



International Science Group
ISG-KONF.COM



ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ ТА СТАЛИЙ РОЗВИТОК

ISBN 979-8-90070-299-5

DOI 10.46299/979-8-90070-299-5

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ ТА СТАЛІЙ РОЗВИТОК

Колективна монографія

2025

УДК 378:001.895

Автори:

Гаркавий С. Ф., Бардадим О. В., Білик В. В., Шпильова В. О., Крижанівський Ю. В., Герасімова Н. Є., Герасимова І. В., Магдич О. В., Гнезділова К. М., Михальчук О. О., Нікітська Ю. М., Сіпко Л. О., Степанова Н. М., Терентьєва Н. О.

Рецензенти:

Андрющенко Т. К., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти та професійного розвитку педагогів Комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»;

Бондар Т. І., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету;

Десятов Т.М., доктор педагогічних наук, професор, директор ННІ педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Гаркавий С. Ф., Бардадим О. В., etc. Освітні інновації та сталий розвиток. Колективна монографія. – Primedia eLaunch, Boston, USA, 2025. – 181 p.

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

ISBN – 979-8-90070-299-5

DOI – 10.46299/979-8-90070-299-5

Колективна монографія «Освітні інновації та сталий розвиток» є актуальним науковим виданням, що поєднує теоретичні засади та практичні підходи до модернізації освіти в умовах глобальних викликів. Авторський колектив переконливо доводить значення інновацій у забезпеченні якості освіти та досягненні цілей сталого розвитку. У монографії сфокусована увага на таких важливих питаннях сучасної освіти, як якісне, цікаве, орієнтоване на майбутнє навчання. Особливу увагу приділено тому, як інновації у ЗВО допомагають формувати свідомого громадянина, відповідального за себе, суспільство й довкілля.

Видання відзначається комплексністю, міждисциплінарністю й практичною значущістю, тому може бути корисним як науковцям, так і педагогам-практикам. Для викладачів закладів вищої освіти, інститутів післядипломної освіти, науковців, спеціалістів у галузі освіти, всім, хто замислюється над тим, якою має бути освіта для сталого розвитку суспільства.

Представлені у монографії матеріали учасників подані в авторській редакції та відображають власну наукову позицію авторів. Автори несуть повну відповідальність за точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, наукової термінології, імен власних, джерел посилання.

УДК 378:001.895

ISBN – 979-8-90070-299-5

© Гаркавий С. Ф., Бардадим О. В., Білик В. В., Шпильова В. О., Крижанівський Ю. В., Герасімова Н. Є., Герасимова І. В., Магдич О. В., Гнезділова К. М., Михальчук О. О., Нікітська Ю. М., Сіпко Л. О., Степанова Н. М., Терентьєва Н. О.

ПЕРЕДМОВА

Сучасна епоха глобалізації, динамічних соціально-економічних змін та екологічних викликів вимагає нових підходів до організації освітнього процесу, де ключовими стають інновації та орієнтація на сталий розвиток. Освіта більше не обмежується передачею знань – вона перетворюється на інструмент формування свідомих, відповідальних громадян, здатних ухвалювати рішення на користь суспільства, довкілля та економіки.

Монографія «Освітні інновації та сталий розвиток» покликана дослідити сучасні тенденції, моделі й стратегії, що сприяють впровадженню інноваційних рішень у сферу освіти задля досягнення цілей сталого розвитку. Видання охоплює широке коло питань: від теоретико-методологічних основ інноваційної педагогіки до практичного впровадження технологій розвитку гнучких навичок, особистісно орієнтованого навчання, міждисциплінарного підходу, цифрової трансформації освіти та партнерства в освітньому середовищі.

Створення колективної монографії «Освітні інновації та сталий розвиток» зумовлене потребою системного осмислення змін, що відбуваються в сучасній освіті в умовах глобальних викликів ХХІ століття. Важливість переходу від традиційної моделі освіти до інноваційно-орієнтованої, здатної сприяти досягненню Цілей сталого розвитку, є надзвичайно актуальною як для національного, так і для міжнародного освітнього простору.

Нинішні реалії – соціальні виклики, демографічні зрушення, цифрова трансформація, кліматичні зміни тощо – потребують нових підходів до змісту, методів і форм організації навчання. Освіта має стати не лише засобом передачі знань, а й платформою для формування інноваційного мислення, громадянської відповідальності, екологічної свідомості та здатності діяти в інтересах майбутніх поколінь.

