооброблених металів чи бетону); матеріалам, які можуть поглинати CO₂ або вимагають менш енергоємних процесів, наприклад, низьковуглецевий цемент, конопляний бетон (hempcrete), або перероблений бетон, натуральним теплоізоляційним матеріалам (деревина, глина, бамбук), які ефективні й безпечні для внутрішнього мікроклімату. Вибір матеріалів для енергоефективного та екологічно



орієнтованого будівництва ґрунтується на кількох ключових критеріях, які необхідно враховувати на етапі проєктування:

відновлюваність – матеріали, отримані з швидко відновлюваних ресурсів (наприклад, бамбук, коркове дерево, дерево з сертифікацією FSC);

екологічна безпека – матеріали, що не містять токсичних речовин, формальдегідів, летких органічних сполук, які можуть погіршувати якість внутрішнього повітря;

довговічність та ремонтпридатність – вибір матеріалів з тривалим терміном служби, що зменшує необхідність у частих замінах, та тих, які легко демонтуються та переробляються (замкнутий цикл);

вторинна сировина – використання матеріалів з високим вмістом вторинної сировини (наприклад, перероблене скло, металобрухт, ізоляція з переробленого паперу чи текстилю).

Застосування екологічних матеріалів нерозривно пов'язане з інтеграцією ВДЕ, оскільки вони працюють у синергії. Екологічні теплоізоляційні матеріали, такі як целюлоза, мінеральна вата з переробленої сировини або солома, часто демонструють відмінні теплоізоляційні властивості під час меншого екологічного навантаження. Це зменшує загальну потребу в енергії для опалення та охолодження, оптимізуючи розмір та потужність необхідних систем ВДЕ (наприклад, сонячних панелей чи теплових насосів). Деякі природні матеріали (глина, дерево) мають унікальну здатність регулювати вологість всередині приміщень, створюючи більш здоровий мікроклімат та зменшуючи потребу в енергоємних системах осушення чи зволоження.

Принцип *зниження впливу на довкілля* передбачає мінімізацію шкідливих викидів, обмеження відходів, декарбонізацію виробничих процесів та утилізацію ресурсів у замкнутих циклах. Цей принцип виходить за рамки простих заходів енергозбереження, охоплюючи весь життєвий цикл будівлі (Life Cycle Assessment, LCA): від видобутку сировини до утилізації. Його інноваційність полягає у комплексному підході до мінімізації негативних наслідків діяльності.

Інноваційний принцип енергоефективного та екологічно орієнтованого будівництва вимагає переходу від зосередження виключно на експлуатаційній енергії (енергія, спожита під час використання будівлі) до врахування вбудованої енергії та загального вуглецевого сліду протягом усього життєвого циклу. Зниження впливу на довкілля досягається через застосування екологічних матеріалів (як



було зазначено раніше): локальних, з вторинної сировини, або тих, що вимагають менш енергоємного виробництва. Зниження впливу починається на етапі проектування та вибору ділянки. Проекти енергоефективного та екологічно орієнтованого будівництва передбачають мінімальне порушення екосистем на ділянці забудови та, за можливості, відновлення частини природного ландшафту. Це включає захист ґрунту та водних ресурсів під час будівництва. Інноваційні будівлі інтегрують системи збору та очищення дощової води для технічних потреб (полив, змив унітазів) та очищення стоків (вода з раковин, душу) для повторного використання. Це значно знижує навантаження на міські водоочисні системи та споживання питної води.

Сучасні системи вентиляції з рекуперацією забезпечують постійний приплив свіжого, фільтрованого повітря під час мінімальних втрат енергії. Проектування з урахуванням максимального використання денного світла знижує потребу в штучному освітленні, заощаджуючи енергію та покращуючи психоемоційний стан користувачів.

Впровадження зелених дахів та вертикального озеленення не лише покращує естетику, але й виконує важливі екологічні функції: терморегуляція (зниження потреби в кондиціонуванні), поглинання вуглекислого газу, очищення повітря та управління поверхневим стоком (уповільнення відведення дощової води). Таким чином, зниження впливу на довкілля перетворює будівлю з джерела екологічних проблем на частину стійкої та відновлюваної екосистеми, що є основою для майбутніх стандартів будівництва.

Українські наукові дослідження вказують на життєво важливу необхідність інтеграції принципу зниження впливу на довкілля на всіх етапах життєвого циклу будівлі, підкреслюючи його роль як інноваційного імперативу для переходу до зеленого будівництва (або енергоефективного та екологічно орієнтованого будівництва) в умовах відновлення та євроінтеграції.

Зелене будівництво розглядається при цьому як холістична парадигма, що об'єднує енергоефективність, застосування ВДЕ, екологічні матеріали та мінімізацію екологічного сліду для створення стійких об'єктів із забезпеченням комфортного та безпечного внутрішнього середовища, відповідаючи європейським стандартам сталості. Зокрема В. Білотіл (2022) описав особливості «зеленого» будівництва в Україні та аналіз нормативної бази для реалізації «зеленої» політики, що допомагає зменшити екологічний вплив від



будівництва. М. Матусяк і І. Сафроненко (2024) акцентували увагу на фінансових інструментах («зелена іпотека») та підтримці екологічного будівництва державою.

Таким чином, детальний аналіз інноваційних принципів доводить, що енергоефективне та екологічно орієнтоване будівництво є не просто сукупністю окремих технічних рішень, а холістичною, багатовимірною парадигмою. Впровадження відновлюваних джерел енергії (ВДЕ), раціональне використання ресурсів, пасивний дизайн, екологічність матеріалів та зниження впливу на довкілля у сукупності з цифровізацією процесів формує єдиний, взаємопов'язаний механізм. Жоден із цих принципів не може бути ефективним ізольовано; їхня синергія є ключовою передумовою для досягнення стратегічних цілей сталого розвитку та забезпечення енергетичної незалежності будівельної галузі.

Сформована комплексна парадигма енергоефективного та екологічно орієнтованого будівництва є стратегічною відповіддю на виклики кліматичних змін та ресурсного дефіциту. Її впровадження в українську будівельну практику є життєво важливою необхідністю для забезпечення сталого розвитку, підвищення енергетичної безпеки та створення якісного, комфортного та екологічно безпечного життєвого середовища в контексті післявоєнного відновлення та євроінтеграційних процесів.

Список посилань

Білотіл, В. Ю. (2022). Основні теоретичні засади, сучасний стан розвитку та тенденції формування «зеленого» будівництва в Україні в контексті сталого розвитку. *Бізнес Інформ*, (1), 63–73. <https://doi.org/10.33730/2310-4678.1.2022.255225>

Матусяк, М. В., & Сафроненко, І. В. (2024). Перспективи екологічного будівництва в Україні. У *LIII Всеукраїнській науково-технічній конференції факультету будівництва, цивільної та екологічної інженерії*. Вінницький національний технічний університет. <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/okeu/all-fbtegp-2024/schedConf/presentations>

Al Mistarehi, B., Ali, G., Robert, W., & Hassan, H. (2024). The role of passive techniques in modern sustainable architecture. *KHWARIZMIA*, 105–117. <https://doi.org/10.70470/KHWARIZMIA/2024/014>

Anand, V., Kadiri, V. L., & Putcha, C. (2023). Passive buildings: A state-of-the-art review. *Journal of Infrastructure Preservation and Resilience*, 4(3). <https://doi.org/10.1186/s43065-022-00068-z>

Carter, R. (2025, June 22). What is passive design in architecture? *Riley Carter Architecture*. <https://rileycarter-architecture.com/blog/what-is-energy-efficiency-in-passive-design>

Itanola, M., & Whang, S. W. (2024). The impact of digital technologies on energy-efficient buildings: BIM and AI-based study. *International Journal of Sustainable Building Technology and Urban Development*, 15(3), 392–412. <https://doi.org/10.22712/susb.20240028>

Kibert, C. J. (2008). Resource-conscious building design methods. In *Ecologically sustainable design*. Rinker School of Building Construction, University of Florida.

Pichlmeier, F. (2023). *Resource efficiency in construction: From planning to the building*. VDI Centre for Resource Efficiency.

Reddy, V. J., Hariram, N. P., Ghazali, M. F., & Kumarasamy, S. (2024). Pathway to sustainability: An overview of renewable energy integration in building systems. *Sustainability*, 16(2), Article 638. <https://doi.org/10.3390/su16020638>

— 90 —

УДК 377.352

ФОРМУВАННЯ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: КЛАСИФІКАЦІЯ БУДІВЕЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ

Тетяна Пятничук,
кандидат педагогічних наук, старший
науковий співробітник відділу змісту і
технологій професійної освіти Інституту
професійної освіти НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0002-5607-2949>
e-mail: ptv2613@ukr.net



Анотація. Формування енергоефективної компетентності учнів відбувається під час вивчення технологій виробництва будівельних матеріалів, виконання будівельних робіт, енергетичного забезпечення будівель. Класифікація будівель, матеріалів, систем уможливорює реалізацію системного підходу у процесі дослідження енергозбереження та енергоефективності.

Ключові слова: енергоефективна компетентність, будівлі, будівельні матеріали, конструкції.

FORMATION OF ENERGY EFFICIENCY COMPETENCE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: CLASSIFICATION OF BUILDING MATERIALS

Tetiana Piatnychuk,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Senior
Researcher of the Laboratory of Vocational
Training Technologies of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The formation of energy-efficient competence of students occurs when studying technologies for the production of building materials, the performance of construction work, and the energy supply of buildings. The classification of buildings, materials, and systems makes it possible to implement a systemic approach in the process of studying energy conservation and energy efficiency.

Keywords: energy-efficient competence, buildings, building materials, structures.

Для будівельної галузі України сьогодні вкрай важливим є енергозбереження: використання меншої кількості енергії у процесі виробництва будівельних матеріалів, виконанні технологічних процесів на будівництві, підтримання рівня енергетичного забезпечення будівель.

Метою дослідження є класифікація будівель, матеріалів та конструкцій для подальшого вивчення у закладах освіти під час формування енергоефективної компетентності учнів.

Домобудівельні норми визначають поняття «енергетична ефективність» як ефективне (розсудливе, доцільне) використання

енергетичних запасів. Це застосування меншої кількості енергії для підтримання того ж рівня енергетичного забезпечення будівель або технологічних процесів на виробництві (ДБН В.1.2-11:2021).

Закон України «Про енергетичну ефективність будівель» визначає основні засади державної політики України в цій сфері, а саме: забезпечення належного рівня енергетичної ефективності будівель відповідно до технічних регламентів, національних стандартів, норм і правил; стимулювання зменшення споживання енергії у будівлях; забезпечення скорочення викидів парникових газів у атмосферу; створення умов для залучення інвестицій з метою здійснення енергоефективних заходів; забезпечення термомодернізації будівель, стимулювання використання відновлюваних джерел енергії; розроблення та реалізація національного плану щодо збільшення кількості будівель з близьким до нульового рівнем споживання енергії та стратегії термомодернізації будівель (Закон, 22.06.17. № 2118-VIII).

Формування енергоефективної компетентності учнів у закладах освіти передбачає поетапне дослідження будівель, матеріалів, конструкцій з енергозберезувальними властивостями.

Згідно з «Угодою про асоціацію між Україною та ЄС...» наша держава зобов'язалася імплементувати директиви у галузі енергоефективності, зокрема Директиви 2012/27/ЄС «Про енергоефективність» та 2010/31/ЄС «Про енергетичні характеристики будівель».

Для оцінки енергетичної ефективності в Європейських країнах і в Україні прийнята така *класифікація будівель*:

- *старі будівлі*, побудовані до 1970 р. (в Україні до 2007 р.) вимагають для свого опалення та охолодження близько 300 кВт-год./м² на рік;
- *нові будівлі*, що будувалися з 1970-х років до 2002 р. (в Україні до 2016 р.) – 150 кВт-год./м² на рік;
- *будівлі низького споживання енергії* (з 2002 р. в Європі не дозволяється зведення будівель з великим енергоспоживанням) – 60 кВт-год./м² на рік;
- *«пасивні будинки»* – будівлі, які пасивно обігріваються енергією навколишнього середовища (за законом 2019 р. в Європі не можна зводити будівлі за стандартами нижче, ніж пасивний будинок);
- *«будинки із нульовим споживанням енергії»* – тобто з тепловтратами близько 0 кВт-год./м² на рік шляхом використання відновлюваних енергоресурсів (енергії сонця, вітру, річок тощо);



– будинки з позитивним енергобалансом (стандарт «енергія плюс»), які за допомогою встановленого на них інженерного обладнання – сонячних батарей, колекторів, теплових насосів, рекуператорів, вітрогенераторів, установок зі спалювання біогазу тощо – виробляють більше енергії, ніж самі споживають.

В Україні енергоефективність житлових та цивільних будівель визначається за класом, на основі порівняння нормативних та фактичних значень тепловитрат згідно з ДБН В.2.6-31.2006. Передбачено 7 класів енергоефективності (від А до F), згідно з якими перші два є ефективними, будинки класу С відповідають нормативним вимогам енергоспоживання та інші 4 – перевищують їх.

З 2002 р. в Європі не дозволено зведення будівель нижчого стандарту, ніж будинки низького споживання енергії. В Україні з 1 грудня 2019 року набула чинності норма щодо проектування житлових будинків за класом енергоефективності не нижче С.

Методика визначення енергетичної ефективності будівель передбачає такі показники: питома енергопотреба на опалення, охолодження, постачання гарячої води; питоме енергоспоживання при: опаленні, охолодженні; постачанні гарячої води; систем вентиляції; освітленні тощо. Показники енергетичної ефективності будівель визначаються розрахунковим методом (Методика, 2018).

З 1 липня 2019 року енергосертифікат щодо об'єкта будівництва входить до складу проєктної документації та включає: клас енергоефективності будівлі, аналіз проєктних характеристик огорожувальних конструкцій та інженерних систем тощо.

Будівництво енергозберігаючих пасивних будинків – комплексна концепція, яка передбачає виконання робіт у таких напрямках: надійне утеплення всіх огорожувальних конструкцій будівлі; теплоізоляція будинку за принципом замкнутого теплового контуру, без містків холоду; використання енергоефективних теплих вікон; використання систем вентиляції з рекуперацією тепла; висока герметичність будівлі.

Значною мірою на формування енергоефективної компетентності учнів впливає дослідження *енергоефективних будівельних матеріалів згідно з класифікацією*:

1. Матеріали для несучих конструкцій:

сендвіч-панелі – сучасні будівельні елементи, що розширюють технологічні та творчі можливості:

фасадні термopanелі – один з небагатьох видів зовнішньої обробки фасадів, що дає змогу мінімізувати витрати на прогрів

будинку, зберігаючи при цьому привабливий зовнішній вигляд і надійно захищаючи зовнішню поверхню будівлі від вологи (клінкерні; з термогранітною плиткою):

керамічні блоки – це сучасний енергоефективний різновид знайомої всім керамічної цегли (пустотілі поризовані керамічні блоки);

багат шарові блоки (тепlobлок, терmobлок, теплоефективний блок) – це різновид сучасного будівельного матеріалу на заміну звичній цеглі;

сучасні види бетону:

пінобетон (стінові блоки; піноблоки) – легкий ніздрюватий бетон, що отримується в результаті твердіння розчину, що складається з цементу, піску, води, а також піни;

газобетон – це ніздрюватий бетон складається з кварцового піску, цементу, вапна і води;

сірчаний бетон – знижує енерговитрати вдвічі, екологічна безпека самого виробництва суттєво збільшується, забезпечується безвідходне виробництво;

тирсобетон – це конструктивно-теплоізоляційний легкий бетон.

2. Покрівельні матеріали

натуральна керамічна черепиця – елітний матеріал для даху, який часто називають «королевою покрівлі»;

цементно-піщана черепиця – має високі показники звуко- та теплоізоляції;

бітумна черепиця (гнучка або м'яка) – ідеально підходить для покриття дахів найскладніших конфігурацій;

металева черепиця – не горить, стійка до хімічних та біологічних агресивних факторів, теплоізоляція з використанням утеплювача;

композитна черепиця – порівняно новий вид покрівельного матеріалу, екологічно абсолютно безпечна;

зелені покрівлі: – без нахилу, «седумний килим», система озеленення «Альпінарій», система міських кліматичних дахів, похила зелена покрівля, ландшафт над паркінгом, зелений дах та геліосистеми тощо.

3. Інноваційні будівельні матеріали у системі теплоізоляції:

скломагнієвий лист – висока деформаційна стійкість під час високих температур, морозостійкість, теплоізоляційні та вологостійкі властивості;

целюлозний утеплювач – забезпечує ідеальну теплоізоляцію та звукоізоляцію поверхонь;



цементно-стружкові плити – важкогорючі і застосовуються як конструкційний і облицювальний матеріал для обшивки каркасних і панельних стін, стель і перегородок, для основ під будь-які підлоги;

фіброліт – для внутрішнього утеплення кам'яних і цегляних стін і перекриттів, не загниває і не уражається гризунами та комахами;

арболіт – застосовують у вигляді теплоізоляційних плит та як конструкційні матеріали: стінові блоки і панелі, армовані плити перекриттів та покриттів тощо;

ксилоліт – не поступаються в якості кам'яним підлогам, але перевершують їх по теплоізоляції;

мінеральне дерево – це бетон, але він легший і тепліший, не схильний до біологічних корозій і негорючий.

4. Енергозберігаючі вікна, енергозберігаюче скло

енергоефективні світлопрозорі конструкції: двокамерний склопакет (3 скла) з наповненням інертним газом та енергозаощаджуюче низькоемісійне покриття іонами срібла;

енергозберігаюче скло створюють за допомогою спеціального напилення, яке складається з кількох шарів.

Енергозберігаючі будівельні конструкції:

теплоізоляційна фасадна система скріпленої теплоізоляції («мокрый фасад») – для утеплення фасадів (пінопласт; мінеральна вата): чудові тепло- і звукоізоляційні властивості, хороша теплоізоляція, тривалий термін служби, несприйнятливості до цвілі тощо;

система утеплення фасадів «вентильований фасад» – система зовнішнього утеплення стін, підходить для нових і старих будинків, цегляних, газобетонних, дерев'яних та інших конструкцій. Такий фасад надає найширші можливості для облицювання і виглядає респектабельно довгі роки;

декоративні фасадні штукатурки: мінеральні, полімерні (акрилова, силікатна, силіконова) – зберігають тепло, витримують різкі перепади температур (Технології, 2021).

Ураховуючи значний обсяг інформації для дослідження учнями енергоефективності будівель, матеріалів та систем, необхідним є використання педагогами сучасних педагогічних технологій. Зокрема, під час дослідження класифікації будівель – технології проблемного навчання («мозковий штурм», евристична бесіда у поєднанні зі словесним, наочним) (Пятничук, 2022), під час вивчення сучасних енергоефективних матеріалів – екоорієнтовані інформаційно-



комунікаційні технології (мисленнєвий експеримент, самостійна робота по створенню презентацій) (Пятничук, 2022), енергозберігаючі будівельні конструкції (види теплоізоляції) доцільно досліджувати з використанням кейс-методу (Пятничук, 2023) у поєднанні з проблемним, словесним, презентацією технологій, тощо.

Висновки. Розроблена класифікація будівель, матеріалів та конструкцій для подальшого вивчення у закладах освіти у процесі формування енергоефективної компетентності учнів уможливилює системне дослідження.

Список посилань

ДБН В.1.2-11:2021. (2022). *Енергозбереження та енергоефективність*. Мінрегіон України. https://dreamdim.ua/wp-content/uploads/2022/08/DBN-V_1_2-11-2021.pdf

Закон України «Про енергетичну ефективність будівель». (2017, 22 червня). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2118-19#Text>

Методика визначення енергетичної ефективності будівель. (2018). Наказ Мінрегіонбуд України від 11 липня 2018 р. № 169. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0822-18#Text>

Пятничук, Т. В. (2022). Застосування екоорієнтованої технології проблемного навчання у підготовці майбутніх робітників будівельної галузі. *Професійна педагогіка*, 1(24), 138–144. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.138-144>

Гайдук, О. В., Герлянд, Т. М., Кулалаєва, Н. В., & Пятничук, Т. В. (2021). *Технології утеплення фасадів будівель*. Полісся.

Directive 2012/27/EU of the European Parliament and of the Council on energy efficiency. (2012). *Official Journal of the European Union*, L315, 1–56.

Directive 2010/31/EU of the European Parliament and of the Council of 19 May 2010 on the energy performance of buildings (recast). (2010). *Official Journal of the European Union*, L153, 13–35.

Пятничук, Т. В. (2023). Методика застосування кейс-методу у дослідженні енергоефективності будівельної галузі у професійній підготовці. *Вісник Глухівського НПУ імені О. Довженка. Серія: Педагогічні науки*, 2(52), 96–102. <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2023-2-52-96-102>



УДК 377.3:69

ІНТЕГРАЦІЯ ВИМОГ ДО СУЧАСНИХ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНИХ МАТЕРІАЛІВ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

Віталій Свирідюк,
доктор філософії, науковий співробітник
відділу змісту та технологій професійної
освіти Інституту професійної освіти
НАПН України,
<http://orcid.org/0000-0001-8909-5680>
e-mail: vetal-79@i.ua

Анотація. У статті представлено ґрунтовний аналіз системи підготовки фахівців будівельного профілю до імплементації енергоефективних матеріалів у контексті повоєнної відбудови національної економіки та актуалізації європейських нормативно-правових актів. На основі міжнародного досвіду та вимог ЕРВД 2024 обґрунтовано інтеграцію відповідних знань в освітньо-кваліфікаційні програми. Запропоновано модульну підготовку, що враховує властивості матеріалів, технології, життєвий цикл і цифровізацію галузі, а також рекомендації для створення національної стратегії кадрової підготовки.

Ключові слова: енергоефективність, сучасні будівельні матеріали, професійна освіта, «нульове енергоспоживання», стандарти ЕРВД.

INTEGRATION OF REQUIREMENTS FOR MODERN ENERGY- EFFICIENT MATERIALS INTO THE SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE CONSTRUCTION INDUSTRY

Vitaly Svyrydiuk,
Doctor of Philosophy, Researcher of the
Department of Content and Technologies of
Professional Education Institute of Vocational
Education of the NAES of Ukraine

Abstract. The article analyses the construction specialists' training for the introduction of energy-efficient materials, considering the reconstruction of Ukraine and European standards. Based on international experience and requirements of EPBD 2024 it has been substantiated the integration of knowledge about such materials into curricula. Modular training is proposed, considering the properties of materials, technologies, life cycle and digitalization of the industry, as well as recommendations for creating a national strategy for staff's training.

Keywords: energy efficiency, modern building materials, vocational education, nearly zero-energy buildings, EPBD standards.

Відбудова України в умовах трансформації енергетичної політики Європи і світу потребує переосмислення підходів до професійної підготовки будівельних фахівців. У 2025 році перед країною стоять безпрецедентні завдання: масштабне відновлення інфраструктури, пошкодженої внаслідок збройного конфлікту, має здійснюватися з урахуванням вимог Директиви про енергетичні характеристики будівель (EPBD) Recast 2024 року та загальних цілей Європейського Союзу щодо досягнення кліматичної нейтральності (European Commission, 2024).

Розпорядження про відновлення спрямовує значні фінансові ресурси на розбудову, але успіх цих інвестицій залежить насамперед від наявності кваліфікованої робочої сили, здатної розуміти та застосовувати вимоги сучасного енергоефективного будівництва. Дослідження, проведені в британському та європейському контекстах, показують, що недостатня кваліфікація робітників є причиною 70 % випадків неправильного монтажу теплоізоляції (Office for National Statistics, 2022).

Проблему ускладнено тим, що сучасні стандарти енергоефективності, які Україна має впровадити, вимагають глибокого розуміння властивостей матеріалів, методів розрахунку енергетичної ефективності будівель і принципів сталого розвитку. Традиційні системи професійної підготовки часто не забезпечують такого рівня знань.

Мета наукової студії – обґрунтувати теоретико-методичні основи інтеграції вимог до інноваційних енергоефективних матеріалів у системі професійної підготовки фахівців будівельної галузі та розробити практичну схему їх упровадження із урахуванням міжнародного досвіду та національних потреб України.



Дослідження базується на комплексному поєднанні наукових методів: аналітичному огляді профільної літератури, компаративному аналізі міжнародних практик; інформаційно-аналітичному синтезі для формування цілісної концепції. Джерельною базою послужили рецензовані наукові публікації, нормативно-правові документи європейських інституцій та актуальні національні документи політики.

Директива EPBD Recast 2024 року встановлює чітко окреслені та амбітні завдання для радикальної трансформації будівельного сектору. Згідно з її положеннями, до 2030 року всі новозведені будівлі повинні відповідати стандарту будівель із «нульовим енергоспоживанням» (Nearly Zero-Energy Buildings, NZEB), а до 2050 року передбачено повну модернізацію будівельного фонду ЄС із метою досягнення рівня будівель із відсутністю експлуатаційних викидів вуглекислого газу (European Commission, 2024). Зазначені критеріальні вимоги є новим стандартом для держав, які перебувають у процесі інтеграції з європейськими інституціями, що має стратегічне значення для України.

Важливо розуміти, що EPBD охоплює не лише теплоізоляцію та опалення. Директива вимагає комплексного підходу до енергоефективності будівель, зокрема: системи опалення, охолодження та гарячого водопостачання; вентиляцію та якість повітря; освітлення та енергоспоживання; систем кондиціонування; використання альтернативних джерел енергії (сонячні панелі, теплові насоси, біомаса); системи управління будівлею та енергоконтроль; водопровідні системи та матеріали; конструктивні елементи та їхній тепловий опір; вентилязовані та невентильовані фасади.

Для будівельних робітників це означає, що їхні компетентності мають охоплювати не лише традиційні навички монтажу, але й розуміння комплексних систем управління енергією, знання різноманітних матеріалів для різних конструктивних елементів, уміння працювати з системами відновлювальної енергії, розуміння інтегрованих рішень та їх взаємозв'язку.

Проект BUILD UP Skills, ініційований Європейською Комісією та CINEA (European Commission/CINEA, 2024), підтверджує усвідомлення розвинутими країнами Європи стратегічного значення підвищення кваліфікації працівників. Основна мета проекту полягає в оновленні навичок фахівців будівельного сектору з метою забезпечення впровадження комплексних рішень у сфері енергоефективності та досягнення кліматичної нейтральності.

Досвід Великої Британії щодо запровадження стандартизованої процедури оцінки (Standard Assessment Procedure – SAP) і сертифікатів енергетичної ефективності (Energy Performance Certificates – EPC) засвідчує, що нормативне закріплення комплексних вимог до енергоефективності стимулює розвиток широкого спектра спеціалізованих компетенцій на ринку праці (UK Government, 2025a; UK Government, 2025b). Проте досягнення зазначених цілей суттєво ускладнено відсутністю інтегрованої системи професійного навчання, яка б охоплювала всі ключові аспекти енергоефективного будівництва.

Сфера будівельних матеріалів і рішень для енергоефективного будівництва швидко розширюється. Вона охоплює не лише теплоізоляцію, але й широкий вибір систем і компонентів, які потрібні для реалізації стандартів NZEB.

Теплоізоляційні матеріали традиційно включають мінеральну вату та пінополістирол, але з'являються інноваційні рішення, такі як аерогелі та матеріали на основі вторинної сировини (Dovjak et al., 2017). Однак не менш важливими є матеріали для інших систем: герметики для мінімізації тепловтрат через щілини та шви; матеріали для облаштування вентиляційних систем із рекуперацією тепла; трубопроводи та ізоляція для систем теплових насосів; матеріали для сонячних тепловідбірників і фотоелектричних панелей; системи водопровідних мереж із низькими втратами; елементи для систем управління будівлею та датчиків.

Якість будівельних матеріалів, особливо в контексті енергоефективного будівництва, детерміновано не лише критичним коефіцієнтом теплопровідності, але й комплексною сукупністю пріоритетних експлуатаційних параметрів. До цих параметрів належать вологостійкість, показники пожежної безпеки, прогнозована довговічність, рівень екологічної стійкості, а також інтрасистемна сумісність з іншими конструктивними елементами (Holm et al., 2014). Критичною умовою є дотримання принципу системної цілісності, що вимагає розгляду всіх матеріалів як єдиної функціональної одиниці. Нехтування цим може призвести до нівелювання експлуатаційних переваг усієї системи, компрометуючи загальну енергетичну ефективність будівлі.

Згідно зі стандартом ISO 14040 (International Organization for Standardization, 2020) аналіз життєвого циклу матеріалів (Life Cycle Assessment, LCA) є визнаним методом комплексної оцінки екологічного впливу. Він передбачає розгляд не лише викидів вуглецю



під час виробництва, а також енергетичних витрат, пов'язаних із транспортуванням, монтажем, експлуатацією та утилізацією (Keyhani et al., 2023). Наукові дослідження свідчать, що матеріали з низьким вуглецевим слідом під час виробництва можуть демонструвати високі показники енергоефективності в процесі експлуатації, або навпаки, що зумовлює необхідність всебічної оцінки на всіх етапах життєвого циклу.

Здійснений компаративний аналіз досліджень, проведених у Великій Британії та країнах Європи, засвідчив наявність істотного диспаритету між освітніми програмами професійних шкіл і вимогами сучасної практики. Традиційні освітні програми здебільшого акцентують увагу на базових навичках, не приділивши достатньої уваги ключовим питанням енергоефективності та використанню інноваційних матеріалів.

В Україні ця проблема посилюється за рахунок кількох чинників:

- технології в будівництві оновлюються настільки швидко, що навчальні програми не завжди встигають за ними;
- фіксується значний дефіцит кваліфікованих інструкторів, які володіють емпіричним досвідом роботи із сучасними матеріалами та забезпечують трансфер знань щодо міжнародних стандартів;
- констатується вагомий розрив між теоретичною підготовкою здобувачів освіти та практичною апробацією набутих знань, особливо у сфері засвоєння складних концептів, як-от оцінка життєвого циклу будівельних матеріалів і його економіко-екологічна доцільність.

На основі аналізу міжнародного досвіду та потреб України пропонуємо практичну схему модульної підготовки з п'яти ключових тематичних модулів, що забезпечують систематичне та комплексне опанування необхідного спектру професійних знань і компетентностей фахівцями будівельної галузі.

Модуль 1. Комплексні принципи енергоефективності будівель. Спрямовано на формування у фахівця системного розуміння функціональної взаємодії ключових інженерних підсистем (зокрема опалення, охолодження, вентиляції, освітлення та гарячого водопостачання) та їхнього впливу на загальне енергоспоживання об'єкта. Актуальною є експлікація ролі кожного компонента в досягненні цілей NZEB і вуглецевої нейтральності. Акцент ставиться на демонстрації кореляційних зв'язків між матеріалами та системами.

Модуль 2. Матеріали для комплексних систем енергоефективності. Зміст модуля охоплює розширений спектр

матеріалознавства для забезпечення інтегрованих систем: матеріали для герметизації та запобігання тепловим мостам; компоненти систем вентиляції з рекуперацією теплової енергії; матеріали для теплових насосів і систем гарячого водопостачання; елементи систем кондиціонування та активного охолодження; матеріали для сонячних систем та фотоелектрики; а також специфічні матеріали для водопровідних, каналізаційних систем та інтеграції сенсорних пристроїв і систем керування. Ключовим завданням є забезпечення глибинного розуміння властивостей і критеріїв оптимального вибору матеріалів для кожної підсистеми.

Модуль 3. Монтаж і технологічна дисципліна в комплексних системах. Модуль сконцентровано на технологічних процедурах та дотриманні регламентів на всіх етапах будівельного процесу: від теплоізоляції до монтажу вентиляційних труб, герметизації щілин, встановлення датчиків та управління системами. Критичним є розуміння деталізації виконання робіт та її безпосереднього впливу на сумарний показник енергетичної ефективності будівлі. Навчання передбачає практичну апробацію засвоєних навичок на реальних або моделюючих об'єктах.

Модуль 4. Енергоаудит, розрахунки та управління будівлею. Програма передбачає базове розуміння принципів розрахунку енергетичних характеристик будівель (SAP/EPC), розуміння BIM-моделювання для планування комплексних систем, основи систем управління будівлею (Building Management Systems – BMS). Досліджується кореляція між якістю виконання робіт і фактичними енергетичними показниками об'єкта.

Модуль 5. Економіка, довкілля та сталість. Модуль фокусовано на комплексній оцінці вибору матеріалів та інженерних систем, що охоплює: вартість матеріалу, вартість енергії протягом життя будівлі, екологічний вплив (LCA), вплив на клімат і вуглецевий слід, можливість переробки. Формується глибоке розуміння принципів циркулярної економіки та сталого розвитку, а також усвідомлення соціальної відповідальності за вплив прийнятих будівельних рішень на довкілля та майбутні покоління.

Проект BUILD UP Skills демонструє, що критичним фактором успіху є наявність добре підготовлених інструкторів (European Commission/CINEA, 2024). Рекомендовано організувати програми підвищення кваліфікації для викладачів закладів професійної освіти з залученням міжнародних експертів та обмін досвідом. Освітнім



зкладам варто забезпечити доступ до сучасних матеріалів та обладнання шляхом укладання партнерських угод із виробниками та будівельними компаніями, що сприятиме якісному практичному навчанню студентів і підвищенню їхньої мотивації.

Європейський проєкт Train-to-NZEB, результати якого опубліковано як серія ENERGY ООН EKE (United Nations Economic Commission for Europe, 2025), демонструє потенціал створення скоординованої системи підготовки кадрів. Проєкт охопив кілька європейських країн із різним рівнем розвитку енергетичної інфраструктури.

Американський досвід через Residential Energy Services Network (RESNET, 2025) і Building Performance Institute (BPI, 2025) демонструє ефективність модель приватної сертифікації, що забезпечує високі стандарти якості. Це підтверджує, що найуспішніші європейські країни поєднують амбітні законодавчі цілі з добре розвинутою системою професійної підготовки та достатнім фінансуванням для перекваліфікації.

Отже, інтеграція вимог до сучасних енергоефективних матеріалів у професійну підготовку фахівців будівельної галузі – це стратегічна необхідність, а не доповнення. На основі проведеного компаративного та системного аналізу сформульовано такі ключові висновки та рекомендації, спрямовані на підвищення якості кадрового забезпечення будівельної сфери в Україні:

1. Необхідно розробити національну стратегію підготовки кадрів для енергоефективного будівництва з конкретними показниками та планом фінансування, що інтегруватиме вимоги EPBD 2024 і цілі відбудови України.

2. Включити до оновлених професійних навчальних програм модулі про енергоефективні матеріали, основи енергоаудиту, стале будівництво та цифрові технології за запропонованою схемою.

3. Організувати програми підвищення кваліфікації для викладачів і майстрів із включенням міжнародних стажувань та доступу до сучасних матеріалів.

4. Для матеріально-технічного забезпечення встановити партнерські взаємозв'язки з виробниками матеріалів, будівельними компаніями та міжнародними організаціями.

5. Запровадити систему сертифікації фахівців у сфері енергоефективного будівництва, визнану як національно, так і міжнародно, за взірцем BPI та RESNET.

6. Розвивати дослідження та інновації у сфері матеріалів і методик енергоефективного будівництва із залученням закладів вищої освіти.

Відбудова України створює унікальні передумови для формування системи професійної підготовки в будівельній галузі, акцентує увагу на енергоефективності та сталому розвитку вже з початкового етапу. Висококваліфіковані фахівці, які володіють знаннями щодо сучасних енергоефективних матеріалів і міжнародних стандартів, виступатимуть ключовим ресурсом під час реалізації проєктів. Саме вони забезпечать зведення будівель із комфортними умовами проживання, мінімальним споживанням енергії та низьким екологічним впливом. Україна має відповісти на виклики сучасності шляхом інвестування у розвиток людського капіталу та створення інноваційної системи професійної освіти, яка може стати взірцем для інших держав.

Список посилань

Building Performance Institute, Inc. (2025). *Current standards and certifications*. <https://www.bpi.org>

Building Research Establishment Group. (2025). *Technical documents on SAP and EPC*. <https://www.bregroup.com>

Carvalho, J. G. R. O., Cecchin, D., de Azevedo, A. R. G., do Carmo, D. F., Paes, J. L., Ferraz, P. F. P., Hamacher, L. S., Costa, K. A., Rossi, G., & Bambi, G. (2025). Life cycle assessment (LCA) in construction materials – Review. *Agronomy Research*, 23(1), 293–321. <https://doi.org/10.15159/AR.25.041>

Construction Industry Training Board. (2021). *Skills and training in the construction industry 2021*. <https://www.citb.co.uk/media/wnpb2l0k/citb-skills-and-training-report-2021.pdf>

Dovjak, M., Košir, M., Pajek, L., Iglič, N., & Božiček, D. (2017). Environmental impact of thermal insulations: How do natural insulation products differ from synthetic ones? *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 92(1), 012009. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/92/1/012009>



European Commission. (2024). *Energy Performance of Buildings Directive (EPBD) Recast*. https://energy.ec.europa.eu/topics/energy-efficiency/energy-efficient-buildings/energy-performance-buildings-directive_en

European Commission & CINEA. (2024). *BUILD UP Skills – Upgrading construction workforce skills*. https://cinea.ec.europa.eu/programmes/innovation-and-smart-green-transition/upgrading-skills-0/build-skills_en

Holm, A. H., Treml, S., & Sprengard, C. (2014). Innovative insulation materials for sustainability and energy efficiency in the building sector. *Bauphysik*, 36(1), 20–26.

Keyhani, M., Abbaspour, A., Bahadori-Jahromi, A., Mylona, A., Janbey, A., Godfrey, P., & Zhang, H. (2023). Whole life carbon assessment of a typical UK residential building using different embodied carbon data sources. *Sustainability*, 15(6), 5115. <https://doi.org/10.3390/su15065115>

Kibert, C. J. (2016). *Sustainable construction: Green building design and delivery* (4th ed.). John Wiley & Sons.

Office for National Statistics. (2022). *Energy efficiency of housing in England and Wales: 2022*. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/housing/articles/energyefficiencyofhousinginenglandandwales/2022>

Residential Energy Services Network. (2025). *Standards and updates*. <https://www.resnet.us>

UK Government. (2025a). *Energy Performance Certificates (EPC) guidance*. <https://www.gov.uk/government/collections/energy-performance-certificates>

UK Government. (2025b). *Standard Assessment Procedure (SAP) guidance*. <https://www.gov.uk/guidance/standard-assessment-procedure>

United Nations Economic Commission for Europe. (2025). *Train-to-NZEB project report (ECE ENERGY Series No. 60)*. https://unece.org/DAM/energy/se/pdfs/geee/pub/ECE-ENERGY-121_energy-series-60.pdf

International Organization for Standardization. (2020). *ISO 14040: Environmental management – Life cycle assessment – Principles and framework*. <https://www.iso.org/standard/37456.html>



УДК 377.5:378.1

СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Вікторія Кручек,

*доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач відділу професійно-практичної
підготовки Інституту професійної освіти*

НАПН України,

<https://orcid.org/0000-0002-8252-6844>

e-mail: kruchekviktorija@gmail.com

Анотація. У статті представлені результати дослідження стану організації професійно-практичної підготовки фахівців у закладах професійної освіти України, окреслені основні проблемні напрямки та запропоновано шляхи їх подолання.

Ключові слова: професійна освіта, професійно-практична підготовка, виробниче навчання, виробнича практика, практичне навчання.

STATE OF ORGANIZATION OF PROFESSIONAL AND PRACTICAL TRAINING OF SPECIALISTS IN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Viktoriia Kruchek,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Head of the Department of
Professional and Practical Training
of the Institute of Professional Education of the
NAES of Ukraine*

Abstract. The article presents the results of a study on the state of organization of professional and practical training of specialists in vocational education institutions of Ukraine, outlines the main problem areas, and proposes ways to overcome them.

Keywords: vocational education, professional and practical training, industrial training, industrial practice, practical training.



Професійно-практична підготовка забезпечує сформованість ключових компетентностей, адаптацію до умов виробництва та здатність ефективно застосовувати знання у реальних виробничих ситуаціях. В умовах швидких технологічних змін та трансформації ринку праці, відповідно до світових тенденцій та у зв'язку з воєнним станом в Україні, питання якості професійно-практичної підготовки справді набуває особливої ваги (Міністерство освіти і науки України, 2022; Державна служба якості освіти України, 2023).

З метою з'ясування поточного стану організації професійно-практичної підготовки було проведено опитування педагогічних працівників щодо організації та матеріально-технічного забезпечення професійно-практичної підготовки, її змісту і методики, впровадження інновацій, взаємодії з роботодавцями, вмотивованості здобувачів освіти, оцінювання результатів професійно-практичної підготовки, професійного розвитку, методичної компетентності педагогів, які її здійснюють, і шляхів удосконалення. Отримані результати дають змогу здійснити всебічний аналіз тенденцій, проблем і перспектив розвитку практичної складової освітнього процесу. Всього в опитуванні взяв участь 2071 респондент, переважно це педагогічні працівники професійних коледжів (25%) та ліцеїв (24%), вищих професійних училищ (15%), центрів професійно-технічної освіти (8%) та ін. Були збалансовано представлені усі регіони, найбільшою мірою – Вінницька, Дніпропетровська та Сумська область. Понад 5 відсотків опитаних виявились представниками тимчасово переміщених закладів та установ. За профілем закладу, в якому працюють, респонденти розподілились таким чином: переважно це багатoproфільні заклади, значна частка була представників закладів, які готують фахівців загальних професій для всіх галузей промисловості, для сільського господарства, сфери послуг, будівництва, машинобудівництва, тощо.

До опитування долучились освітяни з різним досвідом педагогічної роботи (для понад половини опитаних він складав понад 20 років) та займаною посадою (переважно викладачі, майстри виробничого навчання, методисти).

За результатами опитування більшість педагогічних працівників позитивно оцінюють організацію професійно-практичної підготовки. Понад 60 % оцінили її рівень як достатній, понад 20% – як високий, 11% – середній, 1% – низький. Для 9% респондентів було складно відповісти на це питання.

Щодо достатності обсягу навчального часу професійно-практичної підготовки відповідь «так» була обрана найбільшим відсотком респондентів – 70,3% опитаних. Однак у структурі відповідей помітна диференціація: частина викладачів (16%) вважає, що обсягу годин недостатньо, що свідчить про наявність локальних проблем планування освітнього процесу.

62% опитаних зазначили, що зміст професійно-практичної підготовки відповідає сучасним вимогам ринку праці, 37% – вказали на часткову відповідність, 1% – на невідповідність. Підтвердили регулярність оновлення навчальних програм виробничого навчання лише 79 % педагогів, 21% педагогів лише іноді оновлюють зміст програм.

Аналіз відповідей на питання про поширені форми практичного навчання показав широке використання майстер-класів, проведення лабораторно-практичних занять, виробничої практики на базі закладу, практики на підприємствах та елементів дуальної освіти. Універсального рецепту немає – освітні практики залежать від профілю спеціальностей та наявної бази. Значущим фактором є інтеграція виробничих технологій у навчальний цикл, що сприяє підвищенню релевантності знань та вмінь.

Важливим чинником розвитку практичної підготовки є використання дуальної форми освіти. Серед опитаних 35% зазначили, що застосовують її у повному обсязі, ще 40% – частково інтегрують елементи дуальної системи у освітній процес. Це свідчить про поступове впровадження дуального компонента, проте масовість його застосування ще не досягнута.