Об'єднання зусиль науковців і практиків у межах цієї колективної монографії дозволило представити міждисциплінарний, комплексний погляд на роль освіти у забезпеченні сталого розвитку суспільства. Видання має на меті не лише теоретичне узагальнення актуальних ідей, а й демонстрацію

педагогічних технологій, інноваційних моделей та інструментів, практичного досвіду, які в комплексі можуть бути адаптовані до сучасних умов навчання.

Особлива увага приділена ролі освіти в досягненні Цілей сталого розвитку ООН, збереженню ментального здоров'я, розвитку критичного мислення та соціальної відповідальності здобувачів освіти. У цій площині роль освіти важко недооцінити, адже вона є багатовимірною. Автори звертають увагу, що освіта сприяє формуванню цінностей відповідальності, екологічної культури, соціальної справедливості та миру. Вона орієнтована на підготовку громадян, здатних мислити критично, діяти етично та приймати зважені рішення в умовах глобальних викликів.

Якісна освіта виступає каталізатором для досягнення різних Цілей сталого розвитку, адже впливає на зменшення бідності, гендерну рівність, економічне зростання, розвиток інновацій і збереження довкілля.

У роботах колективу чітко простежується такий важливий напрям сучасної освітньої політики як інтеграція принципів сталого розвитку у всі рівні освіти – від дошкільної до вищої. Це вимагає оновлення змісту навчання, підготовки педагогів до роботи в нових умовах, створення партнерств між освітніми закладами, громадами та міжнародними організаціями.

Авторами зібрано значний аналітичний і практичний матеріал, який буде корисним для науковців, педагогів, управлінців, аспірантів і всіх, хто цікавиться майбутнім освіти.

Сподіваємось, що ця монографія стане джерелом нових ідей, натхнення та практичних рішень для впровадження освітніх змін, спрямованих на гармонійний розвиток людини й суспільства в цілому.

Монографія покликана стати платформою для фахової дискусії, подальших досліджень і обміну ідеями серед наукової спільноти, управлінців освіти та педагогів, які прагнуть впроваджувати зміни відповідно до принципів сталого розвитку та інноваційного поступу.

Рекомендовано до друку Вченою радою Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького (протокол № 4 від 23 жовтня 2025 року)

З повагою, авторський колектив

ЗМІСТ

1.	Гаркавий С.Ф.¹, Бардадим О.В.² ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ОСВІТНЬОЇ АНАЛІТИКИ: ІСТОРІЯ ТА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ В ГЛОБАЛЬНОМУ Й НАЦІОНАЛЬНОМУ ВИМІРАХ ¹ доцент кафедри військової підготовки, кандидат технічних наук, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького ² викладач кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького	7
2.	Білик В.В.¹, Шпильова В.О.², Крижанівський Ю.В.³ СИНЕРГІЯ ЛІДЕРСТВА І СОЦІАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ¹ доктор економічних наук, професор, завідувачка кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького ² доктор економічних наук, професор, професор кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького ³ здобувач вищої освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького	33
3.	Герасімова Н.Є.¹, Герасімова І.В.², Магдич О.В.³ ДО ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЇ КРЕАТИВНОСТІ ¹ кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького ² кандидат педагогічних наук, транзакційний аналітик, доцент кафедри педагогіки і психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького ³ викладач кафедри педагогіки і психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького	50
4.	Гнезділова К.М.¹ ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ: МІЖ НЕВИЗНАЧЕНІСТЮ Й ВІДПОВІДАЛЬНІСТЮ ЗА ЯКІСТЬ ОСВІТИ ¹ доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової і спеціальної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького	70
5.	Михальчук О.О.¹ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ¹ кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького	88

6.	Нікітська Ю.М.¹ ПРОФЕСІЙНИЙ СТРЕС І ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ: СТРАТЕГІЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ¹ кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького	109
7.	Сіпко Л.О.¹ РОЗВИТОК ГНУЧКИХ НАВИЧОК (SOFT SKILLS) У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ¹ кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького	129
8.	Степанова Н.М.¹ СУСПІЛЬНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЯКІСНОЇ ОСВІТИ ¹ кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри початкової і спеціальної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького	147
9.	Терентьєва Н.О.¹ ВЗАЄМОКОРЕЛЯЦІЯ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ І ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ ¹ доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізичної культури і спорту, Національний університет біоресурсів і природокористування України	163