Інноваційні педагогічні технології (кооперативне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, проблемне навчання, ігрові технології) застосовують приблизно 60–75% педагогів в тій чи іншій формі. Проте їх використання часто фрагментарне: інновації інтегруються у окремі дисципліни, а не системно по всій навчальній програмі. Зокрема, 61% респондентів користується готовими методичними розробками за рекомендаціями методиста, 29 % розробляють їх та впроваджують з власної ініціативи. Цифрові освітні ресурси у своїй педагогічній діяльності регулярно використовує 79 % викладачів, іноді – 20%.

На жаль, понад 40% опитаних взагалі не використовують інноваційні виробничі технології. Близько 29% впроваджують технології розумного виробництва (інтеграція інтернету речей,



штучного інтелекту, машинного навчання), зелені та енергоефективні технології (використання відновлюваної енергії, зменшення викидів, повторне використання матеріалів), адитивне виробництво (3D-друк); доповнену та віртуальну реальність (для тренувань, моделювання процесів, візуалізації) та інші.

Також респонденти оцінювали готовність до застосування інноваційних методик в професійно-практичній підготовці за трьома критеріями (методичне забезпечення, методична компетентність викладачів та технічне забезпечення). Найвищий рівень готовності педагоги відзначили за методичною компетентністю викладачів (середня оцінка 3,93 бали за п'ятибальною шкалою), а найнижчий – за технічним забезпеченням (середня оцінка 3,9 бали). Оцінка методичного забезпечення склала 3,8 бала. Більшість педагогів відчують себе достатньо підготовленими для організації практичного навчання з технічного та методичного боку. Водночас, існують проблемні ділянки – робота з сучасним обладнанням, цифрові компетентності та впровадження симуляційних технологій (Кравець, 2014).

Основні бар'єри впровадження інновацій:

- фінансові обмеження і відсутність інвестицій у матеріально-технічну базу;
- нестача методичних матеріалів, адаптованих до сучасних технологій;
- низький рівень цифрових компетентностей частини викладачів;
- адміністративні перешкоди та брак часу на підготовку інноваційних уроків.

Драйвери впровадження:

- активна співпраця з роботодавцями;
- участь у проєктах міжнародної технічної допомоги;
- ініціативи місцевих органів влади щодо модернізації освітніх центрів.

Опитування виявило високу зацікавленість педагогів у підвищенні кваліфікації: середній показник готовності до розроблення методичного забезпечення – 3,72, мотивація до опанування нових методик – 3,84. Це означає потенційний ресурс для модернізації методичного забезпечення за умови організації системних програм підвищення кваліфікації.

Один із важливих аспектів організації професійно-практичної підготовки – рівень матеріально-технічної бази у закладах освіти. Частина респондентів відзначала застаріле обладнання, дефіцит інструментів, обмежену кількість робочих місць, відсутність сучасних симуляторів та програмного забезпечення. Це прямо впливає на можливість відтворювати виробничі процеси, необхідні для формування професійних навичок (Ничкало, 2014). Зауваження педагогів фокусуються на необхідності стратегічного оновлення парків обладнання та програмного забезпечення, а також на залученні коштів місцевого бізнесу та грантових програм. Відзначили оновлення навчального обладнання на регулярній основі 41% освітян, відсутність оновлення – 7% та нерегулярні оновлення – 52%. На думку 54% опитаних педагогів навчальне обладнання частково відповідає сучасному рівню виробництва, 38% – вважають, що відповідає повною мірою, та 8% відмітили повну невідповідність.

Також були досліджені різні аспекти співпраці з роботодавцями з питань організації професійно-практичної підготовки, що залишаються надзвичайно актуальними. Понад 82% педагогічних працівників підтвердили її налагодження та регулярність. Лише іноді спостерігають таку співпрацю 16% викладачів, у 2% – вона відсутня. 72 % респондентів вважають партнерство ефективним, 15% – формальним, 11% не змогли визначитись з відповіддю. Переважно співпраця з роботодавцями проявляється в забезпеченні баз виробничих практик, допомозі партнерів з оновленням матеріально-технічної бази, залученні до розроблення та оновлення змісту програм, проведенні занять та майстер-класів.

Респонденти вказували на певні проблемні напрями налагодження партнерських відносин, зокрема:

1. Низька зацікавленість роботодавців у співпраці. Найчастіше згадується байдужість або відсутність мотивації підприємств брати участь у підготовці здобувачів освіти. Причини – відсутність фінансових стимулів, небажання витратити час на непрактичну для бізнесу роботу.

2. Недостатня кількість баз практики. Респонденти часто підкреслюють брак підприємств, готових приймати студентів, особливо у сільських і малих громадах. Проблема посилюється у воєнних умовах та через економічну нестабільність.

3. Застаріла матеріально-технічна база та невідповідність стандартам виробництва. Педагоги наголошують, що обладнання в



зкладах застаріле, а роботодавці не дозволяють працювати з сучасною технікою, що створює розрив між світнім процесом і реальними виробничими умовами.

4. Організаційні та нормативно-правові труднощі. Згадуються проблеми з укладанням договорів, невизначеність правових обов'язків сторін, труднощі в координації графіків практики. Цей аспект свідчить про недосконалість механізмів державно-приватного партнерства у сфері профосвіти.

5. Фінансові обмеження. Підприємства не компенсують витрати, не оплачують практику або не забезпечують учнів належними умовами, що знижує мотивацію здобувачів освіти та педагогів до якісної організації практики.

6. Кадрові проблеми. Відзначається нестача кваліфікованих майстрів і наставників на підприємствах, що ускладнює якісне навчання на виробництві.

7. Психологічні труднощі. Окремі відповіді відображають брак довіри і взаєморозуміння між педагогами, учнями й представниками бізнесу, що свідчить про низьку культуру партнерства.

Опитані нами педагоги окремо наголошували на необхідності поглиблення співпраці із секторальними асоціаціями роботодавців, залучення до освітнього процесу виробничих менторів, застосування моделей дуальної підготовки з чітким поділом обов'язків між закладом та підприємством. Ефективна комбінація теоретичної та практичної складової, підкріплена сучасним обладнанням та методичними матеріалами, здатна значно підвищити якість підготовки фахівців (Єршова, 2025).

Висновки. Система професійно-практичної підготовки в Україні має значні переваги: високу мотивацію педагогів, наявність базових форм практичної підготовки та часткове впровадження дуальної системи. Водночас, існують стратегічні виклики, зокрема потреба в оновленні матеріально-технічної бази, більш системному впровадженні інновацій та стандартизації методик оцінювання практичних компетентностей.

Ключовою проблемою залишається низька залученість бізнесу у систему професійно-практичної підготовки через відсутність стимулів, нестачу кадрів і слабку взаємну відповідальність. Матеріально-технічний розрив між закладами освіти та сучасним виробництвом не дає змогу формувати в студентів актуальні навички. Організаційна та нормативна недосконалість механізмів співпраці призводить до

формального характеру взаємодії. Потреба у розвитку культури партнерства, спільних проєктів, центрів дуальної освіти та фінансової підтримки практичної підготовки є системною і має бути відображена у державних та регіональних стратегіях розвитку професійної освіти.

На основі отриманих відповідей можна запропонувати низку практичних кроків для удосконалення професійно-практичної підготовки здобувачів освіти:

- розробити національну дорожню карту регіональні програми модернізації матеріально-технічної бази з визначенням пріоритетних напрямів, з участю бізнесу та влади;
- сприяти масштабному залученню роботодавців через партнерські договори, двосторонні програми стажувань та фінансові інвестиції у навчальні центри;
- запустити пілотні проєкти зі створення навчальних симуляційних центрів у пріоритетних спеціальностях;
- організувати системні курси підвищення кваліфікації для педагогів з фокусом на практичні кейси, цифрові та симуляційні технології;
- створити електронну платформу з методичними матеріалами та прикладами інтеграції інновацій у практику.
- впровадити єдині стандарти оцінювання практичних компетентностей та використовувати зовнішню експертизу за участю роботодавців.

Список посилань

Міністерство освіти і науки України. (2022). *Освіта України в умовах воєнного стану: інформаційно-аналітичний збірник*. МОН України. https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/08/education-of-ukraine_2022.pdf

Державна служба якості освіти України. (2023). *Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2022/2023 навчальному році*. ДСЯО. <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/yakist-osvity-v-umovah-viyny-web-3.pdf>

Кравець, Ю. (2014). Змістові аспекти професійної підготовки робітничих кадрів. *Професійна педагогіка*, 7, 27–33. <https://jrnls.ivet.edu.ua/index.php/1/uk/article/view/402>



Ничкало, Н. Г. (2014). *Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія*. Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова. <https://lib.iitta.gov.ua/709906/>

Єршова, О. Л. (2025). Удосконалення професійно-практичної підготовки кваліфікованих робітників будівельного профілю з використанням сучасних засобів навчання. *Інноваційна професійна освіта*, 1(22), 437–443. <https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/uk/article/view/493>

— 90 —

УДК 378.147:331.548:69.003.13

ДУАЛЬНА ФОРМА ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

Вікторія Купрієвич,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
науковий співробітник відділу*

професійно-практичної підготовки

Інституту професійної освіти НАПН України,

<https://orcid.org/0000-0002-8196-8309>

e-mail: vik_torik@ukr.net

Анотація. Досліджено сучасний стан ринку праці України, зокрема у будівельній галузі, окреслено проблеми підготовки висококваліфікованих кадрів. Розглянуто досвід європейських країн, нормативно-правові засади впровадження дуальної освіти в Україні та її переваги для здобувачів освіти і роботодавців. Виявлено, що інтеграція дуальної системи у будівельну сферу сприяє формуванню конкурентоспроможних фахівців, підвищенню рівня працевлаштування випускників та модернізації освітніх програм. Підкреслено значення дуальної освіти для післявоєнної відбудови України, її роль у задоволенні потреб стратегічно важливих галузей та інтеграції у європейський освітній простір.

Ключові слова: дуальна освіта, професійна підготовка, будівельна галузь, кваліфіковані кадри, практична підготовка, інтеграція освіти і виробництва.

DUAL FORM OF EDUCATION IN THE TRAINING OF CONSTRUCTION INDUSTRY SPECIALISTS

Viktoriia Kupriievych,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Researcher of the Department of
Professional and Practical Training of the
Institute of Vocational Education of the
NAES of Ukraine*

Abstract. The article examines the current state of Ukraine's labor market, particularly in the construction sector, outlines the key challenges in training highly qualified specialists. Special attention is given to the dual form of education, which combines theoretical learning in educational institutions with practical training in the workplace. The experience of European countries, the legal framework for implementing dual education in Ukraine, and its advantages for both students and employers are discussed. It is shown that the integration of the dual system into the construction field contributes to the development of competitive professionals, increases graduate employment rates, and modernizes educational programs. The importance of dual education for Ukraine's post-war reconstruction, its role in meeting the needs of strategically important industries, and its integration into the European educational space are emphasized.

Keywords: dual education, professional training, construction industry, competencies, skilled workforce, practical training, integration of education and production.

Сучасний ринок праці в Україні, зокрема в будівельній галузі, стикається з потребою у висококваліфікованих фахівцях, які володіють не лише теоретичними знаннями, але й практичними навичками, адаптованими до реальних виробничих умов. Традиційна система освіти часто не встигає за швидкими змінами в технологіях та вимогах роботодавців. У цьому контексті дуальна форма здобуття освіти, що поєднує навчання в закладі освіти з практичною підготовкою на робочому місці, стає ефективним рішенням для подолання цього розриву.

Дуальна форма здобуття професійної освіти – це спосіб навчання, за яким теоретичний матеріал опановується в закладі з педагогом, а практичне навчання проходить на виробництві. Такий підхід суттєво



відрізняється від «практичних відпрацювань», оскільки в його основі не тільки закріплення теорії на практиці, а саме навчання в умовах виробництва (Міністерство освіти і науки України, 2025). Ця модель, батьківщиною якої вважається Німеччина, де вона реалізується у пропорції 30% теорії до 70% практики, забезпечує тісну взаємодію між освітніми установами та підприємствами.

Дослідження, проведені численними авторами, акцентують на важливості дуальної форми навчання для підвищення якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Різноманітні погляди та підходи до впровадження дуального навчання розглядаються в працях таких європейських дослідників, як Д. Бауд, Дж. Бреннан, І. Каннінгем, К. Костлі, Б. Літл, І. Ніксон, Б. Уокмен та інших. Різні аспекти професійної дуальної освіти детально проаналізовано в наукових дослідженнях Т. Герлянд, Т. Козак, Н. Кулалаєвої, В. Новікова, Н. Сакун, В. Радкевич, Г. Романової, А. Турчина, В. Тягура, Н. Удовиченко, В. Черніченка. Теоретичні засади та науково-практичні підходи до дуального навчання висвітлено в працях німецьких учених, зокрема Г. Баумана, А. Ліпсмаєра, Г. Пецольда, А. Шелтена, К. Штратмана, Х. Штегмана.

Акцент на важливості запровадження повноцінної дуальної освіти відображено в багатьох вітчизняних документах загальнодержавного значення. Дуальна форма здобуття освіти функціонувала в Україні на основі внесених у 2019 р. змін до Законів України «Про освіту» й «Про вищу освіту», а також Середньострокового плану пріоритетних дій уряду на період 2017–2020 рр.; Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» (2018); Наказу МОН «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти» (2019); Плану заходів з реалізації підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти (2019); Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 рр.; Плану заходів з реалізації Стратегії людського розвитку на 2021–2023 рр. У 2023 р. затверджено Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти, що визначає особливості дуальної форми здобуття фахової передвищої і вищої освіти (Міністерство освіти і науки України, 2023).

Дуальна освіта вже давно зарекомендувала себе в багатьох країнах Європи, зокрема в Німеччині, Швейцарії, Австрії та має значний потенціал для розвитку в нашій державі. Україна з огляду на

економічні та соціальні виклики, зокрема в будівельному секторі, потребує гнучких та ефективних методів підготовки фахівців, здатних розв'язувати актуальні проблеми галузі. Адаптація дуальної освіти до українських реалій стане важливим кроком на шляху до модернізації професійної освіти та підвищення рівня працевлаштування молодих спеціалістів у будівельній сфері.

Важливо розрізняти просте поєднання роботи та навчання і дуальну форму освіти. У першому випадку здобувач освіти може пропускати заняття через роботу, що згодом потребує додаткового відпрацювання. Натомість дуальна система передбачає інтеграцію освітнього процесу з професійною діяльністю, забезпечуючи поступове занурення в робоче середовище. Цей підхід не лише дає змогу опанувати конкретні професійні обов'язки, але й сприяє розвитку навичок командної роботи, формуванню соціальної компетентності та відповідальності. Жодна інша форма професійної освіти не надає такого глибокого розуміння виробничих процесів, як дуальне навчання, що робить його важливим етапом на шляху до успішної кар'єри. Впровадження дуальної системи призводить до збільшення кількості працевлаштованих випускників, оскільки їх підготовка максимально відповідає потребам роботодавців і реальним вимогам виробництва (Голишев, 2025).

Впровадження дуальної форми навчання має значні переваги для всіх учасників освітнього процесу, особливо в такій специфічній та практико-орієнтованій галузі, як будівництво. Здобувачі освіти під час дуальної форми здобуття освіти отримують можливість застосовувати теоретичні знання на практиці, набувати реального досвіду роботи з сучасним обладнанням та технологіями, підвищувати свою конкурентоспроможність на ринку праці та мати більше шансів на працевлаштування. Вони стають вмотивованими та цілеспрямованими фахівцями. Будівельні компанії натомість отримують можливість брати участь у формуванні освітніх програм, адаптуючи їх до своїх актуальних потреб. Партнерство з підприємствами сприяє оновленню матеріально-технічної бази, актуалізації змісту освітніх програм та підвищенню престижу закладу професійної освіти.

Важливим етапом на шляху до впровадження дуальної освіти є розв'язання основних організаційно-методичних проблем. Так, відсутність єдиної методики організації дуальної освіти для будівельних спеціальностей створює серйозний бар'єр для її розвитку. Разом із розробленням такої методики необхідно також переглянути



будівельні норми та стандарти на предмет їх відповідності європейським міркам. Це значно пришвидшить адаптацію вітчизняних фахівців, підвищить їх конкурентоспроможність на ринку праці й дасть змогу максимально ефективно стажуватись та обмінюватись досвідом з європейськими колегами.

Проаналізуємо переваги інтеграції дуальної форми навчання для підприємств та здобувачів освіти будівельного профілю в Україні. Великою перевагою даного процесу є можливість для студентів застосовувати теоретичні знання безпосередньо на будівельних майданчиках, що забезпечує глибше розуміння професії і усвідомлення важливості свого навчання, а також дає змогу відчувати себе повноцінним спеціалістом із певним статусом на підприємстві та своїм місцем у соціально-економічному середовищі. Підприємства надають доступ до сучасних технологій та інструментів здобувачам вищої освіти, що підвищує їх конкурентоспроможність на ринку праці. Нормальна конкуренція підприємств за кваліфіковані кадри спонукає активніше розвивати власне виробництво, вкладаючи кошти в найкраще обладнання, механізми, якісні матеріали, охорону праці, та створює комфортні умови для молодих спеціалістів. Компанії отримують можливість підготувати працівників за власними стандартами, що скоротить витрати на їх подальше навчання (Голишев, 2025).

Дуальна освіта дає змогу не лише здобути якісну освіту, але й гарантовану роботу. Освіта, здобута за дуальною формою навчання, більше орієнтована на виробництво, краще враховує особливості регіональних ринків праці, швидше модернізується, а, відтак, є більш якісною. Дуальна освіта дає змогу сформувати актуальні навички, швидше адаптуватися до професії, краще збудувати власну кар'єрну траєкторію і досягти професійного успіху. Дуальна форма здобуття освіти, з притаманним їй високим рівнем участі роботодавців у процесі підготовки фахівця, фінансово захищає здобувача освіти та його родину, дає змогу талановитій молоді зручно вибудувати індивідуальну освітню траєкторію. Впровадження повноцінної дуальної освіти здатне посилити кожного її суб'єкта (заклад освіти підвищує науковість змісту, роботодавець гарантує актуальні професійні навички, здобувач відчуває двосторонню опіку процесу свого професійного зростання, громадянське суспільство отримує вмотивованих ефективних професіоналів). Відносини між суб'єктами освітнього процесу, залученими до організації навчання за дуальною формою здобуття

освіти, характеризуються високим рівнем партнерської співучасті і відповідальності (Савчук, 2024).

Для подальшого розвитку дуальної освіти в Україні важливими залишаються такі напрями:

- посилення профорієнтаційної роботи з молоддю; спрощення процедур упровадження дуального навчання в закладах освіти;
- розширення державної підтримки установ, які готові реалізовувати повноцінну дуальну освіту;
- розвивати педагогічні кадри та оновлювати освітні програми.

Повоєнна відбудова України вимагатиме перегляду ключових напрямів підготовки кадрів і визначення переліку стратегічно важливих професій. Це включатиме створення нових професійних та освітніх стандартів, активніше залучення роботодавців і громадських організацій до їх розроблення та впровадження ефективніших моделей державно-приватного партнерства. Загалом такі кроки сприятимуть підвищенню зацікавленості підприємств і організацій у підготовці майбутніх фахівців і в реалізації якісної дуальної освіти.

Дуальна форма здобуття освіти є перспективною та ефективною моделлю підготовки фахівців для будівельної галузі. Вона забезпечує синергію між теоретичним навчанням та практичним досвідом, відповідає актуальним потребам ринку праці та сприяє підвищенню якості професійної підготовки. Подальший розвиток та масштабування цієї форми навчання вимагає спільної роботи держави, освітніх закладів та будівельних підприємств, зокрема шляхом вдосконалення нормативно-правової бази та забезпечення фінансової підтримки.

Отже, дуальна форма здобуття освіти в Україні розглядається як один із ключових напрямів освітньої реформи, на який покладаються значні очікування суспільства щодо прискорення відбудови економіки, постраждалої внаслідок війни. Вона має задовольнити зростаючий попит на висококваліфікованих фахівців у стратегічно важливих галузях (енергетиці, екології, будівництві, машинобудуванні, аграрному секторі), а також сприяти цифровізації та європейській інтеграції України. За час свого впровадження дуальна освіта продемонструвала позитивні результати й підтвердила свій потенціал для відновлення країни в післявоєнний період. Разом із тим зберігаються суперечності, що підкреслюють необхідність подальшого вивчення тенденцій її розвитку та визначають напрями для майбутніх наукових досліджень.



Список посилань

Голишев, О. (2025). Дуальна форма навчання як умова ефективної професійної освіти працівників будівельного профілю. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти*, 7, 28–33. <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.04>

Міністерство освіти і науки України. (2023). *Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти*. Офіційний вебсайт Верховної Ради України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0929-23#Text>

Міністерство освіти і науки України. (2025). *Дуальна освіта*. Офіційний вебсайт Міністерства освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/osvita-2/profesiyno-tekhnichna-osvita/reforma-profesiynoi-osviti/derzhavno-privatne-partnerstvo-ta-dualna-osvita/dualna-osvita>

Савчук, Р. (2024). Проблеми і перспективи розвитку дуальної освіти для повоєнного відновлення України. *Професійна педагогіка*, 1(28), 89-102. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2024.28.89-102>

— 96 —

УДК 331.5: 377: 69: 355.02

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ КАДРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ ТА МОЖЛИВОСТІ

Ольга Єршова,
кандидат економічних наук, доцент, науковий
співробітник відділу професійно-практичної
підготовки Інституту професійної освіти
НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0002-3801-9730>
e-mail: bogi2003@ukr.net

Анотація. Досліджені основні джерела кадрового резерву, визначені шляхи його формування та використання, сформульовані особливості формування кадрового резерву під час війни, розглянута роль та місце професійної освіти у підготовці будівельних робітників,

визначені ключові аспекти професійно-практичної підготовки будівельних робітників в умовах повоєнної відбудови України.

Ключові слова: кадровий резерв у будівництві, джерела кадрового резерву, професійна освіта, шляхи формування кадрового резерву, професійно-практична підготовка з будівельних професій.

THE ROLE OF VOCATIONAL EDUCATION IN FORMING THE HUMAN RESOURCE POTENTIAL OF THE CONSTRUCTION INDUSTRY: TODAY'S CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Olga Yershova,
*Candidate of Economic Sciences, Associate
Professor Researcher Department of Professional
and Practical Training Institute of Vocational
Education of the NAESciences of Ukraine*

Abstract. The main sources of personnel reserve are researched, the ways of its formation and use are determined, the peculiarities of personnel reserve formation during the war are formulated. The role and place of vocational education in training construction workers are considered, and the key aspects of vocational and practical training of construction workers in the context of Ukraine's post-war reconstruction are identified.

Key words: personnel reserve in construction, sources of personnel reserve, vocational education, ways of forming personnel reserve, vocational and practical training in construction professions.

Повномасштабне вторгнення РФ кардинальним чином змінило географію та обсяг будівельного ринку, спричинило кадрові зміни, вплинуло на нормативну базу, а також відкрило нові напрямки діяльності для українських будівельних компаній у ближньому майбутньому.

Зокрема, при відбудові Україна потребуватиме великої кількості фахівців будівельних спеціальностей, у тому числі кваліфікованих робітників, які відповідають вимогам сучасного ринку праці, тому в майбутньому прогнозується трудова міграція кваліфікованих кадрів з ЄС та фахівців робітничих спеціальностей з Азії.

Мета дослідження – дослідити основні джерела кадрового резерву, шляхи його формування та використання, роль та місце професійної освіти у підготовці будівельних робітників, ключові



аспекти професійно-практичної підготовки робітників із будівельних спеціальностей в умовах повоєнної відбудови України.

За час повномасштабного вторгнення скорочення чисельності працездатного населення України склало близько 35%. Мобілізація та еміграція кваліфікованих фахівців спричинили дефіцит кадрів у будівельній галузі, який відчувається навіть на фоні значного падіння будівельного ринку (Студеннікова, 2023). У майбутньому це може призвести до вимушеного збільшення заробітних плат, що додатково вплине на зростання собівартості будівництва, але все одно не вирішить проблему нестачі кваліфікованих кадрів. У зв'язку з цим все більш затребуваними стають технології швидкого будівництва, які потребують мінімальної кількості робітників. Наприклад, для зведення будівель з сендвіч-панелей необхідна в рази менша кількість спеціалістів, ніж при будівництві зі штучних матеріалів.

Основні джерела кадрового резерву:

- *внутрішньо переміщені особи (ВПО)* – це значне джерело потенційних кадрів, зокрема, ті, хто до війни працював у будівельній галузі в регіонах, що постраждали від бойових дій, а також люди, які втратили роботу в інших сферах, часто готові до перекваліфікації на будівельні спеціальності, що мають високий попит;

- *ветерани війни* (після демобілізації тисячі захисників і захисниць потребуватимуть реінтеграції до цивільного життя та працевлаштування, оскільки багато з них мають досвід роботи з технікою, дисципліну та навички, які можуть бути адаптовані для будівельної галузі);

- *жінки* (в умовах мобілізації чоловіків, жінки все частіше розглядають для себе нетрадиційні професії, за таких умов програми перекваліфікації на операторок будівельної техніки, кранівниць, інженерок та керівниць проєктів допомагають залучити цей резерв);

- *студенти та молодь* (активне залучення випускників закладів професійної освіти та університетів через програми стажування та працевлаштування);

- *люди з інших галузей (світчери)* (громадяни, чиї галузі діяльності були згорнуті через війну, зацікавлені в освоєнні будівельних спеціальностей, які гарантують стабільний дохід та затребуваність).

Шляхи формування та використання кадрового резерву в умовах війни:

Програми перенавчання – створення державних та приватних програм швидкої перекваліфікації.

Співпраця з центрами зайнятості – залучення безробітних до програм навчання будівельним спеціальностям.

Державні проекти – пріоритетне працевлаштування ВПО та ветеранів на проекти з відбудови, що фінансуються державою та міжнародними партнерами.

Особливості формування кадрового резерву під час війни:

Пріоритет швидкої підготовки. Програми навчання та перепідготовки мають бути інтенсивними та сфокусованими на нагальних потребах (наприклад, швидке зведення тимчасового житла, розмінування територій, використання модульних конструкцій).

Залучення внутрішньо переміщених осіб (ВПО). Багато ВПО мають досвід у будівництві. Їх швидка інтеграція та підготовка можуть стати важливим джерелом поповнення кадрового резерву.

Співпраця з державою та міжнародними партнерами. Необхідні спільні програми фінансування навчання, створення робочих місць та забезпечення соціальних гарантій для будівельників, які працюють у складних умовах.

Фокус на безпеці праці. Військові дії вимагають особливої уваги до безпеки на будівельних майданчиках, що, в свою чергу, потребує фахівців з відповідною підготовкою.

Розвиток адаптивних навичок. Важливо готувати кадри, здатні швидко адаптуватися до змінних умов, працювати під тиском та приймати оперативні рішення.

Розглянемо роль та місце професійної освіти у підготовці робітників із будівельних спеціальностей. Професійна освіта має ключове значення у підготовці будівельних робітників для повоєнної відбудови України. Саме ця сфера є основою для подолання кадрового дефіциту у будівельній галузі та впровадження у ній сучасних технологій, які є необхідними для відновлення інфраструктури та житлового фонду.

Роль професійної освіти у підготовці будівельників:

Забезпечення кадрових потреб. Через мобілізацію та міграцію будівельна галузь відчуває значний брак кваліфікованих робітників, зокрема монолітників, електриків, сантехніків та зварювальників. Заклади ПО мають швидко адаптувати освітні програми та збільшити набір на відповідні спеціальності, щоб заповнити цю прогалину на ринку праці.

Інтеграція нових технологій. Відновлення України відбувається за принципом «Відбудувати краще, ніж було», що вимагає застосування



енергоефективних матеріалів, цифрових технологій (BIM, 3D-друк) та інших інновацій. Професійна освіта повинна включати ці знання та навички у свої навчальні програми, щоб випускники відповідали сучасним вимогам на ринку праці.

Впровадження дуальної освіти. Конфедерація будівельників України спільно з Міністерством освіти і науки працює над реалізацією програм дуальної освіти, які поєднують теоретичне навчання з практичною підготовкою безпосередньо на будівельних майданчиках. Цей підхід дозволяє студентам здобувати реальний досвід, відповідаючи потребам галузі.

Створення навчально-практичних центрів. Заплановано створення до 100 сучасних навчально-практичних центрів на базі закладів профтехосвіти, які будуть оснащені інноваційним обладнанням. Це дозволить покращити якість практичної підготовки та забезпечити учнів навичками роботи з сучасною технікою.

Підготовка вразливих груп. Професійна освіта виконує важливу соціальну функцію, допомагаючи реінтегрувати ветеранів війни, внутрішньо переміщених осіб та молодь у будівельну сферу. Це створює нові можливості для професійного розвитку та забезпечує їхню адаптацію до мирного життя.

Виклики для професійної освіти під час війни:

Руйнування інфраструктури. Багато навчальних закладів професійної освіти постраждали внаслідок бойових дій, що ускладнює освітній процес та потребує значних інвестицій у відновлення матеріально-технічної бази.

Необхідність адаптації. Швидкозмінні потреби ринку праці та поява нових технологій вимагають гнучкої адаптації навчальних програм та підвищення кваліфікації викладачів.

Загалом, професійна освіта є стратегічно важливим інструментом для забезпечення будівельної галузі кваліфікованими кадрами. Її ефективність у підготовці робітників напряму впливає на успішність та якість повоєнної відбудови України.

Ключові аспекти професійно-практичної підготовки:

1. Розвиток системи дуальної освіти.

Спільні ініціативи. Конфедерація будівельників України, спільно з Міністерством освіти і науки, працює над впровадженням дуальної освіти. Ця система дозволяє поєднувати теоретичне навчання в закладах освіти з практичною підготовкою безпосередньо на будівельних майданчиках.

Співпраця з бізнесом. Такий підхід забезпечує гармонійну взаємодію між освітніми закладами, бізнесом та суспільством, дозволяючи готувати фахівців відповідно до актуальних потреб ринку праці. Дослідники констатують значну ефективність даного підходу (Панькова та Касперович, 2024).

2. Навчально-практичні центри.

Модернізація професійної освіти. Уряд планує створити до 100 навчально-практичних центрів на базі закладів професійної освіти, оснащених сучасним обладнанням, для покращення якості підготовки.

Сучасне обладнання. Ці центри дозволять студентам здобувати практичні навички, працюючи з інноваційною технікою, яку використовують у сучасному будівництві.

3. Нові спеціальності та перекваліфікація

Адаптація до сучасних викликів. Відбудова вимагає фахівців, які вміють працювати з новими технологіями, екологічно чистими матеріалами та енергоощадними рішеннями.

Перекваліфікація. З огляду на дефіцит кадрів, важливою є розробка програм перепідготовки для різних категорій населення, включно з ветеранами та внутрішньо переміщеними особами.

4. Впровадження міжнародних стандартів

Європейські норми. Відновлення має відбуватися з урахуванням європейських стандартів, зокрема у сфері енергоефективності та безпеки.

Міжнародна підтримка. Проєкти, такі як Skills4Recovery, спрямовані на адаптацію української системи професійної освіти до міжнародних стандартів.

5. Подолання дефіциту кадрів

Комплексний підхід. Вирішення кадрової проблеми потребує не лише вдосконалення професійної освіти, але й залучення різних категорій населення.

Мотивація. Підвищення престижу робітничих професій та створення сприятливих умов праці можуть допомогти утримати кваліфікованих фахівців в Україні.

Поточні ініціативи.

1. Мультидонорська ініціатива, спрямована на забезпечення ринку праці кваліфікованими кадрами для відновлення України.

2. Проєкт Bridging Skills for Construction: Впроваджується в рамках Skills4Recovery для навчання будівельних робітників та забезпечення кваліфікованої робочої сили.



3. Міністерство освіти і науки та Конфедерація будівельників України активно співпрацюють для формування державної політики у сфері підготовки робітників із будівельних спеціальностей.

Висновки. Кадровий резерв у будівництві в умовах війни – це не просто управлінський інструмент, а стратегічний ресурс для забезпечення життєдіяльності країни та її майбутньої відбудови. Ефективне формування та управління кадровим резервом потребує гнучкості у менеджменті, інвестицій в освіту та безпеку праці, а також цільових програм підтримки для різних груп населення. Професійно-практична підготовка будівельних робітників в умовах повоєнної відбудови України набуває стратегічного значення, це зумовлено не лише масштабним дефіцитом кадрів, але й необхідністю впровадження сучасних технологій, стандартів та принципів енергоефективності. Професійно-практична підготовка є ключовим елементом у розбудові нової, сучасної та стійкої України. Для досягнення успіху у цьому напрямку потрібна подальша взаємодія уряду, бізнесу та освітніх установ, а також впровадження нових, ефективних методик навчання.

Список посилань

Панькова, О. В., & Касперович, О. Ю. (2024). *Формування стратегічного партнерства між державою, роботодавцями та профспілками щодо забезпечення кадрового потенціалу повоєнного відновлення промисловості: стан і перспективи*. Економіка промисловості. <https://nasplib.isofts.kiev.ua/items/0c7e26d2-cba4-4f88-86c6-f43ee42c74e5>

Студеннікова, І. (2023, 22 грудня). *Ринок праці в умовах війни: демографічні виклики для України*. VoxUkraine. <https://voxukraine.org/rynok-pratsi-v-umovah-vijny-demografichni-vyklyky-dlya-ukrayiny>.



УДК 37.091.3:377:69

ВИМОГИ ДО ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМАЛЬНОЇ, НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ

Оксана Субіна,

*кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий
співробітник відділу професійно-практичної підготовки*

Інституту професійної освіти НАПН України,

<https://orcid.org/0000-0001-8167-539X>

e-mail: subinaoxana@gmail.com

Анотація. Проведено аналіз законодавчих та нормативних документів, що регламентують організацію освітнього процесу на рівнях професійної та фахової передвищої освіти. Виділено організаційно-правові засади оцінювання якості та визнання результатів формальної, неформальної та інформальної освіти. Наголошено на органічному доповненні й забезпеченні задоволення освітніх потреб громадян країни протягом життя шляхом набуття формальної, неформальної та інформальної освіти як важливих елементів системи безперервної освіти в країні.

Ключові слова: професійна освіта; фахова передвища освіта; оцінювання та визнання результатів академічної успішності; навчання впродовж життя в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти.

REQUIREMENTS FOR ASSESSING THE QUALITY OF RESULTS OF FORMAL, INFORMAL AND INFORMAL EDUCATION OF FUTURE SPECIALISTS IN THE CONSTRUCTION INDUSTRY IN UKRAINE

Oksana Subina,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Senior
Researcher, Department of Professional and Practical Training,
of the Institute of Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. An analysis of legislative and regulatory documents regulating the organization of the educational process at the levels of



professional and specialized pre-higher education has been carried out. The organizational and legal principles of assessing the quality and recognizing the results of formal, non-formal and informal education have been highlighted. The emphasis is on organically supplementing and ensuring the satisfaction of the educational needs of citizens of the country throughout their lives through the acquisition of formal, non-formal and informal education as important elements of the system of continuing education in country.

Keywords: vocational education; professional pre-higher education; assessment and recognition of academic achievement; lifelong learning in formal, non-formal and informal education.

У контексті розвитку професійної освіти України в умовах воєнного часу та подолання проблем, пов'язаних з російською агресією, питання якості професійно-практичної підготовки майбутніх спеціалістів і, зокрема фахівців будівельної галузі, набуває особливої значущості. Оцінювання відповідності результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, професійними та/або освітніми стандартами та/або договорами про надання освітніх послуг є невід'ємною складовою освітнього процесу як важливий інструмент визначення якості освіти.

Оцінювання академічної успішності здобувачів освіти має бути системною процедурою визначення їх рівня знань, умінь і навичок, самостійності/автономності, самозарадності, вміння працювати в команді відповідно до цілей та завдань освітньої програми, особистих прагнень і професійного розвитку. Форми, методи та критерії оцінювання результатів професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців визначаються особливостями організації професійно-практичної підготовки в закладах професійної та фахової передвищої освіти.

Зважаючи, що першочерговою умовою соціально-економічного прогресу є розвиток трудового потенціалу та людських ресурсів країни, наявна необхідність постійного особистісного та професійного розвитку робітників, які сьогодні оцінюються насамперед не за кількісними, а за якісними характеристиками. Відповідно до державних потреб, освітнім законодавством визначено, що особа реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Держава визнає ці види освіти, створює умови для



розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочує громадян до здобуття освіти всіх зазначених видів. Зокрема, законодавчо закріплено, що результати навчання, здобуті шляхом неформальної та/або інформальної освіти, визнаються в системі формальної освіти в порядку, визначеному законодавством (Закон України «Про освіту», 2017).

Як зазначається в науковій літературі, основною ознакою формальної освіти є її структурований системний характер. За визначенням, наведеним в Законі України «Про освіту», *формальна освіта* являє собою освіту, що «здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою» (Закон України «Про освіту», 2017).

Основними нормативними документами, що визначають вимоги до оцінювання якості професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців будівельної галузі в умовах формальної освіти є:

- Закон України «Про освіту» (2017);
- Закон України «Про професійну освіту» (2025);
- Закон України «Про фахову передвищу освіту» (2019);
- Національна рамка кваліфікацій України (Постанова Кабінету Міністрів України № 1341, 2011);
- Державні освітні стандарти з професій будівельної галузі;
- Професійні стандарти за Класифікатором професій;
- Кваліфікаційні характеристики професій працівників з будівельних, монтажних та ремонтно-будівельних робіт;
- Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах (Наказ Міністерства освіти України № 419, 2006);
- Типове положення про організацію освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України № 510, 2023а);
- Положення про практичну підготовку здобувачів фахової передвищої освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України № 510, 2023b);
- Порядок надання робочих місць для проходження виробничого навчання та практики (Постанова Кабінету Міністрів України № 992, 1999);



– Положення про порядок кваліфікаційної атестації та присвоєння кваліфікації (Наказ Міністерства праці та соціальної політики України та Міністерства освіти України № 201/469, 1998);

– Порядок присвоєння та підтвердження професійних кваліфікацій кваліфікаційними центрами (Постанова Кабінету Міністрів України № 956, 2021);

– Порядок атестації здобувачів ступеня фахової передвищої та вищої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України № 497, 2021).

У закладах професійної освіти для оцінювання результатів професійно-практичної підготовки здобувачів освіти контрольні заходи проводяться під час поточного, тематичного, проміжного і вихідного контролю навчальних досягнень здобувачів освіти, їх кваліфікаційної атестації (Наказ Міністерства освіти України № 419, 2006).

Періодичність і форми проміжного та вихідного контролю у закладах професійної освіти визначаються робочими навчальними планами. Дотримання зазначених у навчальному плані конкретних форм контролю, їх періодичності є обов'язковим.

Державна підсумкова атестація у закладах професійної освіти проводиться із загальноосвітніх предметів у терміни, що передбачені робочими навчальними планами та відповідно до Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України № 94, 2008), та Інструкції про переведення та випуск учнів (вихованців) навчальних закладів системи загальної середньої освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України № 319, 2008). Кваліфікаційна атестація проводиться відповідно до Положення про порядок кваліфікаційної атестації та присвоєння кваліфікації особам, які здобувають професійно-технічну освіту (Наказ Міністерства праці та соціальної політики України та Міністерства освіти України № 201/469, 1998).

Поряд з формальною освітою важливу роль відіграє неформальна фахова підготовка. Як указується в Законі України «Про освіту», *неформальна освіта* «здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій» (Закон України «Про освіту», 2017).

В сучасних умовах неформальна освіта набуває все більшого поширення. Така освіта сприяє розвитку соціально-економічної сфери

суспільства шляхом задоволення культурно-освітніх потреб різних категорій населення та адаптації фахових і ключових компетентностей робітників до вимог ринку праці.

Науковці стверджують, що сьогодні фаховий і особистісний розвиток вже не можна ототожнювати лише з традиційним навчанням у закладах освіти. У кожній країні світу склалася широка мережа різних форм соціально-професійної підготовки, яка не входить до офіційної освітньої системи, що керується та контролюється певним центральним органом влади. Навчальні ресурси (фінансові, матеріальні, людські) в сучасній освіті формуються не лише з державних, але й з інших, альтернативних джерел. Розвитку неформальної освіти сприяють такі світові організації, як ЮНЕСКО, ООН, Рада Європи, Європейський Союз тощо. Саме тому неформальна освіта широко реалізується в країнах Європи та сприймається європейськими роботодавцями на рівні з формальною освітою.

Інформальна освіта (або самоосвіта) у тексті Закону України «Про освіту» визначається як «освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям» (Закон України «Про освіту», 2017). У термінологічному словнику освіти дорослих (Лук'янова & Аніщенко, 2014) інформальна освіта визначається як «неофіційна, самоорганізована (самоосвіта), індивідуальна пізнавальна діяльність (життєвий, соціальний досвід); неорганізоване опанування інформації, що зазвичай не має цілеспрямованості. Здійснюється, зокрема, через самоосвіту, відвідування бібліотек, театрів, музеїв, під час подорожей, у ході спілкування з друзями. Як соціально-побутова, неструктурована освіта може відбуватися у сім'ї, суспільстві, у процесі виконання роботи, що становить найбільш поширену форму навчання на робочому місці».

Визнання результатів неформального та/або інформального навчання є одним з інструментів формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів професійної та фахової передвищої освіти. Порядок визнання у професійній та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти, встановлюється Законом України «Про професійну освіту» (2025, ст. 5, ст. 8), Законом України «Про фахову передвищу освіту» (2019, ст. 5, ст. 81), а також Порядком визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом



неформальної та/або інформальної освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України № 130, 2022).

Для забезпечення проведення процедур визнання результатів неформальної та/або інформальної освіти заклад освіти має: розробити власний порядок визнання результатів навчання, здобутих в умовах неформальної та інформальної освіти; сформулювати організаційні аспекти процедур визнання; уповноважити на виконання процедур визнання відповідні структурні підрозділи; призначити уповноважених осіб та визначити форми, методи і критерії оцінювання.

Висновок. Формальна, неформальна та інформальна освіта є важливими елементами безперервної освіти в нашій країні, що органічно доповнюють одна одну і забезпечують задоволення освітніх потреб громадян протягом життя. Реалізація альтернативних форм фахової підготовки та особистісного розвитку людей різного віку відповідають концепції моделі європейської освіти, що розкривається у висновках Лісабонського саміту з освітньої політики ЄС, відображених в «Меморандумі безперервної освіти Європейського Союзу» 2000 р. (Commission of the European Communities, Brussels, 30.10.2000). В тексті документу зазначається, що навчання впродовж життя є основою Європейської стратегії зайнятості, всебічною навчальною діяльністю на постійній основі з метою поліпшення знань, навичок та професійних компетентностей; наголошується, що успішний перехід до економіки і суспільства, заснованого на знаннях, повинен супроводжуватися процесом безперервної освіти, яка ґрунтується на шести базових принципах: 1) нові базові знання та навички для всіх; 2) збільшення інвестицій у людські ресурси; 3) інноваційні методики викладання та навчання; 4) нова система оцінювання здобутої освіти; 5) розвиток наставництва та консультування; 6) наближення освіти до помешкання.

Список посилань

Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. (2017). Відомості Верховної Ради України, № 38–39, ст. 380.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Закон України «Про професійну освіту» від 21 серпня 2025 року № 4574-IX. (2025). Відомості Верховної Ради України.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20>

Закон України «Про фахову передвищу освіту» від 06 червня 2019 року № 2745-VIII. (2019). Відомості Верховної Ради України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>

Кабінет Міністрів України. (1999). *Порядок надання робочих місць для проходження учнями, слухачами закладів професійної (професійно-технічної) освіти виробничого навчання та виробничої практики* (Постанова № 992 від 07.06.1999). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/992-99-%D0%BF>

Кабінет Міністрів України. (2021). *Порядок атестації здобувачів ступеня фахової передвищої освіти та ступенів вищої освіти на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях у формі єдиного державного кваліфікаційного іспиту* (Постанова № 497 від 19.05.2021). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/497-2021-%D0%BF>

Кабінет Міністрів України. (2021). *Порядок присвоєння та підтвердження професійних кваліфікацій кваліфікаційними центрами* (Постанова № 956 від 15.09.2021). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/956-2021-%D0%BF>

Лук'янова, Л. Б., & Аніщенко, О. В. (2014). *Освіта дорослих: короткий термінологічний словник*. Видавець ПП Лисенко М. М. <https://surl.li/ydaghb>

Міністерство освіти і науки України. (2023). *Положення про практичну підготовку здобувачів фахової передвищої освіти* (Наказ № 510 від 02.05.2023). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1055-23#Text>

Міністерство освіти і науки України. (2023). *Типове положення про організацію освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти* (Наказ № 510 від 02.05.2023). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1054-23#Text>

Міністерство освіти України. (2006). *Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах* (Наказ № 419 від 30.05.2006). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0711-06#Text>

Міністерство праці та соціальної політики України, & Міністерство освіти України. (1998). *Положення про порядок кваліфікаційної атестації та присвоєння кваліфікації особам, які здобувають професійно-технічну освіту* (Наказ № 201/469 від 31.12.1998). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0124-99#Text>



УДК 377.3:69.05:502.131.1

АНАЛІЗ РОБІТНИЧИХ ПРОФЕСІЙ ДЛЯ ЗЕЛЕНОГО БУДІВНИЦТВА

Людмила Майборода,
науковий співробітник відділу професійно-
практичної підготовки Інституту
професійної освіти НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0003-4869-7786>
e-mail: mayborodal@ukr.net

Анотація. Актуальність «зеленого» будівництва в Україні зумовлена потребами повоєнного відновлення на засадах сталого розвитку, що передбачає енергоефективність, екологічність та економічну доцільність. Реалізація цих принципів потребує підготовки фахівців, які володіють сучасними «зеленими» технологіями. У дослідженні проаналізовано робітничі професії, пов'язані із зеленою забудовою, з використанням даних Національного класифікатора професій, Довідника кваліфікаційних характеристик та Реєстру кваліфікацій. Встановлено наявність базової групи професій, що безпосередньо реалізують вимоги зеленого будівництва, водночас традиційні будівельні професії потребують оновлення змісту підготовки. Запропоновано розроблення нових освітніх програм, упровадження спеціалізованих навчальних модулів і підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Ключові слова: сталий розвиток, зелене будівництво, робітничі професії, професійна підготовка фахівців, професійний стандарт.

ANALYSIS OF WORKING PROFESSIONS FOR GREEN BUILDING

Lyudmyla Mayboroda,
Researcher of the Department of Professional and
Practical Training of the Institute of Vocational
Education of the NAES of Ukraine

Abstract. The relevance of «green» construction in Ukraine is driven by the needs of post-war recovery based on the principles of sustainable development, which include energy efficiency, environmental friendliness,

and economic feasibility. The implementation of these principles requires the training of specialists who possess modern green technologies. The study analyzes occupations related to green construction using data from the National Classification of Occupations, the Handbook of Qualification Characteristics, and the National Qualifications Register. It identifies a core group of professions that directly implement the requirements of green construction, while traditional construction occupations require an updated training content. The development of new educational programs, the introduction of specialized training modules, and the professional development of teaching staff are proposed.

Keywords: sustainable development, green construction, blue-collar professions, professional training of specialists, professional standard.

Актуальність «зеленого» будівництва в сучасних умовах України є надзвичайно високою і зумовлена інтеграцією України у Європейський Союз, потребою повоєнного відновлення на засадах сталого розвитку. Енергоефективність, екологічність, економічність є ключовою вимогою сталого розвитку. У цьому контексті, зелене будівництво є можливим шляхом для забезпечення якісного, безпечного та довгострокового відновлення нашої держави.

Перспективами зеленого будівництва у повоєнному відновленні є:

- можливість відбудови країни на засадах енергоефективності, екологічності та стійкості до майбутніх викликів;
- відновлення інфраструктури, впровадження зелених рішень у відновленні муніципальних об'єктів (школи, лікарні тощо);
- енергетична незалежність, зменшення залежності від імпорту енергоресурсів завдяки пасивним та майже нульовим енергетичним будівлям;
- залучення інвестицій, «зелені» проєкти є привабливими для міжнародних фінансових установ та приватних інвесторів;
- створення і розвиток нових ринків за екологічним напрямом, ринку екологічних будівельних матеріалів тощо.

Будівництво, функціонування та обслуговування об'єктів зеленого будівництва, потребують фахівців які володіють сучасними зеленими технологіями. Зв'язку з чим, набуває актуальності питання професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців зеленого будівництва. Питання інтеграції засад сталого розвитку у професійну освіту розглядає широке коло українських науковців В. Радкевич,



С. Кравець, Н. Кулалаєва, Т. Пятничук, Т. Герлянд, А. Каленський, В. Свиридчук та ін.

Зелене будівництво – це підхід до проектування, будівництва та експлуатації будівель, що забезпечує: мінімальний негативний вплив на навколишнє середовище протягом усього життєвого циклу будівлі; максимальну енергоефективність (зменшення споживання енергії на опалення, охолодження та освітлення); оптимальне використання ресурсів (води, будівельних матеріалів, перевага місцевим та відновлюваним матеріалам); покращення здоров'я та комфорту мешканців та користувачів.

Успішне впровадження принципів сталого розвитку неможливе без фахівців зеленого будівництва. Ними є архітектори та інженери, які проєктують й будують будівлі з нульовим споживанням енергії; спеціалісти, що здійснюють монтаж відновлювальних джерел енергії (сонячні панелі, теплові насоси), проводять енергоаудит та сертифікацію будівель; робітники з глибокими знаннями ресурсоефективних технологій, вміннями працювати з системами рекуперації тепла та забезпечувати герметичність конструкцій; фахівці з циркулярної економіки, які управляють будівельними відходами; операторів «розумних будівель», які оптимізують їхнє енергоспоживання та інше.

Отже, є потреба у фахівцях із різним рівнем освіти, кваліфікацій, компетентностей які реалізують потреби зеленого будівництва й зелених будівель.

Коло наших наукових інтересів зосереджено на професійній освіті, зокрема організації професійно-практичної підготовки фахівців зеленого будівництва. Тому, нами здійснено аналіз існуючих у нормативно-правовому полі України робітничих професій що пов'язані або дотичні до зеленого будівництва, змісту професійних стандартів та попиту на підготовку фахівців за визначеними робітничими професіями. В роботі нами були використані відкриті джерела інформації, а саме спираємось на дані Національного класифікатора України ДК003:2010 «Класифікатор професій», Довідників кваліфікаційних характеристик професій працівників, Реєстр кваліфікацій Національного агентства кваліфікацій, Єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДЕБО) України.

За даними Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників «Будівельні, монтажні та ремонтно-будівельні роботи» (Випуск 64), робітничих професій будівельної галузі налічує понад 200.

Усі вони, за певних умов, задіяні або могли бути задіяні у зеленому будівництві. Тому, відбір робітничих професій для аналізу проведемо за їх назвою та змістом (або за умов гіпотетичного оновлення змісту), що відповідають принципам зеленого будівництва (екологічності, енергозбереженню, економічності), використавши наступну структуру відбору: будівельники (виконують роботи з будівництва екологічно безпечних споруд, використовуючи відповідні матеріали та технології); монтажники (встановлюють та монтують обладнання для очисних споруд, систем відновлюваної енергії та інших екологічних інженерних систем); оператори очисних споруд (обслуговують та контролюють роботу систем очищення стічних вод, води та повітря); спеціалісти з утилізації відходів (працюють на підприємствах з переробки та утилізації промислових і побутових відходів); фахівці з відновлюваних джерел енергії (здійснюють монтаж та обслуговування сонячних панелей, вітряних турбін та інших систем, що використовують відновлювані джерела енергії) (табл. 1).

Таблиця 1

**Робітничі професії зеленого будівництва
(станом на 01.12.2025р.)**

<i>(Код КП)/ Назва професії за КП ДК 003:2010</i>	<i>Опис функцій та їх зв'язок із зеленим будівництвом</i>	<i>Ресурс кваліфікацій/ Професійний стандарт</i>	<i>Кіл-ть закладів, що здійснюють підготовку</i>
(6113) Озеленювач	Відповідає за створення, облаштування та догляд за зеленими насадженнями, що сприяють підвищенню екологічності, енергоефективності та естетики об'єктів	—	48
(7120) Деревообробник будівельний	Виконання деревообробних робіт у будівельній галузі	21.02.22 р.	5
(6113) Робітник зеленого будівництва	Охоплює різні види робіт, що пов'язані з озелененням, благоустроєм і доглядом за територією. У контексті «зеленого будівництва» ця роль сфокусована на створенні та підтримці елементів, які підвищують екологічність об'єкта, сприяють біорізноманіттю, влаштуванню й догляду за зеленими дахами й вертикальному озелененню фасадів	—	7



Продовження табл. 1

<i>(Код КП)/ Назва професії за КП ДК 003:2010</i>	<i>Опис функцій та їх зв'язок із зеленим будівництвом</i>	<i>Ресурс кваліфікацій/ Професійний стандарт</i>	<i>Кіл-ть закладів, що здійснюють підготовку</i>
(7120) Монтажник будівельний	Загальна професія, яка може бути використана для монтажу спеціалізованих герметизуючих мембран, стрічок та плівок, особливо на стиках, віконних та дверних блоках тощо	—	4
(7124) Тесляр	Каркасне та дерев'яне будівництво, часто виконують роботи з первинної герметизації дерев'яних конструкцій та пароізоляційних/вітрозахисних шарів	—	61
(7129) Монтажник гіпсокартонних конструкцій	Виконує встановлення конструкцій, що сприяють енергоефективності, звукоізоляції та створенню здорового внутрішнього клімату	—	103
(7129) Монтажник систем утеплення будівель	Виконання комплексу робіт з утеплення частин будівель і споруд	17.11.22 р.	51
(7129) Монтажник- складальник алюмінієвих конструкцій	Алюміній є рециклінговим матеріалом, а конструкції з нього (особливо світлопрозорі) безпосередньо впливають на енергоефективність будівлі	—	1
(7129) Монтажник- складальник металопластиков их конструкцій	Відповідає за демонтаж старих та встановлення нових високоенерго-ефективних віконних та дверних блоків	—	8
(7136) Монтажник зовнішніх трубопроводів	Встановлює зовнішні мережі, які можуть включати збірні колектори для дощової води (хоча ця професія більш орієнтована на зовнішні магістралі)	—	6
(7136) Слюсар- сантехнік	Виконує роботи з монтажу, ремонту та обслуговування внутрішніх систем водопостачання та водовідведення, включаючи трубопроводи, клапани, насоси та водонагрівачі (які можуть бути частиною системи рециклінгу води)	—	25

Продовження табл. 1

<i>(Код КП)/ Назва професії за КП ДК 003:2010</i>	<i>Опис функцій та їх зв'язок із зеленим будівництвом</i>	<i>Ресурс кваліфікацій/ Професійний стандарт</i>	<i>Кіл-ть закладів, що здійснюють підготовку</i>
(7133) Штукатур	Сучасний штукатур повинен вміти працювати з армуючими сітками та фінішними «дихаючими» (паро-проникними) покриттями, які використовуються в пасивному будівництві. Виконує роботи з оздоблення та усунення щілин на стиках конструкцій. Цей фахівець часто відповідає за первинну герметизацію зовнішнього контуру	—	341
(7135) Склояр	Виконує роботи зі скління та ремонту склопакетів, важливих для віконних систем	—	1
(7136) Монтажник санітарно-технічних систем і устаткування	Виконання комплексу робіт з монтажу/демонтажу, встановлення, підключення, налагодження, балансування, автоматизації, діагностики, ремонту, технічного обслуговування інженерних систем і устаткування (сантехніка, водопостачання, водовідведення, водопідготовка, опалення, вентиляція, кондиціювання, охолодження, відновлювальна енергетика, альтернативне електропостачання тощо)	16.05.25 р.	70
(7139) Майстер з монтажу навісних вентилязованих фасадів та світлопрозорих конструкцій	Виконання робіт з обробки, складання і монтажу навісних вентилязованих фасадів та світлопрозорих конструкцій	27.02.25 р.	0
(7233) Майстер систем кондиціонування повітря	Виконання робіт з монтажу, налагодження, введення в експлуатацію, технічного обслуговування та ремонту систем кондиціонування повітря, супутніх систем та спорідненого обладнання	28.01.25 р.	0



Продовження табл. 1

<i>(Код КП)/ Назва професії за КП ДК 003:2010</i>	<i>Опис функцій та їх зв'язок із зеленим будівництвом</i>	<i>Ресур кваліфікацій/ Професійний стандарт</i>	<i>Кіл-ть закладів, що здійснюють підготовку</i>
(7137) Електромонтажн ик з освітлення та освітлювальних мереж	Є ключовою для створення традиційних та сучасних енергоефективних систем освітлення в будівлях та на об'єктах інфраструктури. Виконує прокладання кабельних мереж, встановлення та підключення датчиків, виконавчих механізмів, освітлювальних приладів та елементів систем управління. Виконує основні електромонтажні роботи, підключення сонячних панелей, інверторів, кабельних трас та систем захисту тощо. Ця професія може бути розширена кваліфікацією «з монтажу сонячних систем».	—	51
(7139) Покрівельник будівельний	Встановлення опорних конструкцій, кріплення на дахах (скатних чи плоских), забезпечує герметизацію місць проходу кріплень та комунікацій через покрівлю. Спеціаліст, який встановлює ізоляційні та гідроізоляційні системи на дахах, що є критично важливим елементом енергоефективності	—	0
(7233) Монтажник систем вентиляції, кондиціонування повітря, пневмотранспорт у й аспірації	Монтаж та обслуговування високотехнологічних систем вентиляції з рекуперацією тепла, які є обов'язковим елементом пасивного будівництва.	—	11
(7233) Слюсар з ремонту та обслуговування систем вентиляції та кондиціонування		—	3

Продовження табл. 1

<i>(Код КП)/ Назва професії за КП ДК 003:2010</i>	<i>Опис функцій та їх зв'язок із зеленим будівництвом</i>	<i>Ресурс кваліфікацій/ Професійний стандарт</i>	<i>Кіл-ть закладів, що здійснюють підготовку</i>
(7139) Опоряджувальни к будівельний	Виконання опоряджувальних робіт на будівництві, робіт з ремонту будівель та/чи приміщень	11.01.22 р.	19
(7241) Електромонтаж- ник силових мереж та електроустат- кування	Відповідає за підключення силових елементів системи, таких як приводи вентиляції, насоси, системи опалення, що керуються BMS	—	38
(7241) Електромонтер з ремонту та обслуговування електроустатку- вання	Забезпечення безперебійного постачання до структурних підрозділів електроенергії, забезпечення безаварійної роботи електроустаткування та електричних мереж	14.03.23 р.	312
(7241) Електромонтер з ремонту та обслуговування сонячних електроустановок	Професія є профільною у сфері зеленого будівництва та відновлюваної енергетики, прямо пов'язана з експлуатацією ключового елемента екологічних будівель – фотоелектричних (сонячних) систем. Забезпечує надійну та ефективну роботу джерела чистої енергії, що є основою для зниження вуглецевого сліду будівлі та її відповідності критеріям зеленого будівництва	—	7
(7241) Електромонтер з ремонту повітряних ліній електропередачі	Контроль технічного стану, ремонт та експлуатація повітряних ліній електропередачі	28.10.20 р.	3
(7242) Налагоджувальни к контрольно- вимірювальних приладів та автоматики	Відповідає за налаштування, програмування та калібрування датчиків, контролерів та виконавчих пристроїв BMS, забезпечуючи інтеграцію та оптимальне енергоспоживання.	—	4



Продовження табл. 1

<i>(Код КП)/ Назва професії за КП ДК 003:2010</i>	<i>Опис функцій та їх зв'язок із зеленим будівництвом</i>	<i>Регстр кваліфікацій/ Професійний стандарт</i>	<i>Кіл-ть закладів, що здійснюють підготовку</i>
(8169) Майстер з монтажу та обслуговування систем відновлювальної енергетики	Монтаж та обслуговування систем відновлювальної енергетики	13.01.22 р.	11
(8169) Оператор енергозберігаючого устаткування будівель	Відповідає за підтримку високої енергоефективності та оптимального мікроклімату в будівлі	—	0

Аналіз опису функцій робітничих професій у сфері зеленого будівництва дає змогу виокремити наступні положення:

1) у нормативно-правовому полі присутня базова група професій, що безпосередньо втілюють інженерні та конструктивні вимоги зеленого будівництва (енергоефективності, відновлюваної енергетики, ефективного використання ресурсів тощо) із затвердженими професійними стандартами;

2) традиційні будівельні професії мають потенціал стати «зеленими» за умов оновлення їх змісту й додавання у професійний стандарт специфічних технологій зеленого будівництва;

3) ключові профільні професії мають низький рівень попиту на професійну підготовку фахівців;

4) відсутність професійних стандартів за ключовими професіями зеленого будівництва, або за професіями що мають високий рівень попиту на професійну підготовку;

5) існує потреба в інтеграції зелених компетентностей професійні стандарти професій будівельного профілю, що будуть створюватись або оновлюватись.

Висновки. Сучасна професійно-практична підготовка фахівців із зеленого будівництва в Україні перебуває в процесі становлення та має значний потенціал для розвитку. Шляхами вирішення проблем та перспективами розвитку професійно-практичної підготовки фахівців з зеленого будівництва, на нашу думку є: введення обов'язкових модулів,

дисципліни із зеленого будівництва до навчальних планів; створення нових освітніх програм, спеціалізації, кваліфікації, професії, що зорієнтовані на сталий розвиток, енергоефективність, екологізацію, зелене будівництво тощо; розробка програм підвищення кваліфікації для педагогічних працівників з зеленого будівництва; залучати фахівців-практиків, які реалізують зелені проекти, до навчальної діяльності; вдосконалювати матеріально-технічну базу навчальних закладів професійної освіти

Список посилань

Єдина державна електронна база з питань освіти. (2025, 01 грудня). *Реєстр суб'єктів освітньої діяльності*.
<https://registry.edbo.gov.ua/search/>

Міністерство економіки України. (2025, 01 грудня). *Класифікатор професій: Пошук*.
<https://me.gov.ua/Profession/List?lang=uk-UA&id=d4162ef8-2771-4ac5-99ef-1d4b6f5336af&tag=KlasifikatorProfesii-Poshuk>

Міністерство праці та соціальної політики України. (1999). *Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 64 «Будівельні, монтажні та ремонтно-будівельні роботи»*. (Розділи 1, 3, 4). <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0249241-99#Text>

Національне агентство кваліфікацій. (2020). *Реєстр кваліфікацій. Професійний стандарт «Електромонтер з ремонту повітряних ліній електропередачі»*. <https://register.nqa.gov.ua/profstandart/elektromonter-z-remontu-povitranih-linij-elektroperedaci>

Національне агентство кваліфікацій. (2022а). *Реєстр кваліфікацій. Професійний стандарт «Деревообробник будівельний»*. <https://register.nqa.gov.ua/profstandart/derevoobrobnik-budivelnij>

Національне агентство кваліфікацій. (2022b). *Реєстр кваліфікацій. Професійний стандарт «Монтажник систем утеплення будівель»*. <https://register.nqa.gov.ua/profstandart/montaznik-sistem-uteplenna-budivel>

Національне агентство кваліфікацій. (2022c). *Реєстр кваліфікацій. Професійний стандарт «Опоряджувальник будівельний»*. <https://register.nqa.gov.ua/profstandart/oporadzuvalnik-budivelnij>

Національне агентство кваліфікацій. (2022d). *Реєстр кваліфікацій. Професійний стандарт «Майстер з монтажу та обслуговування систем відновлювальної енергетики»*.



<https://register.nqa.gov.ua/profstandart/majster-z-montazu-ta-obslugovuvanna-sistem-vidnovluvalnoi-energetiki>

Національне агентство кваліфікацій. (2023). *Реєстр кваліфікацій. Професійний стандарт «Електромонтер з ремонту та обслуговування електроустаткування».*

<https://register.nqa.gov.ua/profstandart/elektromonter-z-remontu-ta-obslugovuvanna-elektroustatkuvanna-2>

Національне агентство кваліфікацій. (2025a). *Реєстр кваліфікацій. Професійний стандарт «Монтажник санітарно-технічних систем і устаткування».*

<https://register.nqa.gov.ua/profstandart/montaznik-sanitarno-tehnicnih-sistem-i-ustatkuvanna>

Національне агентство кваліфікацій. (2025b). *Реєстр кваліфікацій. Професійний стандарт «Майстер з монтажу навісних вентилязованих фасадів».* <https://register.nqa.gov.ua/profstandart/majster-z-montazu-navisnih-ventilovanih-fasadiv-ta-svitloprozorih-konstrukcij-starsij-majster-z-montazu-navisnih-ventilovanih-fasadiv-ta-svitloprozorih-konstrukcij>

Національне агентство кваліфікацій. (2025c). *Реєстр кваліфікацій. Професійний стандарт «Майстер з кондиціонування повітря».* <https://register.nqa.gov.ua/profstandart/majster-sistem-kondicionuvanna-povitra>

— 00 —

УДК 377:656]-052:[008:33]

ЕКОНОМІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТРАНСПОРТНОЇ ГАЛУЗІ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ

Карина Маліновська,
*аспірантка Інституту професійної освіти
НАПН України,*
<https://orcid.org/0000-0001-9215-547X>
e-mail: karina_malinovska@ukr.net

Анотація. У статті розкрито сутність економічної культури майбутніх фахівців транспортної галузі як інтегративної професійно-особистісної характеристики, що визначає ефективність їхньої діяльності в ринкових умовах. Обґрунтовано сучасні інноваційні підходи до її формування у закладах професійної освіти, серед яких виокремлюються інтеграція економічного змісту у фахову підготовку, практико-орієнтоване навчання, студентоцентрований підхід та посилення взаємодії з реальним сектором. Результати дослідження свідчать про необхідність системних змін в організації освітнього процесу з метою підготовки економічно грамотних і конкурентоспроможних техніків.

Ключові слова: економічне мислення, професійна підготовка, інтеграція знань, кейс-метод, дуальна освіта.

ECONOMIC CULTURE OF FUTURE TRANSPORT INDUSTRY SPECIALISTS IN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS: MODERN INNOVATIVE APPROACHES

Karyna Malinovska,

*Postgraduate Student of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article reveals the essence of the economic culture of future transport industry specialists as an integrative professional and personal characteristic that determines the effectiveness of their performance under market conditions. It substantiates modern innovative approaches to its formation in vocational education institutions, including the integration of economic content into professional training, practice-oriented learning, student-centered approach, and enhanced cooperation with the real sector. The research findings emphasize the need for systemic changes in the organization of the educational process to ensure the preparation of economically competent and competitive technicians.

Keywords: economic thinking, professional training, knowledge integration, case method, dual education.

Формування економічної культури майбутніх фахівців транспортної галузі набуває особливої актуальності в сучасних умовах розвитку економіки та технологій. Транспортна галузь є важливою



складовою економіки України, і від рівня підготовки кадрів залежить ефективність її функціонування. Дослідження свідчать, що без висококваліфікованих кадрів, здатних приймати економічно обґрунтовані рішення, неможливий розвиток транспортної індустрії та економіки в цілому. Відтак, освітня система покликана забезпечити формування у майбутніх техніків з транспортних технологій і управління перевезеннями такої інтегрованої якості, як економічна культура. Це питання постало настільки нагально, що його вирішення розглядається як одне із пріоритетних завдань професійної освіти сьогодення.

Мета дослідження – проаналізувати сучасні інноваційні підходи до формування та розвитку економічної культури майбутніх фахівців транспортної галузі у закладах професійної освіти.

Методи. У дослідженні застосовано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів, що дали змогу здійснити цілісний аналіз проблеми формування економічної культури майбутніх фахівців транспортної галузі в закладах професійної освіти. Зокрема, теоретичні методи охоплювали системний аналіз наукових джерел, що дало змогу визначити основні підходи до розуміння економічної культури, а також осмислити її міждисциплінарну природу. Також було використано методи аналізу освітніх програм і змісту професійної підготовки з метою виявлення потенціалу для інтеграції економічної складової в навчальні дисципліни, що забезпечило емпіричну базу для практичних рекомендацій.

Економічна культура майбутніх фахівців транспортної галузі трактується в науковій літературі як інтегративна характеристика особистості, що об'єднує систему професійно важливих якостей, цінностей, знань, умінь і навичок у сфері економічної діяльності. Сутність економічної культури техніків транспортних технологій полягає у здатності планувати і організовувати перевезення, надавати транспортно-логістичні послуги, раціонально використовувати ресурси для розвитку транспортних підприємств в ринкових умовах. Економічна культура майбутніх техніків-транспортників охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти, що інтегрують економічні знання, професійну етику, відповідальність та інноваційне мислення (Товканець, & Головачко, 2025). Її формування визначається як стратегічний чинник підвищення конкурентоспроможності та сталого розвитку транспортної галузі (Тодріна, & Євсєєв, 2016).

Сучасні наукові дослідження актуалізують низку ефективних підходів до формування економічної культури майбутніх фахівців транспортної галузі:

Один з провідних підходів – поєднання економічних знань із фаховими дисциплінами. Замість ізольованого викладання економіки, пропонується впроваджувати економічні концепції та прикладні кейси безпосередньо в курсах транспортних технологій, логістики, управління перевезеннями тощо. Інтеграція економічного змісту в загальнопрофесійну та спеціальну підготовку створює цілісне бачення, коли студент усвідомлює економічні аспекти кожного технічного чи організаційного рішення. Наприклад, під час вивчення дисципліни з організації автоперевезень можна аналізувати реальні бізнес-випадки діяльності транспортних підприємств – це дає змогу пов’язати теорію з практикою та розвивати економічне мислення.

Ще одним інноваційним підходом є активне використання методів навчання, наближених до реальної професійної діяльності. Замість суто теоретичного викладу економічних тем, пропонується застосовувати кейс-методи, бізнес-ігри, симулятори та тренажери, що моделюють економічні процеси на транспортних підприємствах. Наприклад, студенти можуть аналізувати кейси з фінансової діяльності автотранспортного підприємства, ухвалювати рішення щодо оптимізації витрат чи інвестування в модернізацію парку техніки.

Інноваційні методики навчання передбачають посилення ролі самостійної пізнавальної діяльності студентів. Замість пасивного сприйняття матеріалу, студенти мають залучатися до активної роботи: виконання проєктів, дослідницьких завдань, аналізу виробничих ситуацій. У процесі такої роботи важливим є елемент рефлексії – усвідомлення студентом власного досвіду, помилок, успіхів та шляхів вдосконалення. Наприклад, можна практикувати проєкти, де студенти розробляють міні-бізнес-план транспортного підприємства чи стартапу в сфері логістики, а потім оцінюють економічні ризики і результати, обговорюючи їх з однокласниками та викладачем (Гаргаун, 2020).

До сучасних підходів також відносять широке застосування активних методів: проблемні та ситуативні завдання, рольові ігри, брейнстормінги, обговорення case study на семінарах. Як показує практика, групові проєкти, семінари і дискусії сприяють розвитку аналітичного мислення студентів та їх економічної культури. Працюючи у групах над спільним завданням – наприклад, розрахунком економічної ефективності певного логістичного рішення – студенти



вчатися обґрунтовувати свої пропозиції, враховувати альтернативні думки, нести колективну відповідальність за результат.

Висновки. Формування економічної культури майбутніх фахівців транспортної галузі є комплексним і багатогранним завданням, від успішного вирішення якого залежить розвиток транспортної інфраструктури та економіки країни. На перший план виходять сучасні інноваційні підходи: міждисциплінарна інтеграція знань, використання кейсів і симуляцій, розвиток самостійності і рефлексії студентів, створення освітнього середовища співпраці та довіри, посилення зв'язків з виробництвом. Упровадження таких підходів сприяє підвищенню рівня економічної культури випускників: вони стають більш орієнтованими в економічних процесах, здатними до підприємницьких ініціатив, відповідальніше ставляться до ресурсів та інновацій.

Перспективи дослідження полягають у розробленні та впровадженні інтегрованих моделей формування економічної культури майбутніх техніків із використанням кейс-методів, цифрових симуляцій і дуального навчання. Актуальним залишається створення діагностичних інструментів для оцінювання рівня економічної культури та вивчення зарубіжного досвіду для адаптації успішних практик у вітчизняну систему професійної освіти.

Список посилань

Гаргаун, Н. М. (2020). Модель формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*, 63, 97–103.

Товканець, Г. В., & Головачко, В. М. (2025). Розвиток економічної культури і компетентності фахівців педагогічного профілю в умовах університетської освіти. *Імідж сучасного педагога*, 1 (220), 26–30.

Тодріна, І. А., & Євсєєв, С. В. (2016). Економічна освіта й економічна культура суспільства: сутність та особливості. *Новий колегіум*, 4, 20–25. http://nbuv.gov.ua/UJRN/NovKol_2016_4_6



УДК 377.1:37.091.3:316.47

СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПАРТНЕРСТВА У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Роман Фриз,

аспірант Інституту професійної освіти

НАПН України,

<https://orcid.org/0009-0006-1902-3634>

e-mail: roman.fryz@gmail.com

Анотація. На основі аналізу сучасних наукових підходів до структури педагогічних технологій обґрунтовано доцільність використання класичної трикомпонентної моделі (концептуальна, змістова та процесуальна частини) для опису технологій розвитку партнерства у закладах професійної освіти. Узагальнено основні інтерпретації кожного складника в контексті партнерської взаємодії закладу, роботодавців та інших стейкхолдерів і показано можливості застосування цієї структури в авторських підходах до розвитку партнерства у професійній освіті.

Ключові слова: заклад професійної освіти, партнерство, структура технології.

STRUCTURE OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR PARTNERSHIP DEVELOPMENT IN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Roman Fryz,

Postgraduate Student of the Institute of

Vocational Education of the NAES of Ukraine

Abstract. Based on an analysis of contemporary scientific approaches to the structure of pedagogical technologies, this article substantiates the feasibility of using the classic three-component model (conceptual, content, and procedural parts) to describe technologies for developing partnerships in vocational education institutions. It also summarizes the main interpretations of each of these components in the context of partnerships between institutions, employers, and other stakeholders, and demonstrates the possibilities of applying this structure in the authors' approaches to the development of partnerships in vocational education.



Keywords: vocational education institution, partnership, technology structure.

Сучасний етап розвитку професійної освіти в Україні характеризується зростанням ролі партнерської взаємодії між закладами освіти, роботодавцями, органами державної влади, професійними та галузевими об'єднаннями, а також громадами. Пошук ефективних механізмів такої взаємодії зумовлює перехід від епізодичних форм співпраці до цілісних педагогічних технологій розвитку партнерства, інтегрованих в систему управління закладом професійної освіти. У цьому контексті особливої актуальності набуває питання структурної організації педагогічної технології розвитку партнерства, яка має бути достатньо простою для практичного застосування керівниками закладів, але водночас здатною відобразити складність багаторівневої взаємодії учасників партнерської екосистеми.

Зазначене зумовлює потребу в окресленні структурної побудови педагогічної технології розвитку партнерства як складника інституційної модернізації професійної освіти. Аналіз наявних педагогічних технологій дає змогу виокремити їхні типові компоненти та характерні зв'язки між ними, що стає підґрунтям для подальшого узагальнення й побудови структури технології розвитку партнерства у сфері професійної освіти. Структурне опрацювання технології забезпечує більш ефективне впровадження партнерського підходу в освітній процес, оскільки чітко окреслює «дорожню карту» дій для всіх учасників. З методологічного погляду, структурування технології гарантує системність та наукову обґрунтованість підходу, полегшуючи оцінювання ефективності кожного елемента і подальше його вдосконалення.

У вітчизняній педагогічній думці періоду XX–XXI ст. узагальнене бачення структури педагогічної технології пропонує С.О. Сисоєва. Спираючись на наявні теоретичні й емпіричні напрацювання, дослідниця описує педагогічну технологію як цілісну систему, що складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: концептуальної частини, змістової частини навчання та процесуальної частини – технологічного процесу. (Сисоєва, 2006, с. 129–130).

Навчально-методичний посібник Н.П. Наволокової конкретизує класичну трикомпонентну структуру педагогічної технології через розгорнутий опис технології, у межах якого додатково виокремлюються

блоки, пов'язані з її ідентифікацією та програмно-методичним забезпеченням (Наволокова, 2009, с. 11–17). Ідентифікаційний компонент фактично виконує функцію класифікації конкретної технології в системі педагогічних технологій і визначає її місце у прийнятій типології, не змінюючи внутрішньої побудови. Блок програмно-методичного забезпечення репрезентує інструменти відтворення технології в освітній практиці й за своїм змістом переважно належить до процесуальної частини (як ресурсно-методична основа технологічного процесу), тоді як окремі його елементи, передусім навчальні плани та програми, частково кореспондують зі змістовим складником, оскільки фіксують структурований зміст освіти. У такий спосіб підхід Н. Наволокової не стільки переглядає трикомпонентну модель, скільки обрамлює її метарівнем класифікації та ресурсно-методичним забезпеченням, розширюючи можливості застосування структури як інструмента проєктування й експертизи педагогічних технологій.

Узагальнюючи наведені підходи, М.О. Носко, С.В. Гаркуша та Г.О. Цигура, базуючись на результатах аналізу праць С.О. Сисоевої, Н.П. Наволокової та інших дослідників, роблять висновок, що структура педагогічної технології містить такі взаємопов'язані елементи: концептуальну основу, змістовну та процесуальну частини (Носко та ін., 2020, с. 8). Узгодженість із цією трикомпонентною схемою репрезентують і автори методичного посібника «Підприємницька компетентність майбутніх фахівців» С.В. Алексєєва, Л.О. Базиль, В.Б. Байдулін, І.А. Гриценко, Л.М. Єршова, В.Ф. Орлов, Г.В. Сохацька, описуючи технології формування такої компетентності (Алексєєва та ін., 2021, с. 116). У цьому контексті трикомпонентна модель постає як базова схема опису педагогічних технологій, у межах якої конкретні авторські розробки можуть деталізуватися або доповнюватися окремими блоками без зміни основної структурної логіки.

У навчально-методичному посібнику «Освітні технології» укладачі Г.Ф. Пономарьова, С.Б. Беляєв, О.О. Бабакіна та В.А. Литвин розкривають горизонтальну структуру педагогічної технології у кількох взаємодоповнювальних варіантах. По-перше, вони пропонують уніфіковану структуру опису окремої педагогічної технології, близьку до класичної трикомпонентної моделі: до неї входять концептуальна основа, змістова частина навчання, процесуальна частина (організація освітнього процесу), а також виокремлено методи й форми діяльності



учнів, методи й форми діяльності вчителя, управління освітнім процесом і його діагностика, що фактично деталізує процесуальний компонент технології (Пономарьова та ін., 2023, с. 75). По-друге, як графічні моделі горизонтальної структури наводяться схема І. Прокопенка та В. Євдокимова, елементами якої є загальні цілі та зміст навчання, навчальні цілі, навчання й оцінювання, а також її модифікація, запропонована І. Дичківською, де додано постійний зворотний зв'язок між навчанням та оцінюванням і корекцію отриманих педагогічних результатів (Пономарьова та ін., 2023, с. 76). По-третє, описується універсальна структура педагогічної технології, запропонована О. Пехотою, що ґрунтується на уніфікованій схемі й охоплює концептуальні основи технології, її мету і завдання, особливості змісту та вимоги до викладача, акцентуючи, таким чином, цільовий, змістовий і професійний аспекти її проєктування (Пономарьова та ін., 2023, с. 77).

Прикладом застосування структурного підходу до проєктування технології партнерства є авторська технологія розвитку соціального партнерства в закладах професійної освіти запропонована Н.В. Кулалаєвою та Д. В. Гоменюком (2020, с. 148), у якій виокремлено три взаємопов'язані компоненти (концептуально-цільовий, змістово-технологічний, мотиваційно-результативний) та чотири етапи реалізації. З огляду на зміст соціальне партнерство в контексті професійної освіти значною мірою перетинається з публічно-приватним партнерством, що дає підстави розглядати цю технологію як близьку до технологій розвитку партнерства у сфері професійної освіти. Порівняно з класичною трикомпонентною структурою педагогічної технології ця модель модифікує межі та наповнення складників: змістово-технологічний компонент інтегрує змістову й процесуальну частини, тоді як мотиваційно-результативний, який у класичній моделі входить до процесуальної частини як блок управління, діагностики й оцінювання, постає як самостійна структурна одиниця. З позицій класичної трикомпонентної моделі всі чотири етапи реалізації авторської технології соціального партнерства належать до процесуального компонента, хоча перший із них має цільове (концептуальне) спрямування, а інші – переважно діагностично-результативний характер.

Узагальнення сучасних підходів дає підстави використовувати в подальшому аналізі саме класичну трикомпонентну структуру педагогічної технології (концептуальна основа, змістова та

процесуальна частини), оскільки вона продемонструвала стабільну підтримку в науковій літературі й виявляється придатною як для теоретичного моделювання, так і для практичного проектування авторських технологій. Така структура забезпечує чітке розмежування між стратегічним рівнем обґрунтування партнерства, змістовим наповненням спільної діяльності та власне технологічним процесом її реалізації, залишаючись водночас достатньо гнучкою для включення додаткових блоків (ідентифікаційного, ресурсного, діагностичного тощо) без порушення базової логіки.

У межах цієї структури технології розвитку партнерства в закладах професійної освіти розглядаються як цілісні педагогічні технології, концептуальна основа яких визначає мету, завдання, принципи й коло стейкхолдерів партнерства, а також очікувані результати та взаємовигоди для закладу освіти, роботодавців і здобувачів. Змістова частина структурує «що саме» реалізується в межах співпраці: розподіл функцій і внеску сторін, спільно розроблені освітні програми й плани, ресурси навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення. Процесуальна частина фіксує «як» і «за допомогою чого» партнерство впроваджується: послідовність етапів проекту, методи й форми взаємодії (дуальна освіта, наставництво, спільні проекти тощо), механізми управління, моніторингу й оцінювання результатів. У такому вигляді трикомпонентна структура є універсальним шаблоном для опису й конструювання конкретних технологій розвитку партнерства в системі професійної освіти.

Список посилань

Алексеева, С. В., Базиль, Л. О., Байдулін, В. Б., Гриценко, І. А., Єршова, Л. М., Орлов, В. Ф., & Сохацька, Г. В. (2021). *Підприємницька компетентність майбутніх фахівців: методичний посібник* (М.Т. Теловата, наук. ред.). Полісся.
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728893/>

Кулалаєва, Н., & Гоменюк, Д. (2020). Технологія розвитку соціального партнерства в закладах професійної (професійно-технічної) освіти в умовах дуальної форми навчання. *Професійна педагогіка*, 1(20), 146–150. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2020.20.146-150>



Наволокова, Н.П. (2009). *Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій*. Вид. група «Основа». https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/03/Navolokova_Enciclopedia.pdf

Носко, М.О., Гаркуша, С.В., & Цигура, Г.О. (2020). Педагогічні технології: поняття, структура та зміст. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*, 164(8), 79–85.

Пономарьова, Г.Ф., Беляєв, С.Б., Бабакіна, О.О., & Литвин, В.А. (2023). *Освітні технології: Навчально-методичний посібник для здобувачів освіти освітнього ступеня «бакалавр», «магістр»*. КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. <https://repository.khpa.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ce64f8e8-1f0b-4b6e-aca2-6fe0fdd33002/content>

Сисоєва, С.О. (2006). Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія та практика*, (2), 127–131. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1815/>

— 90 —

УДК 378.147:502/504

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

Ігор Шустик,
аспірант Інституту професійної освіти
НАПН України,
<https://orcid.org/0009-0002-7112-197X>
e-mail: shustikigor1993@gmail.com

Анотація. Обґрунтовано необхідність дієвих методичних особливостей для ефективної реалізації сформованості екологічної компетентності майбутніх медичних сестер у фахових коледжах. Акцентовано, що ця компетентність повинна не лише формувати відповідні знання, вміння і навички здобувачів фахової передвищої освіти, але й виховувати відповідні цінності, що сприятимуть розвитку бережного ставлення до довкілля у контексті охорони здоров'я.



Доведено, що екологічна компетентність є комплексним явищем, що включає особистісні та професійні аспекти розвитку майбутньої медичної сестри, і має важливе значення для сталого розвитку суспільства, а отже, демонструє необхідність подальшої роботи у напрямі удосконалення системи екологічної компетентності майбутніх медичних сестер для забезпечення їхньої ефективної професійної підготовки та готовності до викликів сучасності.

Ключові слова: фаховий коледж, екологічна компетентність, майбутні медичні сестри, професійна освіта, методика.

METHODOLOGICAL FEATURES OF FORMING ECOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE NURSES

Ihor Shustyk,

*Postgraduate Student of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The need for effective methodological features for the effective implementation of the formation of environmental competence of future nurses in professional colleges is substantiated. It is emphasized that this competence should not only form relevant knowledge, skills and abilities of applicants for professional pre-higher education, but also educate relevant values that will contribute to the development of careful attitude towards the environment in the context of health care. It is proven that environmental competence is complex phenomenon that includes personal and professional aspects of the development of future nurse, and is of great importance for the sustainable development of society, and therefore demonstrates the need for further work to improve the system of environmental competence of future nurses to ensure their effective professional training and readiness for the challenges of modernity.

Keywords: professional college, environmental competence, future nurses, professional education, methodology.

Реформування медсестринської освіти в Україні спрямоване на цілісний розвиток особистості майбутнього фахівця, створення таких умов навчання, що дають змогу студентам самостійно отримувати необхідну інформацію, аналізувати проблемні питання, знаходити



шляхи їх вирішення, формують здатність застосовувати знання для подолання професійних завдань, впровадження таких програм освітньо-професійної підготовки у закладах фахової передвищої освіти, що дало змогу б підняти їх рівень до світових стандартів.

Модернізація медсестринської освіти у сучасних фахових коледжах передбачає підготовку якісно нового покоління фахівців, які володіють різноманітними компетентностями, зокрема екологічною, орієнтованої на досягнення високих результатів у охороні здоров'я населення. Сучасні вимоги сестринської допомоги визначають завдання формування медичного працівника нового типу, який крім медичних знань, умінь, прихильності до принципів сестринської етики та деонтології, повинен володіти якостями вмілого організатора, виконавця, педагогічними вміннями взаємодії з пацієнтом та оточуючим середовищем (Доброскок, 2018). Підготувати такого фахівця можливо лише в умовах такого освітнього процесу, де провідним мотивом пізнавальної діяльності є професійно-особистісне самовизначення та саморозвиток особистості в аспекті сталого розвитку суспільства (Herliand, 2019).