1. Цифрова трансформація освіти через призму освітньої аналітики: історія та управління якістю в глобальному й національному вимірах

Вступ. Протягом останнього десятиліття освіта зазнала зростання обсягу даних у різних форматах, що знаменує значний зсув у нашу епоху, керовану даними. Проте необроблені дані мають мало цінності без належного аналізу та практичного застосування. Завдяки аналітичним дослідженням ми можемо виявляти закономірності, встановлювати тенденції, вирішувати проблеми та в кінцевому підсумку покращувати якість освіти в усій освітній системі [59; 61; 62]. Освітні системи потребують широкого спектру високоякісних даних для ефективного моніторингу прогресу студентів та розуміння складних взаємозв'язків між вхідними даними, політиками, практиками та результатами навчання. Доступ до різноманітних джерел даних, включаючи історичні дані про методології викладання, інформацію в реальному часі про зарахування, результати навчання, записи про відвідуваність, кваліфікацію та ефективність викладачів, фінансове управління та використання приміщень, дозволяє країнам оцінювати ефективність своїх освітніх систем та визначати необхідні зміни в програмах і політиках. Для вирішення зростаючої потреби в обробці освітніх наборів даних виникла міждисциплінарна галузь освітньої аналітики. Згідно з визначення SOLAR [1], освітню аналітику визначають як «збір, аналіз, інтерпретацію та передачу даних про учнів та їхнє навчання, що забезпечує теоретично релевантні та практичні розуміння для покращення навчання та викладання» [1, с. 2]. Ми розуміємо освітню аналітику як «міждисциплінарну галузь освіти, яка використовує дані в освітньому контексті для пошуку значущих кореляцій та аналізу інформації з метою поліпшення процесів навчання, викладання, якості освіти та адміністрування» (авторське визначення).

Як дослідницька та навчальна галузь, аналітика навчання функціонує на перетині кількох дисциплін: наук про навчання (включаючи освітні

дослідження, науки про навчання, оцінювання та освітні технології), аналітики (що охоплює статистику, візуалізацію, комп'ютерні/дані науки та штучний інтелект) та дизайну, орієнтованого на людину (включаючи юзабіліті, партисипативний дизайн та соціотехнічне системне мислення).

Освітня аналітика служить потужним інструментом для покращення результатів студентів, персоналізації навчального досвіду, оптимізації навчальних планів, підвищення ефективності викладання та впровадження своєчасних втручань для студентів, які можуть потребувати додаткової підтримки. Перетворюючи необроблені освітні дані [60] на значущі розуміння, освітня аналітика відіграє вирішальну роль у забезпеченні прийняття рішень на основі даних на рівні студента, інституції та всієї системи.

Завдяки цьому комплексному підходу до використання даних, освітня аналітика перекидає міст між збором інформації та практичними розуміннями, в кінцевому підсумку сприяючи створенню більш ефективних та чутливих освітніх середовищ, які краще обслуговують різноманітні потреби здобувачів.

Термін «освітня аналітика» є відносно новою категорією, яка виникла у ХІХ століття. Ця еволюція відображає поступову, але значну трансформацію в тому, як ми розуміємо та використовуємо освітню інформацію. Протягом століть завдяки прогресивному розвитку кількох ключових областей – статистичного аналізу, порівняльної педагогіки [2, с. 8-9], стандартизованих методів оцінювання та міжнародних досліджень в галузі освіти – сформувалася міцна методологічна основа. Кожен із цих компонентів став важливою складовою того, що ми зараз визнаємо як комплексну галузь освітньої аналітики. Історичний розвиток освітньої аналітики відображає зростаюче усвідомлення людством того, що освітні рішення повинні ґрунтуватися на емпіричних даних, а не лише на інтуїції [3]. Цей перехід до підходів, що базуються на даних, був сформований завдяки прогресу в теорії вимірювання, методології досліджень та нашому «розумінню самих процесів навчання» [4, с. 27]. Проаналізуємо розвиток освітньої аналітики в ретроспективному контексті (див. Табл. 1).

Таблиця 1.