У широкому значенні екологічну освіту визначено як процес формування комплексу знань, умінь, навичок, поглядів, переконань щодо моральної відповідальності за безпеку життя ресурсами практично усіх дисциплін навчального плану. Не важко помітити, що в даному випадку екологічна освіта, з одного боку, має бути самостійним компонентом освітньо-професійної програми, а з іншого, – залучати до реалізації завдань усі навчальні дисципліни (Сташишин та ін., 2017).

Проведений аналіз наукової літератури, вивчення безпосередньо досвіду роботи фахових медичних коледжів дає змогу зробити висновок, що сьогодні спостерігаємо чимало проблем у вітчизняній медичній освіті, які перешкоджають їй швидко реформуватися до європейських і світових стандартів, зокрема в екологічному векторі.

Потреба формування екологічної грамотності майбутніх медичних сестер актуалізується у кількох змістовно самостійних напрямках – гармонізації взаємодії людини і природи, екологічної і компетентісно орієнтованої освіти. Екологічна освіта має стати міждисциплінарною, практикоорієнтованою, тобто спрямованою на вирішення проблем взаємодії довкілля й потреб суспільства (Аніщенко та ін., 2019). Визначаючи мету екологічної освіти, варто виходити з того, що кінцевим її результатом є формування людини нового типу з новим екологічним мисленням, здатної усвідомлювати наслідки своїх



дій стосовно навколишнього середовища, і такої, що вміє жити у гармонії з природою.

Тому доцільним є впровадження методики формування екологічної компетентності майбутніх медичних сестер у фахових коледжах, в якій поєднані різноманітні форми, методи, засоби створюють екологізований ефект професійної підготовки, починаючи з першого курсу і до завершення навчання. Інноваційний характер методики виявляється в динаміці змін цих форм, методів, засобів, які впливають на формування екологічної компетентності майбутніх медичних сестер, здатних адаптуватися до постійно змінюваних умов своєї професійної діяльності (Антонова & Шарлович, 2016).

Суть запропонованої методики полягає в тому, щоб під час організації освітньої діяльності здобувачів фахової передвищої освіти максимально врахувати взаємозв'язки теоретичного навчання, практики, виховних заходів, організувати навчальну діяльність таким чином, щоб надати змогу розкрити індивідуальність кожного здобувача освіти відповідно до його здібностей і можливостей з урахуванням концептуальних положень фахової передвищої освіти, відповідно до навчальних планів підготовки майбутніх медичних сестер за спеціальністю 223 Медсестринство галузі знань 222 Охорона здоров'я.

Методика формування екологічної компетентності майбутніх медичних сестер у фахових коледжах розглядається як сукупність:

- соціального замовлення (якісна підготовка до фахової діяльності для надання первинної лікувально-профілактичної долікарської допомоги населенню);
- педагогічної системи (ціль, мета, зміст, методи, форми, засоби і сукупність ряду чинників підсистем: матеріально-технічна, нормативно-правова, управлінська, інформаційна, навчально-методична, які забезпечують освітній процес коледжу);
- інформаційно-освітнього середовища медичного фахового коледжу (педагогічно і технічно організована сфера інформаційної взаємодії учасників освітнього процесу);
- управління освітнім процесом за напрямками підвищення ефективності процесу підготовки майбутніх медичних сестер: методи, засоби, форми, види робіт (методична, навчальна, виховна, наукова);
- орієнтація освітнього процесу на формування екологічної компетентності під час освітнього процесу за дисциплінами: загальноосвітні, доклінічні, клінічні, фахові;



– управління навчальною практикою на засадах компетентнісного підходу (освітня діяльність під час виробничої практики, комплекс фахових теоретико-практичних знань та завдань професійного характеру для ефективного формування вмінь і навичок роботи до майбутньої діяльності).

Методика базується на наукових принципах цілепокладання, інтегративності, співпраці, що випереджає усвідомлення перспективи взаємодій природи, екологічної самореалізації, тісно пов'язаний із змістом освітніх компонентів освітньо-професійної програми «Сестринська справа» фахової передвищої освіти, відображає особливості взаємодій через інноваційні технології навчання.

Отже, формування екологічної компетентності майбутніх медичних сестер має відбуватися як неперервний послідовний процес, що розпочинається суто навчальною діяльністю і продовжується в навчально-професійній діяльності екологічного спрямування, в якій моделюються ситуації майбутньої професійної діяльності (Шатило, 2013). Розв'язуючи проблемні ситуації здобувач фахової передвищої освіти поступово стає самостійним, а отже рівноправним учасником освітнього процесу.

Серед напрямів подальших наукових пошуків виокремлюємо проблему визначення сукупності педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування екологічної компетентності майбутніх медичних сестер у фахових коледжах на основі міжпредметних зв'язків; удосконалення педагогічних методів екологічної підготовки студентів, що сприятиме розвитку їхньої екологічної компетентності.

Список посилань

Herliand, T. (2019). Professional training of future skilled workers in professional (vocational) education schools based on modular and competence approach. *Scientific herald of the Institute of vocational education and training of NAES of Ukraine. Professional Pedagogy*, 2(19), 18–23. <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2019.19.18-23>

Аніщенко, В. М. Артюшина, М. В., Герлянд, Т. М., Кулалаєва, Н. В. та ін. (2019). *Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах: монографія*. Полісся.



Антонова, О. Є., & Шарлович, З. П. (2016). *Професійно-педагогічна компетентність медичних сестер сімейної медицини: сутність, структура, технологія формування: монографія*. Полісся.

Доброскок, І. І. (2018). Особливості професійної підготовки майбутніх магістрів медсестринства в Україні. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*, 7, 104–122.

Сташишин, О. С., Іванів, Н. Я., Ткачук, Г. П. та ін. (2017). *Медсестринство у внутрішній медицині: підручник для ВНЗ I-III рівнів акредитації*. 4-те вид., випр.

Шатило, В. Й. (2013). Підходи до організації наукових досліджень в медсестринстві. *Галицький лікарський вісник*, 4(20), 95–97.



РОЗДІЛ 5

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: КАР'ЄРНИЙ РОЗВИТОК, ІНТЕГРАЦІЯ ТА ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ



УДК 37.015.3+37.048+331.548

АГЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА У ПРОФЕСІЙНІЙ ОРІЄНТАЦІЇ ТА КАР'ЄРНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Ганна Романова,

*доктор педагогічних наук, професор,
заступник директора з науково-
експериментальної роботи, Інституту
професійної освіти НАПН України,
<http://orcid.org/0000-0002-2388-6997>
e-mail: roman-ania@ukr.net*

Анотація. Стаття присвячена аналізу агентності педагога як ключового чинника ефективної професійної орієнтації та кар'єрного консультування здобувачів професійної та фахової передвищої освіти. Розкрито структурні складові агентності та показано їх значення для формування кар'єрної компетентності молоді. На основі аналізу наукових досліджень сформульовано рекомендації щодо розвитку агентності педагогів у процесі професійного становлення. Визначено перспективи подальших досліджень цього явища.

Ключові слова: агентність педагога, професійна орієнтація, кар'єрне консультування, суб'єктність, самозарадність.

TEACHER'S AGENCY IN PROFESSIONAL GUIDANCE AND CAREER CONSULTING OF VOCATIONAL AND PROFESSIONAL HIGHER EDUCATION STUDENTS

Ganna Romanova,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Deputy Director for Scientific and Experimental
Work of the Institute of Vocational Education of
the NAES of Ukraine*

Abstract. The article analyzes teacher agency as a key factor in effective career guidance and counseling for students of vocational and pre-tertiary education. The structural components of agency and their role in shaping students' career competence are described. Based on existing



research, recommendations for developing teacher agency in the process of professional growth are proposed. Prospects for further exploration of this phenomenon are identified.

Keywords: teacher agency, career guidance, career counseling, subjectivity, self-efficacy.

У сучасних умовах трансформації вітчизняної системи професійної та фахової передвищої освіти особливої ваги набуває здатність педагогів забезпечувати якісний супровід професійного розвитку здобувачів освіти. Динамічні зміни ринку праці, поява нових професій, нестабільність економічних умов та високі вимоги до гнучкості працівників зумовлюють потребу у формуванні в молоді здатності до усвідомленого кар'єрного вибору. У цьому контексті педагог виступає не лише консультантом, а й активним агентом, який ініціює зміни, створює умови для розвитку кар'єрної компетентності здобувачів, сприяє формуванню їхнього професійного досвіду та самостійності (Biesta & Tedder, 2007; Eteläpelto et al., 2013).

Агентність педагога розглядається як інтегральна характеристика, що визначає його здатність діяти усвідомлено, впливати на освітні процеси та спрямовувати їх відповідно до потреб і можливостей здобувачів. Актуальність її дослідження підтверджується також дослідженнями вчених Інституту професійної освіти НАПН України, у яких підкреслюється значення активної педагогічної позиції в процесі професійного становлення молоді (Алексєєва та ін., 2018; Закатнов та ін., 2019).

Метою статті є аналіз сутності та складових агентності педагога у процесі професійної орієнтації і кар'єрного консультування студенської молоді.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що вітчизняні й зарубіжні дослідники трактують педагогічну агентність як здатність діяти автономно, приймати професійно виважені рішення та усвідомлено впливати на перебіг освітніх процесів. Зокрема, концепція агентності, запропонована Г. Бієста (G. Biesta) та М. Теддер (M. Tedder), передбачає взаємодію індивідуальних характеристик педагога та соціального контексту, у якому він працює (Biesta & Tedder, 2007). Це дає змогу розглядати агентивні дії не як окремі вольові акти, а як результат накопичених компетентностей, досвіду, переконань та можливостей для реалізації професійних намірів.

У сфері професійної орієнтації агентність педагога проявляється у здатності ініціювати способи взаємодії зі здобувачами, оновлювати методи консультування та створювати освітньо-професійний простір, що сприяє формуванню кар'єрної свідомості. Суттєву роль відіграє суб'єктність педагога – його внутрішня мотивація, почуття професійного авторства, готовність брати відповідальність за результати роботи та впливати на професійне зростання своїх вихованців. Саме суб'єктність зумовлює індивідуальний стиль педагогічної взаємодії, що відображено і в українських дослідженнях, присвячених розвитку професійної кар'єри учнівської молоді (Байдулін та ін., 2019).

Важливою складовою агентності є проактивність, яка означає здатність педагога не лише реагувати на запити здобувачів, а й передбачати їхні кар'єрні потреби, ініціювати профорієнтаційні заходи, налагоджувати партнерства із соціальними інституціями та роботодавцями. Проактивний викладач формує цілісне середовище кар'єрного розвитку, у якому здобувачі мають доступ до актуальної інформації про можливості працевлаштування, професійні вимоги та освітні траєкторії.

Не менш важливою є самозарадність (self-efficacy), яку А. Бандура (A. Bandura) визначав як переконання у здатності успішно виконувати професійні завдання (Bandura, 1997). Л. Єршова (2023) розглядає самозарадність як мультидисциплінарний феномен, що поєднує психологічні, педагогічні, соціальні та економічні аспекти й характеризує здатність індивіда або спільноти «давати собі раду» в складних умовах. У контексті професійної освіти, на думку дослідниці, самозарадність є критичним чинником розвитку молодіжного підприємництва та прискореного повоєнного відновлення України, адже випускники мають уміти діяти автономно, приймати відповідальні рішення, планувати професійний розвиток та адаптуватися до трансформацій ринку праці.

Отже, самозарадність можна розглядати як інтегральну здатність, що включає сформовану Я-концепцію, уміння ефективно планувати власну діяльність, розвивати професійні компетенції, проявляти ініціативу та гнучкість, діяти відповідально в нестандартних та екстремальних ситуаціях. У педагогічній діяльності це означає вміння будувати стратегії консультування, адаптувати методики підтримки, зберігати стійкість до професійних труднощів і підтримувати впевненість здобувачів у власному потенціалі.



Для педагога, який працює у сфері кар'єрного консультування, високий рівень самозарадності означає впевненість у власних компетентностях, відкритість до нових методик, готовність працювати із здобувачами, що переживають професійну невизначеність. Це сприяє ефективнішій педагогічній взаємодії та формує довіру з боку студентів.

Проведений аналіз дає змогу стверджувати, що агентність педагога є системним явищем, у якому поєднані особистісні, професійні та соціальні чинники. Її розвиток потребує цілеспрямованої підтримки як на рівні закладу освіти, так і на рівні професійної підготовки й підвищення кваліфікації.

Для посилення агентності викладачів у сфері професійної орієнтації доцільно впроваджувати спеціальні програми розвитку професійної рефлексії, що сприятимуть усвідомленню власної ролі та відповідальності. Важливим є створення можливостей для участі педагогів у міжінституційних партнерствах, професійних спільнотах та мережах співпраці з роботодавцями. Значущу роль відіграють тренінги з розвитку комунікативної компетентності й навичок кар'єрного консультування, що дають змогу підвищити їхню самозарадність. Доцільним є також використання цифрових інструментів, які розширюють можливості викладача щодо організації профорієнтаційної діяльності та індивідуального супроводу здобувачів. Підтримка педагогічної ініціативи всередині закладу освіти, стимулювання інноваційної діяльності та визнання професійних досягнень також сприятимуть формуванню проактивної позиції педагогів.

Агентність педагога є ключовим чинником ефективної професійної орієнтації та кар'єрного консультування у системі професійної та фахової передвищої освіти. Суб'єктність, проактивність і самозарадність забезпечують здатність викладача впливати на розвиток кар'єрної компетентності здобувачів, сприяти їхньому професійному самовизначенню та забезпечувати якісний освітній супровід. Упровадження комплексних заходів з розвитку агентності сприятиме підвищенню ефективності профорієнтаційної роботи та формуванню конкурентоспроможних молодих фахівців. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні інструментів оцінювання педагогічної агентності та вивченні її впливу на результати кар'єрного становлення молоді.

Список посилань

Алексеева, С. В., Гриценко, І. А., Закатнов, Д. О., Кузьмінська, Л. Д., & Орлов, В. Ф. (2019). *Психолого-педагогічні тренінги у системі консультування з професійної кар'єри учнів професійно-технічних навчальних закладів: навчальний посібник* (Д. О. Закатнов, Ред.). Полісся. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717525/>

Алексеева, С. В., Єршова, Л. М., Закатнов, Д. О., Лозовецька, В. Т., & Орлов, В. Ф. (2018). *Планування й розвиток професійної кар'єри учнівської молоді у системі професійно-технічної освіти: навчальний посібник* (Д. О. Закатнов, Ред.). Полісся. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712226/>

Байдулін, В. Б., Злочевська, Л. С., & Торчевська, Н. В. (2019). *Як планувати власну професійну кар'єру: методичні рекомендації для учнів ПТНЗ. ІПТО НАПН України*. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717526/>

Єршова, Л. (2024). Самозарадність фахівця як фактор розвитку молодіжного підприємництва і повоєнного відновлення України. У В. О. Радкевич (Ред.), *Інноваційна професійна освіта, 1(14)*, 149–151. <https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/uk/issue/view/16/31>

Закатнов, Д. О., Алексеева, С. В., Величко, Н. О., Єршова, Л. М., Кузьмінська, Л. Д., Лозовецька, В. Т., & Орлов, В. Ф. (2019). *Система консультування з професійної кар'єри учнів професійно-технічних навчальних закладів: монографія*. Полісся. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717388/>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course. *Studies in the Education of Adults, 39(2)*, 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review, 10*, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>



УДК 378.147:331.548

УЯВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПРО КАР'ЄРУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Валерій Орлов,

*доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу
виховання і професійної кар'єри Інституту
професійної освіти НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0002-1843-390X>
e-mail: v.f.orlov@ukr.net*

Анотація. У статті йдеться про проблеми формування кар'єрних орієнтацій, уявлень про професійний і кар'єрний успіх, що ґрунтуються на особистісних цінностях. Актуалізується увага на невідповідності ідеального й реального образу професії, несприйняття ринкових цінностей професійної успішності, розрив між реальною та ідеальною мотивацією професійного саморозвитку, неадекватність самооцінки власних здібностей. Зроблено висновок, що причиною цього є недостатня узгодженість процесів професійної та кар'єрної орієнтації.

Ключові слова: гуманітарні науки, активність свідомості, професійний успіх, сенс життя, усвідомлення цінностей, майбутній фахівець, професійна освіта, ціннісні орієнтації.

STUDENTS' PERCEPTIONS OF CAREER IN THE MODERN CONDITIONS OF VOCATIONAL EDUCATION DEVELOPMENT

Valeriy Orlov,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Chief Researcher of the Department of Education
and Professional Career of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article deals with the problems of forming career orientations, ideas about professional and career success based on personal values, the discrepancy between the ideal and real image of the profession, the rejection of market values of professional success, the gap between the real and ideal motivation for professional self-development, the inadequacy

of self-assessment of one's own abilities. It is concluded that the reason for this is the insufficient coherence of the processes of professional and career orientation.

Keywords: humanities, activity of consciousness, professional success, meaning of life, awareness of values, future specialist, professional education, value orientations.

Дослідницьке поле проблеми формування уявлень студентів закладів професійної освіти про кар'єру, професійний успіх і ціннісні позиції особистості знаходиться на стику декількох гуманітарних наук: психології і педагогіки, соціології і культурології, аксіології і філософії. У цьому обширі уявлення про професійний успіх розглядається як особлива форма активності студентів і викладачів професійної школи у пошуках смислу життя й усвідомлення цінностей, що є особистісно значущим, і до яких варто долучитися у той чи інший спосіб.

Проблема формування смислу, яка детермінує активність свідомості, особистісної діяльності, здатна актуалізувати і проблему професійного розвитку, а також навпаки: усвідомлення, осмислення проблеми професійного розвитку людини активізує саме ті напрями руху свідомості, які стимулюють пізнавальні процеси і процес самовдосконалення майбутнього фахівця. Пізнання смислу дає знання, розуміння, розкриває його і тяжіє до глибини. Природа смислу діалогічна, як і діалогічна природа людської свідомості. Тільки вона виправдовує людське життя, діяльність і пізнання.

Аналіз сенсу життя, життєвого шляху не може обходити увагою проблему життєвого і професійного успіху як соціальної та особистісної значущості людських вчинків і життєдіяльності в цілому. На думку К. Ясперса, людина стає тим, ким вона є, завдяки справі, яку вона робить своєю. Тому призначення людини виявляється в ході зміни себе, своїх ціннісних орієнтацій (Jaspers, 2021).

Психолого-педагогічні підходи до проблеми формування уявлень про цінності людського життя пов'язані із розвитком аксіології. Значний внесок у вивчення проблем формування ціннісних орієнтацій особистості вніс німецький вчений Г. Ріккерт, який стверджував, що «проблема цінності є проблема «значущості» цінності, і це питання ні в якому разі не збігається з питанням про існуванні акта оцінки ... Цінність є значимою навіть за відсутності акта оцінювання, що виражає те чи інше до неї ставлення» (Ріккерт, 1998).



Становлення і розвиток ціннісних орієнтацій, уявлень, позицій, тобто аксіогенез особистості представлений у наукових працях, як «розгортання її суб'єктних здатностей у цілісній ситуації буття, голографія якої обіймає індивідний, власне суб'єктний, соціально-особистісний, індивідуальний та універсальний рекурентні ряди з прогресивним ускладненням ціннісно-духовних устремлінь людини» (Карпенко, 2019).

В Україні уявлення молоді про життєвий і професійний успіх формуються в умовах оновлення середовища існування, змін в ієрархічній структурі життєвих цінностей особистості і, як результат, суперечливості системи цінностей, що детермінують успіх. Ціннісні уявлення, в свою чергу, закономірно відображають домінуюльну в суспільстві систему цінностей як показника розвитку культури і суспільства. Вивчення ціннісних орієнтацій молоді щодо життєвого і професійного успіху дає змогу виявити ступінь її адаптації до нових умов, визначити її інноваційний потенціал, що певною мірою впливає і на розвиток українського суспільства в цілому.

Психологічний підхід до формування теоретико-методологічної бази дослідження аксіогенезу уявлень дає можливість виділити низку концепцій цінності. У першу чергу йдеться про дослідження цінностей, в яких акцент робиться на значимості. Тобто, цінність визначається як значущість об'єкта для задоволення потреб суб'єкта. Проте значення може бути як позитивним, так і негативним, а цінність – це завжди позитивна значимість об'єкта.

Частина дослідників дотримуються іншої позиції в дослідженні природи значущості в цінності. Вони відзначають, що цінності можуть мати як позитивне, так і негативне значення. Наприклад, категорії краси і потворності, добра і зла, на думку авторів, мають однакову ціннісну природу. Проте ми підтримуємо тезу, де стверджується, що цінність має лише позитивне значення, саме тому вона називається цінністю, що цінною вона є стосовно суб'єкта. Ми визнаємо пізнавальні можливості даної концепції під час аналізу природи цінностей. Однак її основний недолік полягає в тому, що акцент у ній робиться переважно на осмисленні цінності суб'єктом. Разом із цим, цінність пов'язана не тільки з засвоєнням, а й із виробництвом, творенням, перетворенням людиною природи.

Інша концепція цінності – «оцінна». До неї відносяться такі дослідження цінності, в яких акцент робиться на оцінюванні як специфічній формі існування цінності. Отже, цінність визначається як

критерій і способи оцінювання значення об'єкта, виражені в моральних принципах, нормах, ідеалах, установках, цілях.

На сучасному етапі розвитку суспільства можна говорити про наступні особливості формування системи цінностей майбутніх фахівців щодо життєвого і професійного успіху. Першою особливістю системи цінностей молодого покоління є те, що її формування відбувається в умовах конфлікту поколінь. Йдеться про кризу виховної функції старшого покоління, що часом проявляється в недостатній готовності частини викладачів закладів професійної освіти підготувати своїх студентів до життя в оновленому середовищі.

Порушення наступності поколінь зумовлено:

по-перше, тим, що старше покоління викладачів ЗПО часто є носіями цінностей минулих часів, що не завжди сприяє досягненню успіху в новому середовищі, відповідно, й молоді люди далеко не завжди розділяють уявлення викладачів і майстрів виробничого навчання про життєвий і професійний успіх;

по-друге, з віком знижується здатність швидко адаптуватися до постійних інновацій, отже, нове не засвоюється дорослими настільки швидко, як молоддю.

Виникає невідповідність уявлень старшого покоління зміненим завданням нового часу. Таким чином, складається унікальна ситуація: в соціалізацію вступає не тільки молодь, але й старше покоління.

Найчастіше викладачі орієнтовані на стратегію конформізму в досягненнях. Однак ми вважаємо, що говорити про абсолютну відсутність наступності між студентами і викладачами є не зовсім коректним. Швидше, варто говорити про порушення механізмів формування уявлень про життєві і професійні цінності, а відповідно про життєвий і професійний успіх.

У педагогічній взаємодії викладачів і студентів закладів професійної освіти слід враховувати дію двох механізмів: наступності й мінливості. У суспільстві, що стабільно розвивається, механізм наступності є основним механізмом формування системи цінностей студентської молоді, майбутніх фахівців, для яких уявлення про успіх формується на прикладі батьків, викладачів, майстрів виробничого навчання, а вже потім, під час виробничої практики, прикладом стає успіх людей конкретної професії. Значна частина уявлень про успіх, в такому соціумі не «застаріває». Дані уявлення є актуальними і після певного періоду часу. Таким чином, система ціннісних уявлень стабільного суспільства є відносно стійкою.



У суспільстві, що розвивається нестабільно, на перший план виходить механізм мінливості. Формування системи цінностей в студентської молоді пов'язано, насамперед, із засвоєнням цінностей, що, на їх думку, відповідають часу, а не з відтворенням цінностей, сформованих у минулі часи. Тобто йдеться про механізм адаптації до нових умов, а не «механізм відтворення цінностей». Сучасна молодь керується, насамперед, такими стереотипами, як: «головне - ініціатива, підприємливість і пошук нового», «виділятися серед інших і бути яскравою індивідуальністю значно краще, ніж бути як усі», «для людини, насамперед, важлива оцінка свого особистого життя за своїми власними індивідуальним критеріям».

Особливість аксіогенезу уявлень студентської молоді про успіх за сучасних обставин полягає в тому, що їх формування відбувається в умовах кризи інституту освіти, викликаній непослідовністю реформ.

По-перше, завданням системи професійної освіти є формування світогляду – системи моральних переконань й уявлень студентської молоді про своє майбутнє. Воно має бути, з одного боку, стійким, щоб «не розпадатися на частини», з іншого – гнучким, «коригуватися» залежно від вимог середовища, що постійно оновлюється.

По-друге, завданням системи професійної освіти є формування і розвиток професійної компетентності в контексті позитивного ставлення до набутого суспільством досвіду попередніх поколінь. Отже, система професійної освіти повинна формувати певний нормативний ідеал молодого фахівця, здатного до працевлаштування і конкурентоздатного на сучасному ринку праці.

Список посилань

Jaspers, K. (2021) *The Origin and Goal of History*.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003133674/origin-goal-history-karl-jaspers-christopher-thornhill>

Карпенко, З. С. (2019). *Аксіологічна психологія особистості*. Лілея-НВ.

Риккерт, Г. (1998) *Философия жизни*. Ника-Центр.



УДК 37.048.45:331.548

МЕТОДИКА КОНСУЛЬТУВАННЯ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ І КАР'ЄРНОГО ЗРОСТАННЯ У ЦЕНТРАХ КАР'ЄРИ

Людмила Базиль,

доктор педагогічних наук, професор, учений секретар,

Інституту професійної освіти НАПН України,

<https://orcid.org/0000-0003-4130-5436>

e-mail: ljudmilabazyl@gmail.com

Анотація. Представлено комплексну методику консультування здобувачів професійної освіти в центрах кар'єри, розроблену як послідовний психолого-педагогічний процес, що охоплює теоретичний, діагностувальний, практичний і рефлексивно-аналітичний етапи. Розкрито зміст кожного етапу, визначено ключові цілі, завдання, форми роботи й очікувані результати. Особливу увагу приділено розвитку кар'єрної компетентності майбутніх фахівців, формуванню навичок самопрезентації, планування кар'єрної траєкторії, психодіагностуванню й рефлексії. Окреслено умови ефективного функціонування центрів кар'єри та професійні вимоги до консультантів. Запропонована методика забезпечує інтегровану підтримку майбутніх фахівців і сприяє їхній професійній самоідентифікації та готовності до прийняття кар'єрних рішень.

Ключові слова: професійна освіта; кар'єрна компетентність; професійна орієнтація; центри кар'єри; кар'єрне консультування; професійний розвиток; кар'єрна траєкторія; психодіагностика; профорієнтація.

METHODOLOGY OF CONSULTING ON PROFESSIONAL ORIENTATION AND CAREER GROWTH IN CAREER CENTERS

Lyudmila Bazyl,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Academic Secretary, of the Institute of Vocational

Education of the NAES of Ukraine



Abstract. The article presents a comprehensive methodology for career counseling of vocational education students implemented in career centers. The methodology is conceptualized as a multistage psychological and pedagogical process comprising theoretical, diagnostic, practical, and reflective-analytical phases. Each stage's goals, tasks, content, forms of work, and expected outcomes are outlined. Particular attention is paid to developing students' career competence, self-presentation skills, career trajectory planning, psychodiagnostics, and reflective practices. Conditions for effective functioning of career centers and professional requirements for career counselors are identified. The proposed methodology provides integrated support for future specialists and enhances their career self-identification and readiness for informed career decision-making.

Keywords: career competence; vocational education; career centers; career counseling; career development; career trajectory; psychodiagnostics.

Комплексну методику консультування студентів закладів професійної освіти в центрах кар'єри позиціонуємо, як складноструктурований послідовний психолого-педагогічний процес, що відбувається в межах теоретичного (просвітницько-орієнтаційного), діагностувального (оцінно-аналітичного), власне практичного (розвивально-тренінгового) й рефлексивно-аналітичного (узагальнювально-корекційного) етапів, і забезпечує формування в майбутніх фахівців здатностей до професійного самовизначення й проєктування індивідуальної кар'єрної траєкторії. При цьому важливо, щоб працівники центрів кар'єри закладів професійної освіти (далі – ЗПО) усвідомлювали консультування як планову, системну діяльність, спрямовану на розвиток кар'єрної компетентності майбутніх фахівців.

Методика реалізується системно послідовно впродовж чотирьох означених вище етапів, що характеризуються конкретною метою, завданнями, змістом, формами роботи й прогнозованими очікуваними результатами. Успішне запровадження методики консультування з професійної орієнтації і кар'єри в межах діяльності відповідних підрозділів (центрів професійної кар'єри закладів професійної освіти) можливе за таких умов: чіткого визначення функцій суб'єктів консультування (психолог, соціальний педагог, майстер виробничого навчання, класний керівник, фахівець із взаємодії з роботодавцями); інтегрування аудиторної, позашкільної й самостійної роботи студентів

закладів професійної освіти; послідовності в діях усіх суб'єктів консультування. Розглянемо змістове наповнення кожного з етапів.

Так, мета *теоретичного (просвітницько-орієнтаційного) етапу методики консультування з професійної орієнтації і кар'єрного зростання у центрах кар'єри ЗПО* передбачає: по-перше, формування у студентів знань про самих себе (індивідуально-вікові якості й особистісні властивості); усвідомлення особливостей професійної діяльності фахівця з опановуваної професії; аналітичне осмислення актуальних характеристик ринку праці, вимог роботодавців; розуміння концепції планування кар'єри. Відповідно до поставленої мети, основні завдання цього етапу охоплюють: забезпечення розуміння студентами психолого-педагогічних основ особистісного розвитку й професійного становлення людини; актуалізацію інтересу до самореалізації; ознайомлення майбутніх фахівців із типовими й прикладами індивідуальних траєкторій професійної кар'єри; формування первинної мотивації здобувачів професійної освіти до кар'єрного зростання. Зміст роботи на теоретичному етапі включає: лекції практичного психолога, соціального педагога, запрошених фахівців із центрів зайнятості; інтерактивні заняття про «Я-концепцію», самосприйняття, цінності й життєві цілі людини; обговорення моделей професійної кар'єри («кар'єрних якорів»), типів кар'єрного зростання; аналіз реалій ринку праці; перегляд відеоматеріалів, тематичні тренінги й бесіди; інтегрування тематичних модулів у зміст навчальних дисциплін, зокрема, біології, історії, економіки, зарубіжної й української літератури.

Так, з метою актуалізації механізмів самоусвідомлення й формування первинного розуміння про сутність «Я-концепції» доцільно провести міні-лекції, на кшталт: «Моє професійне «Я»: хто я сьогодні?», «Структура особистості та Я-образ у професійному розвитку», індивідуальні вправи, дискусії. Організовуючи просвітницькі лекції бажано особливу увагу зосередити на поясненні студентам сутності структури особистості, розкритті сутнісних характеристик типів кар'єри.

Як засвідчує практика, позитивний ефект має виконання вправи «П'ять слів про себе» (учасники формулюють п'ять індивідуально-особистісних характеристик, які найкраще їх описують) із подальшим обговоренням в малих групах шляхом надання відповіді на запитання: «Які риси допомагають / заважають моєму особистісному й професійному розвитку?». Наприкінці заняття пропонуємо внести



нотатки у «рефлексивний щоденник», відповівши на запитання: «Що нового я дізнався про себе?».

На цьому ж етапі методики важливо ознайомити здобувачів професійної освіти з ключовими тенденціями ринку праці й ретельно проаналізувати реалії ринку праці, наприклад, під час заняття на тему: «Сучасний ринок праці: вимоги й тенденції». Основні форми роботи охоплюватимуть: підготовлену кар'єрним консультантом презентацію орієнтовно з такої теми «ТОП-10 професійних тенденцій»; кейс-метод; групову роботу з аналізу реальних вакансій (мої очікування, затребувані компетентності, вимоги роботодавця, умови праці).

Позитивні результати, як засвідчує практичний досвід, має також виконання вправ, на кшталт: «Які компетентності мені потрібно розвивати?», «Галузі, що мене приваблюють».

На наступному занятті цього ж етапу методики консультування з професійної орієнтації і кар'єрного зростання у центрах кар'єри ЗПО важливо сформулювати уявлення про різновиди кар'єри, «кар'єрні якорі» й можливі варіанти професійного шляху. З цією метою можна застосувати такі форми роботи: лекція-обговорення, осмислення вертикальної, горизонтальної, експертної, підприємницької моделей кар'єри; проведення міні-тесту на визначення власної кар'єрної мотивації; опрацювання шаблону «Мій можливий шлях у професії». Важливо, щоб професійний консультант, визначивши базовий рівень мотивації здобувачів професійної освіти, допоміг їм у формулюванні первинних кар'єрних цілей.

Прогнозовані результати теоретичного (просвітницько-орієнтаційного) етапу методики консультування з професійної орієнтації і кар'єрного зростання у центрах кар'єри ЗПО: розуміння студентами ролі професії в житті; формування первинної готовності до самоаналізу; засвоєння ключових понять психології особистості та кар'єри; підготовленість до проведення подальшої діагностувальної роботи.

Мета *діагностувального (оцінно-аналітичного) етапу методики консультування з професійної орієнтації та кар'єри* полягає у виявленні й актуалізації особистісних і професійно значущих характеристик студентів, що зумовили вибір професії, спеціалізацію та в подальшому впливатимуть на мотивацію й можливості кар'єрного розвитку. Відтак завданнями цього етапу передбачено: визначення професійних інтересів і здібностей; оцінювання стану сформованості особистісних рис, аналіз темпераменту, характерологічних

особливостей; виявлення рівня стресостійкості, емоційної стабільності, соціальної взаємодії; діагностування готовності до навчання й самореалізації у майбутній професійній діяльності. Інструментарій заняття: тести для визначення темпераменту, характеру, акцентуації, Я-концепція; методики оцінювання пам'яті, уваги, мислення, уяви; профорієнтаційні методики на виявлення інтересів, схильностей, професійних намірів; оцінювання професійного потенціалу; аналіз мотивації до навчання й праці. Ключовий авторський компонент: диференціація здобувачів професійної освіти за критерієм «відповідність між професійними інтереси й особистісними здібностями студентів» на чотири групи, що створює підґрунтя для персоналізації роботи центрів професійної кар'єри.

Так, з метою виявлення професійних інтересів і домінантних здібностей майбутніх фахівців доцільно провести заняття на кшталт: «Досліджую себе: інтереси, схильності, здібності», під час якого використати тест професійного самовизначення Дж. Голланда, методику «Карта інтересів» Б. Федоришина, а також невербальні тести. Здійснивши індивідуальне проведення тестів, професійному консультанту важливо обговорити отримані результати. Надалі зі студентами пропонуємо виконати вправу «Мої ключові сильні сторони» та змодельовати індивідуальні карти інтересів.

Позитивний ефект щодо усвідомлення майбутніми фахівцями психологічних характеристик, що обумовлюють професійну поведінку, матиме використання тесту Г. Айзенка, опитувальника акцентуацій Леонгарда-Шмішека, 16-факторної методики Р. Кеттелла. Аналіз результатів тестування варто організовувати в малих групах або індивідуально з кожним студентом. Надалі бажано виконати вправу «Мої особистісні риси для розв'язання професійних ситуацій» і запропонувати майбутнім фахівцям конкретні поради (рекомендації) щодо розвитку професійно важливих якостей відповідно до опановуваного фаху.

З метою визначення рівня психологічної готовності студентів ЗПО до професійної діяльності з обраної професії також пропонуємо виконати тести на визначення здібностей, запропонувати мотиваційні опитувальники, розв'язати задачі щодо типових професійних ситуацій. Під час такої роботи важливо ретельно організовувати аналіз отриманих результатів і визначитися з індивідуальними освітніми потребами для кожного студента. Наприкінці заняття добре було б



спроектувати орієнтовну модель первинної психологічно-кар'єрної карти для кожного здобувача професійної освіти.

Таким чином, очікуваними результатами діагностувального (оцінно-аналітичного) етапу методики консультування з професійної орієнтації та кар'єри визначаємо: формування психологічного портрета студента; встановлення сильних сторін і зон розвитку особистості; уточнення індивідуальних потреб у консультуванні; складання первинної психологічно-кар'єрної карти кожного студента.

Мета *практичного (розвивально-тренінгового) етапу методики консультування з професійної орієнтації і кар'єри* полягає в формуванні кар'єрної компетентності майбутніх фахівців, зокрема навичок і вмінь, необхідних для проектування та реалізації кар'єрної траєкторії. Основні завдання цього етапу охоплюють: розвиток soft skills (комунікація, самопрезентація, критичне мислення, тайм-менеджмент); формування умінь пошуку роботи (резюме, портфоліо, співбесіда, нетворкінг); навчання механізмам планування кар'єри; розвиток професійних і загальнопредметних компетентностей. Форми роботи: тренінги, семінари, воркшопи; імітаційні й рольові ігри (співбесіда, презентація себе, командні завдання); проєктні міні-лабораторії («Мій професійний план», «Мій кар'єрний шлях»); практична робота за програмою кар'єрного розвитку (виконання завдань, вправ, розрахунків, тестів); зустрічі з роботодавцями, майстер-класи, виробничі екскурсії. Провідною характеристикою етапу є індивідуалізація, що передбачає вибір змісту й інтенсивності практики, відповідно до групи студента за його інтересами та здібностями.

На цьому етапі варто провести заняття-практикум зі створення ефективного резюме та портфоліо. Для формування навичок самопрезентації бажано проаналізувати різні приклади резюме, створити за запропонованим професійним консультантом шаблоном власне резюме, розпочати роботу з формування електронного портфоліо студентів, а насамкінець провести обмін і рецензування виконаних робіт у міні-групах.

Позитивний ефект в оволодінні здобувачами професійної освіти поведінковими моделями має заняття з такої теми: «Підготовка до співбесіди. Рольова гра». Особливість проведення практичного заняття розпочинається з інструктажу консультанта, надалі слід виконати вправу з моделювання інтерв'ю між студентом і роботодавцем, проаналізувати відеоматеріали з прикладами таких інтерв'ю, зосередивши увагу на невербальній поведінці. Останнім етапом заняття

має бути корекція помилок і формування рекомендацій для кожного зі здобувачів професійної освіти.

На цьому ж практичному етапі методики консультування з професійної орієнтації і кар'єри важливо організувати практичну роботу щодо проєктування кар'єрних планів кожного зі студентів. Зміст такого заняття охоплюватиме: визначення короткострокових і довгострокових цілей; побудову SMART-планів; планування освітніх, професійних, особистісних кроків; презентацію власних проєктів.

Очікувані результати практичного (розвивально-тренінгового) етапу методики консультування з професійної орієнтації і кар'єри: сформовані навички самопрезентації; уміння проєктувати індивідуальну кар'єрну траєкторію; підготовленість до самореалізації з урахуванням актуальних вимог ринку праці; дієві зрушення в рівнях кар'єрної компетентності.

Мета рефлексивно-аналітичного (узагальнювально-корекційного) етапу методики консультування з професійної орієнтації і кар'єри зорієнтована на усвідомлення здобувачами механізмів і способів власного професійного становлення й розвитку, оцінювання результатів консультування, корекцію освітньо-кар'єрних планів, підготовку до прийняття реальних рішень. Основні завдання цього етапу включають: аналіз досягнень і труднощів; оцінювання результатів діагностування й практичної діяльності; визначення подальших кроків кар'єрного розвитку; корекцію індивідуального професійного плану. Форми роботи: індивідуальні консультації; групові рефлексивні зустрічі; аналіз власних результатів тестування; презентація професійних досягнень та планів; заповнення карти кар'єрного зростання.

Наприклад, для самоусвідомлення студентами способів особистісного і професійного розвитку доцільно провести заняття на кшталт: «Підсумкова кар'єрна сесія: що я зрозумів про себе?». При цьому основні форми роботи охоплюватимуть: групову дискусію, рефлексивні методи, виконання вправи «Мій головний здобуток», аналіз результатів діагностування, обговорення труднощів і шляхів їх подолання, створення «рефлексивної карти особистості».

З метою уточнення реалістичності й досяжності намірів кожного студента бажано провести індивідуальні консультації за таким алгоритмом: аналіз кар'єрного плану; визначення сильних і слабких рис особистості кожного студента; корекція етапів і строків реалізації кар'єрних планів; формулювання рекомендацій.



Для зміцнення професійної самоідентифікації студентів доцільно провести заняття орієнтовно з такої теми «Я і мій майбутній професійний образ», використовуючи метод візуалізації, творчі техніки. Архітектоніка цього заняття може охоплювати: виконання вправи «Колаж моєї майбутньої кар'єри», представлення результатів у колі, формування фокус-меседжу «Ким я хочу бути і чому?», підсумкове рефлексивне коло.

Саме на рефлексивно-аналітичному етапі особливою є роль центру кар'єри, що виражається в забезпеченні належного зворотного зв'язку, мотивації кожного здобувача професійної освіти до подальшого розвитку, узгодженні його цілей із можливостями закладу й потребами ринку праці.

Прогнозовані результати реалізації рефлексивно-аналітичного (узагальнювально-корекційного) етапу методики консультування з професійної орієнтації та кар'єри: сформована індивідуальна траєкторія кар'єри; підвищення рівня усвідомленості власних здібностей і намірів; готовність до прийняття професійних рішень; розвиток здатності до саморефлексії.

Реалізуючи запропоновану методику, важливо дотримуватися принципів конфіденційності, недискримінаційності, добровільності участі, поваги до особистості, орієнтації на потенціал студента у ході здійснення психодіагностичних заходів, проведення індивідуальних і групових консультацій, комунікування з педагогами й роботодавцями. Професійні вимоги до консультанта центру кар'єри охоплюють: володіння актуальними знаннями про регіональний та національний ринок праці; сучасними методами профорієнтації; психодіагностичними методиками; навичками коучингу, фасилітації, модерації; умінням моделювати партнерські взаємини з роботодавцями. При цьому важливо, уникати оцінних суджень щодо особистості; допомагати студенту самостійно приймати рішення; бути доброзичливим і толерантним; бути доброзичливим і толерантним; гарантувати конфіденційність інформації; дотримуватися професійної дистанції.

Отже, комплексна методика консультування є динамічним, інтегрованим психолого-педагогічним механізмом, який охоплює всі етапи становлення майбутнього фахівця: від первинного розуміння себе й професії – до практичного відпрацювання навичок і рефлексивного осмислення власної траєкторії розвитку. Розроблена методика забезпечує: наукову обґрунтованість, практичну результативність,



індивідуалізацію, адаптацію до умов ринку праці, комплексну підтримку здобувачів професійної освіти.