Розвиток освітньої аналітики в історичному контексті

<i>Період</i>	<i>Науковець / країна</i>	<i>Ключові внески та зібрані дані</i>
Початок 19 століття	Адольф Кетле (Бельгія)	Ранні статистичні методи, що застосовувалися до соціальних даних, включаючи освіту. Один із перших вчених, який застосував статистичних даних у соціальних науках, включаючи дані про відвідування школи та грамотність [4; 6].
Кінець 19 – початок 20 століття	Джон Дьюї (США)	Якісні та кількісні освітні спостереження та записи. Досліджував вплив на збір даних про педагогіку та результати розвитку [7; 8].
Від початку до середини 20 століття	Едвард Торндайк (США)	Стандартизовані дані тестування, вимірювання результатів навчання. Е.Торндайк розробив Розроблені ранні психологічні тести та тести досягнень [9; 10].
Середина 20 століття	Бенджамін Блум (США)	Розроблена рамка категоризції освітніх цілей (Таксономія Блума) [11].
1900-ті – теперішній час	Комісія зі вступних іспитів до коледжу (CEEV) / College Board (США)	Стандартизовані вступні іспити з кількох предметів (SAT, AP, PSAT). Вперше введений в 1901 році; ключове значення у створенні систем тестування для вступу до коледжів на міжнародному рівні [12; 13].
1917 – 1918	Льюїс Терман (США)	Тестування інтелекту, формат тесту з множинним вибором (тести Army Alpha) Армійські випробування під час Першої світової війни прискорили масову розвідку та перевірку досягнень [14].
1926 – по теперішній час	SAT (Рада коледжу) (США)	Тест на шкільні здібності, що вимірює вербальні та математичні навички (Проводився 1926 році) [15].
1930-ті – по теперішній час	Educational Testing Service (ETS) (США)	Розвиток, адміністрування, оцінювання досягнень, професійні, вступні тести (наприклад, GRE, LSAT) [16].

Продовження таблиці 1

1935 – по теперішній час	Тести в Айові	Великомасштабні стандартизовані тести досягнень, які використовуються багатьма штатами США. Автоматизація процесу (комп'ютерний підрахунок) перевірки тестових результатів [17].
1960-ті – по теперішній час	АСТ (США)	Альтернативний вступний тест до коледжу до SAT. Заснований 1959 році; фокусується на оцінюванні на основі навчального плану [18].
1960-ті – по теперішній час	Національний центр освітньої статистики (NCES) (США)	Комплексні національні дані про зарахування, прогрес, досягнення. Систематичний збір даних про статистику освіти в США [19].
Кінець 20-го століття – сьогодні	Міжнародна асоціація з оцінювання освітніх досягнень (MEA)	Міжнаціональні великомасштабні оцінювання (PIRLS, TIMSS) за досягненнями. Наводить міжнародні порівняльні дані [20].
2000-ні – теперішній час	Програма міжнародного оцінювання учнів (PISA) (OECD)	Заснований у 1997 році; зосереджується на застосуванні навичок у реальних життєвих контекстах [21].
2010-ні – по теперішній час	Інститут статистики ЮНЕСКО (UIS) – агентство ООН зі збору всебічних даних про міжнародну освіту	Глобальна статистика освіти, включаючи зарахування студентів, грамотність, людські ресурси [22].

Хоча освітня аналітика як окрема галузь з'явилася лише у ХХІ столітті, її основа спирається на століття систематичного накопичення освітніх даних та поступового розвитку аналітичних інструментів. Цей історичний прогрес демонструє, як наукові підходи до освіти еволюціонували від неформальних спостережень до складних методологій, що базуються на даних. Як чітко

показано в Таблиці 1, термін «освітня аналітика» протягом тривалого періоду освітньої історії не існував. Однак упродовж цього ж періоду постійно накопичувався цінний емпіричний досвід щодо раціонального розуміння та аналізу освітньої діяльності. Педагоги, дослідники та адміністратори розробляли дедалі складніші методи спостереження, вимірювання та інтерпретації освітніх явищ, навіть без формальної структури, яку ми тепер визнаємо як освітню аналітику.

Освітня аналітика, у свою чергу, забезпечує освітні системи потужними та всеосяжними інструментами для збору та аналізу емпіричних даних. Ці складні аналітичні можливості дозволяють педагогам та дослідникам систематично перевіряти педагогічні гіпотези, обґрунтовувати освітні рішення конкретними доказами та робити освітні практики більш заснованими на фактах і науково обґрунтованими.

Типи даних в освітній аналітиці. Головною перевагою цієї галузі полягає в її здатності досліджувати та інтерпретувати різні типи освітніх даних, кожен з яких надає унікальні уявлення про різні аспекти навчального процесу та освітньої ефективності. Цей багатогранний підхід до аналізу даних дозволяє отримати більш повне розуміння освітніх явищ та приймати більш обґрунтовані рішення на всіх рівнях освітньої системи (детальний аналіз типів даних та їх застосування див. Таб. 2).

Таблиця 2.

Типи даних в освітній аналітиці

<i>Тип даних</i>	<i>Коротка характеристика</i>	<i>Використання</i>
<i>Контекстуальні дані</i>	Інформація про навколишнє середовище, характеристики здобувача та навчальний контент. Включає: Демографічні дані (вік, стать, національність) Соціально-економічний статус (дохід, зайнятість, освітній рівень батьків) Попередні академічні досягнення та освітня історія Навчальний контекст (рівень програми, формат навчання, педагогічні методики).	Аналіз впливу зовнішніх факторів на навчальні результати Персоналізація навчального процесу Виявлення груп ризику серед здобувачів Адаптація навчальних програм до потреб аудиторії.

Продовження таблиці 2

<i>Самозвітні дані</i>	Інформація, отримана безпосередньо від учасників освітнього процесу через: Опитування та анкетування Самооцінка знань та навичок Ставлення до навчання та мотиваційні фактори Відгуки здобувачів та викладачів. Рефлексивні журнали.	Розуміння суб'єктивного навчального досвіду Розробка та вдосконалення освітніх програм Оцінка задоволеності навчальним процесом Виявлення проблемних аспектів навчання.
<i>Дані цифрової активності</i>	Цифрові сліди взаємодії з навчальними технологіями: Час перебування в системі та частота входів Перегляд навчальних ресурсів та матеріалів Кліки, переходи між сторінками Завантаження файлів та використання інструментів Мобільна vs настільна активність.	Відстеження рівня залученості здобувачів Аналіз моделей навчальної поведінки Раннє виявлення ризику відрахування Оптимізація дизайну навчальних платформ Персоналізація навчальних траєкторій.
<i>Дані соціальної взаємодії</i>	Інформація про комунікацію та співпрацю в освітньому середовищі: Частота та характер спілкування між учасниками Зміст повідомлень у форумах та чатах Формування навчальних груп та команд Мережі соціальних зв'язків. Колаборативні проекти.	Аналіз соціальних зв'язків у навчальному середовищі Вивчення ролей у груповій співпраці Розвиток навичок командної роботи Створення ефективних навчальних спільнот Підтримка соціальної інтеграції.
<i>Дані академічної успішності</i>	Результати формального та неформального оцінювання: Бали за тести, іспити та контрольні роботи Оцінки за проекти, есе та презентації Результати практичних завдань Портфоліо досягнень Прогрес у засвоєнні компетентностей.	Оцінка ефективності навчального процесу Моніторинг академічного прогресу Прогнозування майбутніх результатів Адаптація методів викладання Сертифікація та акредитація програм.
<i>Біометричні дані</i>	Фізіологічні показники під час навчання: Відстеження очей (eye-tracking) Активність мозку (EEG) Частота серцевих скорочень Рівень стресу та емоційний стан.	Дослідження когнітивного навантаження. Оптимізація навчальних матеріалів Розуміння процесів уваги та концентрації Адаптивне навчання на основі емоційного стану.
<i>Темпоральні дані</i>	Часові характеристики навчального процесу: Часові послідовності дій Швидкість виконання завдань Розклад навчальної активності. Періодичність та регулярність навчання.	Аналіз темпу навчання Виявлення оптимальних часових інтервалів Планування навчального процесу Прогнозування навчальних результатів

Аналіз представленої таблиці 2 демонструє, що різноманітні типи освітніх даних – контекстуальні, самостійно отримані, дані про діяльність, соціальну взаємодію та продуктивність – формують багатовимірний інформаційний простір освітнього процесу. Кожна категорія даних надає специфічні відомості про окремі аспекти навчального досвіду, проте їхня справжня аналітична цінність розкривається виключно через системну інтеграцію, що забезпечує формування цілісної картини навчальної поведінки та академічних результатів студентів. Притаманна цим даним гетерогенність та багатогранність зумовлює необхідність застосування специфічних моделей даних для ефективного зберігання, організації та подальшого аналізу. Ці концептуальні моделі створюють логічну архітектуру, яка дозволяє об'єднувати розрізнені інформаційні фрагменти та трансформувати їх у дієві інсайти для освітньої аналітики.