Список посилань

Bazyl, L., & Orlov, V. (2020). Formácia pohľadov uchádzačov o odborné vzdelávanie o úspechu kariéry a podnikateľskej činnosti. *Conference Proceedings of the 3rd International Scientific Conference Economic and Social-Focused Issues of Modern World* (November 17–18, 2020, Bratislava, pp. 163-171). https://www.researchgate.net/profile/Vasyl-Gorbachuk/publication/346953925_Development_of_modern_systems_for_biomedical_data_analysis/links/5fd39d97a6fdccdc8baf39d/Development-of-modern-systems-for-biomedical-data-analysis.pdf

Basil, L., Orlov, V., & Pryhodii, M. (2024). Professional development of vocational teachers in the context of society digitalization. In O. Blaha, I. Ostopolets (Eds). *Exploring the digital landscape: interdisciplinary perspectives* (pp. 796–818). The University of Technology in Katowice Press. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741638>

Базиль, Л. (2020). Кар'єрні центри в системі професійно-технічної освіти: проблеми функціонування та шляхи їх вирішення. *Sciencerise: Педагогічна освіта*, 1(34), 31–35. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2020.191053>

Базиль, Л. О. (2021). Центр кар'єрного консультування. *Енциклопедія освіти* / Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва; редкол.: О. І. Ляшенко, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, П. Ю. Саух, Л. Д. Березівська, І. Д. Бех, В. Ю. Биков, М. С. Гальченко, В. В. Засенко, С. А. Калашнікова, М. О. Кириченко, Л. Б. Лук'янова, В. Г. Панок, В. О. Радкевич, О. Я. Савченко, М. М. Слюсаревський, О. В. Сухомлинська]: 2-ге вид., допов. та перероб (с. 1089–1090). Юрінком Інтер.

Базиль, Л., & Єршова, Л. (2019) Організація консультування з професійної кар'єри: методичні рекомендації. «Полісся».

Гриценко, І. (2025). Зміст професійної орієнтації та консультування з кар'єри здобувачів фахової передвищої освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*, 2(58), 114–123. <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-2-58-114-123>



Закон України «Про професійну освіту» (2025).
https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/457420?find=1&text=+%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80#w1_5

Верховна рада України. (2018). *План заходів з реалізації Концепції державної системи професійної орієнтації населення*.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/469-2018-%D1%80?find=1&text>

Порадник керівникам центрів розвитку кар'єри закладів професійної (професійно-технічної) освіти (2023).

Верховна рада України. (2020). *Порядок надання послуг з професійної орієнтації осіб*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1129-20#Text>

Балл, Г. О., Зливков, В. Л. & Копилов, С. О. [та ін.]. (2015). *Становлення ідентичності фахівця: монографія*; за ред. В. О. Зливкова. Ітекс – ЛТД.

— 30 —

УДК 37.048.4:37.013.42

КЛАСИФІКАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ І КОНСУЛЬТУВАННЯ З КАР'ЄРИ

Дмитро Закатнов,
кандидат педагогічних наук, старший
науковий співробітник, завідувач відділу
виховання і професійної кар'єри Інституту
професійної освіти НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0002-4130-089X>
e-mail: 23dazkum@ukr.net

Анотація. У статті наведено класифікацію інноваційних методик професійної орієнтації та консультування з кар'єри учнівської молоді. Виокремлено ключові класифікаційні групи інноваційних методик. Охарактеризовано складники груп інноваційних методик.

Ключові слова: професійна орієнтація, консультування з кар'єри, інноваційні методики, класифікація.

CLASSIFICATION OF INNOVATIVE METHODS OF PROFESSIONAL ORIENTATION AND CAREER COUNSELING

Dmytro Zakatnov,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Senior
Researcher, Head of the Education and
Professional Career Department of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article provides a classification of innovative methods of professional orientation and career counseling of schoolchildren. The key classification groups of innovative methods are highlighted. The components of groups of innovative methods are characterized.

Keywords: professional orientation, career counseling, innovative methods, classification.

Професійна орієнтація і консультування з кар'єри в сучасному науковому дискурсі розглядається як процес, що включає підтримку особистості в пізнанні власних здібностей, формуванні та реалізації кар'єрних планів, прийнятті рішень щодо конструювання освітньо-професійної траєкторії, розвитку кар'єрної компетентності в цілому. Аналіз публікацій за даною проблематикою (Akkermans et al., 2013; Kuijpers, 2025; Jo et al., 2023) дає змогу розглядати кар'єрну компетентність як сукупність специфічних *знань, навичок, ставлень й здібностей*, що є центральними для кар'єрного розвитку та можуть цілеспрямовано розвиватися індивідом. Вона охоплює когнітивні, соціальні й поведінкові компоненти та дають людині змогу рефлексувати стосовно власних цінностей й можливостей, вибудовувати професійні напрями, досліджувати ринок праці, планувати й управляти своєю кар'єрою. За такого підходу актуальною є проблема розроблення та застосування в освітній практиці інноваційних методик професійної орієнтації і консультування з кар'єри. Принагідно зазначимо, що у сучасних дослідженнях акцент робиться на необхідності інтеграції обох концептів: профорієнтація забезпечує когнітивно-практичну базу для розуміння людиною себе та власних професійних можливостей, тоді як кар'єрне консультування сприяє побудові індивідуальної стратегії професійного розвитку в умовах динамічного ринку праці та соціально-економічної



невизначеності (Hooley, 2014; Robertson et al., 2021).

Форми, методи та методики професійної орієнтації і консультування з кар'єри знаходяться у стані масштабної трансформації, зумовленою оновленням освітньої парадигми, цифровізацією, зміною ринку праці, потребою в розвитку гнучких кар'єрних траєкторій та запитамі здобувачів освіти. У таких умовах традиційні методи, значна частка яких з'явилася ще у середині минулого століття, не завжди забезпечують ефективну підтримку людини в прийнятті кар'єрних рішень. Під методикою ми розуміємо систематизований набір *прийомів, процедур, інструментів і алгоритмів*, що забезпечують реалізацію певної педагогічної, психологічної чи консультативної діяльності. Метою методик професійної орієнтації є надання допомоги людині щодо *усвідомленого вибору професії* або освітньої траєкторії на основі релевантних даних про себе та професійне середовище (Молодь на ринку праці, 2019).

Сучасні підходи стосовно класифікації інноваційних методик професійної орієнтації та кар'єрного консультування ґрунтуються на інтеграції цифрових технологій, коучингових моделей, міждисциплінарних практик та концепцій розвитку людського капіталу, у зв'язку з чим класифікація може охоплювати п'ять узагальнених груп, що відображають актуальні тенденції трансформації цієї сфери.

До першої групи належать інновації, засновані на використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Серед них можна виділити:

- онлайн-платформи для професійної діагностики, що забезпечують автоматизоване вимірювання інтересів, здібностей, мотиваційних профілів та *soft skills*;
- системи штучного інтелекту для персоналізованих кар'єрних рекомендацій, побудови професійних траєкторій та аналізу ринку праці;
- VR/AR-технології VR – віртуальна реальність, технологія, що створює повністю штучне, комп'ютерно змодельоване середовище, у яке користувач «занурюється» за допомогою спеціального обладнання;
- AR – доповнена реальність, технологія, що накладає цифрові об'єкти на реальний фізичний світ за допомогою відпорних гаджетів, яка застосовується для моделювання професійного середовища);

– аналітичні інструменти Big Data, що дають змогу прогнозувати майбутню потребу в кадрах, трансформацію професій і навичок.

Ця група методик спрямована на підвищення точності профорієнтаційної діагностики, індивідуалізацію кар'єрних рекомендацій та розширення доступу до консультування.

До другої групи належать технології, що базуються на концепціях сучасної психології, позитивного розвитку та коучингу, а саме: кар'єрний коучинг, який сприяє розвитку саморефлексії та формуванню стратегій прийняття кар'єрних рішень; позитивно-психологічні підходи [PERMA одна з ключових моделей позитивної психології: P (Positive Emotions) – позитивні емоції; E (Engagement) – залученість; R (Relationships) – якісні стосунки; M (Meaning) – сенс, цінності; A (Accomplishment) – досягнення, мотивація (Seligman, 2011), wellbeing-моделі (моделі психологічного благополуччя)], що орієнтовані на підтримку життєстійкості, мотивації та професійного благополуччя людини; нарративні методики [Life Design Counseling, кар'єрний сторітелінг (метод подання свого професійного шляху через його історію)] що мають за мету забезпечення осмислення людиною власної професійної ідентичності; майндфулнес-практики, що допомагають формувати стресостійкість та усвідомленість під час вибору професійної траєкторії. Ці методики забезпечують розвиток внутрішніх ресурсів та професійної ідентичності людини.

Наступна група включає методики, які акцентують увагу на діяльнісному та практико орієнтованому аспектах вибору професійної кар'єри: проектно-орієнтоване навчання [Project-Based Learning – навчання через виконання комплексного, реалістичного, значущого проекту, який вимагає дослідження, аналізу, прийняття рішень та практичної роботи (Биков, 2010)], що дає змогу виконувати реальні професійні завдання; професійні проби, хакатони (інтенсивні командні заходи, під час яких учасники за короткий час створюють прототипи продуктів, вирішують технічні або креативні задачі), освітні акселератори, які забезпечують моделювання реальних робочих ролей; гейміфіковані методики, що включають кар'єрні квести, симуляційні ігри та рольові сценарії. Зазначені методики надають учням досліджувати професії через практичні дії та сприяють реалізації компетентнісний підходу під час вибору професії та подальшої освітньо-професійної траєкторії.



Четверта група охоплює методики, що акцентують увагу на соціальному контексті професійної кар'єри: менторські, тьюторські та наставницькі програми, що забезпечують індивідуальний супровід розвитку кар'єрної компетентності; групове кар'єрне консультування; методики соціального навчання (*job shadowing* (практика спостереження за роботою фахівця протягом певного часу), *peer-to-peer* супровід (підхід у навчанні, розвитку або робочих процесах, коли *один підтримує іншого на рівних*, без формального ієрархічного статусу наставника), *reverse mentoring* (модель обміну знаннями, коли оптант *наставляє старшого або більш досвідченого* працівника у певних питаннях); мережеві взаємодії (*networking sessions* – спеціально організовані або неформальні зустрічі, під час яких люди знайомляться, обмінюються контактами, досвідом та ідеями щодо розвитку кар'єри) тощо, що сприяють розширенню поля соціально-професійної/допрофесійної взаємодії людини. Зазначені методики підсилюють горизонтальні зв'язки й сприяють залученню людини до професійного середовища (Олійник, 2023). Сучасні тенденції вимагають поєднання різних підходів (цифрових, психологічних, проектних тощо) в єдині моделі профорієнтаційного та кар'єрного супроводу особистості (Hartung et al., 2015).

П'ята група методик характеризується поєднанням різних підходів: мультимодальні програми профорієнтації, що комбінують психодіагностику, VR-моделювання, коучинг, проектну діяльність та аналіз компетентностей; персоналізовані кар'єрні траєкторії (*Individual Development Plans*), які ґрунтуються на принципах *lifelong learning* (концепція безперервного навчання протягом усього життя, яка передбачає *постійне оновлення знань, навичок і компетенцій* для особистісного та кар'єрного розвитку); методики *skills-mapping*, що дають змогу визначити дефіцити й потенціали розвитку кар'єрної компетентності. Цей тип методик у найбільшому ступені відповідає потребам сучасного ринку праці, орієнтованого на гнучкість, швидкі зміни та індивідуалізовані стратегії кар'єрного розвитку.

Аналіз сучасних досліджень засвідчує, що інноваційні методики професійної орієнтації і консультування з кар'єри вже не обмежуються традиційною психодіагностикою та іншими традиційними формами, методами та методиками роботи. Вони охоплюють цифрові, діяльнісні, психологічні та соціально-комунікативні підходи, синтез яких дає змогу створювати персоналізовані траєкторії кар'єрного розвитку особистості.

Список посилань

Молодь на ринку праці: навички XXI століття та побудова кар'єри. (2019). *Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні*. Державний інститут сімейної та молодіжної політики.

Олійник, К. (2023). Напрями та методи соціально-психологічної діяльності щодо професійного самовизначення старшокласників. *Psychology Travelogs*, (4), 44–51. <https://doi.org/10.31891/PT-2023-4-5>

Поліхун, Н. І., Постова, К. Г., Онопченко, Г. В., Онопченко, О. В., & Шевченко, І. М. (2023). *STEM/STEAM-освіта: від теорії до практики: Методичний посібник*. Інститут обдарованої дитини НАПН України. https://iod.gov.ua/content/docs/documentspdf/203/stem-steam-osvita--vid-teoriyi-do-praktiki--metodichniy-posibnik_.pdf?2

Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. W. B. (2013). Competencies for the contemporary career: Development and preliminary validation of the Career Competencies Questionnaire. *Journal of Career Development*, 40(3), 245–267.

Hartung, P. J., Savickas, M. L., & Walsh, W. B. (Eds.). (2015). *APA handbook of career intervention: Vol. 1. Foundations*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14438-000>

Hooley, T. (2014). *The evidence-base on lifelong guidance: A guide to key findings for effective policy and practice* (ELGPN Tools No. 3). European Lifelong Guidance Policy Network. <http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no.-3-the-evidence-base-on-lifelong-guidance>

Jo, H., Park, M., & Song, J. H. (2023). Career competencies: An integrated review of the literature. *European Journal of Training and Development*, 48, 805–832.

Kuijpers, M. A. C. T. (2025). Career competencies: Preparing students for the future. *Social Sciences*, 14(5), 291. <https://doi.org/10.3390/socsci14050291>

Robertson, P. J., Hooley, T., & McCash, P. (Eds.). (2021). *The Oxford handbook of career development*. Oxford University Press.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Atria Books.



УДК 377.04:005.966-027.561

ВИМОГИ РИНКУ ПРАЦІ ЩОДО СФОРМОВАНOSTІ КАР'ЄРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Інна Гриценюк,

*кандидат педагогічних наук, доцент, старший
науковий співробітник відділу виховання і
професійної кар'єри Інституту професійної
освіти НАПН України,*

<https://orcid.org/0000-0003-0317-3620>

e-mail: grihenokinka@ukr.net

Анотація. Розглядаються сучасний ринок праці, вимоги роботодавців до професійної компетентності кандидатів на здобуття вищої професійної освіти значно змінилися. Акцентується увага на тому, що сучасні працівники повинні демонструвати не тільки спеціалізовані знання в обраній професійній галузі, а й комплекс універсальних та переносних компетентностей, що дають змогу успішно адаптуватися до динамічного економічного середовища та постійно зростати у професійному плані. Сучасні фахівці повинні демонструвати високий рівень адаптивності, креативності та ініціативності, а також готовність освоювати нові технології та інструменти, що мають відношення до їхньої сфери діяльності.

Ключові слова: фахова передвища освіта, ринок праці, професійна орієнтація, кар'єрна компетентність, здобувачі фахової передвищої освіти.

LABOR MARKET REQUIREMENTS FOR THE DEVELOPMENT OF CAREER COMPETENCE IN STUDENTS OF VOCATIONAL PRE-HIGHER EDUCATION

Inna Hrytsenok,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, senior researcher of the Department of
Education and Professional Career of the
Institute of Vocational Education of the
NAES of Ukraine*

Abstract. The contemporary labor market is examined, emphasizing that employers' requirements for the professional competence of candidates pursuing higher professional education have changed significantly. Attention is drawn to the fact that modern employees must demonstrate not only specialized knowledge in their chosen professional field, but also a set of universal and transferable competencies that enable them to successfully adapt to a dynamic economic environment and continuously develop professionally. Contemporary specialists are expected to exhibit a high level of adaptability, creativity, and initiative, as well as a readiness to master new technologies and tools relevant to their field of activity.

Keywords: higher professional education, labor market, professional orientation, career competence, applicants for higher professional education.

Найбільш досконала і структурована модель професійної орієнтації, відома як кар'єрне консультування, виникла в Сполучених Штатах і вважається найефективнішою. Подібні системи, що пропонують надійну підтримку особам, які приймають рішення щодо кар'єри, також були розроблені у Великій Британії, Франції, Німеччині, Польщі та інших європейських країнах.

Сучасний ринок праці вимагає створення актуальної та оперативної системи профорієнтації, яка б відповідала сучасним соціально-економічним реаліям та підтримувала особистість за допомогою сучасних психолого-педагогічних підходів у виборі кар'єри та професійному самовизначенні. Перехід до ринкової економіки підкреслив важливість професійної адаптації та конкурентоспроможності працівників. Ці трансформації закономірно призвели до нових викликів, пов'язаних з прийняттям кар'єрних рішень та особистим професійним розвитком.

Важливо чітко визначити, вивчити і зрозуміти природу різних видів професійної діяльності, очікування, які покладаються на компетенції та поведінку здобувачів фахової передвищої освіти, а також те, як вони розвиваються від початкових етапів планування кар'єри до постійного професійного зростання. Перехід до ринкової економіки висунув на перший план питання професійної придатності, конкурентоспроможності та рівня знань, що вимагаються від працівників. Це також викликає потребу в добре структурованих моделях професійної практики та глибшому розумінні особистісних і професійних рис, необхідних для успіху в сучасній кар'єрі.



Світ професій постійно змінюється – деякі професії стають застарілими, тоді як з'являються абсолютно нові. Як наслідок, здобувачі фахової передвищої освіти, які приходять на ринок праці, потребують своєчасної консультації та підтримки, щоб зорієнтуватися в цій складній ситуації, особливо під час вибору кар'єрних шляхів, що відповідають сучасним вимогам. Ефективне консультування з кар'єри має вирішальне значення, допомагаючи студентам приймати обґрунтовані рішення та адаптуватися до мінливого професійного середовища (Алексеева та ін., 2019).

Вищезгадані виклики виникають у контексті того, як здобувачі фахової передвищої освіти взаємодіють з обраними професіями. Ця взаємодія розгортається в більш широкому контексті соціально-економічних умов суспільства. Надання студентам психологічної підтримки в процесі прийняття кар'єрних рішень має вирішальне значення для того, щоб допомогти їм узгодити особисте та професійне життя, а також для подолання труднощів, криз і внутрішніх конфліктів, які можуть виникати протягом професійного життя. Така підтримка має на меті сприяти здоровим та ефективним стосункам між людиною та світом праці, гарантуючи, що вибір кар'єри буде реалістичним.

Дослідження в галузі соціології та психології вказують на те, що багато здобувачів фахової передвищої освіти стикаються зі значними перешкодами під час визначення свого кар'єрного шляху. Вирішення цієї проблеми вимагає визначення обґрунтованих методологічних стратегій профорієнтації, а також розробки ефективних психолого-педагогічних інструментів, які можуть допомогти здобувачам фахової передвищої освіти прийняти сучасні професійні цінності та сприяти самостійності й ініціативності у прийнятті продуманих та усвідомлених кар'єрних рішень (Алексеева та ін., 2021).

З практичної точки зору, такі країни, як Європейський Союз, США та Японія, активно вирішують цю проблему вже багато десятиліть. Ці країни впровадили комплексні програми психологічної підтримки в рамках систем безперервної професійної освіти та соціального захисту, які допомагають студентам успішно адаптуватися до мінливих умов праці. На відміну від них, у нашій країні в цьому напрямку досягнуто порівняно невеликого прогресу.

Важливо підкреслити, що професійну орієнтацію нині слід розуміти як динамічну систему, що формується під впливом різних зовнішніх чинників, зокрема соціально-економічних умов, які визначають конкретні види економічної діяльності.

Ефективна система професійної орієнтації має бути спрямована на формування цілісного набору професійних цінностей, які відображають як особистісні риси здобувача фахової передвищої освіти, так і його конкретні інтереси та здібності. Вона також повинна визнавати унікальний погляд кожного студента на варіанти кар'єри в контексті поточних соціально-економічних вимог. Водночас, профорієнтацію слід розглядати як безперервний процес, в якому студенти реалізують свої професійні інтереси та вподобання, починаючи з ранньої освіти і продовжуючи професійним навчанням та роботою на робочому місці, підтримуючи їхній довгостроковий професійний розвиток.

Філософське підґрунтя сучасної системи підтримки професійного розвитку особистості має ґрунтуватися на концепції вільного вибору, який виступає життєво важливою умовою справжнього самозростання. В основі теоретичних засад ефективного психологічного супроводу лежить особистісно-орієнтований підхід, де професійне зростання розглядається як процес, в ході якого здобувач фахової передвищої освіти обирає та засвоює нові способи, шляхи розвитку.

Природно, що кожен вибір, з яким стикається студент, знаходиться під впливом цілого ряду можливостей, сформованих більш широким соціально-економічним середовищем. Підтримка здобувачів фахової передвищої освіти у виборі кар'єрного шляху може розумітися як спосіб допомогти їм побудувати особисту систему професійного зростання, в якій вони беруть на себе повну відповідальність за свої рішення і дії (Гриценко, 2017а).

Така перспектива ґрунтується на переконанні, що здобувачі фахової передвищої освіти повинні покладатися на свій внутрішній потенціал і що їхнє право на вибір слід визнавати і поважати. Однак простого визнання цього права недостатньо для забезпечення його реалізації. Щоб студенти дійсно могли робити осмислений вибір між різними можливостями професійного розвитку, їх потрібно навчити приймати обґрунтовані рішення.

Це передбачає допомогу в усвідомленні складності викликів, з якими вони стикаються, розробці стратегій для їх вирішення, а також у здійсненні перших кроків на шляху до визначення та реалізації своєї професійної ідентичності (Гриценко, 2018а).

Психологічна підтримка є ефективною тоді, коли вона відповідає професійним і психологічним можливостям здобувача фахової



передвищої освіти, а також задовольняє потреби особи, яка приймає рішення щодо кар'єри. Ключовим аспектом надання повноцінної психологічної допомоги під час вибору професії є пріоритет внутрішнього потенціалу студента, що передбачає визнання її права на самостійний вибір і відповідальність за нього. Для того, щоб це право було реалізоване повною мірою, необхідно допомогти здобувачеві фахової передвищої освіти зрозуміти поточну динаміку ринку праці та озброїти його знаннями про специфічні особливості різних професійних сфер (Гриценко, 2017b, 2018b).

Допомога у виборі професії має також включати формування сильної мотивації до навчання та кар'єри, впровадження сучасних методів навчання, гнучкого змісту освіти та заохочення до самореалізації особистості. Після початкового етапу вибору професії постійний психолого-педагогічний супровід залишається важливим під час пошуку роботи, орієнтації в процесі працевлаштування, адаптації до професійної кваліфікації та обов'язків, а також пристосування до нових соціальних і професійних ролей. Правильно обрана професія повинна відповідати інтересам, природним нахилам і почуттю покликання здобувача фахової передвищої освіти. Коли ця гармонія досягнута, студент відчуває реалізацію та задоволення від своєї роботи. Тому психологічний супровід у процесі вибору професії має бути організований таким чином, щоб враховувати таланти, вподобання та подальші плани особистісного і професійного зростання здобувача фахової передвищої освіти.

Враховуючи різноманітність сучасних професій і спеціальностей, самостійно орієнтуватися на ринку праці стає все складніше. Здобувачі фахової передвищої освіти часто потребують профорієнтації, щоб зрозуміти, як їхні характеристики відповідають конкретним галузям, а також підтримки в отриманні знань про затребувані та конкурентоспроможні кар'єрні шляхи, особливо під час планування довгострокового розвитку в динамічному ринку праці.

Система професійної орієнтації ґрунтується на таких важливих процесах, як оцінка професійних здібностей здобувача фахової передвищої освіти, надання консультацій з кар'єри, допомога у працевлаштуванні, а також формування чіткого та реалістичного розуміння своєї професійної ролі в сучасному економічному середовищі.

Важливо орієнтувати здобувачів фахової передвищої освіти на прийняття інноваційних та перспективних моделей життя та

професійної діяльності, які відповідають сучасним вимогам ринку. У сучасних умовах підприємництво виступає однією з найбільш актуальних та ефективних форм продуктивної праці. Для того, щоб успішно займатися підприємницькою діяльністю, студенти повинні пройти процеси ранньої соціалізації та самоідентифікації, які ґрунтуються на розвитку здорового економічного мислення (Лозовецька, 2015).

У цьому контексті особливого значення набуває виховання економічної культури. Розвиток економічної культури передбачає сприяння чіткому розумінню фундаментальних економічних принципів, які керують суспільством, і, на основі цього розуміння, виховання особистісних якостей, життєво необхідних для ефективної участі в економічній та виробничій діяльності. Цей процес тісно пов'язаний з підготовкою здобувачів фахової передвищої освіти як до професійного життя, так і до активної громадянської позиції, оскільки економічна обізнаність відіграє ключову роль у формуванні відповідальних і зацікавлених особистостей (Лозовецька, 2012).

У рамках комплексної освіти розвиток економічної культури передбачає багато цілей, зокрема формування сучасного економічного мислення, розвиток таких важливих професійних якостей, як відповідальність і наполегливість, виховання поваги та дбайливого ставлення до своєї професійної діяльності, а також набуття базових навичок економічного аналізу та управління ресурсами. Ці елементи разом підтримують готовність здобувача фахової передвищої освіти до повноцінної участі як у трудовій діяльності, так і в житті суспільства.

Професійні якості та навички, згадані вище, слугують життєво важливим підґрунтям для розвитку економічного розуміння, пов'язаного з працею, виробництвом, відносинами власності, підприємництвом та комерціалізацією. Ці компетентності також сприяють набуттю практичних навичок організаційно-економічної діяльності в конкретних секторах економіки. Ключовою умовою їх ефективного розвитку є інтеграція освітнього процесу з реальним виробничим середовищем.

Економічна культура формується під час вивчення майже всіх навчальних дисциплін. Особливо цінні можливості для формування економічної культури здобувача фахової передвищої освіти відкриваються завдяки спеціалізованим навчальним курсам. Ці курси покликані озброїти студентів широкою базою економічних знань і створити умови для залучення до сучасних форм економічної



діяльності. Основна мета полягає в упорядкуванні, уточненні та систематизації економічних знань і навичок шляхом їх впровадження у навчальні програми, практику та суспільно корисну або продуктивну працю. Цей підхід також має на меті розширити застосування економічної діяльності у світлі мінливих соціально-економічних реалій. Для цього використовуються різноманітні освітні методики, зокрема інтерактивні дискусії, інформативні розповіді, лекції, практичне вирішення проблем та виробничий досвід, які пов'язують теоретичні знання з реальним економічним середовищем (McMahon & Watson, 2015).

Значна увага приділяється впровадженню ігрових методів навчання та творчих проєктів як в аудиторії, так і в позааудиторний час, наприклад, через бізнес-симуляції, економічні розрахунки, оцінку ефективності праці та інновацій. Ці елементи економічної освіти покращують загальний освітній процес, наповнюючи його практичним, реальним змістом, орієнтованим на студента. У сучасному соціально-економічному середовищі конструктивна співпраця з роботодавцями може мати значний вплив на професійне самовизначення здобувача фахової передвищої освіти та розвиток її економічної культури. Багато західних соціологів та економістів підкреслюють цінність таких ініціатив, як вступні модулі про сучасні професії та навчальні програми з підприємництва, визнаючи їх одними з найефективніших інструментів для сприяння професійному зростанню та орієнтації.

Міжнародна практика показує, що такі програми, як «Розвиток малого бізнесу», «Створення та реалізація мого бізнес-плану», «Психологічна підтримка у прийнятті кар'єрних рішень» є одними з найпоширеніших. Ці ініціативи, як правило, зосереджені на вивченні психологічних особливостей здобувачів фахової передвищої освіти, розробці ефективних підходів, які допоможуть їм зрозуміти основи ринкової економіки, а також навчити їх технікам успішної ділової комунікації. Крім того, вони наголошують на застосуванні психологічних принципів у міжособистісній взаємодії, проводять тренінги для підтримки вибору кар'єри та набуття навичок, а також цільові семінари, спрямовані на формування певного ставлення до обраного професійного шляху.

Ефективність і структура професійного шляху значною мірою залежать від творчих здібностей особистості. В умовах ринкової економіки психологічною основою організації продуктивної професійної діяльності є розуміння ментальних вимірів ринкових

відносин та прийняття обґрунтованих рішень щодо залучення до тих чи інших професійних сфер. Важливою складовою підготовки здобувача фахової передвищої освіти до підприємницької діяльності є вміння самостійно формулювати навчальні цілі, обирати відповідні стратегії їх досягнення, підтримувати стійку мотивацію, проявляти вольові зусилля для досягнення бажаних результатів, здійснювати самоконтроль і самооцінку. Крім того, успішній підготовці сприяють схильність до особистісного зростання, низький рівень тривожності, здатність до інноваційного мислення та когнітивної активності (Tang, 2019).

В.Ф. Орлов, досліджуючи психологічні риси, характерні для підприємця, підкреслює важливість виховання сильної мотивації до успіху як ключового чинника розкриття та застосування особистих навичок і здібностей. За його словами, впевненість у собі – особливо коли вона добре обґрунтована – є життєво важливою, навіть якщо вона включає в себе віру у власну здатність досягти того, що іншим може здатися складним. Ефективний підприємець має здорову або навіть дещо завищену самооцінку в поєднанні з низьким рівнем тривожності. Він повинен володіти здатністю передбачати і не допускати виходу ситуації з-під контролю, а також бути схильним до зваженого ризику. Особистість, якою рухає сильне прагнення до досягнення, як правило, здатна оцінювати як власні можливості, так і зовнішні обставини з почуттям реалізму, що дає змогу ставити досяжні цілі і конструктивно реагувати на невдачі. Такі студенти демонструють підвищену наполегливість, коли стикаються з труднощами, і часто стають ще більш рішучими після невдач. Успішні підприємці, як правило, шукають шляхи розширення своїх можливостей і отримують задоволення від вирішення складних проблем. Вони прагнуть досягти відмінних результатів та інноваційних підходів, постійно працюючи над вдосконаленням своєї діяльності. Цей постійний особистий виклик відображає форму самоконкуренції, що ґрунтується на прагматичному погляді на свої досягнення.

Для здобувачів фахової передвищої освіти з підприємницькими якостями процес вирішення проблеми та досягнення кінцевого результату має більше значення, ніж те, як їхні зусилля оцінюють інші. Зовнішні стимули, такі як похвала чи фінансова вигода, не є основними рушіями їхніх дій; натомість вони розглядаються як зовнішні показники успіху. Насправді, коли внутрішня зацікавленість студента в своїй роботі сильна, зовнішні винагороди можуть навіть



перешкоджати її роботі. Що дійсно мотивує їхню поведінку, так це очікування успіху, задоволення, яке він приносить, непідробний інтерес до самої роботи та внутрішній поштовх до досягнення цілей (Duffy et al., 2015).

Ще одна ключова риса, притаманна підприємцям або тим, хто прагне досягти успіху в цій сфері, – це високий ступінь наполегливості у відстоюванні своїх інтересів і зосередженості на поставлених цілях. Ця наполегливість може проявлятися по-різному:

- у здатності безперервно працювати над завданням протягом тривалого періоду;
- у готовності повернутися і відновити зусилля після паузи або невдачі;
- у рішучості переслідувати довгострокові цілі шляхом ретельного планування і постійної відданості справі.

На думку В.Ф. Орлова, ключовими психологічними принципами досягнення ефективної діяльності є сильне внутрішнє спонукання до дії, а також змістовна і добре структурована організація навчання, дозвілля і трудової діяльності, що сприяє співпраці і розвитку навичок кооперації. Автор також підкреслює важливість творчого підходу до виконання спільних завдань і наявність мотивації через заохочення та можливості для зростання як в освіті, так і в професійному житті (Алексєєва та ін., 2021).

Список посилань

Алексєєва, С. В., Гриценко, І. А., Закатнов, Д. О. (ред.), Кузьмінська, Л. Д., & Орлов, В. Ф. (2019). *Психолого-педагогічні тренінги у системі консультування з професійної кар'єри учнів професійно-технічних навчальних закладів: Навчальний посібник*. Полісся. <https://lib.iitta.gov.ua/717525>

Алексєєва, С. В., Базиль, Л. О., Байдулін, В. Б., Гриценко, І. А., Єршова, Л. М., Орлов, В. Ф., & Сохацька, Г. М. (2021). *Основи економічної грамотності та підприємництва: Навчальний посібник*. Полісся. <http://lib.iitta.gov.ua/729005/>

Гриценко, І. А. (2017а). Проблеми формування кар'єрних орієнтацій учнів ПТНЗ. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, (13), 44–50. <https://lib.iitta.gov.ua/707331>



Гриценко, І. А. (2018a). Формування психологічної готовності учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти до вибору й реалізації професійної кар'єри. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, (15), 81–87. <https://lib.iitta.gov.ua/712247>

Гриценко, І. А. (2017b). Складові кар'єрної компетентності учнів ПТНЗ. *Теорія і методика професійної освіти*. <https://lib.iitta.gov.ua/712270/>

Гриценко, І. А. (2018b). Особливості проектування професійної кар'єри учнівською молоддю в системі професійної (професійно-технічної) освіти. *Теорія і методика професійної освіти*. <http://lib.iitta.gov.ua/724994/>

Лозовецька, В. Т. (2015). *Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах: Монографія*. ІПТО НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106915/>

Лозовецька, В. Т. (2012). *Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці: Монографія*. ІПТО НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2950/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%8F.pdf>

McMahon, M., & Watson, M. (2015). Unity and relevance: Envisioning career counselling's future in higher education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(3), 267–280.

Tang, M. (2019). *Career development and counseling: Theory and practice in a multicultural world*. SAGE Publications.

Duffy, R. D., Autin, K. L., Allan, B. A., & Douglass, R. P. (2015). Assessing work as a calling: An evaluation of instruments and practice recommendations. *Journal of Career Assessment*, 23(3), 351–366.



УДК 377.991.12:159-051

ПОШИРЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ПРАКТИК У ПРОФЕСІЙНІЙ КУЛЬТУРІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Оксана Лапа,
*кандидат педагогічних наук,
старший дослідник, докторант
Інституту професійної освіти НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0002-0964-7674>
e-mail: oksana.lapa@ukr.net*

Анотація. Проаналізовано сучасні виклики діяльності практичного психолога закладу професійної освіти в умовах воєнних, соціальних і цифрових трансформацій. Особливу увагу приділено міждисциплінарній взаємодії як ключовому компоненту професійної культури психолога. Визначено нормативні, етичні, організаційні та компетентнісні аспекти командної роботи практичного психолога з педагогами, соціальними працівниками, медиками, адміністрацією та іншими фахівцями. Виокремлено основні проблеми, що стримують розвиток міждисциплінарних практик.

Ключові слова: практичний психолог, професійна культура, заклад професійної (професійно-технічної освіти), міждисциплінарна взаємодія, професійна освіта.

DISSEMINATION OF INTERDISCIPLINARY PRACTICES IN THE PROFESSIONAL CULTURE OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS AT VOCATIONAL (VOCATIONAL-TECHNICAL) EDUCATION INSTITUTIONS

Oksana Lapa,
*Candidate of Pedagogical Sciences, Senior
Researcher, Doctoral Student of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The contemporary challenges faced by practical psychologists in vocational education institutions under conditions of military, social, and digital transformations are analyzed. Particular attention

is paid to interdisciplinary interaction as a key component of a psychologist's professional culture. Regulatory, ethical, organizational, and competency-based aspects of teamwork involving practical psychologists and teachers, social workers, healthcare professionals, administrators, and other specialists are identified. The main problems hindering the development of interdisciplinary practices are highlighted.

Keywords: practical psychologist, professional culture, vocational (vocational-technical) education institution, interdisciplinary collaboration, vocational education.

Сучасна освіта в Україні постала перед рядом глобальних проблем, серед яких найпомітнішими є масштабні соціально-економічні виклики внаслідок війни, проблеми ментального здоров'я учасників освітнього процесу, а також стрімка діджиталізація освітнього середовища. Така ситуація максимально ускладнила діяльність практичного психолога у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Актуальною особливістю професійної діяльності вищезгаданого фахівця є здатність працювати у відкритій, динамічній, взаємопов'язаній освітній екосистемі, де збереження ментального і фізичного здоров'я здобувачів освіти вимагає комплексного, мультикомпонентного підходу.

Молодь, яка навчається у закладах професійної освіти, перманентно перебуває у ситуації множинних ризиків: соціальної нестабільності, економічної невизначеності, зниженні базового відчуття безпеки, що впливає на формування професійної ідентичності майбутнього фахівця. Відповідно, психологічна робота зі здобувачами освіти потребує від практичного психолога тісної взаємодії з педагогами, майстрами виробничого навчання, соціальними педагогами, адміністрацією, медичними і соціальними працівниками, кар'єрними консультантами тощо. У сучасних умовах українського соціуму жоден фахівець самотійно не здатен охопити всі аспекти потреб учнівської молоді, що робить взаємодію фахівців не просто бажаною, а необхідною. У таких обставинах збільшується роль міждисциплінарних практик: участь у мультидисциплінарних командах, спільне планування втручань, координація кейсів, інтеграція психолого-педагогічних, соціальних, медичних та управлінських підходів. Це дає змогу цілісно розглядати виникаючі проблеми, підвищувати ефективність психологічної допомоги, сприяти ранньому



виявленню ризиків, а в підсумку сформуванню стійку та підтримуючу освітню екосистему закладу професійної(професійно-технічної) освіти.

Також зазначимо, що поширення міждисциплінарних практик є реакцією на глобальні тенденції розвитку професійної психології, яка акцентується на міжгалузевій співпраці, доказовості, командній роботі та орієнтації на добробут клієнта у широкому контексті його життя та середовища. Для українського суспільства тенденція мультидисциплінарного підходу є надзвичайно актуальною, адже наразі професійно-технічна освіта виконує не лише освітню, але й соціальну, профілактичну та стабілізаційну функції. Таким чином перед нами постає потреба аналізу того, як саме міждисциплінарність інтегрується у професійну культуру практичного психолога закладу професійної (професійно-технічної) освіти, які перешкоди та можливості існують, які механізми сприяють підвищенню ефективності співпраці між різними фахівцями.

Отже, *метою* статті є аналіз теоретичних підходів і узагальнення емпіричних досліджень міждисциплінарної взаємодії як ключового аспекту розвитку професійної культури практичних психологів закладів професійної (професійно-технічної) освіти).

Аналізуючи теоретичну базу мультидисциплінарної діяльності вищезгаданого фахівця, вважаємо за доцільне базуватися на міжнародних стандартах та рекомендаціях таких організацій як APA (American Psychological Association) та EFPA (European Federation of Psychologists' Association). Обидві організації своєю політикою та рекомендаціями слугують якісним орієнтиром для впровадження професійної психологічної практики в різних країнах, зокрема і в системі освіти. Під час міжпрофесійної співпраці практичний психолог має орієнтуватися на Етичні принципи психологів і Кодекс поведінки APA (Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct), а також на професійні стандарти для фахівців у галузі психології, затверджені у конкретних країнах.

Ще на рубежі між XX і XXI століттями Гібелман (1993) зазначала, що шкільна психологія має актуальну потребу в злагодженій спільній роботі психологів, соціальних працівників, медичних фахівців, педагогів та адміністрації. Така міжпрофесійна взаємодія суттєво посилює благополуччя учнів та ефективність психологічних послуг.

Емпіричне дослідження «School Psychologists' Interprofessional Collaboration with Medical Providers: Training, Preparedness, Attitudes,

and Current Practices» Левіне (2017) виявило, що більшість шкільних психологів і стажистів повідомляють про низький рівень підготовки і готовності до міжпрофесійної співпраці з медичними провайдерами, хоча ставлення до такої співпраці позитивним. Це окреслило важливість спеціальних освітніх програм міжпрофесійної підготовки фахівців.

Як зазначають Ченевіль, Хаскет та інші в дослідженні «Interprofessional Collaboration: Ethical Considerations for School Psychologists» (2024) незважаючи на потенційні переваги, мультидисциплінарна діяльність пов'язана з певними викликами, зокрема етичними. Основними етичними викликами під час спільної роботи практичних психологів закладів освіти з педагогами, медиками, соціальними працівниками та іншими фахівцями є компетентність, множинні стосунки, інформована згода, збереження конфіденційності, коректність психодіагностики та втручань.

Це означає, що будь-яка мультидисциплінарна взаємодія має базуватися на чітких етичних нормах, а саме:

- забезпечення компетентності фахівців, які беруть участь у роботі команди;
- чіткий розподіл ролей і зон відповідальності кожного фахівця;
- угода про обмін інформацією, інформована згода клієнтів (дітей, молоді, батьків чи опікунів);
- гарантії конфіденційності, захисту персональних даних, особливо під час спільної роботи з медиками чи соціальними службами;
- суворе дотримання стандартів діагностики і втручань з урахуванням міждисциплінарного підходу.

Автори надають рекомендації щодо того, як психологи можуть орієнтуватися у таких ситуаціях, спираючись на професійні етичні кодекси. Таким чином, міжнародні стандарти формують етичну основу для міждисциплінарної роботи, що є необхідною складовою сучасної професійної культури психолога.

Вітчизняний професійний стандарт «Практичний психолог закладу освіти» (2020) офіційно позиціонує цього фахівця як суб'єкта освітнього середовища, що передбачає його співпрацю з педагогами, іншими працівниками та здійснення міждисциплінарних практик. Стандарт спонукає до організаційно-методичної діяльності, що відкриває простір для координації, планування та реалізації комплексних програм підтримки, адаптації, профілактики, які апріорі



передбачають міждисциплінарну кооперацію. Теза про професійний розвиток і самоосвіту практичного психолога створюється підґрунтя для формування компетентностей, необхідних для міждисциплінарної роботи, а саме мотивації до навчання, адаптивності, відкритості до нових форм співпраці.

Можливість формалізації посадових інструкцій і підвищення кваліфікації за стандартом дає конкретні юридичні та структурні підстави для закріплення практичного психолога освітнього закладу як члена мультидисциплінарної команди, а не лише як індивідуального консультанта.

На вітчизняних теренах проблема міждисциплінарної взаємодії практичного психолога освітнього закладу є достатньо актуальною та викликає інтерес у науковців і практиків. Так, Туркова (2019) окреслює проблеми підготовки практичних психологів до міждисциплінарної, кризової та супервізійної роботи. Автор підкреслює, що незважаючи на формальні навчальні плани, часто бракує компонентів, які б формували міжпрофесійні та супервізійні навички.

Зобенько, Михальчук & Нікітська (2025) розглядають супервізію як метод підвищення професійної та міжособистісної компетентності фахівця, як невід'ємну частину професійної культури психолога, що підвищує якість послуг, захищає від вигорання та сприяє етичній компетентності.

У роботі Тарасової (2024) доведено, що супервізія є ключовим елементом готовності психолога до роботи в кризових умовах, адже сприяє розвитку саморефлексії, емоційної стійкості, правильності застосування психодіагностики та корекційних методик.

Однак на тлі зростання професійного навантаження багато фахівців працюють поза рамками формалізованих супервізій або підтримки, що підсилює ризики емоційного вигорання, зниження якості інтервенцій та професійної невпевненості.

На основі огляду наукових досліджень та реалій української системи освіти можна виокремити низку ключових проблем, які створюють виклики для поширення міждисциплінарних практик у розвитку професійної культури практичного психолога закладу професійної (професійно-технічної) освіти.

1. Невизначеність професійних стандартів і нормативної бази.

Однією з найгостріших проблем розвитку професійної культури практичних психологів є нестабільність, фрагментарність та непослідовність нормативно-правового поля, яке регламентує

діяльність фахівця у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Суперечності між нормативами освітньої сфери, психологічної служби, медичної практики та соціального захисту створюють ситуації, коли практичний психолог змушений самостійно інтерпретувати межі відповідальності, повноваження, методи роботи й допустимі форми взаємодії з іншими спеціалістами. У таких умовах важко формувати цілісну професійну ідентичність, яка є ядром професійної культури фахівця.

2. Розрив між академічною підготовкою та реальними практичними запитами.