Моделі даних в освітній аналітиці. Структурована організація освітніх даних потребує впровадження моделей взаємозв'язків, які встановлюють логічні зв'язки між різними інформаційними компонентами, перетворюючи розрізнені дані на взаємопов'язану аналітичну систему. Це створює підґрунтя для отримання цілісного погляду на навчальний процес і виявлення латентних закономірностей, як демонструє наступна таблиця.

Таблиця 3.

Моделі даних в освітній аналітиці

<i>Модель</i>	<i>Опис</i>	<i>Приклади в освіті</i>	<i>Типи даних</i>	<i>Переваги</i>	<i>Недоліки</i>
<i>Ієрархічна</i>	Структура у вигляді дерева: кожен дочірній елемент має одного батьківського	Міністерство → Управління освіти → Школа; Курс → Модуль → Тема	Структуровані освітні системи, контент	Простота реалізації для природної ієрархії	Негнучкість для складних зв'язків (наприклад, один студент – декілька курсів)

Продовження таблиці 3

<i>Мережева</i>	Дозволяє складні зв'язки «багато-до багатьох»	Соціальні мережі студентів. Студент записаний на кілька курсів	Соціальна взаємодія, діяльність	Висока гнучкість, реалістичне відображення складних відносин	Складність проєктування та візуалізації
<i>Реляційна</i>	Дані у вигляді таблиць, пов'язаних через ключі	Таблиці студентів, викладачів, курсів, оцінки, відвідуваність	Контекстуальні дані, продуктивність, опитування	Структурованість, підтримка SQL, забезпечення цілісності	Менш ефективна для неструктурованих або динамічних даних
<i>Об'єктно-орієнтована</i>	Дані представлені у вигляді об'єктів з атрибутами та методами	Об'єкти «студент», «курс» у LMS, симуляції	Мультимедальні дані, динамічні взаємодії	Гнучкість, хороша відповідність освітнім симуляціям	Менш поширена в аналітичних системах, потребує складного проєктування

Вибір оптимальної моделі даних здійснюється на основі багатофакторного аналізу, що враховує тип даних, цілі аналітичного дослідження та наявні технічні ресурси. Кожна модель демонструє специфічні переваги в конкретних контекстах застосування [29]:

- **Ієрархічна модель** виявляє найвищу ефективність при роботі зі структурованими освітніми установами, де присутні чіткі адміністративні та організаційні рівні
- **Мережева модель** оптимальна для аналізу складних взаємодій у навчальних спільнотах та багатовимірних зв'язків між освітніми суб'єктами
- **Реляційна модель** забезпечує надійну основу для створення базових аналітичних звітів та структурованого зберігання даних
- **Об'єктно-орієнтована модель** найкраще підходить для динамічних навчальних середовищ і складних освітніх симуляцій

Сучасна освітня аналітика виходить за межі простого опису наявної ситуації, спрямовуючись на глибинний аналіз, передбачення майбутніх тенденцій і формування науково обґрунтованих практичних рекомендацій [32]. Цей багаторівневий підхід реалізується через систему аналітико-прогностичних моделей, які класифікуються за чотирма основними рівнями складності та функціональності (див. табл. 4).

Таблиця 4.

Аналітико-прогностичні моделі в освітній аналітиці

Модель	Опис	Приклади	Ключове запитання
Описова	Аналіз наявних даних, систематизація та фіксація емпіричних фактів	Середній бал успішності учнів за семестр, відсоток відвідуваності занять	Що сталося?
Діагностична	Каузальний аналіз для визначення причинно-наслідкових зв'язків виявлених явищ	Аналіз зниження успішності через падіння активності на LMS або погану відвідуваність	Чому це сталося?
Прогностична	Застосування алгоритмів машинного навчання для передбачення майбутніх подій на основі історичних даних	Прогноз ризику відсіву на основі минулих результатів і поведінкових патернів у системі навчання	Що ймовірно станеться?
Директивна	Формування персоналізованих рекомендацій та оптимізаційних стратегій для покращення навчальних результатів	Автоматичні рекомендації щодо курсів або ресурсів для індивідуалізації навчального шляху студента	Що робити?

Виходячи з даних таблиці 4 ефективна реалізація освітньої аналітики потребує системного підходу до інтеграції різнотипних даних через застосування відповідних моделей даних та багаторівневих аналітико-

прогностичних інструментів. Синергетичне поєднання цих компонентів створює потужну методологічну основу для трансформації освітнього процесу на основі науково обґрунтованих даних та прогностичних моделей.