Традиційна університетська підготовка практичних психологів виявилася недостатньо зорієнтованою на розвиток практичних, кейсових, діагностично-консультативних та кризових компетентностей, особливо в період гострих соціальних викликів. Внаслідок цього молоді фахівці, які приходять працювати у заклади П(ПТ)О, часто не готові до інтенсивної мультидисциплінарної взаємодії. Описані міжнародні практики міжпрофесійної співпраці малоадаптовані до сучасних реалій освітнього процесу закладів П(ПТ)О.

3. Зростання складності запитів учасників освітнього процесу.

У сучасних умовах воєнного часу педагогічні працівники, здобувачі освіти, батьки/опікуни часто мають комплексні проблеми: ментальні, соматичні, фінансові, соціальні, травматичні тощо. У таких ситуаціях практичний психолог закладу П(ПТ)О мав би злагоджено працювати з медичними, юридичними, соціальними службами, однак через попередні проблеми ця співпраця не завжди узгоджена і структурована.

4. Ресурсні, кадрові та інституційні обмеження.

Заклади П(ПТ)О, як правило, не мають достатньої кількості практичних психологів, супервізорів, фінансування для тренінгів, часу для міжпрофесійних нарад. Професійна навантаженість практичного психолога створює ситуацію, коли міжпрофесійна співпраця стає недосяжною.

5. Етичні та юридичні питання під час міжпрофесійної взаємодії.

Залучення декількох фахівців до роботи з одним кейсом породжує етичні дилеми: захист конфіденційності, розподіл відповідальності, управління межами втручання. Організація міждисциплінарної практики має супроводжуватися чіткими



протоколами, які враховують як національні правові норми, так і професійну етику. Заклади П(ПТ)О мають свої організаційні особливості (графіки занять, специфіка практик, професійні групи здобувачів освіти), що вимагає спеціально розроблених протоколів. Хоча в міжнародній практиці існують моделі співпраці, їх адаптація до закладів професійної освіти часто відсутня.

6. Недостатність цифрових компетенцій.

Швидке зростання дистанційних форм роботи висуває вимоги до цифрових компетенцій і безпечного обміну інформацією між фахівцями під час мультидисциплінарної роботи. Більшість практичних психологів не отримали системної підготовки у сфері цифрової етики, зокрема щодо захисту даних, безпечної комунікації онлайн, виявлення цифрових форм психологічного насильства. Відсутність відповідних компетенцій ставить під загрозу якість психологічної допомоги, а також здатність практичного психолога інтегруватися у міждисциплінарні цифрові команди.

7. Обмежені можливості безперервного професійного розвитку та супервізії.

Попри наявність українських і міжнародних програм підвищення кваліфікації, система безперервного професійного розвитку (CPD) залишається малодоступною для значної частини практичних психологів закладів П(ПТ)О. Основними проблемами є: висока вартість якісних освітніх програм; нерозвиненість культури супервізії як професійної норми; низька інформованість про сучасні наукові підходи та стандарти; недостатній доступ до фахових журналів, баз даних, професійних асоціацій. Таким чином, практичний психолог не може підтримувати сучасний рівень професійної культури, що знижує ефективність міждисциплінарної взаємодії, заважає інтеграції інноваційних практик і ускладнює застосування доказових методів у роботі.

Всі ці фактори у сукупності стримують розвиток міждисциплінарної професійної культури, необхідної для якісної психологічної підтримки здобувачів закладів П(ПТ)О.

Можемо зробити висновки, що в умовах соціальних потрясінь, воєнного стану, цифрової трансформації відбувається зростання складності запитів щодо збереження ментального здоров'я учасників освітнього процесу. Це зумовлює потребу в оновлених, інтегративних, кооперативних підходах до організації професійної діяльності



практичного психолога закладу професійної (професійно-технічної) освіти.

Встановлено, що міждисциплінарність у діяльності практичного психолога ґрунтується на поєднанні психолого-педагогічних, медичних, соціальних та управлінських знань, а її ефективність визначається такими чинниками, як нормативна визначеність, наявність етичних протоколів, високий рівень професійної підготовки, цифрова грамотність та доступність супервізійно-освітніх ресурсів. Міжнародний досвід переконливо свідчить: мультидисциплінарні команди значно підвищують якість підтримки молоді, сприяють ранньому виявленню ризиків і дають змогу комплексно реагувати на проблеми різного рівня. Разом із тим, виявлено низку ключових проблем:

- фрагментарність нормативного забезпечення;
- розрив між теоретичною та практичною підготовкою фахівців;
- кадрові та організаційні обмеження у закладах П(ПТ)О;
- недостатня цифрова компетентність практичних психологів;
- складність організації системи безперервного професійного розвитку та супервізії.

Ці фактори ускладнюють інтеграцію практичного психолога в міждисциплінарні команди та знижують якість надання освітніх і психологічних послуг.

Отже, для успішного розвитку професійної культури практичного психолога закладу професійної (професійно-технічної) освіти необхідно:

- оновлення змісту професійної підготовки з акцентом на міждисциплінарність;
- чітке регламентування ролей і форм співпраці між фахівцями;
- упровадження етичних та організаційних протоколів командної роботи;
- розбудова системи супервізії та безперервного професійного розвитку;
- удосконалення цифрових компетентностей практичних психологів;
- посилення інституційної підтримки мультидисциплінарних практик.

Поширення міждисциплінарних практик є стратегічною необхідністю для підвищення стійкості та ефективності освітньої екосистеми закладів професійної (професійно-технічної) освіти.



Список посилань

Зобенько, Н. А., Михальчук, О. О., & Нікітська, Ю. М. (2025). Супервізія як метод підвищення професійної та міжособистісної компетентності фахівця. *Імідж сучасного педагога*, 3(222), 26–31. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3\(222\)-26-31](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-26-31)

Міністерство освіти і науки України (2020). *Професійний стандарт «Практичний психолог закладу освіти»*. https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/12/Standart_Praktychnyy_psykholoh.pdf

Тарасова, І. О. (2024). Професійна підготовка практичного психолога до здійснення корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від війни. *Освітньо-науковий простір*, 7(2), 91–101. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/47234>

Туркова, Д. (2019). Психологічні, педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів підготовки майбутніх практичних психологів у системі вищої освіти України. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 25, 518–529. <http://v-khsac.in.ua/index.php/2227-6246/article/view/158964>

Chenneville, T., Haskett, M., Sumpter, E., & Wasilewski, S. (2024). Interprofessional Collaboration: Ethical Considerations for School Psychologists. *School Psychology*, 39(4), 433–443. <https://doi.org/10.1037/spq0000581>

Gibelman, M. (1993). School Social Workers, Counselors, and Psychologists in Collaboration: A Shared Agenda. *Social Work in Education*, 15(1), 45–53. URL: <https://doi.org/10.1093/cs/15.1.45>

Levine, J. L. (2017). *School Psychologists' Interprofessional Collaboration with Medical Providers: Training, Preparedness, Attitudes, and Current Practices* (Dissertation, Pace University). Digital Commons: ETD Collection. <https://digitalcommons.pace.edu/dissertations/AAI10609628>



УДК 37.018.43:37.091:331.1

МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ТА КАР'ЄРНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Наталія Ваніна,

*кандидат економічних наук, доцент,
науковий співробітник відділу виховання і
професійної кар'єри Інституту професійної
освіти НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0001-8310-5139>
e-mail: nvanina.science@gmail.com*

Анотація. У статті запропоновано теоретичну модель системи професійної орієнтації та кар'єрного консультування здобувачів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти, орієнтовану на інтеграцію соціально-економічного та педагогічного вимірів. Обґрунтовано критерії оцінки ефективності моделі на національному, інституційному та індивідуальному рівнях. Показано, що впровадження моделі сприяє підвищенню професійних компетентностей, кар'єрної мотивації та конкурентоспроможності випускників на ринку праці. Запропоновані підходи можуть слугувати методологічною основою для оптимізації системи професійної орієнтації в умовах сучасного ринку праці.

Ключові слова: професійна орієнтація, кар'єрне консультування, соціально-економічна ефективність, педагогічна ефективність, теоретична модель.

MODEL OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL ORIENTATION AND CAREER COUNSELLING FOR STUDENTS

Natalia Vanina,

*Candidate of Economic Sciences, Associate
Professor, Researcher of the Department of
Education and Professional Career of the
Institute of Vocational Education of the
NAES of Ukraine*

Abstract. The article proposes a theoretical model of a system of vocational guidance and career counseling for students of vocational



(vocational-technical) and pre-higher education, focused on the integration of socio-economic and pedagogical dimensions. The criteria for evaluating the effectiveness of the model at the national, institutional, and individual levels are substantiated. It is shown that the implementation of the model contributes to the improvement of professional competencies, career motivation, and competitiveness of graduates in the labor market. The proposed approaches can serve as a methodological basis for optimizing the career guidance system in the conditions of the modern labor market.

Keywords: vocational guidance, career counseling, socio-economic effectiveness, pedagogical effectiveness, theoretical model.

У сучасних умовах економіки знань, технологічних змін і трансформації ринку праці зростає значення системи професійної орієнтації та кар'єрного консультування здобувачів професійної (професійно-технічної) і фахової передвищої освіти (далі – П(ПТ)О та ФПО). Її ефективність визначає формування конкурентоспроможного трудового потенціалу, економічну стабільність регіонів та можливість молоді реалізувати професійний потенціал. Актуальність проблеми зумовлена підвищенням вимог до компетентностей випускників і зміною умов їх працевлаштування.

Підготовка фахівців у П(ПТ)О та ФПО має забезпечувати не лише професійні знання, а й здатність оцінювати власні можливості, приймати обґрунтовані кар'єрні рішення та адаптуватися до змін у сфері праці.

Ефективність системи поєднує соціально-економічний і педагогічний виміри:

перший охоплює аналіз потреб ринку праці та економічний ефект підготовки кадрів;

другий – розвиток компетентностей, кар'єрної мотивації й задоволеності процесом професійного самовизначення.

Мета дослідження – розробити теоретичну модель системи професійної орієнтації та кар'єрного консультування здобувачів П(ПТ)О та ФПО та оцінити її соціально-економічну й педагогічну ефективність, що забезпечує цілісний підхід до поєднання економічної доцільності підготовки кадрів і педагогічного результату у вигляді підвищення компетентностей і мотивації здобувачів.

Дослідження у цій сфері активно проводяться в Україні та за кордоном. Сучасні підходи наголошують на необхідності інтеграції

соціально-економічних чинників (попит на ринку праці, рівень оплати, перспективи працевлаштування) з педагогічними методами – індивідуалізацією програм, розвитком компетентностей і психологічною підтримкою здобувачів.

Методологічну основу становить системний підхід, що дає змогу комплексно оцінювати ефективність моделі професійної орієнтації та кар'єрного консультування на трьох рівнях – національному, інституційному та індивідуальному. Це забезпечує всебічний аналіз впливу системи на розвиток професійного потенціалу, компетентностей і конкурентоспроможності випускників.

На національному рівні оцінюється вплив системи професійної орієнтації на формування трудового потенціалу та забезпечення сталого економічного розвитку держави. Ефективність її функціонування проявляється у зниженні дисбалансів між попитом і пропозицією робочої сили, підвищенні конкурентоспроможності економіки та оптимізації витрат на перепідготовку кадрів. Система професійної орієнтації виступає важливим чинником формування трудового потенціалу держави, оскільки в умовах глобалізаційних процесів вона безпосередньо впливає на регулювання зайнятості, динаміку безробіття, масштаби трудової міграції та адаптацію населення до нових форм зайнятості, що в комплексі визначає якість і конкурентоспроможність національного трудового потенціалу (Ільїч, 2019, с. 307).

На корпоративному (інституційному) рівні система професійної орієнтації сприяє узгодженню процесу підготовки кадрів з актуальними потребами підприємств та організацій. Це проявляється у зменшенні дефіциту кваліфікованих фахівців, підвищенні продуктивності праці та адаптивності молодих спеціалістів до динамічних умов ринку.

На індивідуальному рівні модель забезпечує розвиток ключових компетентностей здобувачів освіти, формування стійкої професійної мотивації та створення умов для ефективної самореалізації в майбутній професійній діяльності.

Для об'єктивної оцінки результативності функціонування теоретичної моделі використано систему критеріїв соціально-економічної та педагогічної ефективності (Ваніна, 2025). Такий підхід дає змогу врахувати економічні показники впливу системи професійної орієнтації, та якісні результати, пов'язані з формуванням професійних компетентностей і розвитком кар'єрної мотивації здобувачів освіти.



Інтеграція критеріїв забезпечує оцінку ефективності моделі в соціально-економічному та педагогічному вимірах, що підкреслює її практичну значущість і потенціал для вдосконалення системи професійної орієнтації та консультування з кар'єри.

Теоретична модель системи професійної орієнтації та кар'єрного консультування здобувачів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти передбачає інтеграцію взаємопов'язаних компонентів, які забезпечують її цілісність, динамічність і здатність до адаптації в умовах змінного ринку праці.

Система побудована на принципах наукової обґрунтованості, практичної спрямованості та безперервності супроводу освітньо-професійної траєкторії особистості. У структурі моделі виділено чотири ключові компоненти (табл 1).

Таблиця 1

Ключові компоненти теоретичної моделі та їх функції

<i>Компонент</i>	<i>Завдання</i>	<i>Інструменти</i>	<i>Результати</i>
Інформаційно-аналітичний	Формування достовірної бази даних, прогнозування розвитку економіки та професій	Аналіз потреб ринку, моніторинг працевлаштування, цифрові платформи	Адаптація освітніх програм, виявлення тенденцій, підтримка економічного розвитку
Педагогічний	Формування ключових компетентностей, оцінка прояву характеристик моделі	Компетентнісний і програми, тренінги, консультації, психологічна підтримка	Розвиток soft skills, критичного мислення, сприяння соціалізації
Кар'єрний	Поєднання знань із можливостями професійної реалізації, адаптація до ринку праці	Тестування, стажування, наставництво, кар'єрні консультації	Накопичення досвіду, скорочення періоду пошуку роботи, підвищення задоволеності випускників

Продовження табл. 1

<i>Компонент</i>	<i>Завдання</i>	<i>Інструменти</i>	<i>Результати</i>
Моніторинговий	Зворотний зв'язок, оцінка та вдосконалення системи	Аналіз ефективності, оцінка програм, коригування стратегій, впровадження інновацій	Оптимізація стратегій, підвищення ефективності системи, інноваційний розвиток

Джерело: розроблено автором з використанням (Чечко & Лях, 2015), (Шевченко & Швігл, 2017)

Взаємодія інформаційно-аналітичного, педагогічного, кар'єрного та моніторингового компонентів формує цілісну модель із комплексним впливом на всі рівні системи. Вона підвищує соціально-економічну ефективність через зростання працевлаштування, зменшення дисбалансів на ринку праці та зміцнення регіональної економіки, а педагогічну – через розвиток професійних і кар'єрних компетентностей, мотивації до саморозвитку та задоволеності здобувачів освіти.

Модель виступає як концептуальний інструмент дослідження й практичний орієнтир модернізації національної системи професійної орієнтації та консультування з кар'єри в умовах післявоєнного відновлення та євроінтеграції України.

Ефективність моделі має двовимірний характер, поєднуючи соціально-економічні та педагогічні результати (рис. 1).



Рис. 1. Взаємозв'язок соціально-економічної та педагогічної ефективності моделі професійної орієнтації та кар'єрного консультування



Педагогічні досягнення створюють передумови для економічного зростання та підвищення працевлаштування випускників, тоді як економічні результати підсилюють цінність освітнього процесу. Педагогічна ефективність проявляється у формуванні професійних знань, практичних умінь, ціннісних орієнтацій та здатності до навчання впродовж життя. Узгоджене поєднання обох ефектів сприяє підвищенню зайнятості, розвитку регіонів і особистісному зростанню молоді, роблячи модель інструментом сталого розвитку суспільства. Їх перетин формує стійкий розвиток людського капіталу, що є стратегічним результатом функціонування системи професійної орієнтації та кар'єрного консультування здобувачів П(ПТ)О та ФПО.

Запропонована теоретична модель системи професійної орієнтації та кар'єрного консультування здобувачів П(ПТ)О та ФПО забезпечує комплексну оцінку ефективності освітніх і кар'єрних стратегій, поєднуючи соціально-економічні та педагогічні підходи. Вона сприяє підвищенню конкурентоспроможності випускників, оптимізації управлінських рішень освітніх установ та інтеграції освітніх і кар'єрних практик. Модель забезпечує системний моніторинг і оцінку результативності програм із використанням цифрових платформ, що дає змогу своєчасно коригувати освітні стратегії відповідно до потреб ринку праці. Доцільним є подальше дослідження практичної апробації моделі в різних закладах та регіонах для перевірки її ефективності й адаптації до специфіки професійних контекстів.

Список посилань

Ільїч, Л. (2019). Професійна орієнтація населення в умовах глобалізаційних процесів на ринку праці. *Молодий вчений*, 8 (72), 304–309. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-8-72-65>

Ваніна, Н. (2025). Критерії та показники оцінювання соціально-педагогічної ефективності профорієнтаційної роботи зі здобувачами освіти. *Інноваційна професійна освіта*, 1(22), 322–328. <https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/article/view/476>

Чечко, Т., & Лях, Т. (2015). Сутність соціально-педагогічної підтримки особистості. *Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Педагогіка та психологія*, 739, 207–214.



https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/10812/1/T_LYAKH_T_CHECHKO_KSPiSR_IL.pdf

Шевченко, Н., & Швігл, О. (2017). Аналіз поняття «кар'єра» в теоріях зарубіжних науковців. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 4(11), 105–111. <http://orgpsy-journal.in.ua/index.php/opep/article/view/119>

— 96 —

УДК 377/378:[33:316.334.23]-052:[005.336.2:316.477]

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ КАР'ЄРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ЕКОНОМІКИ ПІДПРИЄМНИЦТВА У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ

Олександр Крячек,
аспірант Інституту професійної освіти
НАПН України,
<https://orcid.org/0009-0002-5810-9538>
e-mail: alexkryachek@gmail.com

Анотація. Розглядається розвиток кар'єрної компетентності майбутніх бакалаврів з економіки підприємництва у процесі підготовки, який вимагає інноваційних, орієнтованих на практику освітніх стратегій. Наведені сучасні підходи наголошують на активному навчанні через завдання, що базуються на проблемах і проєктах, часто із залученням реальних бізнес-сценаріїв та співпраці з партнерами з галузі: симуляції, аналіз конкретних ситуацій та інкубатори підприємництва, цифрові інструменти та онлайн-платформи, програми наставництва та семінари з м'яких навичок додатково підтримують особистий та кар'єрний розвиток, покращуючи комунікативні навички, лідерські якості та здатність до адаптації.

Ключові слова: фахова передвища освіта, ринок праці, професійна орієнтація, кар'єрна компетентність, здобувачі фахової передвищої освіти.



INNOVATIVE METHODS FOR DEVELOPING THE CAREER COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS IN BUSINESS ECONOMICS DURING THE TRAINING PROCESS

Oleksandr Kriachek,

*Postgraduate Student of the Institute of
Vocational Education of NAES of Ukraine*

Abstract. The development of career competence of future bachelors in business economics in the training process, which requires innovative, practice-oriented educational strategies, is considered. The modern approaches presented emphasize active learning through problem- and project-based tasks, often involving real-life business scenarios and collaboration with industry partners. Simulations, case studies, and entrepreneurship incubators promote the development of strategic thinking, creativity, and decision-making skills, while internships and cooperative education provide practical experience and professional recognition. Digital tools and online platforms play an important role, allowing students to earn micro-credentials, build professional portfolios, and participate in global virtual internships. Mentoring programs and soft skills workshops further support personal and career development by improving communication skills, leadership qualities, and adaptability.

Keywords: higher vocational education, labor market, career guidance, career competence, higher vocational education seekers.

У міру того як світова економіка продовжує швидко розвиватися під тиском технологічних інновацій, нестабільності ринку та мінливих потреб у робочій силі, заклади освіти переоцінюють традиційні педагогічні підходи на користь більш динамічних, оперативних та орієнтованих на майбутнє методів. Метою є не тільки передача теоретичних знань, а й виховання набору практичних, когнітивних та міжособистісних навичок, що дають змогу випускникам досягти успіху в реальних економічних умовах. Це вимагає інноваційних методів, які інтегрують академічне навчання з професійним розвитком, узгоджуючи результати освіти зі складними реаліями ділового світу.

Однією з найбільш впливових інновацій у навчанні студентів бізнес-економіки є інтеграція систем досвідного навчання в навчальну програму. Шляхом моделювання реальних економічних умов за

допомогою кейс-стаді, бізнес-симуляцій, консультаційних проєктів та стажувань університети дають студентам можливість подолати розрив між абстрактною теорією та конкретним застосуванням. Цей досвід спонукає студентів застосовувати економічні моделі та аналітичні інструменти до реальних бізнес-проблем, покращуючи їхні навички вирішення проблем, стратегічного мислення та прийняття рішень. Більше того, співпрацюючи з реальними компаніями, студенти отримують уявлення про організаційні структури, динаміку ринку та професійну комунікацію, що є критично важливими аспектами кар'єрної компетентності.

Тісно пов'язаним з досвідним навчанням є зростання популярності проєктної та міждисциплінарної освіти, де студенти працюють у командах над вирішенням складних, відкритих проблем, що відображають багатогранний характер сучасних бізнес-викликів. Ці проєкти часто передбачають співпрацю зі студентами інших дисциплін, таких як інформаційні технології, маркетинг або міжнародні відносини, що відображає міжфункціональний характер сучасного бізнес-середовища. Завдяки цьому процесу співпраці студенти, які вивчають економіку підприємництва, вчаться критично мислити, вести переговори, керувати часом та брати на себе керівні ролі, що значно сприяє їхній працевлаштованості та професійній ефективності (Алексеева та ін., 2019).

Ще одна межа у розвитку кар'єрної компетентності полягає у використанні цифрових платформ та технологій. Програми з бізнес-економіки все частіше включають цифрові інструменти як у процес викладання, так і в процес навчання. Платформи для аналізу даних, фінансового моделювання та бізнес-прогнозування зараз регулярно використовуються в курсовій роботі, надаючи студентам технічні навички, необхідні роботодавцям. Більше того, використання віртуальних симуляцій, ігрових навчальних середовищ та інструментів для онлайн-співпраці сприяє розвитку цифрової грамотності та адаптивності – ключової риси в світі, що швидко цифровізується. У цьому контексті цифрова компетентність – це не просто технічні навички, а невід'ємна частина професійної підготовки до кар'єри в бізнесі та економіці (Алексеева та ін., 2021).

М'які навички, які часто недооцінюються в традиційній економічній освіті, отримують нову увагу завдяки інноваційним педагогічним моделям. Комунікація, емоційний інтелект, переговори та лідерство все частіше включаються до навчальних програм за



допомогою рольових ігор, рефлексивного письма та взаємної оцінки. Крім того, програми наставництва та заходи з налагодження контактів за участю професіоналів галузі пропонують студентам постійний зворотний зв'язок та ознайомлення з професійними очікуваннями. Такий тип постійної взаємодії з бізнес-спільнотою дає змогу студентам сформувати реалістичне уявлення про свої майбутні ролі та обов'язки, а також розширити професійні мережі – важливу складову розвитку кар'єри.

Глобалізація бізнесу вимагає нового типу випускників економічних спеціальностей – таких, які не тільки компетентні на місцевому рівні, але й обізнані в глобальних питаннях. Щоб задовольнити цей попит, заклади освіти впроваджують програми віртуального обміну, спільне міжнародне навчання в режимі онлайн та можливості навчання за кордоном, спеціально розроблені для студентів, які вивчають економіку підприємництва. Ці програми надають студентам уявлення про міжнародні ринки, культурне розмаїття та глобальні економічні тенденції. Такий досвід сприяє розширенню світогляду та підвищенню конкурентоспроможності випускників як на місцевому, так і на глобальному ринках праці (Гриценко, 2017).

Не менш важливим для розвитку кар'єрної компетентності є персоналізація навчання. Застосування моделей освіти, орієнтованих на компетентності, дає змогу студентам прогресувати у власному темпі, виходячи з їхнього володіння конкретними навичками та результатами навчання, а не з часу, проведеного в аудиторії. Завдяки індивідуальним навчальним програмам студенти можуть визначити свої сильні сторони та цілеспрямовано працювати над своїми слабкими сторонами. Відділи з працевлаштування також використовують інструменти на основі даних, щоб пропонувати індивідуальні послуги з профорієнтації, оцінки навичок та підбору вакансій, забезпечуючи кращу підготовку студентів до конкретних кар'єрних траєкторій у галузі бізнес-економіки (Лозовецька, 2015).

Інноваційні методи оцінки використовуються не тільки для оцінки знань студентів, але й для оцінки того, як вони застосовують свої знання. Портфоліо, бізнес-плани, презентації та спільні проекти все частіше використовуються як альтернатива традиційним іспитам. Ці оцінки краще відображають вимоги робочого місця, де результати вимірюються за результатами та впливом, а не за механічним запам'ятовуванням. В результаті студенти закінчують навчання з більш

чітким розумінням своїх можливостей та конкретним підтвердженням своїх компетенцій, які вони можуть представити майбутнім роботодавцям.

Розвиток кар'єрної компетентності майбутніх бакалаврів з економіки підприємництва у процесі підготовки більше не обмежується лише набуттям теоретичних знань. Він вимагає багатогранного та інноваційного підходу до освіти, що поєднує в собі досвід навчання, цифрову грамотність, міждисциплінарну співпрацю, розвиток м'яких навичок, глобальну відкритість та індивідуальне керівництво. Ці методи не тільки готують студентів до безпосередніх вимог ринку праці, але й надають їм гнучкість, стійкість та передбачливість, необхідні для досягнення успіху в непередбачуваному економічному майбутньому. Застосовуючи такі інновації, заклади вищої освіти відіграють ключову роль у формуванні покоління економістів, які не тільки мають високий академічний рівень, але й володіють професійними навичками (Крячек, 2024a).

Інноваційні методи розвитку професійної компетентності майбутніх бакалаврів з економіки підприємництва у процесі підготовки стосується важливого перетину вищої освіти, потреб ринку праці та мінливих очікувань роботодавців у ХХІ столітті. У міру того, як глобальний ринок праці стає все більш складним і технологічним, традиційного академічного навчання вже недостатньо, щоб надати студентам необхідні навички для успішного працевлаштування. Кар'єрна компетентність тепер охоплює не тільки академічні знання, а й м'які навички, адаптивність, цифрову грамотність, вміння вирішувати проблеми, критичне мислення та здатність орієнтуватися в динамічному професійному середовищі. Щоб відповісти на ці виклики, заклади освіти застосовують інноваційні підходи, що поєднують педагогічні досягнення з практичним застосуванням (Крячек, 2024b).

Цифрові технології також відіграють центральну роль у розвитку кар'єрної компетентності. Віртуальні стажування, цифрові портфоліо та онлайн-платформи для навчання дають студентам можливість набувати та демонструвати навички поза межами аудиторії. Моделі освіти, орієнтовані на компетентності, де студенти просуваються вперед після оволодіння конкретними навичками, пропонують більш персоналізовані та гнучкі шляхи до професійної готовності. Крім того, використання інструментів на основі штучного інтелекту для планування кар'єри та оцінки навичок дає змогу студентам отримувати індивідуальні відгуки та виявляти прогалини в своїх компетенціях,



сприяючи таким чином постійному самовдосконаленню (Крячек, 2024с).

У цьому інноваційному середовищі не можна не брати до уваги роль наставництва та коучингу. Заклади освіти все частіше співпрацюють з професіоналами галузі, щоб запропонувати програми наставництва, в рамках яких студенти отримують професійну орієнтацію, інформацію про тенденції в галузі та відгуки щодо професійного зростання. Такі міжособистісні зв'язки підсилюють мотивацію та заповнюють прогалину між академічною підготовкою та очікуваннями на робочому місці (Крячек, 2024d, 2025a).

Завдяки міжнародній співпраці, програмам віртуального обміну та можливостям навчання за кордоном наголошується на глобальній компетентності та культурній обізнаності. Ці досвіди знайомлять студентів з різноманітними стилями роботи та розширюють їхнє розуміння глобальних проблем, роблячи їх більш адаптивними та культурно обізнаними –рисами, які високо цінуються на міжнародних ринках праці.

Розвиток кар'єрної компетентності майбутніх бакалаврів з економіки підприємництва у процесі підготовки все більше залежить від імпульсивного, міждисциплінарного, технологічно вдосконаленого та персоналізованого навчального досвіду. Ці інноваційні методи не тільки узгоджують академічні результати з потребами ринку, але й дають студентам можливість самостійно керувати своїм професійним розвитком, забезпечуючи їм не тільки працевлаштування, але й адаптивність та стійкість у постійно мінливому професійному світі (Крячек, 2025b).

Список посилань

Алексеева, С. В., Гриценко, І. А., Закатнов, Д. О., Кузьмінська, Л. Д., & Орлов, В. Ф. (2019). *Психолого-педагогічні тренінги у системі консультування з професійної кар'єри учнів професійно-технічних навчальних закладів: навчальний посібник*; за ред. Д. О. Закатнова. Полісся. <https://lib.iitta.gov.ua/717525>

Алексеева, С. В., Базиль, Л. О., Байдулін, В. Б., Гриценко, І. А., Єршова, Л. М., Орлов, В. Ф., & Сохацька, Г. М. (2021). *Основи економічної грамотності та підприємництва: навчальний посібник*. Полісся. <http://lib.iitta.gov.ua/729005/>



Гриценко, І. А. (2017). Складові кар'єрної компетентності учнів ПТНЗ. *Теорія і методика професійної освіти*
<https://lib.iitta.gov.ua/712270/>

Лозовецька, В. Т. (2015). *Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах: монографія*. ІПТО НАПН України.
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106915/>

Крячек, О. (2024a). Теоретичний аналіз феномена «кар'єрна компетентність» у контексті професійної підготовки майбутніх бакалаврів з економіки підприємства. *Професійна педагогіка*, 2(29), 66–72. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2024.29.66-72>

Крячек, О. О. (2024b). Роль кар'єрної компетентності майбутніх економістів у їх професійному становленні, *Інноваційна професійна освіта*, 1(14), 198–205.

Крячек, О. О. (2024c). Проблеми формування кар'єрної компетентності майбутніх бакалаврів з економіки підприємства в науковій літературі та педагогічній практиці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4(138), 197–211.

Крячек, О. О. (2024d). Роль кар'єрної компетентності майбутніх економістів у їх професійному становленні. *Інноваційна професійна освіта*, 1(14), 201–205.

Крячек, О. О. (2025a). Чинники впливу на розвиток кар'єрної компетентності майбутніх бакалаврів з економіки підприємства. *Інноваційна професійна освіта*, 1(22), 383–391.

Крячек О. О. (2025b) Формування кар'єрної компетентності майбутніх економістів у контексті студентських очікувань: аналітичні результати онлайн-опитування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2(142), 306–315.



УДК 377.3:62:004.9

УКРАЇНСЬКІ ДІТИ ТА МОЛОДЬ У ПЕРІОД КРИЗОВИХ ЗМІН: СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ ТА ГЕНДЕРНІ ВИКЛИКИ (2020–2025)

Дар'я Вороніна-Пригодій,
науковий співробітник відділу порівняльної
педагогіки Інституту педагогіки
НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0003-0545-1727>
e-mail: voronina.pryhodii@gmail.com

Анотація. Згідно з проведеним аналізом, війна, соціально-економічні труднощі та гендерна нерівність залишаються визначальними рисами досвіду української молоді та є ключовими чинниками нерівного доступу до освіти, працевлаштування, участі у громадському житті та ресурсів. Метааналіз досліджень (2020–2025) показує, що хоча українська молодь демонструє високий рівень стійкості, готовність до участі у відновленні країни та прагнення до рівних можливостей, їхні повсякденні реалії обмежені структурними, культурними та регіональними бар'єрами, що кореняться у традиційних гендерних ролях, соціальній нерівності та низькій довірі до інституцій.

Ключові слова: вразливості дітей і молоді; освітні втрати; цифровий розрив; соціальна та економічна інтеграція; гендерна нерівність; ризики захисту; психосоціальний вплив війни.

UKRAINIAN CHILDREN AND YOUTH IN A PERIOD OF CRISIS- DRIVEN CHANGE: SOCIAL, EDUCATIONAL, AND GENDER CHALLENGES (2020–2025)

Daria Voronina-Pryhodii,
Scientific Officer of the Comparative Education
Department of the Institute of Pedagogy of the
NAES of Ukraine

Abstract. According to the conducted analysis, war, socioeconomic constraints, and gender inequality remain defining elements of the lived experience of young people in Ukraine and constitute key factors shaping

unequal access to education, employment, civic participation, and essential resources. A meta-analysis of studies published between 2020 and 2025 indicates that, despite demonstrating high levels of resilience, a strong willingness to contribute to national recovery, and a commitment to equal opportunities, Ukrainian youth continue to face everyday realities shaped by structural, cultural, and regional barriers rooted in traditional gender norms, social inequality, and limited institutional trust.

Keywords: youth and children’s vulnerabilities; educational losses; digital divide; social and economic integration; gender inequality; protection risks; war-related psychosocial impact.

Період 2020–2025 років став для України часом глибоких кризових трансформацій, що суттєво вплинули на становище дітей і молоді. Пандемія COVID-19, економічні виклики та особливо повномасштабна війна зумовили різке ускладнення умов життя, погіршення доступу до освіти й соціальних послуг, а також загострення нерівностей, які існували задовго до початку активної фази конфлікту. Зміни у демографічній структурі, масова імміграція, внутрішнє переміщення, руйнування інфраструктури та обмежений доступ до безпеки й ресурсів сформували новий контекст, у якому діти та молодь стали однією з найбільш уразливих груп (Вороніна-Пригодій, 2025).

За цих умов особливої актуальності набуває комплексний підхід до оцінювання впливу кризових подій на різні категорії молодого населення через призму EDI-підходів, що передбачають вивчення нерівного доступу, врахування різноманітності соціальних груп та оцінку бар’єрів включення у сфері освіти, зайнятості та громадянської участі. Гендерний аналіз дає змогу поглибити розуміння того, як традиційні ролі, культурні норми, безпекові ризики та соціально-економічна нестабільність (Voronina-Pryhodii, 2019) по-різному впливають на дівчат, хлопців, молодих жінок і чоловіків, посилюючи їхню вразливість та формуючи асиметрії у доступі до підтримки та можливостей розвитку.

Це дослідження узагальнює дані восьми національних та міжнародних досліджень, що охоплюють період кризових змін і фіксують ключові соціальні, освітні та гендерні виклики, з якими стикаються українські діти та молодь – UNDP (звіт, 2024), UN Women (2022), UN Ukraine (2020), UNICEF (2024), EU4Gender Equality Reform Helpdesk (2023), World Bank (2025), SeeD & SCORE for Peace (2023),



OSCE PA (2023). На основі метааналітичного підходу сформовано десять інтегрованих висновків, що відображають комплексний вплив війни, соціальної нерівності, цифрової доступності, соціально-психологічних факторів та гендерних бар'єрів. Результати аналізу дають змогу окреслити критичні тенденції, що потребують політичної уваги, інституційної підтримки та стратегічних рішень для забезпечення рівності, захисту та стійкого розвитку молодого покоління України.

1. Вплив війни на психосоціальне здоров'я молоді.

Повномасштабна війна спричинила значне погіршення психосоціального благополуччя української молоді, що вимагає негайного втручання. У 2023 році 82% молоді (у віці 18–35 років) повідомили, що з початку війни зазнали різних втрат, починаючи від погіршення доходу та психічного здоров'я, закінчуючи напруженими стосунками з друзями та родиною (Martínez et al., 2024, р. 6). Близько 1,5 млн дітей, підлітків і молодих людей в Україні можуть мати потребу в підтримці психічного здоров'я та психосоціальній підтримці (UNICEF, 2024, р. 33). Лише 26% чоловіків та 27% жінок вважають достатньо доступними послуги психосоціальної підтримки (SeeD & SCORE for Peace, 2023, р. 4). Це свідчить про гостру необхідність включення компонентів психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в інструменти оцінки та програми для молоді.

2. Освітні втрати та цифровий розрив.

Триваюча війна та пов'язані з нею переміщення та руйнування інфраструктури посилили освітні втрати та збільшили цифровий розрив серед молоді. Результати PISA-2022 свідчать, що серед українських учнів існують значні гендерні розриви та освітні втрати (до 1 року навчання), що підкреслює нагальну потребу інтеграції принципів рівності, розвитку та включення у навчальні програми та політики освіти (UNICEF, 2024, р. 85; Вороніна-Пригодій, 2024). У 2022 році основними джерелами інформації для українців було національне телебачення (57,7%), інтернет-ресурси (55,4%), соціальні мережі (39,8%), місцеве телебачення (8,5%) та радіо (5,7%). Жінки в Україні схильні користуватися Інтернетом частіше, ніж чоловіки (52% порівняно з 47%). Однак, інтернет-з'єднання було порушено, особливо у південній та східній частинах країни (UN Women, 2022, р. 19). Ці проблеми, ймовірно, поглибилися через масові переміщення та пошкодження інфраструктури, що створює перешкоди для інклюзивної освіти та працевлаштування.

3. Гендерна різниця у трудовій зайнятості та оплаті.

До війни існувала стійка гендерна нерівність на ринку праці, яка, ймовірно, загострилася у воєнний час, особливо у сфері зайнятості та оплати праці. До повномасштабного вторгнення розрив в оплаті праці між чоловіками та жінками становив близько 18,6% (EU4Gender Equality Reform Helpdesk, 2023, р. 39). Одночасно рівень участі жінок у робочій силі в Україні знизився з 67% у 1991 році до 60,8 відсотка у 2021 році. У 2020 році, лише 43% внутрішньо переміщених жінок знайшли роботу, на відміну від 58% чоловіків (UN Women, 2022, р. 13). За даними World Bank (2025, с. 1) безробіття серед молоді 15–24 роки становить 18,1% (чоловіки) та 20,4% (жінки). Це вимагає гендерно-чутливого підходу до економічного відновлення та оцінки впливу на молодь.

4. Виклики для внутрішньо переміщеної молоді (ВПО).

Молоді люди, які є внутрішньо переміщеними особами (ВПО), стикаються зі значними перешкодами у доступі до житла, роботи та освіти, що підвищує їхню вразливість. У 2020 році 22% (понад 200 тис. осіб) молодих людей віком 18–34 роки мали статус ВПО. Станом на травень 2023 року Міністерство соціальної політики офіційно зареєструвало 4,9 мільйона ВПО в Україні. Однак, згідно з урядовими даними, фактична кількість оцінюється приблизно в 7 мільйонів. За даними Управління ООН з координації гуманітарних питань, понад 5.4 мільйона людей є внутрішньо переміщеними особами, і 63% цих внутрішньо переміщених осіб – жінки, тоді як 37% – чоловіки (EU4Gender Equality Reform Helpdesk, 2023, р. 4), молоді люди становлять п'яту частину від внутрішньо переміщених осіб (Martínez et al., 2024, р. 6). Молоді ВПО стикаються з більшими труднощами у доступі до житла, роботи та освіти, що створює потребу в цілеспрямованих і інклюзивних програмах підтримки (Вороніна-Пригодій та ін., 2022).

5. Посилення гендерних стереотипів та домашнього тягара жінок.

За даними SeeD & SCORE for Peace (2023, р. 28) дві третини (66%) чоловіків та 60% жінок досі вважають, що жінки повинні виконувати делікатнішу роботу. Більше половини чоловіків вважають, що чоловіки повинні мати останнє слово, коли приймаються важливі рішення щодо дому (51%), що жінки занадто емоційні, і це впливає на їхню оцінку (54%), і що жінки повинні піклуватися про дітей, якщо чоловік може забезпечити їх (51%). Кожен десятий чоловік (11%)



вважає, що чоловік може дисциплінувати свою дружину, щоб виправити її поведінку. Найбільша різниця в поглядах чоловіків та жінок стосується прийняття рішень щодо дому (51% чоловіків та 28% жінок вважають, що чоловіки повинні мати останнє слово), хоча вражаюча частка жінок все ще підтримує це твердження. Понад третину (36%) чоловіків та 22% жінок вважають, що чоловіки не повинні плакати, а 18% чоловіків та 23% жінок вважають, що чоловіки не можуть самостійно піклуватися про дітей. Це обмежує можливості молодих жінок для участі у публічному житті, освіті та роботі.

6. Низький рівень політичної участі молоді.

До війни політична залученість та довіра до інституцій серед молоді залишалася на порівняно низькому рівні, що є критичним для довгострокового відновлення та демократизації. До 2020 року лише 12% молодих людей брали участь у діяльності місцевих громад, а 52% висловлювали готовність брати участь у громадському житті місцевої громади. Проте 54% брало участь принаймні в одній із громадянських ініціатив протягом останніх 12 місяців (UN Ukraine, 2020, р. 41). Близько 23% української молоді віком 14-34 років постійно стежать за українською політикою. Ще 41% звертають увагу на основні політичні події, 21% молоді повідомляють, що рідко цікавляться політикою, а 12% – взагалі не цікавляться. (UN Ukraine, 2020, р. 49). Хоча війна могла змінити ці показники, необхідність активізації участі молоді у політичному житті країни, включаючи молодих жінок та представників різних груп, залишається актуальною.

7. Зростання ризиків гендерно-обумовленого насильства (ГОН).

Гендерно-обумовлене насильство в Україні залишалося поширеним ще до 2022 року, при цьому 75 % жінок зазнали будь-якої форми насильства з 15 років, а 35 % – фізичного або сексуального насильства, і війна лише погіршила ситуацію; наразі близько 3,6 мільйона осіб потребують послуг із запобігання та реагування на гендерне насильство (OSCE PA, 2023, р. 11). Це вимагає включення оцінки ризиків та механізмів реагування на ГОН у всі молодіжні програми та заходи з попередження насильства.

8. Обмежена підтримка репродуктивних та ЛГБТ+ прав молоді.

Серед українців лише 35 % жінок та 27 % чоловіків вважають свободу на аборт абсолютним правом людини, причому підтримка цього права знизилася з 41 % у 2021 році до 31 % у 2023 році. Ще менше молодих людей сприймають свободу вираження сексуальної орієнтації

та гендерної ідентичності як необхідне право (29 % жінок і 26 % чоловіків), а майже половина опитаних (44 % жінок і 48 % чоловіків) вважає, що одностатеві пари не повинні мати право на шлюб (SeeD & SCORE for Peace, 2023, p. 29). Ці показники свідчать про наявність структурних і культурних бар'єрів, які обмежують рівність і включення для молоді, особливо для молодих жінок та ЛГБТ+ осіб, підкреслюючи необхідність інтегрування принципів EDI у освітні програми, громадські ініціативи та політики щодо прав людини та репродуктивного здоров'я.

9. Збереження регіональних та сільських відмінностей.

Існують значні регіональні відмінності та розрив між міською та сільською місцевістю у доступі до послуг та можливостей, що створює виклики для інклюзії. У 2023 році молоді люди віком від 18 до 35 років були розподілені за місцем проживання між сільською місцевістю та містами – 33% та 67% (Martínez et al., 2024, p. 12). Молодь у сільській місцевості мала менший доступ до формальної та неформальної освіти, працевлаштування та соціальної інфраструктури, тому молодь, яка проживає в сільській місцевості, висловлює значно нижчий рівень задоволеності місцем проживання. (Martínez et al., 2024, p. 15). Ці відмінності, разом із різним ступенем впливу війни на регіони, свідчать про те, що потреби молоді є гетерогенними і вимагають локалізованих рішень та оцінок.