Розвиток освітньої аналітики демонструє послідовну еволюцію від описових методів («Що відбулося?») до діагностичних («Чому це сталося?»), далі до прогностичних («Що станеться?») і, дедалі частіше, до приписних підходів («Які дії необхідно вжити?») [34, с. 28-29]. Ця трансформація свідчить про концептуальне дозрівання галузі, що додатково підкріплюється етапами «Дія» та «Удосконалення» в аналітичному циклі, які замикають петлю зворотного зв'язку від знання до втручання та безперервного вдосконалення [34; 35].

Аналіз освітньої політики спирається на різноманітні теоретичні концепції, кожна з яких пропонує специфічну оптику дослідження: критична теорія досліджує структури влади та механізми соціальної нерівності в освітніх системах [35]; теорія людського капіталу розглядає освіту як інвестицію з вимірюваною економічною віддачею [36]; теорія раціонального вибору аналізує прийняття рішень через призму співвідношення витрат і вигод [37]; соціальний конструктивізм вивчає роль соціально сконструйованих значень у формуванні політичних рішень [39;39]; неолібералізм акцентує увагу на ринкових механізмах регулювання освітніх процесів [40]; підхід можливостей оцінює спроможність політики розширювати індивідуальні свободи та життєві перспективи [41]; теорія культурного капіталу аналізує вплив політичних рішень на соціальні ієрархії та стратифікацію [42]; системна теорія досліджує комплексні взаємозв'язки між компонентами освітньої системи [43].

Ці теоретичні рамки є критично важливими для комплексної оцінки ефективності та ширших соціальних наслідків освітньої політики.

Сучасні аналітичні моделі в освіті ґрунтуються на комплексних обчислювальних підходах, що забезпечують всебічний аналіз освітніх процесів. До основних методологічних інструментів належать [33, с. 7]: візуалізація даних через дашборди, графіки та теплові карти; технології машинного навчання,

включаючи класифікацію, кластеризацію та регресійний аналіз; мережевий аналіз для дослідження взаємозв'язків між учасниками освітнього процесу; обробка природної мови (NLP) для аналізу письмових робіт студентів, діалогів та рефлексивних текстів; а також прогностичні інструменти, зокрема регресійні моделі для оцінки майбутніх академічних результатів. Методологічна основа освітньої аналітики структурується навколо п'ятиступеневого ітеративного процесу, що забезпечує системний підхід до роботи з даними [44]:

1. Збір даних становить фундаментальну основу аналітичної діяльності. На цьому етапі здійснюється доступ до інформації, що генерується різноманітними системами та зберігається в численних базах даних. Ключовим викликом є потенційна відсутність необхідних даних, їх зберігання в різних форматах або локалізація в тіньових системах.

2. Звітність передбачає створення оглядових документів для первинного сканування інформації. Використовуються різноманітні інструменти для формування запитів, дослідження даних та виявлення тенденцій і закономірностей. Описова статистика та дашборди слугують для графічної візуалізації потенційних кореляцій.

3. Прогнозування реалізується через застосування предиктивних моделей, які переважно базуються на статистичній регресії. Різноманітні регресійні методи мають специфічні обмеження та сфери застосування.

4. Дія представляє цільову функцію аналітичного проєкту — надання інформаційної підтримки для прийняття рішень на основі прогнозів та ймовірнісних оцінок. Аналітика дозволяє оцінювати ефективність минулих дій та моделювати наслідки майбутніх втручань, пропонуючи альтернативні сценарії розвитку.

5. Удосконалення забезпечує процес безперервного покращення через моніторинг, зворотний зв'язок та оцінку впливу проєкту. Отримані дані та докази використовуються для ініціювання нового циклу з підвищеною ефективністю.

Еволюція методологій освітньої аналітики, від описової («Що сталося?») до діагностичної («Чому?»), потім прогностичної («Що станеться?») і, все частіше, приписної («Що нам робити?»), вказує на глибоке дозрівання галузі. Це додатково посилюється етапами «Дія» та «Удосконалення» в рамках аналітичного циклу, які явно замикають цикл зворотного зв'язку від відомості до втручання та безперервного вдосконалення.

Освітній індикатор являє собою кількісний показник, що надає спрощену та синтетичну інформацію про стан освітньої системи. Він дозволяє здійснювати вимірювання, моніторинг та порівняльний аналіз різноманітних характеристик системи освіти, а також оцінювати прогрес у досягненні визначених цілей чи результатів.