10. Стійкість та потенціал молоді у відновленні.

Незважаючи на виклики, українська молодь демонструє високий рівень стійкості та готовність брати участь у процесах відновлення та відбудови країни. У 2023 році майже на 20% зросла кількість молодих людей, які вирішили залишитися в Україні, незважаючи на війну, що триває. Крім того, понад половина молодих людей, які були внутрішньо переміщені, та три чверті тих, хто був змушений покинути країну, розглядають повернення до рідного міста як частину свого плану. При цьому 72% молоді готові брати участь у відновленні своєї громади (Martínez et al., 2024, p. 7). Ця висока мотивація та віра є ключовим ресурсом, який має бути максимально використаний через інклюзивні та рівноправні механізми залучення.

Підсумовуючи, українська молодь стикається з комплексними викликами, що поєднують наслідки війни, гендерну нерівність та регіональні розриви у доступі до освіти, працевлаштування та соціальних послуг. Програми підтримки молоді, які інтегрують принципи рівності, розвитку та інклюзії (EDI), спрямовані на



подолання цих бар'єрів через гендерно-чутливі, локалізовані та інклюзивні підходи. Вони охоплюють психосоціальну підтримку, усунення цифрового розриву, зміцнення участі внутрішньо переміщених осіб, розширення економічних і освітніх можливостей для молодих жінок і ЛГБТ+ осіб, а також стимулюють активну участь молоді у громадському та політичному житті. Інтеграція EDI у проєкти дає змогу не лише забезпечити рівний доступ і участь, але й кинути виклик стереотипам, зміцнити стійкість та потенціал молоді у відновленні та побудові інклюзивного суспільства в Україні.

Список посилань

Вороніна-Пригодій, Д. (2024). Інтеграційні процеси у середній освіті країн європейського союзу: прогрес у досягненні показників європейського освітнього простору. *Український Педагогічний журнал*, 4, 41–56. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-41-56>

Вороніна-Пригодій, Д. А. (2025). Освітня інтеграція засобами міжкультурної комунікації: міжнародний досвід підтримки українських дітей у Європі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 7(1), 1–6. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7112>

Вороніна-Пригодій, Д. А., Попова, В. В., Радкевич, О. П., Слободяник, О. В., & Чепуренко, Я. О. (2022). *Державно-приватне партнерство у сфері професійної (професійно-технічної) освіти: Термінологічний словник* (В. О. Радкевич & С. Г. Кравець, ред.). Інститут професійної освіти НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733903>

EU4Gender Equality Reform Helpdesk. (2023). *Country Gender Profile: Ukraine (CGP, July 2023)*. European Union / NIRAS. https://euneighbourseast.eu/wp-content/uploads/2023/09/eu4genderhelpdesk_ukrainegenderprofile_2023-cgp_v3.pdf

Martínez, D., Machlouzarides, M., Uretici, S., Korkut, M., & Guest, A. (2024). *Navigating change: Perspectives of youth in Ukraine from 2021 to 2023* (SeeD & UNDP). United Nations Development Programme. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2024-08/youth-report_0.pdf



OSCE PA. (2023). *2023 Gender Report: Understanding and addressing the gendered consequences of the war in Ukraine* (Report No. 17). OSCE Parliamentary Assembly. <https://www.oscepa.org/en/documents/special-representatives/gender-issues/report-17/4717-pdf-2023-gender-report-understanding-and-addressing-the-gendered-consequences-of-the-war-in-ukraine-eng/file>

SeeD & SCORE for Peace. (2023). *Ukraine Gender Snapshot 2023: Findings from the reSCORE 2023 survey*. SeeD / SCORE for Peace. USAID. https://api.scoreforpeace.org/storage/pdfs/Gender-report_01-36_3_web.pdf

UN Ukraine. (2020). *The state of youth in Ukraine: Report*. United Nations Ukraine. <https://ukraine.un.org/sites/default/files/2020-06/THE%20STATE%20OF%20YOUTH%20IN%20UKRAINE%20report.pdf>

UN Women. (2022). *Rapid Gender Analysis of Ukraine*. UN Women. CARE International. <https://eca.unwomen.org/sites/default/files/2022-04/RGA%20of%20Ukraine.pdf>

UNICEF. (2024). *Situation analysis of children in Ukraine: 2024*. UNICEF. https://www.unicef.org/ukraine/en/media/49206/file/UNICEF_SitAn_2024_ENG.pdf

Voronina-Pryhodii, D. A. (2019). Nomination as a cognitive process in the sphere of professional activity. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 9: Modern Trends in Language Development*, 19, 118–132. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series9.2019.19.08>

World Bank. (2025). *Ukraine Gender Data Landscape (Fall 2025 edition)*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099024307042241612/pdf/I DU0b42de6cb0a16804c84085ae0f6ec75313c0d.pdf>



УДК 331.5:37.048.4(417)

МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ТА КАР'ЄРНОГО ЗРОСТАННЯ: ПРИКЛАД ІРЛАНДІЇ

Валерій Байдулін,

*молодший науковий співробітник
відділу виховання та професійної кар'єри*

Інституту професійної освіти

НАПН України,

<https://orcid.org/0000-0002-8176-4445>

e-mail: valbay@ukr.net

Анотація. Стаття аналізує сучасні моделі професійної орієнтації та кар'єрного зростання, застосовувані в Ірландії, з акцентом на їхню ефективність у контексті європейських освітніх практик. Розглядаються інституційні механізми підтримки молоді у виборі професії, а також інструменти розвитку кар'єри протягом життя. Особлива увага приділена інтеграції освітніх програм із потребами ринку праці. Матеріал може слугувати орієнтиром для адаптації успішних ірландських підходів у системі професійної освіти України.

Ключові слова: професійна орієнтація, кар'єрне зростання, освітні моделі, ринок праці, європейський досвід

MODELS OF PROFESSIONAL ORIENTATION AND CAREER GROWTH: THE EXAMPLE OF IRELAND

Valerii Baidulin,

Junior Research Fellow

*Department of Education and Career
Development of the Institute of Vocational
Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article analyzes contemporary models of career guidance and professional development implemented in Ireland, with a focus on their effectiveness within the framework of European educational practices. It examines institutional mechanisms that support young people in choosing a profession, as well as tools for lifelong career development. Particular attention is given to the integration of educational programs with



labor market needs. The material may serve as a reference point for adapting successful Irish approaches within Ukraine's vocational education system.

Keywords: career guidance, career development, educational models, labor market, European experience

Проблема профорієнтації та розвитку кар'єри сучасної молоді особливо в умовах воєнного стану в Україні та необхідності післявоєнної відбудови економіки полягає у вирішенні протиріччя між об'єктивно наявними потребами суспільства у збалансованій структурі кадрів і суб'єктивними професійними спрямуваннями молоді. За своїм призначенням система профорієнтації та розвитку кар'єри сучасної молоді повинна суттєво впливати на раціональний розподіл трудових ресурсів, вибір життєвого шляху молодою людиною, адаптацію її до професії. Потреби ринку праці, національної економіки загалом в особливий період, фактичний рівень професійної підготовки фахівців, почасти недостатня кваліфікація молодих спеціалістів, інколи непристосованість до умов професійної діяльності зумовлюють збільшення рівня безробіття і часткову неефективність освітнього процесу (Пахомов, 2023). Тому функціонування та розвиток економіки на сучасному етапі потребує оперативної і адекватної адаптації молоді і конкретно випускників закладів П(ПТ)О до нинішніх специфічних умов ринку праці.

У європейських країнах політика щодо професійної орієнтації та розвитку кар'єри спрямована на досягнення цілей, визначених Резолюцією Ради Європи щодо кращої інтеграції професійної орієнтації у стратегії навчання протягом життя та Європейськими рекомендаціями щодо розвитку політики та систем професійної орієнтації протягом життя.

Саме європейські країни на протязі останніх десятиріч формують ефективні моделі кар'єрного розвитку та професійної орієнтації, які базуються на гнучкості, індивідуальному підході та тісній співпраці між освітою і ринком праці. Впровадження таких практик в Україні – це не просто адаптація, це стратегічний крок до формування конкурентоспроможного покоління. В цих моделях увага спрямована на індивідуалізацію підходу – молодь отримує підтримку, яка враховує її інтереси, здібності та життєві цілі (Міністерство, 2023).

У Республіці Ірландія професійна орієнтація молоді є важливою складовою освітньої та молодіжної політики, і реалізується через низку



структур, програм і ініціатив. Професійна орієнтація та кар'єрне консультування молоді реалізуються як частина національної освітньої та соціальної політики, з акцентом на індивідуальний розвиток, рівний доступ і зв'язок з ринком праці. Ірландська система профорієнтації – це приклад гармонійної інтеграції національного законодавства, освітніх стратегій та європейських стандартів. Такий підхід забезпечує якість і професіоналізм кар'єрних послуг, орієнтацію на потреби ринку праці, підтримку молоді в умовах змін.

Система профорієнтації та кар'єрного росту молоді в Ірландії спирається на національну і європейську нормативну базу.

Національна нормативна база Ірландії: Education Act (1998) – визначає обов'язок шкіл надавати учням доступ до освітнього та кар'єрного консультування, закріплює роль Guidance Counsellors у середній освіті. National Guidance Framework (NCGE). Розроблений Національним центром з питань профорієнтації (NCGE). Визначає стандарти, принципи та етичні засади надання кар'єрних послуг у школах, коледжах та службах зайнятості. Whole School Guidance Framework (2017). Це документ для шкіл, що відображає три ключові напрями підтримки учнів: освітній розвиток, особистісне зростання, кар'єрне планування. National Skills Strategy (2025) являє собою стратегію розвитку навичок, що передбачає тісну співпрацю між освітою, бізнесом і державою, підкреслює важливість кар'єрного консультування для формування навичок майбутнього. Further Education and Training Strategy (2020–2024) – визначає роль профорієнтації у системі післяшкільної освіти та навчання дорослих, підтримує розвиток цифрових інструментів (CareersPortal, MyFuture+).

Європейська нормативна база та ініціативи: Європейська рамка якості послуг з професійної орієнтації (ELGPN, CEDEFOP). Ірландія була активним учасником European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). Рекомендації ELGPN інтегровані в національні політики (наприклад, принципи доступності, міжвідомчої співпраці, орієнтації протягом життя). Європейська стратегія щодо молоді (EU Youth Strategy 2019–2027) – підтримує розвиток молодіжної, зайнятості та інклюзії, заохочує держави-члени до розвитку кар'єрного консультування як інструменту соціальної мобільності. Європейська кваліфікаційна рамка (EQF) – забезпечує прозорість і порівнюваність кваліфікацій, що важливо для орієнтації молоді у виборі освітніх і професійних шляхів. Європейський інструмент профорієнтації Euroguidance. Ірландський центр Euroguidance Ireland діє при NCGE, поширює європейські

практики, проводить навчання для консультантів, підтримує мобільність молоді.

Основним елементом професійної орієнтації в Ірландії є Guidance Counsellors. У середніх школах Ірландії працюють спеціально підготовлені фахівці – шкільні консультанти з профорієнтації (Guidance Counsellors), які допомагають учням визначити свої інтереси, здібності та кар'єрні цілі, обрати відповідні предмети для подальшого навчання, підготуватися до вступу у ВНЗ або до виходу на ринок праці.

Система профорієнтації та кар'єрного росту молоді в Ірландії спирається на національні служби підтримки а саме; National Centre for Guidance in Education (NCGE) – координує розвиток політики та практики у сфері профорієнтації, надає методичну підтримку та проводить навчання для консультантів; CareersPortal.ie – офіційний онлайн-ресурс, що надає молоді доступ до інформації про професії, навчальні програми, ринок праці, тести на визначення інтересів тощо.

Через мережу коледжів та навчальних центрів молодь може отримати професійну освіту, пройти стажування, здобути сертифікати або підготуватися до працевлаштування. FET активно співпрацює з роботодавцями.

Активно реалізуються програми підтримки молоді – молодіжні центри, як-от у місті Кілларні, що мають Знак якості Ради Європи, реалізують програми неформальної освіти, спрямовані на розвиток життєвих навичок, самовизначення та соціальної активності молоді.

В Ірландії має місце і тісна інтеграція системи профорієнтації та кар'єрного росту молоді з ринком праці. Ірландська система профорієнтації тісно пов'язана з потребами економіки. Молодь має змогу брати участь у програмах стажування, дуального навчання, а також отримувати підтримку у працевлаштуванні після завершення навчання.

Ірландія також активно підтримує інтеграцію молоді з інших країн, зокрема українських студентів, релоkantів та біженців через адаптаційні програми, мовну підтримку та кар'єрне консультування.

Ірландська модель професійної орієнтації є прикладом системного підходу, що поєднує формальну, неформальну освіту, цифрові ресурси та партнерство з роботодавцями. Вона може бути цінним джерелом натхнення для модернізації профорієнтаційної роботи в Україні, особливо в контексті європейської інтеграції нашої держави.



Система консультування з кар'єрного зростання молоді в Ірландії починається ще під час шкільного навчання і здійснюється консультантами Guidance Counsellors. Ці сертифіковані консультанти надають: освітню, соціальну та кар'єрну підтримку, індивідуальні консультації щодо вибору предметів, вступу до вищих навчальних закладів, можливого професійного шляху, надають допомогу у заповненні заявок через систему CAO (Central Applications Office)

Професійна орієнтація та навички з кар'єрного зростання інтегрується в навчальні програми через предмети SPHE (Social, Personal and Health Education) та TY (Transition Year), де здобувачі освіти проявляють свої інтереси, проходять стажування, відвідують підприємства тощо.

Система професійної орієнтації та кар'єрного зростання молоді в Ірландії активно використовує національні платформи та цифрові ресурси такі як CareersPortal.ie – центральний он-лайн ресурс з інформацією про професії, навчальні заклади, ринок праці, з тестами інтересів та відеоінтерв'ю з фахівцями. Qualifax.ie – це база даних освітніх програм, курсів, сертифікатів, що допомагає молоді знайти відповідну траєкторію навчання. National Centre for Guidance in Education (NCGE) координує політику, проводить тренінги для консультантів, розробляє методичні матеріали. Професійна освіта та стажування – Further Education and Training (FET), під час якої молодь може обрати практичні курси, дуальне навчання, сертифікаційні програми, що поєднують навчання з роботою. Apprenticeships.ie – це платформа для пошуку програм дуального навчання у сферах будівництва, IT, готельного бізнесу тощо (Cedefop, 2025).

Для до кар'єрного розвитку молоді в Ірландії існують декілька підходів: Whole School Guidance Framework – являє собою модель, яка охоплює академічну, особистісну та кар'єрну підтримку, з урахуванням потреб кожного учня. Індивідуалізований підхід – коли консультанти враховують соціальні, емоційні, культурні особливості молоді, зокрема мігрантів та учнів з особливими потребами. Партнерство з роботодавцями та громадами (Work Experience & Career Events) – навчальні заклади співпрацюють з підприємствами, організовують кар'єрні ярмарки, візити на виробництво, зустрічі з фахівцями. Youthreach – це програма для молоді, яка залишила школу. Вона пропонує навчання, підтримку, кар'єрне консультування.

Отже Ірландська модель кар'єрного консультування є багаторівневою, інтегрованою та орієнтованою на потреби молоді.

Вона поєднує формальну освіту, цифрові ресурси, індивідуальні консультації та партнерство з ринком праці. Такий підхід може бути адаптований для українських закладів професійної освіти – з урахуванням європейських стандартів, цифровізації та потреб молоді.

Список посилань

Міністерство освіти і науки України. (2023). *За підтримки МОН стартувало національне пілотування системи профорієнтації дітей і підлітків.* <https://osvitakmr.org/?p=2790>

Пахомов, І. В. (2023). *Сучасні підходи до організації профорієнтаційної роботи в закладі професійної (професійно-технічної) освіти: електронний навчальний курс.* БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України. <https://binpo.com.ua/навчальні-та-навчально-методичні-пос/>

Cedefop (2025). *Inventory of lifelong guidance systems and practices – Ireland. CareersNet national records.* <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/inventory-lifelong-guidance-systems-and-practices-ireland-0>

— 90 —

УДК [334.72:331.556.2-054.73]:[620.92:332.14](477)

ПІДГОТОВКА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Володимир Артюшенко,
аспірант Інституту професійної освіти
НАПН України,
<https://orcid.org/0009-0003-1897-8701>
e-mail: artyushenko.volodymyr@gmail.com

Анотація. Проаналізовано підготовку внутрішньо переміщених осіб до підприємництва у системі професійної освіти на прикладі відновлювальної енергетики. Виокремлено особливості формування підприємницької спроможності переміщених осіб з урахуванням специфіки енергетичного сектору. Проаналізовано їх демографічний



склад та економічний потенціал, встановлено мотиваційні чинники й фактори обмеження їхньої підприємницької активності.

Ключові слова: підприємницька компетентність, відновлювальна енергетика, внутрішньо переміщені особи, професійна освіта.

TRAINING OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS FOR ENTREPRENEURIAL ACTIVITIES IN THE VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM

Volodymyr Artyushenko,

*Postgraduate Student of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The concept of preparing internally displaced persons for entrepreneurship in renewable energy as one of the factors in achieving energy autonomy of territorial communities has been substantiated. The specifics of forming entrepreneurial capacity of displaced persons, taking into account the characteristics of the energy sector, have been identified. Their demographic composition and economic potential have been analyzed, motivational factors and constraints on their entrepreneurial activity that may affect the energy transformation of individual regions have been determined.

Keywords: entrepreneurial competence, renewable energy, internally displaced persons (IDPs), territorial communities, economic stability, on business.

Воєнна агресія проти України, що триває більше десяти років, спричинила системну реструктуризацію національної економіки, ключовим проявом якої стала дестабілізація ринку праці. Ліквідація промислових об'єктів, руйнування стратегічної інфраструктури й порушення логістичних зв'язків унеможливили функціонування цілих галузей економіки. Результатом знищення виробничих комплексів стало масове вивільнення робочої сили, прогресуюче зростання показників безробіття та скорочення обсягів ВВП (Закатнов, 2023)

Паралельно розгортанню бойових дій відбувся безпрецедентний за масштабами відтік населення з прифронтових та окупованих територій, що фундаментально трансформувало демографічну й соціально-економічну мапу держави. Офіційна статистика

Міністерства соціальної політики фіксує станом на жовтень 2025 року 4 583 568 облікованих переселенців. Особливої уваги заслуговує вікова структура мігрантів: домінують представники економічно активного населення віком 21–60 років, причому найчисельнішою є група 41–50 років (ДП «Інформаційно-обчислювальний центр Міністерства соціальної політики, сім’ї та єдності України», 2025). Така вікова концентрація свідчить про те, що саме найбільш продуктивна частина трудових ресурсів опинилася в стані вимушеної міграції, що посилює негативний вплив на економіку як регіонів вибуття, так і регіонів прийому. Означені міграційні процеси актуалізували низку взаємопов’язаних соціально-економічних проблем: необхідність професійної переорієнтації через втрату попередніх робочих місць, складність суспільної інтеграції в умовах перенавантаження соціальної інфраструктури приймаючих громад, а також проблему забезпечення економічної самодостатності переміщених осіб.

Аналіз наукової джерельної бази засвідчує, що дослідники зосереджуються переважно на питаннях соціальної адаптації та психологічної підтримки переселенців, натомість їхня економічна інтеграція залишається недостатньо вивченою. Водночас науковий простір демонструє обмежену увагу до розвитку підприємницьких здібностей переселенців як шляху досягнення їхньої економічної самостійності. З огляду на стратегічні напрями розвитку держави, зокрема модернізацію енергетичної галузі, систематичне формування бізнес-компетентностей через підтримку власних справ може одночасно забезпечити зайнятість, фінансову незалежність і повноцінне входження ВПО в економічне життя приймаючих територіальних громад (Панькова та ін., 2021).

За висновками Міжнародної організації з міграції тривале перебування поза домівками та втрата заощаджень зробили фінансове забезпечення найгострішою проблемою для переселенців. Війна створила серйозні перешкоди для працевлаштування: роботу мають лише 40 % ВПО, з яких власний бізнес ведуть 4 % (Національний інститут стратегічних досліджень, 2023). Саме тому програми підтримки зайнятості через державні служби мають включати не лише допомогу у пошуку роботи та професійне консультування, а й активне заохочення до власної справи: освітні програми за ваучерами, стартові гранти для бізнесу, виплати роботодавцям за прийняття на роботу переселенців. Аналіз соціально-економічного характеру ВПО показує, що ця категорія населення, незважаючи на труднощі, має значний



потенціал для бізнесу в енергетичному секторі, який може реалізуватися за умови цілеспрямованого розвитку необхідних навичок, забезпечення фінансування та створення сприятливих умов для ведення справи.

Сучасне розуміння підприємницької компетентності виходить за межі вміння створювати й керувати власним бізнесом, охоплюючи комплекс знань, умінь і настанов, що забезпечують здатність до інновацій, прояву ініціативи, готовність до ризикованих рішень і трансформацію ідей у реальну цінність. Для сектору відновлювальної енергетики ця компетентність набуває особливих рис, пов'язаних з необхідністю розуміння технологічних процесів, екологічних стандартів, економічних механізмів і нормативно-правового регулювання галузі. Розвиток такої компетентності у переселенців може стати потужним стимулом не лише для їхньої особистої економічної стабілізації, а й для комплексного піднесення приймаючих територіальних громад через створення нових підприємств, формування робочих місць, упровадження інноваційних енергозберігаючих рішень і залучення інвестиційних ресурсів (Королук & Зверевич, 2024).

Підприємницька активність переселенців у галузі відновлювальної енергетики зумовлюється комплексом взаємопов'язаних економічних, психологічних і соціальних факторів. Для значної частини ВПО започаткування власної справи є вимушеною реакцією на труднощі з пошуком традиційної роботи й потребу забезпечувати повсякденне існування. Проте альтернативна енергетика відкриває ширші горизонти: ця галузь розглядається як перспективний напрям з тривалим потенціалом зростання, що узгоджується з глобальними векторами сталого розвитку. Не менше значення має психологічна складова. Якщо наймана праця часто супроводжується упередженістю й обмеженими перспективами кар'єрного просування, то власна справа надає свободу у виборі рішень та очевидний зв'язок між докладеними зусиллями і досягнутими результатами. Паралельно підприємницька діяльність полегшує інтеграцію ВПО у нові спільноти: формуючи нові робочі місця й розбудовуючи енергетичну інфраструктуру, вони перестають бути пасивними одержувачами допомоги та стають учасниками господарського життя регіону.

Входження в галузь на рівні невеликого бізнесу є відносно доступним. Розвиток може відбуватися поступово: спочатку надання консультаційних послуг, що не потребує значних початкових

інвестицій, згодом – монтаж та сервісне обслуговування устаткування, для чого необхідні технічні вміння, що здобуваються через короткострокові освітні курси. Така градація робить галузь привабливою для переселенців з обмеженими фінансовими можливостями. Урядові ініціативи й міжнародна допомога у формі грантів, цільових кредитних продуктів та освітніх проєктів формують підтримуюче оточення, яке мінімізує ризики відкриття власної справи (Кузьміна, 2019).

Водночас наявні й гальмуючі фактори: постійний психологічний тиск через затяжну невизначеність, відсутність початкового фінансування та практичного досвіду в бізнесі, страх перед можливою невдачею, недостатньо розвинені соціальні контакти в новому середовищі, побоювання бюрократичних складнощів. Саме тому результативний розвиток підприємницьких здібностей ВПО вимагає врахування всіх аспектів мотиваційної структури (Башинська, 2025).

Водночас втілення підприємницьких можливостей переселенців у галузі альтернативної енергетики потребує комплексних перетворень у регіональній економічній політиці. Пріоритетом для місцевих органів влади має стати формування привабливих умов для інвестування через цілеспрямоване заохочення бізнес-ініціатив у стратегічних секторах, зокрема відновлювальній енергетиці.

Тісно пов'язаним із економічним розвитком є забезпечення тривалого працевлаштування та розселення ВПО, які неспроможні повернутися додому через зруйновану інфраструктуру або небезпеку. Інтеграція переселенців через підприємництво у відновлювальній енергетиці пропонує комплексний підхід до вирішення цієї проблеми, одночасно гарантуючи їхню економічну незалежність і сприяючи енергетичній модернізації приймаючих територій. Саме в цьому динамічному секторі підприємці з числа переселенців, володіючи відповідними навичками, можуть реалізувати свої можливості, паралельно сприяючи досягненню стратегічних цілей енергетичної незалежності та сталого розвитку держави (Мельник, 2022).

Бізнес-активність ВПО у секторі альтернативної енергетики породжує низку взаємопов'язаних економічних наслідків, що безпосередньо впливають на фінансову спроможність і розвиток приймаючих територіальних громад. Створення малих і середніх підприємств супроводжується появою попиту на працівників різної кваліфікації. Світова практика засвідчує, що одна вакансія у відновлювальній енергетиці створює додатково від 1,8 до 2,8 непрямих



робочих місць у споріднених галузях через ефект економічного мультиплікатора. Цей ефект посилюється схильністю переселенців надавати перевагу працевлаштуванню інших ВПО, що полегшує їхню економічну адаптацію (Гуменюк & Новак, 2020).

Проведений аналіз засвідчує, що масштабне внутрішнє переміщення населення в Україні створило не лише гуманітарні виклики, а й відкрило можливості для структурної перебудови економіки через активізацію підприємницького ресурсу. Наявні механізми працевлаштування виявилися недостатніми, що зумовило необхідність стратегічного переорієнтування на розвиток підприємницького потенціалу ВПО. Галузь альтернативної енергетики володіє унікальними властивостями для такої переорієнтації. Критично важливою є можливість поступового розгортання бізнес-активності – від консультаційних послуг з мінімальними інвестиціями до складних технологічних проєктів.

Розвиток підприємницьких здібностей ВПО у відновлювальній енергетиці здатний ініціювати системні позитивні зміни в економіці приймаючих територій через різні канали: створення підприємств і робочих місць, забезпечення варіативності розвитку місцевої економіки, зниження енергетичних витрат, передачу знань і технологій, зменшення соціальної напруги, підвищення інвестиційної привабливості регіонів.

Отже формування підприємницьких компетентностей переселенців у секторі альтернативної енергетики є стратегічним інструментом комплексної економічної трансформації приймаючих громад, що синхронізує розв'язання гуманітарних завдань соціальної інтеграції з досягненням цілей енергетичної модернізації, сталого розвитку й повоєнного відновлення держави.

Список посилань

Башинська, Ю. І. (2025). Розвиток відновлюваної енергетики як чинник забезпечення сталого розвитку громад в контексті Європейського зеленого курсу. *Науковий вісник ІФНТУНГ. Серія: Економіка та управління в нафтовій і газовій промисловості*, 1(31), 57–67. <https://eung.nung.edu.ua/index.php/ecom/article/download/763/446>

Гуменюк, О., & Новак, І. (2020). *Дослідження створення робочих місць у сферах енергоефективності та відновлюваної енергетики в Україні: Резюме дослідження*. Deutsche Gesellschaft für Internationale



Zusammenarbeit (GIZ) GmbH.
<https://reform.energy/media/1463/b46d83bca4c4d68ed98f1807262d702c.pdf>

ДП «Інформаційно-обчислювальний центр Міністерства соціальної політики, сім'ї та єдності України». (2025). ВПО.
<https://www.ioc.gov.ua/analytics/dashboard-vpo>

Закатнов, Д. (2023). Модель консультування з молодіжного підприємництва для повоєнного відновлення економіки України. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 19–20 жовт. 2023 р.)*. ХНУ. 91–92.
https://www.pusb.pl/files/articles/29/publikacje_i_materialy./konferentsii_19_202023_r.pdf

Королук, Т. О., & Зверевич, Ю. О. (2024). Державна політика розвитку відновлювальної енергетики в Україні. *Державне будівництво*, 2(36), 83–99. <https://doi.org/10.26565/1992-2337-2024-2-06>

Кузьміна, М. (2019). Суб'єкти малого та середнього підприємництва у сфері відновлювальної енергетики. *Господарське право і процес*, 12, 97–102. <https://doi.org/10.32849/2663-5313/2019.12.18>

Мельник, М. І. (Ред.). (2022). *Глобальні чинники та ризики ендогенного розвитку регіонів*. ДУ «Інститут регіональних досліджень імені М. І. Долішнього НАН України». (Серія «Проблеми регіонального розвитку»). <https://ird.gov.ua/irdp/p20220039.pdf>

Національний інститут стратегічних досліджень. (2023, 10 жовтня). *Внутрішні вимушені переміщення: обсяги, проблеми та шляхи їх вирішення*. <https://niss.gov.ua/news/komentari-ekspertiv/vnutrishni-vymusheni-peremishchennya-obsyahy-problemy-ta-sposoby-yikh>

Панькова, О. В., Шастун, А. Д. & Касперович, О. Ю. (2021). Підприємницький потенціал внутрішньо переміщених осіб: механізми залучення та використання. *Економічний вісник Донбасу*, 2(64), 108–117. [https://doi.org/10.12958/1817-3772-2021-2\(64\)-108-117](https://doi.org/10.12958/1817-3772-2021-2(64)-108-117)



УДК 378.147:364-051:355.292

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З ВЕТЕРАНАМИ ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ

Павло Бєсєдін,
аспірант Інституту професійної освіти
НАПН України,
<https://orcid.org/0009-0004-5497-8706>
e-mail: besedin.p.v@gmail.com

Анотація. Проаналізовано теоретико-методологічне обґрунтування педагогічних умов розвитку готовності майбутніх молодших бакалаврів соціальної роботи до взаємодії з ветеранами військової служби. У контексті російської агресії та зумовленого нею зростання кількості військовослужбовців, які потребують соціальної та психологічної реабілітації, пошук та конкретизація таких умов набуває особливої актуальності. Визначено ключові педагогічні умови, необхідні для формування готовності фахівців соціальної роботи до взаємодії з ветеранами.

Ключові слова: професійна мотивація, військова культура, практико-орієнтована підготовка, міждисциплінарний зміст освіти.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING THE READINESS OF FUTURE JUNIOR BACHELORS OF SOCIAL WORK FOR INTERACTION WITH MILITARY VETERANS

Pavlo Biesiedin,
Postgraduate Student of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine

Abstract. The theoretical and methodological foundations of the pedagogical conditions for developing the readiness of future junior bachelors in social work to interact with military service veterans are analyzed. In the context of Russian aggression and the resulting increase in the number of servicemen requiring social and psychological rehabilitation, the identification and specification of such conditions become particularly



relevant. The key pedagogical conditions necessary for forming the readiness of social work professionals to interact with veterans are determined.

Keywords: professional motivation, military culture, practice-oriented training, interdisciplinary educational content.

Поняття «педагогічні умови» є однією з ключових категорій у педагогічних дослідженнях, проте його сутність та застосування часто трактуються дослідниками неоднозначно. Складність і багатоаспектність цього поняття вимагає не лише перерахування його ознак, але й конкретизації в кожному окремому випадку. Активне використання цього терміну в наукових публікаціях і дисертаційних роботах свідчить про його практичну значущість для вдосконалення функціонування педагогічних систем (Литвин, 2022, с. 7).

Оскільки класичних уявлень недостатньо для вирішення актуальних освітніх завдань, особливої актуальності набуває пошук і обґрунтування педагогічних умов, які сприяють оптимізації професійної підготовки фахівців. Це особливо важливо в контексті соціальної роботи в умовах сучасних викликів, таких як російська агресія, що призвела до значного збільшення кількості військовослужбовців, які потребують соціальної та психологічної реабілітації, а також членів їхніх родин (Балдинюк & Матрос, 2025).

У науково-педагогічній літературі відсутня єдина думка щодо визначення ключових термінів, і дослідники часто розуміють під ними те, що вважають за потрібне (Литвин, 2022, с. 17). Поняття «умова» є філософською категорією, що виражає відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять із можливості в дійсність (Хоменко-Семенова, 2013).

У науково-педагогічному дискурсі сутність «педагогічних умов» розкривається через такі провідні підходи:

Педагогічні умови як компонент педагогічної системи та сукупність заходів: Педагогічні умови безпосередньо виступають як складова педагогічної системи (Герлянд, 2023). М. М. Фіцула розуміє їх як окремий компонент педагогічного процесу, що інтегрує сукупність заходів (об'єктивних можливостей), спрямованих на досягнення мети, і є середовищем, без якого не можуть існувати предмети та явища. Інші дослідники вважають педагогічні умови спеціально сконструйованими (змодельованими) процедурами,



виконання яких дає змогу вирішити певні педагогічні завдання (Литвин, 2022, с. 20).

Педагогічні умови як обставини та об'єктивні можливості: Педагогічні умови – це обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу. В. О. Беліков приєднується до науковців, які розуміють під педагогічними умовами сукупність об'єктивних можливостей. О. Ф. Федорова визначає їх як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання. (Хоменко-Семенова, 2013). У широкому розумінні, педагогічні умови – це особливості організації навчально-виховного процесу, що детермінують результати виховання, навчання та розвитку особистості, об'єктивно забезпечуючи можливість їх покращення (Хриков, 2018, с. 97).

Розмежування та типологія умов: Науковці часто розмежовують поняття «умови» та «причини». Умова, на відміну від причини, яка з необхідністю породжує що-небудь, є лише обставиною, що сприяє або гальмує. З урахуванням теорії причинності, умова може бути пояснена як те, «що має деякий причинний вплив» (Литвин, 2022, с. 23).

Педагогічні умови можуть бути поділені на:

Об'єктивні (зовнішні/внутрішні) – існують незалежно від волі людини (наприклад, матеріально-технічне оснащення, середовище).

Суб'єктивні (суб'єктні) – пов'язані з діями суб'єкта; відображають потенціал суб'єктів педагогічної діяльності (наприклад, рівень узгодженості їхніх дій, особистісні якості).

Також у дослідженнях виокремлюють такі групи умов, залежно від аспектів: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, кадрові, матеріально-технічні, науково-методичні, фінансові, нормативно-правові, інформаційні (Литвин, 2022, с. 35).

Дослідники наголошують, що виокремлені умови мають бути необхідними і достатніми для досягнення бажаного результату. Вони мають бути не декларативними, а такими, що надаються до впровадження і можуть бути проконтрольовані.

Хоча джерела безпосередньо не надають вичерпного переліку педагогічних умов для роботи саме з ветеранами, вони підкреслюють актуальність цієї проблеми та визначають необхідні складові готовності фахівців соціальної сфери для роботи зі складними категоріями клієнтів. Ефективна військова соціальна робота має ґрунтуватися на фундаментальних принципах, зокрема комплексному

підході до всіх аспектів життя військовослужбовців та їхніх сімей (фізичне, психологічне здоров'я, соціально-економічне становище, професійна реалізація, юридичний захист) та адаптації соціальних послуг до конкретних потреб (Балдинюк & Матрос, 2025).

На основі аналізу професійної підготовки соціальних працівників до роботи в територіальних громадах (ТГ) (Слозанська, 2019, с. 157) та зі складними життєвими обставинами (СЖО) можна виокремити такі ключові педагогічні умови, необхідні для формування готовності до взаємодії з ветеранами.

Формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності. Це передбачає створення умов для розвитку професійної мотивації та усвідомлення смислоутворювальної складової діяльності. Мотивація є рушійною силою для досягнення мети та забезпечення якості в освітній сфері (Михнюк, 2021). Однією з основних педагогічних умов є розвиток позитивної професійної мотивації через залучення до професійно-орієнтованої діяльності. У контексті роботи з ветеранами це має бути доповнено. Створенням умов для усвідомлення цінностей та боротьби з упередженнями. Викладачі мають свідомо аналізувати та долати власні політичні чи релігійні упередження щодо військової культури чи війни, які можуть упереджувати їхнє ставлення до ветеранів. Соціальні працівники повинні демонструвати культурну смиренність і не нав'язувати власні припущення чи переконання.

Розвиток рефлексії власних упереджень: Фахівці повинні рефлексувати, як їхні власні упередження, цінності та досвід можуть впливати на методи взаємодії з військовослужбовцями та ветеранами.

Забезпечення практико-орієнтованої підготовки та набуття досвіду. Важливою умовою є наскрізна практична підготовка, спрямована на набуття необхідного досвіду для роботи в умовах громади, що є аналогічним до роботи з ветеранами на локальному рівні. Волонтерська діяльність також може виступити як мотиватор та засіб заповнення прогалин у практичному досвіді (Слозанська, 2019, с. 308).

Інтеграція теоретичних знань із міждисциплінарними навичками: Робота з ветеранами потребує синтезу знань із соціальної роботи, психології, педагогіки, права та медицини. Необхідно створювати умови для інтеграції теоретичних знань і практичного застосування, а також використовувати компетентнісно-орієнтоване навчання (Балдинюк & Матрос, 2025). Соціальні працівники повинні розуміти військову культуру, ієрархічну систему, стресори та унікальні виклики військової служби (Вішняков та ін., 2008; Каленський, 2010). Це



включає знання про ПТСР, ЧМТ, політравми та інші «фірмові» діагнози, що еволюціонують із сучасними бойовими діям.

Створення дослідницького середовища та розвиток рефлексії: Розвиток готовності фахівців вимагає формування здатності до рефлексії та професійно-особистісного вдосконалення. Однією з педагогічних умов є створення дослідницького середовища та залучення студентів до додаткових форм навчання, що сприяє формуванню дослідницьких здатностей (Каленський та ін., 2017).

Формування готовності до роботи в мультидисциплінарній команді: фахівці, які працюють зі складними викликами війни, повинні вміти працювати в мультидисциплінарній команді, взаємодіяти з різними організаціями та фахівцями (Юр'єва, та ін., 2025). Готовність вимагає здатності до синтезу знань із соціальної роботи, психології, педагогіки, права та медицини, особливо для проведення комплексних оцінок ризиків та успішної роботи в мультидисциплінарних командах.

Аналіз наукових джерел підтверджує, що поняття «педагогічні умови» є полісемантичним і може трактуватися як складова педагогічної системи, сукупність об'єктивних можливостей, або спеціально змодельовані обставини, які визначають ефективність навчально-виховного процесу.

Для розвитку готовності соціальних працівників до взаємодії з ветеранами необхідне створення комплексу педагогічних умов, які включають посилення мотиваційно-ціннісної та особистісно-рефлексивної складових, забезпечення практико-орієнтованого навчання і формування навичок міждисциплінарної взаємодії. Ці умови мають бути реалізовані для підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних надавати якісні соціальні послуги в умовах сучасних викликів.

Педагогічні умови в освіті можна порівняти з елементами конструктора, що використовуються для будівництва мосту. Сам міст (мета) – це сформована готовність фахівця. Якщо у вас є всі необхідні, якісні та правильно розташовані деталі (правильно підібрані та обґрунтовані педагогічні умови – мотивація, практичний досвід, міждисциплінарні знання), міст буде міцним і здатним витримати будь-які навантаження (складні соціальні виклики та взаємодія з ветеранами). Якщо ж елементи (умови) обрані випадково або є недостатніми, конструкція буде нестійкою, і мета (якісна підготовка) не буде досягнута, що в майбутньому призведе до не ефективної підготовки майбутніх молодших бакалаврів соціальної роботи до взаємодії з ветеранами військової служби.

Проаналізувавши праці Баладинюка, Каленського, Юр'єва та інших та провівши експертне дослідження можемо визначити, що ключовими педагогічними умовами, які забезпечують формування готовності (що має мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, організаційно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти) є: 1) активне формування професійної мотивації та культурної смиренності, що включає подолання упереджень і розвиток рефлексії щодо військової культури; 2) забезпечення дослідницького та міждисциплінарного змісту освіти, що інтегрує знання про військову культуру, стресори, травматичні ушкодження (ПТСР, ЧМТ) та доказові методи втручання (РЕ, СРТ); 3) імплементація практико-орієнтованих підходів, що включають моделювання професійної діяльності, використання навчальних віньєток та інноваційних моделей польової освіти, як-от «Подвійна місія»; 4) стимулювання дослідницької діяльності студентів (R&D) з метою забезпечення їхньої здатності критично оцінювати програми та інтегрувати науково обґрунтовані практики.

Список посилань

Балдинюк, О. Д., & Матрос, О. О. (2025). *Підготовка фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб на базі центру ветеранського розвитку*.

Вішняков, В. В., Дробаха, Г. А., Каленський, А. А., & Смірнов, Є. Б. (2008). *Тактика* (підручник). Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет».

Герлянд, Т. (2023). *Педагогічні умови розвитку готовності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти до розроблення та застосування екоорієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників*. Інститут професійної освіти НАПН України.

Каленський, А. А. (2010). Принципи та методи підготовки миротворчих контингентів і миротворчого персоналу. *Вісник Національної академії оборони України*, (1), 14.

Каленський, А. А., & Прохорчук, О. (2017). Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів соціальної педагогіки. *Серія «Педагогічні науки»*.

Литвин, А. (2022). *Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: практичний посібник*. Львівський державний університет безпеки життєдіяльності.



Михнюк, С. (2021). Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії. *Social Work and Education*, 8(1).

Слозанська, Г. І. (2019). *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у територіальних громадах* (Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Хоменко-Семенова, Л. О. (2013). Педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 13.

Хриков, Є. М. (2018). *Методологія педагогічного дослідження* (монографія).

Юр'єва, І. С., & Костіна, В. В. (2025). *Актуальні проблеми досліджень у галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи. Підготовка майбутніх фахівців соціальної галузі до підвищення резильєнтності ветеранів і членів їхніх сімей у територіальних відділах соціальної роботи*. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

УДК 378.014:331.5

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФЕРМЕРІВ

Андрій Костючик,
аспірант Інституту професійної освіти
НАПН України,
<https://orcid.org/0009-0000-9448-770X>
e-mail: tavrigan1@gmail.com

Анотація. Досліджено проблемне навчання як ефективний педагогічний підхід до формування економічної компетентності майбутніх фермерів. Проаналізовано теоретико-методологічні засади

проблемного підходу та його вплив на розвиток аналітичного, критичного та самостійного мислення студентів. Показано, що проблемне навчання стимулює активну пізнавальну діяльність, розвиток професійних умінь та здатність приймати економічно обґрунтовані рішення в умовах аграрного виробництва.

Ключові слова: економічна компетентність, майбутні фермери, професійна освіта, інтерактивні технології, проблемне навчання, економічна підготовка.

PROBLEM-BASED LEARNING TECHNOLOGY AS A MEANS OF DEVELOPING ECONOMIC COMPETENCE OF FUTURE FARMERS

Andrii Kostiuchyuk,

*Postgraduate Student of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. Problem-based learning is investigated as an effective pedagogical approach to the formation of economic competence in future farmers. The theoretical and methodological foundations of the problem-based approach and its impact on the development of students' analytical, critical, and independent thinking are analyzed. It is shown that problem-based learning stimulates active cognitive engagement, the development of professional skills, and the ability to make economically sound decisions in the context of agricultural production.

Keywords: economic competence, future farmers, vocational education, interactive technologies, problem-based learning, economic training

Сучасні трансформаційні процеси в аграрному секторі України зумовлюють потребу у фахівцях нового типу – майбутніх фермерах, здатних ефективно поєднувати виробничу діяльність із підприємницьким мисленням, економічним аналізом та стратегічним плануванням. Умови ринкової економіки та конкурентного середовища висувають до фермерів вимоги володіння глибокими економічними знаннями, здатності самостійно приймати обґрунтовані рішення, прогнозувати ризики та оцінювати економічну ефективність господарських процесів, що актуалізує проблему формування



економічної компетентності як ключової складової професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної сфери.

Традиційні підходи до навчання часто не забезпечують належного рівня активності, самостійності та критичного мислення студентів, що, у свою чергу, ускладнює засвоєння економічних понять і технологій управління фермерським господарством. У цьому контексті особливого значення набувають інноваційні педагогічні технології, орієнтовані на розвиток практичного мислення та здатності до розв'язання реальних професійних завдань. Одним із найбільш ефективних методів, що відповідає цим вимогам, є проблемне навчання.

Проблемне навчання ґрунтується на створенні педагогічних ситуацій, які спонукають здобувачів освіти до пошуку шляхів розв'язання практично значущих проблем, аналізу варіантів рішень, співставлення альтернатив та обґрунтування вибору оптимальних стратегій. У сфері професійної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів з організації і технології ведення фермерського господарства означена педагогічна технологія сприяє не лише засвоєнню теоретичного матеріалу, а й розвитку економічної ініціативності, аналітичних умінь, здатності до підприємницького планування й оцінювання економічних ризиків.

Незважаючи на зростаючий інтерес науковців до проблемного навчання, питання його цілеспрямованого використання для формування економічної компетентності майбутніх фермерів залишається недостатньо розробленим. Потребує уточнення дидактичний потенціал проблемних методів у контексті аграрної освіти, визначення умов їх ефективного застосування, а також розроблення методичних підходів до інтеграції проблемного навчання у зміст економічної підготовки.

Таким чином, дослідження проблемного навчання як засобу формування економічної компетентності майбутніх фахових молодших бакалаврів з організації і технології ведення фермерського господарства є своєчасним і важливим як для теорії професійної педагогіки, так і для практики підготовки сучасних фахівців аграрного виробництва. Вивчення цього питання уможливило поглиблення уявлення про механізми розвитку економічного мислення здобувачів освіти та удосконалення педагогічних технологій, спрямованих на формування конкурентоспроможного фермерського кадрового потенціалу.

Огляд наукових праць у галузі психолого-педагогічних досліджень засвідчує, що проблемне навчання є одним із ключових напрямів, який привертає значну увагу українських учених. У працях Н. Гавриш, В. Галузинського, О. Гулай, М. Євтуха, Г. Журби, Н. Ничкало, В. Павленка, В. Паламарчука, В. Огнев'юка, А. Фурмана та інших авторів проблемний підхід розглядається у широкому спектрі – від обґрунтування його психологічних і методологічних засад до визначення особливостей його впровадження в систему професійної підготовки. Погляди українських науковців узгоджуються з результатами досліджень зарубіжних теоретиків і практиків, серед яких Дж. Дьюї, Дж. Брунер, Ж. Піаже, Г. Барроуз, Т. Сейвері, Дж. Даффі та інші, які підкреслювали значущість інтелектуального пошуку, самостійного відкриття знань і навчання через розв'язання проблемних ситуацій. Узагальнення наукових праць дає можливість стверджувати, що проблемне навчання визнається ефективним інструментом активізації пізнавальної діяльності, формування критичного мислення та розвитку самостійності студентів у процесі здобуття знань.

Отже, узагальнені напрацювання як українських, так і зарубіжних учених підтверджують: проблемне навчання є результативним інструментом активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку їхнього критичного мислення, самостійності та здатності до осмисленого засвоєння нових знань

Поділяємо позицію Л. Гуменної (2025), яка наголошує, що технологія проблемного навчання належить до активних освітніх технологій, орієнтованих на розвиток інтенсивної пізнавальної діяльності, дослідницьких умінь та здатності здобувачів самостійно вибудовувати власні знання. На нашу думку, слушним є твердження дослідниці про те, що дидактична основа цього підходу полягає не у простій трансляції викладачем готової інформації, а в цілеспрямованому створенні інтелектуально складних ситуацій, які спонукають здобувачів до пошуку нестандартних рішень, здійснення логічного аналізу, синтезу, оцінювання та рефлексії.

Сутність технології проблемного навчання полягає в тому, що студентів залучають до активного процесу самостійного здобуття нових знань і способів діяльності шляхом аналізу проблемних ситуацій, висунування припущень, пошуку релевантної інформації та аргументації власних рішень. Застосування проблемного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів з організації і технології ведення фермерського господарства забезпечує



глибше розуміння теоретичних положень і водночас сприяє розвитку ключових економічних компетентностей:

- аналітичного мислення (уміння розпізнавати економічні проблеми, визначати їхні причини та прогнозувати наслідки);
- здатності обирати оптимальні стратегії господарювання в умовах невизначеності й ризику;
- критичного мислення, що включає оцінювання різних поглядів, обґрунтування власної позиції та виявлення помилок в економічних розрахунках;
- самостійності, яка проявляється в умінні визначати завдання, планувати діяльність і знаходити необхідні дані;
- комунікаційних і командних умінь, важливих для ефективного розв'язання спільних професійних проблем.

Основні освітні цілі впровадження проблемного навчання в освітній процес аграрних коледжів полягають у: формуванні здатності визначати й аналізувати економічні проблеми аграрного виробництва; розвитку логічного економічного мислення; вихованні готовності діяти в реальних ринкових умовах, що характеризуються постійними змінами; стимулюванні інтересу до самостійного пошуку раціональних рішень.

Проблемне навчання являє собою організований процес набуття знань, умінь і компетентностей шляхом розв'язання реальних або спеціально змодельованих ситуацій, що потребують пошуку варіативних рішень. Його ключовим призначенням є розвиток у студента здатності здійснювати аналіз, визначати раціональні стратегії та приймати економічно обґрунтовані рішення. Розв'язання проблемних ситуацій «дає поштовх до вмотивованого пошуку, вивчення, систематизації та узагальнення набутих економічних знань» (Сікорака, 2020, с. 148).

Використання проблемного навчання забезпечує глибше засвоєння інформації й формує стійку потребу в оволодінні економічними знаннями. Як підкреслює авторка, «формується когнітивна потреба, що сприяє виробленню мотивації до навчально-пізнавальної діяльності» (Сікорака, 2020, с. 77).

Проблемне навчання як результативний педагогічний підхід до формування економічної компетентності майбутніх фермерів реалізується через різні форми організації освітнього процесу: проблемні лекції, семінари-дискусії, ділові ігри, тренінги, кейс-метод,

практичні заняття, а також інтегровані заняття з міждисциплінарним змістом (табл. 1).

Таблиця 1

**Форми реалізації проблемного навчання
експериментальної методики**

Форма	Приклад реалізації	Очікуваний ефект
Проблемна лекція	Як вижити малому фермеру на ринку +/- з монополіями?	Активізація мислення ще на етапі слухання
Семінар-дискусія	Що краще: зернове або тваринницьке господарство?	Розвиток аргументації та порівняльного аналізу
Ділова гра	Проведення симуляції аграрного ринку, де студенти виступають у ролі фермерів, постачальників, споживачів, банкірів.	Розвиток навичок прийняття економічних рішень, стратегічного мислення, розуміння ринкових механізмів.
Тренінг	Тренінг з фінансової грамотності: складання бюджету фермерського господарства, аналіз витрат і доходів, управління ризиками.	Формування практичних умінь з фінансового планування, підвищення впевненості у власних економічних діях.
Кейс-метод	Аналіз кейсу «Криза на фермі: як зберегти прибутковість в умовах зростання цін на добрива».	Розвиток аналітичного мислення, умінь працювати з реальними даними, пошук ефективних рішень у складних ситуаціях.
Практичне заняття	Розрахунок собівартості продукції на основі реальних даних з фермерського господарства, побудова економічної моделі виробництва.	Засвоєння економічних понять через практику, розвиток навичок роботи з цифрами та економічними показниками.



Продовження табл. 1

<i>Форма</i>	<i>Приклад реалізації</i>	<i>Очікуваний ефект</i>
Інтегроване заняття	Заняття на перетині економіки та агрономії: «Як вибір культури впливає на прибутковість господарства» з використанням агроекономічного аналізу.	Формування системного мислення, здатності інтегрувати знання з різних галузей для прийняття обґрунтованих рішень.
Проектна робота	«План виходу з кризи для малого фермерського бізнесу»	Інтеграція знань, робота в команді

До таких форм належать проблемні лекції, у межах яких викладач не лише подає матеріал, а й створює інтелектуальні провокації, що спонукають студентів до самостійного пошуку пояснень та формування власних суджень. Семінари-дискусії забезпечують можливість аргументовано відстоювати позицію, аналізувати альтернативні погляди та розглядати економічні проблеми з різних кутів зору. Вагоме місце займають ділові ігри, що моделюють реальні виробничо-господарські ситуації фермерського господарства та вимагають від учасників швидкого прийняття рішень, врахування ризиків і прогнозування наслідків. Тренінгові заняття сприяють формуванню практичних навичок, зокрема вміння працювати з економічними показниками, планувати господарську діяльність чи проводити елементарний фінансовий аналіз.

Однією з найбільш ефективних форм визнано кейс-метод, який дає змогу студентам працювати з реальними або змодельованими ситуаціями з аграрної сфери, здійснювати їхній аналіз, визначати проблеми, пропонувати можливі варіанти їх вирішення та обґрунтовувати вибір оптимальної стратегії. Практичні заняття забезпечують можливість застосовувати теоретичні знання у конкретних виробничих або економічних контекстах, що підсилює професійну спрямованість підготовки.

Особливого значення набувають інтегровані заняття міждисциплінарного характеру, які поєднують економічні, агротехнологічні, екологічні та управлінські аспекти діяльності фермера. Такий формат допомагає студентам бачити проблеми

аграрної сфери комплексно, розуміти взаємозв'язки між різними галузями знань і приймати більш зважені, економічно аргументовані рішення.

Інтерактивні форми проведення навчальних занять покликані забезпечити високий рівень інтелектуального розвитку кожного студента. Їхня ефективність досягається лише тоді, коли вони сприяють переходу здобувача освіти на новий рівень пізнавальних умінь і мислення. У рамках проблемного навчання важливо не лише поставити завдання, а й активно супроводжувати студента під час пошуку рішень, стимулювати формулювання запитань, надавати підказки та, за потреби, модераторську підтримку у випадку конфліктних думок у групі. Крім того, оцінювання має охоплювати не лише правильність кінцевого рішення, а й процес мислення, логіку аргументації, реалістичність та креативність обраного підходу.

У результаті проведеного дослідження доведено, що проблемне навчання є ефективним педагогічним підходом для формування економічної компетентності майбутніх фермерів. Його дидактична цінність полягає у створенні таких умов освітнього процесу, які сприяють активному включенню студентів у пошук рішень, аналіз проблемних ситуацій, аргументоване обґрунтування вибору та прогнозування наслідків економічних рішень.

Особливу роль у розвитку економічної компетентності відіграє супровід викладача у процесі проблемного навчання: стимулювання запитань, надання підказок, модерація групової взаємодії та оцінювання не лише кінцевих рішень, а й процесу мислення, креативності та аргументації студентів, що формує цілісний професійний і когнітивний розвиток майбутніх фахових молодших бакалаврів з організації і технології ведення фермерського господарства, готуючи їх до самостійного прийняття рішень у складних, динамічних економічних умовах.

Отже, впровадження проблемного навчання у професійну підготовку майбутніх фахових молодших бакалаврів з організації і технології ведення фермерського господарства є обґрунтованим і доцільним, оскільки воно забезпечує інтеграцію теоретичних знань з практичними навичками, стимулює самостійне мислення та активну позицію у навчально-пізнавальній діяльності, що є важливим фактором формування конкурентоспроможного фахівця в сучасному аграрному секторі.



Список посилань

Гуменна, Л. С. (2025). Технологія проблемного навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти. *Професійна педагогіка*, 2(31), 31-41. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2025.31.31-41>

Сікорака, Л. А. (2020). *Формування економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю* (Дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

— 99 —

УДК 378:7.012-028.22]:[005.336.2:316.334.23

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Владислав Великожон,
аспірант Інституту професійної освіти
НАПН України,
<https://orcid.org/0009-0007-1783-5636>
e-mail: velikozon@gmail.com

Анотація. Обґрунтовано доцільність моделювання процесу підготовки бакалаврів графічного дизайну до підприємницької діяльності в закладах вищої освіти з огляду на потреби креативних індустрій, ринку праці та нормативно-правові вимоги. Запропоновано структурно-функціональну модель, що охоплює цільово-методологічний, змістово-процесуальний і оцінно-результативний блоки. Визначено компоненти підприємницької компетентності майбутніх дизайнерів, етапи реалізації моделі, педагогічні умови та методи її формування. Практична значущість дослідження полягає у можливості використання моделі для підвищення готовності бакалаврів графічного дизайну до підприємницької діяльності у сфері креативних індустрій.

Ключові слова: професійна підготовка, графічний дизайн, підприємницька діяльність, підприємницька компетентність, педагогічне моделювання.

MODELING THE PROCESS OF PREPARING BACHELORS IN GRAPHIC DESIGN FOR ENTREPRENEURIAL ACTIVITY

Vladyslav Velykozhon,

*Postgraduate Student of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine*

Abstract. The article substantiates the relevance of modeling the process of preparing bachelor's students in graphic design for entrepreneurial activity in higher education institutions, taking into account the needs of the creative industries, the labor market, and regulatory requirements. A structural and functional model is proposed, encompassing target–methodological, content–procedural, and assessment–resultative components. The components of entrepreneurial competence of future designers, the stages of model implementation, as well as the pedagogical conditions and methods for its formation are identified. The practical significance of the study lies in the possibility of applying the proposed model to enhance the readiness of bachelor's students in graphic design for entrepreneurial activity in the creative industries.

Keywords: professional training, graphic design, entrepreneurial activity, entrepreneurial competence, pedagogical modeling.

За сучасних обставин розвитку креативних індустрій, в умовах становлення ринку візуальних комунікацій спостерігається підвищення значення графічного дизайну до рівня стратегічно важливої сфери професійної діяльності. Натепер графічні дизайнери дедалі частіше реалізують себе як самозайняті фахівці, фрилансери, засновники власних студій, стартапів і креативних проєктів. Зважаючи на це, успішність професійної самореалізації бакалаврів графічного дизайну обумовлюється рівнем розвиненості в них підприємницької компетентності, що розглядаємо як результат спеціальної підготовки в закладах вищої освіти.

Необхідність підготовки конкурентоспроможних, підприємливо орієнтованих фахівців задекларована у низці законодавчих і нормативно-правових документів України, зокрема в Законі України «Про освіту», Законі України «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Концепції розвитку креативних індустрій, Стратегії розвитку вищої освіти в Україні, а також у Стандартах вищої



освіти України для першого (бакалаврського) рівня, де серед ключових результатів навчання визначено здатність до ініціативності, підприємливості, роєктної та інноваційної діяльності. Відповідно до положень Європейської рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя, підприємницька компетентність розглядається як одна з базових для сучасного фахівця, що має бути інтегрована у зміст професійної підготовки.

Водночас аналіз освітньої практики підготовки бакалаврів спеціальності «Графічний дизайн» засвідчує наявність суперечностей між потребами сучасного ринку праці, вимогами нормативних документів, що орієнтовані на формування ініціативних, мобільних, підприємливо мислячих фахівців, та реальним станом сформованості підприємницької готовності випускників мистецьких ЗВО. Зміст освітніх програм зосереджено, як правило, на художньо-творчому й техніко-технологічному складниках професійної підготовки, питання ж бізнес-планування, маркетингу дизайнерських продуктів, правових основ підприємницької діяльності, управління креативними проєктами мають епізодичний характер.

Особливої актуальності означена проблема набуває в умовах трансформації системи вищої освіти України, інтеграції у європейський освітній простір, а також соціально-економічних викликів, пов'язаних із воєнним станом, що актуалізує потребу у підготовці фахівців, здатних до самозайнятості, створення власних робочих місць та розвитку малого креативного бізнесу. У цьому контексті виникає об'єктивна необхідність науково обґрунтованого моделювання процесу підготовки бакалаврів графічного дизайну до підприємницької діяльності як цілісної, системної та керованої педагогічної діяльності.

Проблеми професійної підготовки дизайнерів, формування підприємницької та економічної компетентності майбутніх фахівців, а також педагогічного моделювання освітніх процесів висвітлено у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема: В. Андрущенко, С. Гончаренка, А. Каленського, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, Т. Поясок, М. Пригодія, В. Радкевич (компетентнісний підхід та модернізація освіти); І. Зязюна, В. Ковальчука, О. Падалки, Л. Оршанського, Л. Оружої, О. Рудницької, О. Фурса, С. Чирчика (професійна та художньо-естетична підготовка дизайнерів); С. Алексеевої, Л. Базиль, Д. Закатнова, І. Каленюк, В. Кушніра, Н. Мойсеюк, А. Молдована, В. Орлова, О. Романовського (формування підприємницької компетентності); Р. Курка, П. Лузана, О. Коберника,

О. Радкевича, Г. Романової (педагогічне моделювання та проєктування освітніх систем).

Разом із тим, попри наявність значного наукового доробку, проблема моделювання процесу підготовки бакалаврів графічного дизайну до підприємницької діяльності з урахуванням специфіки дизайнерської творчості, креативного мислення та проєктного характеру професійної діяльності залишається недостатньо розробленою. Відсутність цілісної, науково обґрунтованої моделі ускладнює системне формування готовності майбутніх дизайнерів до підприємницької діяльності в умовах закладу вищої освіти.

Отже, актуальність дослідження зумовлена суспільним запитом на підприємливо орієнтованих фахівців у сфері графічного дизайну, вимогами законодавчо-нормативної бази щодо формування ключових і професійних компетентностей, а також необхідністю наукового обґрунтування та впровадження моделі підготовки бакалаврів графічного дизайну до підприємницької діяльності, яка б інтегрувала цільові, змістові, процесуальні та результативні компоненти такої підготовки.

Застосування методу теоретичного моделювання щодо підготовки бакалаврів графічного дизайну до підприємницької діяльності у ЗВО уможливило уточнення відомостей про керування об'єктом дослідження і прогнозування його розвитку, характеристик різних психолого-педагогічних і організаційних процесів, структури і зв'язків.

Результати теоретичного аналізу наукової психолого-педагогічної літератури і практичного досвіду діяльності закладів професійної освіти в Україні дали змогу узагальнити ключові міркування щодо побудови моделі та її використання в професійній підготовці майбутніх дизайнерів. Насамперед, це представлення моделі як:

- способу пізнання освітнього процесу;
- засобу реалізації принципу наочності;
- механізму активізації освітньої творчої взаємодії педагогів і здобувачів освіти.

Теоретична (змістово-функціональна) конструкція моделі підготовки бакалаврів графічного дизайну до підприємницької діяльності відтворює авторське розуміння інтегрування закономірностей, принципів, змісту та методики, передбачає діагностування вияву рівня розвитку досліджуваної компетентності,



що забезпечує можливості її впровадження в освітній процес професійної підготовки.

Модель відображає спеціально спроектований процес активного оволодіння професійною і підприємницькою компетентностями, засвоєнням знань і формуванням практичних умінь; організаційно вибудовані етапи, педагогічні умови реалізації процесу підготовки бакалаврів графічного дизайну до підприємницької діяльності, забезпечення досягнення запланованого результату – розвиненої підприємницької компетентності майбутніх дизайнерів-графіків.

Структуру педагогічного процесу підготовки бакалаврів графічного дизайну до підприємницької діяльності ми розглядаємо через єдність і взаємозв'язок мотиваційно-акмеологічного, когнітивно-операційного та продуктивно-творчого складників. Для успішної підприємницької діяльності в дизайні мають бути сформованими соціально значущі цінності особистості та її конкретні професійні пріоритети, що визначають систему орієнтацій фахівця, тобто мотиваційно-акмеологічний компонент. Крім того, для ефективного розв'язання підприємницьких завдань дизайнеру необхідно постійно вдосконалювати знання, навички, бути здатним до безперервного саморозвитку. Важливим також є наявність сукупності професійно зумовлених підприємницьких знань, практичних вмінь, які є основою успішної підприємницької діяльності за рахунок свідомого вибору методів, прийомів і засобів роботи та забезпечують результативність праці, активізують творчість, спонукають до активної творчої діяльності. А, отже, доцільно визначати й когнітивно-операційний складник, що віддзеркалює діяльнісний аспект підприємництва і сприятиме оптимізації професійного життєзабезпечення фахівця графічного дизайну. На розвиток підприємницької компетентності впливає сукупність особистісних, професійних якостей особистості, а також характерних її станів, що дають змогу здійснювати успішну підприємницьку діяльність у дизайні.

Дизайнерська професійна діяльність за своєю суттю є креативним процесом і потребує творчого самовираження фахівців. Крім того, для дизайнерів як представників творчої професії важливе й емоційно-оцінне ставлення до підприємництва. Визначені аспекти характеризують продуктивно-творчий складник підприємництва в дизайнерській діяльності, що розглядається нами як основна ефективність функціонування інших структурних компонентів. Таким чином, встановлено, що у структурі дизайнерсько-підприємницької

діяльності виокремлюється мотиваційно-акмеологічний, когнітивно-операційний і продуктивно-творчий компоненти підприємництва.

Мотиваційно-акмеологічний компонент підприємництва виконує регулювальну функцію, що є обов'язковою умовою результативної підприємницької діяльності в сфері креативних індустрій. Сформованість у майбутніх дизайнерів зазначеного складника пробуджує інтерес до підприємництва, актуалізує внутрішній потенціал, забезпечує дієвість їхніх професійних знань, стимулює до подолання стереотипів і творчого зростання.

Когнітивно-операційний компонент підприємництва у дизайнерській діяльності ґрунтується на системних знаннях з підприємництва, комплексі вмінь (планувати, відбирати ресурсне забезпечення, здійснювати підприємництво).

Суть *продуктивно-творчого* складника підприємництва у дизайнерській діяльності полягає у сформованості вмінь здійснювати рефлексію якості реалізації власного підприємницького дизайнерського задуму, наявності бажання до саморозвитку та самовдосконалення, що створює передумови для постійного пошуку інновацій, а в подальшому забезпечить підприємницький успіх.

Із цих позицій створена нами модель підготовки бакалаврів графічного дизайну до підприємницької діяльності має ознаки системи, що реалізується матеріально, відображаючи сам об'єкт дослідження та певні характеристики розвитку підприємницької компетентності з метою його дослідження.

Предметом моделювання у нашому дослідженні є процес розвитку підприємницької компетентності майбутніх дизайнерів графіків у професійній підготовці. У моделі підготовки бакалаврів графічного дизайну до підприємницької діяльності ми виділяємо три взаємопов'язаних і взаємодіючих блоки: цільово-методологічний, змістово-процесуальний, оцінно-результативний.

У методологічно-цільовому блоці означено мету – розвиток підприємницької компетентності майбутніх дизайнерів графіків у професійній підготовці. Завдання, виконання яких є обов'язковим для досягнення зазначеної мети: розвиток потреби і прагнення до набуття знань, умінь і навичок з підприємництва у професійній діяльності; набуття знань про особливості підприємництва у сфері дизайну; розвиток комплексу вмінь і навичок з підприємництва.

Методологічні підходи зумовлюють загальну тактику і стратегію побудови процесу професійної підготовки майбутніх дизайнерів



графіків, а також забезпечують формування їхньої підприємницької компетентності. Основними методологічними підходами визначено: особистісно орієнтований – сфери дизайну; компетентнісний – визначає якість і обсяг нормативно зумовлених професійних знань з підприємництва, умінь, навичок, цінностей, мотивів, якими має оволодіти майбутній фахівець, і які забезпечать його здатність до здійснення підприємницької діяльності; діяльнісний – активізує процес розвитку підприємницької компетентності майбутніх дизайнерів графіків у професійній підготовці, зміщує акценти з накопичення знань на формування умінь і навичок; передбачає використання активних форм і методів навчання; стимулює творчість, новаторський підхід до вирішення професійних завдань; *евристичний* – орієнтує на пошуку нового, формалізацію творчої діяльності, набуття власного освітнього досвіду, спроможність використовувати наявні знання з підприємництва та відповідні уміння, забезпечує загальну підприємницьку спрямованість освітнього процесу підготовки майбутніх дизайнерів графіків.

Змістово-процесуальний блок моделі забезпечує розвиток підприємницької компетентності майбутніх дизайнерів графіків у професійній підготовці, оскільки реалізується взаємозалежність педагогічних умов та змісту, форм і методів навчання, що перевіряється в процесі експерименту.

Процес розвитку підприємницької компетентності майбутніх дизайнерів графіків умовно поділяємо на такі етапи: *мотиваційно-установчий, змістово-процесуальний, рефлексивно-творчий*.

На *мотиваційно-установчому* етапі здійснювалася загальна мотивація до підприємництва, стимулювання усвідомленої потреби розвитку підприємницької компетентності. Основною ланкою мотиваційного механізму є підприємницькі інтереси.

Змістово-процесуальний етап реалізації моделі визначав динаміку засвоєння студентами професійних знань, розвиток підприємницьких умінь і навичок, формування відповідних компетентностей, які забезпечують успішне здійснення підприємницької діяльності у сфері дизайну.

Рефлексивно-творчий етап передбачав формування у майбутніх дизайнерів творчого підходу до вирішення професійних завдань, усвідомлення рівня власної підприємницької компетентності, готовності до здійснення підприємницької діяльності у сфері дизайну.

Педагогічними умовами підготовки бакалаврів графічного дизайну до підприємницької діяльності визначено:

- формування мотивації майбутніх дизайнерів графіків до набуття високого рівня підприємницької компетентності;
- удосконалення змісту професійної підготовки з урахуванням підприємницької компоненти, збагачення форм, методів, прийомів підготовки до підприємницької діяльності шляхом упровадження вибіркової навчальної дисципліни «Підприємництво у дизайні», організації бізнес-клубів, тренінгів;
- стимулювання рефлексивних дій майбутніх фахівців на всіх етапах розвитку підприємницької компетентності.

Методами розвитку підприємницької компетентності майбутніх дизайнерів є: інноваційні методи та освітні технології (інтерактивні методи, ділові ігри, проєкти, презентації, тренінги, інтелект-карти, круглі столи); традиційні методи

Оцінно-результативний блок моделі підготовки бакалаврів графічного дизайну до підприємницької діяльності передбачав аналіз результатів і компонентів підприємницької компетентності, зокрема: мотиваційно-ціннісного, змістово-когнітивного, діяльнісно-процесуального, рефлексивно-особистісного. В результаті упровадження моделі зафіксоване порівняно високий рівень розвитку підприємницької компетентності майбутніх дизайнерів графіків (табл. 1).

Таблиця 1

Розрахунок критерію χ^2 у зіставленні розподілів експериментальної групи (до і після експерименту)

Рівні	Відносна частота у ф ЕК, f_{Ei}	Відносна частота у к ЕГ, f_{Ki}	$(f_{Ei} - f_{Ki})$	$(f_{Ei} - f_{Ki})^2$	$\frac{(f_{Ei} - f_{Ki})^2}{f_{Ki}}$
Низький	37,2	11,4	25,8	665,64	58,39
Середній	42,7	12,5	30,2	912,04	72,96
Високий	22,84	55,3	-32,46	1053,65	19,05
					$\Sigma \approx 150,4$

На таких підставах можемо стверджувати, що запропонована модель підготовки бакалаврів графічного дизайну до підприємницької діяльності відображає логічну сукупність взаємопов'язаних компонентів і здатна забезпечити оптимізацію розвитку



підприємницької компетентності майбутніх дизайнерів у закладах професійної освіти різних рівнів та стимулювання когнітивно-пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

Список посилань

Bazyl, L., Orlov, V., Fursa, O., & Oruzha, L. (2021). Development of entrepreneurial competence in design education. *Financial and Credit Activity: Problems of Theory and Practice*, 2(37), 493–502. <https://doi.org/10.18371/fcaptp.v2i37.230672>

Алексеева, С. В., Базиль, Л. О., Гриценко, І. А., Єршова, Л. М., Закатнов, Д. О., Орлов, В. Ф. (2020). *Підготовка майбутніх кваліфікованих кадрів до підприємницької діяльності в умовах розвитку малого бізнесу: теорія і практика*. Полісся.

Кабінет Міністрів України. (1993). *Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»)*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>

Карамушка, Л. М., Худякова, Н. Ю. (2011). *Мотивація підприємницької діяльності*. Сполум.

Максимова, А. Б. (2015). Компетентнісний підхід до розвитку проєктної культури майбутніх фахівців із графічного дизайну. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 10, 144–155.

Молдован, А. Д. (2019). Педагогічна технологія поетапного розвитку підприємницької компетентності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 2(60), 56–60.

Базиль, Л., Фурса, О., Орлов, В., Оружа, Л. (2021). Розвиток підприємницької компетентності в дизайн-освіті. *Фінансово-кредитна діяльність: проблеми теорії та практики*, 2(37), 493–502. <https://doi.org/10.18371/fcaptp.v2i37.230672>

World Design Organization. (n.d.). *Professional practice*. <https://wdo.org/about/professional-practice/>

Akademia Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu. (n.d.). *Wydział Grafiki i Sztuki Mediów*. <https://www.asp.wroc.pl>



ПІСЛЯМОВА

XX Всеукраїнська науково-практична (звітна) конференція «Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання» стала важливою платформою для фахового діалогу, обміну науковими напрацюваннями та вироблення стратегічних рішень, спрямованих на модернізацію професійної освіти України й посилення її відповідності європейським стандартам. За підсумками роботи конференції сформовано комплекс рекомендацій, що охоплюють ключові напрями розвитку професійної освіти та визначають пріоритети її трансформації. Рекомендації систематизовано за трьома рівнями управління: національним, регіональним та інституційним.

Національний рівень:

- сприяти створенню Національного агентства забезпечення якості професійної освіти як ключового елемента системи управління якістю;

- використовувати успішний зарубіжний досвід розвитку професійної освіти і підготовки фахівців для розроблення та оновлення нормативно-правових документів у контексті імплементації положень Закону України «Про професійну освіту»;

- розробити та оновити нормативні документи для ефективного функціонування наглядових рад у закладах професійної освіти із



залученням представників бізнесу, наукових установ і громадських організацій;

- посилювати роль професійної освіти як фундаменту соціально-економічного відновлення України шляхом гармонізації стандартів підготовки, узгодження кваліфікацій та розширення міжнародних партнерств;

- підтримувати розвиток Національної системи кваліфікацій, зміцнюючи її взаємодію з ринком праці та розбудовувати мережу незалежних кваліфікаційних центрів;

- запровадити податкові пільги для бізнесу, що інвестує в обладнання для закладів професійної освіти;

- створити Національний репозиторій цифрового контенту (VR-симулятори, інтерактивні 3D-моделі для складних професій), доступний для всіх закладів освіти;

- забезпечити реалізацію принципів сталого розвитку шляхом розширення екологічних і соціально-економічних складників професійної освіти;

- сприяти дотриманню у сфері професійної освіти принципів рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, запобіганню та протидії будь-яким формам дискримінації, а також упровадженню інклюзивних практик як важливої умови подолання наслідків військових дій та підтримки післявоєнної відбудови України.

Регіональний рівень:

- сприяти створенню регіональних програм модернізації матеріально-технічної бази закладів професійної та фахової передвищої освіти на основі державно-приватного партнерства;

- системно впроваджувати педагогічні інновації (цифрові рішення, VR/AR-симулятори, онлайн-курси, адаптивні моделі навчання), базуючись на результатах наукових досліджень і регіональних експериментів;

- створювати пілотні симуляційні центри з пріоритетних напрямів професійної підготовки фахівців, якими можуть користуватися кілька закладів за графіком;

- впроваджувати технології штучного інтелекту в освітній процес з дотриманням етики їх використання;

- сприяти розвитку системи професійної орієнтації та кар'єрного консультування учнівської молоді та інших категорій населення, зокрема ветеранів ЗСУ, учасників бойових дій шляхом впровадження

регіональних цільових програм, пілотних проєктів, міжсекторальних партнерств і механізмів фінансової та методичної підтримки;

- створювати та постійно оновлювати контент регіональних профорієнтаційних онлайн-платформ;

- стимулювати участь роботодавців у розробленні професійних стандартів, освітніх програм, створенні кваліфікаційних центрів, центрів професійної досконалості, кар'єри та підприємництва для забезпечення якості професійної освіти; сприяти їхній участі у дуальній формі здобуття освіти;

- посилювати співпрацю між закладами професійної, фахової передвищої, вищої освіти, науковими установами, навчально-методичними центрами (кабінетами) професійної освіти, органами місцевого самоврядування, представниками бізнесу та громадськими організаціями для реалізації спільних дослідницьких, освітніх, грантових та академічних проєктів;

- забезпечити підтримку релокованих закладів освіти на основі цифрових рішень, педагогічних інновацій та залучення до регіональних і міжнародних освітніх проєктів;

- створювати гнучкі системи безперервного професійного розвитку педагогічних працівників (менторство, стажування, майстер-класи, партнерські практики);

- сприяти розвитку інклюзивного освітнього середовища шляхом формування регіональних політик інклюзивності: координація підготовки кадрів, ресурсна підтримка та адаптація освітнього простору (будівель, лабораторій, обладнання) відповідно до принципів безбар'єрності й універсального дизайну.

Інституційний рівень:

- здійснювати наукові дослідження щодо методичних засад підготовки фахівців із використанням штучного інтелекту, зокрема для автотранспортної галузі;

- створювати й упроваджувати інноваційні методики професійної орієнтації та кар'єрного консультування для учнів, які здобувають профільну середню освіту за професійним спрямуванням, інших категорій населення, зокрема ветеранів ЗСУ;

- забезпечити інтеграцію в процес підготовки спеціалістів будівельного та технічного профілів питань раціонального використання енергоресурсів і впровадження модулів «Зеленої енергетики»;

- 
- впровадити комплекс навчально-методичного забезпечення щодо підготовки майбутніх спеціалістів будівельної галузі до використання енергоефективних технологій у професійній діяльності;
 - розробити та впровадити інноваційні методики й технології професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців будівельної галузі;
 - сформувати рекомендації щодо адаптації успішних практик забезпечення якості професійної освіти і підготовки країн Західної та Північної Європи;
 - розширювати міжінституційну співпрацю задля розвитку інновацій, обміну успішними практиками у сфері професійної та фахової передвищої освіти.

Сформовані рекомендації спрямовані на посилення ролі професійної та фахової передвищої освіти як одного з ключових інструментів забезпечення стійкості держави в умовах воєнного стану та її подальшого соціально-економічного відновлення. Особлива увага приділена підвищенню якості підготовки фахівців, професійному розвитку педагогічних працівників, розширенню партнерства з роботодавцями та гармонізації національної системи професійної освіти з європейськими стандартами. Запропоновані заходи покликані забезпечити оперативне реагування освітньої системи на потреби ринку праці та формування в учнівської молодій дорослих компетентностей, необхідних для повоєнної відбудови країни.

Підсумки конференції відображають комплексне бачення сучасних викликів і водночас окреслюють практичні орієнтири для подальшого впровадження педагогічних інновацій у сфері професійної освіти. Реалізація запропонованих рішень потребує узгоджених дій органів державної влади, закладів освіти, наукових установ, роботодавців, представників громадянського суспільства та міжнародних партнерів. Такий підхід забезпечить сталий розвиток системи професійної освіти та її вагомий внесок у відновлення й зміцнення потенціалу України.

ІННОВАЦІЙНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Електронне продовжуване видання Інституту професійної освіти НАПН України

*Видання засноване 04 жовтня 2021 року
рішенням ученої ради Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (протокол № 10)*

Інститут професійної освіти НАПН України є суб'єктом у сфері онлайн-медіа
(Рішення Національної ради з питань телебачення і радіомовлення № 1430 від 16.11.2023 р.)
Ідентифікатор видання в Реєстрі суб'єктів у сфері медіа: R40-01556

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР ВИДАННЯ

Валентина Радкевич,
доктор педагогічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України,
директор Інституту професійної освіти НАПН України

ЗАСТУПНИКИ РЕДАКТОРА

Ганна Романова,
доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи
Інституту професійної освіти НАПН України

Микола Пригодій,
доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України,
заступник директора з наукової роботи Інституту професійної освіти НАПН України

Людмила Базиль,
доктор педагогічних наук, професор, учений секретар
Інституту професійної освіти НАПН України

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ ВИДАННЯ «Інноваційна професійна освіта»

Андрій Гуржій, доктор технічних наук,
професор, академік НАПН України, головний
науковий співробітник відділу цифрових
освітніх ресурсів Інституту професійної освіти
НАПН України

Тетяна Герлянд, доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник, завідувач
відділу змісту і технологій професійної освіти
Інституту професійної освіти НАПН України

Лілія Лупаренко, кандидат педагогічних
наук, старший дослідник, завідувач відділу
цифрових освітніх ресурсів Інституту
професійної освіти НАПН України

Вікторія Кручек, доктор педагогічних наук,
доцент, завідувач відділу професійно-
практичної підготовки Інституту професійної
освіти НАПН України

Олена Тітова, доктор педагогічних наук,
професор завідувач відділу фахової
передвищої освіти Інституту професійної
освіти НАПН України

Дмитро Закатнов, кандидат педагогічних
наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу виховання і професійної
кар'єри Інституту професійної освіти НАПН
України

Валерій Орлов, доктор педагогічних наук,
професор, головний науковий співробітник
відділу виховання і професійної кар'єри
Інституту професійної освіти НАПН України

Петро Лузан, доктор педагогічних наук,
професор, головний науковий співробітник
відділу фахової передвищої освіти Інституту
професійної освіти НАПН України

Андрій Каленський, доктор педагогічних
наук, професор, провідний науковий
співробітник відділу змісту і технологій
професійної освіти Інституту професійної
освіти НАПН України

Світлана Кравець, кандидат педагогічних
наук, старший дослідник, завідувач відділу
зарубіжних систем професійної освіти
Інституту професійної освіти НАПН України

Оксана Лапа, кандидат педагогічних наук,
старший дослідник, керівник Центру
психологічного супроводу діяльності
педагогічних працівників закладів
професійної освіти Інституту професійної
освіти НАПН України

ІННОВАЦІЙНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Електронне продовжуване видання
Інституту професійної освіти НАПН України

РУБРИКИ:

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Науковий редактор: **Валентина Радкевич**,
доктор педагогічних наук, професор,
академік Національної академії педагогічних наук України

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Науковий редактор: **Тетяна Герлянд**,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

ПІДГОТОВКА ДО ПІДПРИЄМНИЦТВА

Науковий редактор: **Валерій Орлов**,
доктор педагогічних наук, професор

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Науковий редактор: **Оксана Лапа**,
кандидат педагогічних наук, старший дослідник

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Науковий редактор: **Ганна Романова**,
доктор педагогічних наук, професор

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Науковий редактор: **Микола Пригодій**,
доктор педагогічних наук, професор
член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України

ІННОВАЦІЙНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Електронне продовжуване видання
Інституту професійної освіти НАПН України

РУБРИКА:
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Науковий редактор: Валентина Радкевич,
доктор педагогічних наук, професор,
академік Національної академії педагогічних наук України

Випуск 4(25)2025 НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

*Рекомендовано до оприлюднення
Вченою радою Інституту професійної освіти НАПН України
(протокол № 14 від 22 грудня 2025 року)*

НАУКОВІ РЕДАКТОРИ ВИПУСКУ:

Валентина Радкевич,
доктор педагогічних наук, професор,
академік Національної академії педагогічних наук України,
директор Інституту професійної освіти НАПН України

Пригодій Микола,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,
заступник директора з наукової роботи Інституту професійної освіти НАПН України

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ РЕДАКТОР ВИПУСКУ:

Тетяна Герлянд,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу змісту і технологій професійної освіти
Інституту професійної освіти НАПН України

АВТОРИ:

Валентина РАДКЕВИЧ, Родіон КОЛИШКО, Володимир КРЯЧКО, Алла ОНИЩЕНКО,
Анна ОСТАПЕНКО, Денис ЖЕЖЕРУН, Андрій МИКИТЮК, Світлана КРАВЕЦЬ, Андрій ГУРЖІЙ,
Микола ПРИГОДІЙ, Лілія ЛУПАРЕНКО, Олександр ГУМЕННИЙ, Оксана ЧУЙКОВА, Вадим КУШНІР,
Іван ГОЛУБ, Тетяна САЖІЄНКО, Владислав МУСІЙ, Оксана ГЛАДКОВА, Світлана ДЗЮБЕНКО,
Олена ТІТОВА, Петро ЛУЗАН, Ірина МОСЯ, Василь ШУСТЬ, Євеліна ЦАРЬОВА, Леонід РОМАНОВ,
Олександр ЯМКОВИЙ, Ірина БУДУЛУЦА, Денис НАТЕСА, Лідія ГУМЕННА, Галина ДИБЕНКО, Андрій ДОРОХІН,
Дмитро НАГЛИЙ, Максим МАКСИМОВ, Володимир ОВЧАРУК, Герлянд ТЕТЯНА, Андрій КАЛЕНСЬКИЙ,
Дмитро ГОМЕНЮК, Ірина ДРОЗІЧ, Тетяна ПАЩЕНКО, Тетяна ПЯТНИЧУК, Віталій СВИРИДЮК, Вікторія КРУЧЕК,
Вікторія КУПРІЄВИЧ, Ольга ЄРШОВА, Оксана СУБІНА, Карина МАЛІНОВСЬКА, Роман ФРИЗ, Ігор ШУСТИК,
Ганна РОМАНОВА, Валерій ОРЛОВ, Людмила БАЗИЛЬ, Дмитро ЗАКАТНОВ, Інна ГРИЦЕНОК, Оксана ЛАПА,
Наталія ВАНІНА, Олександр КРЯЧЕК, Дар'я ВОРОНІНА-ПРИГОДІЙ, Валерій БАЙДУЛІН,
Володимир АРТЮШЕНКО, Павло БЕСЕДІН, Андрій КОСТЮЧИК, Владислав ВЕЛИКОЖОН



ІННОВАЦІЙНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Електронне продовжуване видання
Інституту професійної освіти НАПН України

Випуск 4(25)2025
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

Цитувати як: Радкевич, В. О., & Пригодій, М. А. (Ред.). (2025). *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали XX Всеукраїнської науково-практичної конференції (звітної) Інституту професійної освіти НАПН України (м. Київ, 11 грудня 2025 р.).* ІПО НАПН України. <https://doi.org/10.32835/2786-619X/2025/4.25>

Формат 210×297
Авт. арк. – 22

Виготівник і видавець:
Інститут професійної освіти НАПН України
03045 Київ, пров. Віто-Литовський, 98-а
+380 (44) 252-71-75; e-mail: info@ivet.edu.ua

Підтвердження внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції.
Серія ДК, № 3805 від 21.06.2010 р.

Інститут професійної освіти НАПН України є суб'єктом у сфері онлайн-медіа
(Рішення Національної ради з питань телебачення і радіомовлення № 1430 від 16.11.2023 р.)
Ідентифікатор видавництва в Реєстрі суб'єктів у сфері медіа: R40-01556

Наукові редактори – Валентина Радкевич, Микола Пригодій
Відповідальний редактор – Олена Тітова
Технічний редактор – Микола Пригодій
Бібліографічний редактор – Вікторія Маркова
Палітурка – Людмила Шестерікова¹

¹ Для палітурки використано зображення згенероване за допомогою ChatGPT