У методологічному розумінні освітній індикатор є фундаментально «спрощеною синтетичною інформацією про освітню систему», що зазвичай представляється в числовій або відсотковій формі. Ширше трактування визначає його як «кількісний показник, що дозволяє вимірювати та порівнювати різноманітні характеристики або властивості критерію», або як «статистичний показник чи комбінацію статистичних даних, розроблену для оцінки прогресу щодо певної важливої мети чи результату».

Принципова відмінність індикаторів від заходів підзвітності з високими ставками полягає в їх первинному призначенні для відстеження тенденцій без прямих каральних наслідків. Вони повинні володіти якостями, що дозволяють визначати, розрізняти, контролювати, вимірювати та, певною мірою, прогнозувати стан системи.

Освітні індикатори є незамінними інструментами для оцінки ефективності освітньої системи, ідентифікації проблемних сфер, діагностики дефіцитів та встановлення пріоритетів для системного покращення. Вони відіграють ключову роль в аналізі ефективності та справедливості освітньої системи, дослідженні складних взаємозв'язків між вхідними та вихідними параметрами, а також розумінні механізмів розподілу витрат і вигод серед членів суспільства.

Зрештою, вони слугують підвищенню якості педагогічної діяльності. Освітні індикатори реалізують п'ять ключових функцій:

1. **Оцінювання ефективності політики** [45] через вимірювання ступеня досягнення поставлених цілей (наприклад, вплив впровадження нової освітньої програми на результати стандартизованих тестів).
2. **Виявлення системних нерівностей** [46] через ідентифікацію розривів у доступі та якості освітніх послуг між різними соціальними групами (наприклад, порівняння рівнів завершення середньої освіти в міських та сільських регіонах).
3. **Встановлення стратегічних пріоритетів** [45] для оптимального розподілу ресурсів (наприклад, інвестування в регіони з найвищим співвідношенням учнів до вчителів).
4. **Визначення напрямів системного удосконалення** [47] через ідентифікацію слабких ланок (наприклад, необхідність реформування методик викладання після отримання низьких результатів у міжнародних оцінюваннях PISA).
5. **Моніторинг динамічних змін** для відстеження тенденцій у часовій перспективі (наприклад, аналіз зростання охоплення дошкільною освітою протягом п'ятирічного періоду) за рівнем: внутрішній (самооцінка закладу чи педагога), зовнішній (на рівні закладу, місцевому (громада), регіональному, державному, міжнародному (PISA, TIMSS)); за формою: самооцінювання (вчителями, учнями)ж внутрішня оцінка (адміністрацією), зовнішнє оцінювання (органами управління).

Оскільки система освіти – це багаторівнева система, тому слід розглядати освітні індикатори в контексті освітніх рівнів (див. Табл. 5).

Таблиця 5.

Рівень «Загальна середня освіта»

Інструмент / Метод	Опис / Використання
Адміністративні записи	Реєстри, журнали, дані про зарахування, відвідування, відсів.
Стандартизовані тести (PISA, PIRLS, TIMSS)	Оцінювання грамотності, математики, науки.
Спостереження в класі, опитування	Оцінювання вчителів, залученість учнів, атмосфера в класі.
Формувальне та підсумкове оцінювання	Тести, контрольні, проекти – моніторинг прогресу.
Цифрові портфоліо / е-портфоліо	Комплексна оцінка через роботи учнів.
Learning Analytics (аналітика навчання)	Дані з LMS для виявлення ризиків та персоналізації навчання.
Соціально-емоційне оцінювання (SEL)	Рівень емоційної стійкості, мотивації, самоконтролю учнів.

Таблиця 6.

Рівень «Вища освіта»

Інструмент / Метод	Опис / Використання
<i>Національний рівень</i>	
Національні системи статистики освіти (EMIS)	Централізований збір даних зі шкіл, вишів, адміністрацій.
Домогосподарські та трудові опитування	Рівень освіти, грамотності, охоплення навчанням.
Бюджетна звітність	Державні витрати на освіту по регіонах і рівнях.
Коефіцієнти переходів	Показники переходу учнів між освітніми рівнями.
Індекси інклюзії та рівності	Аналіз за ознаками статі, бідності, інвалідності тощо.
AI / ML прогнозування	Прогноз потреби у вчителях, ризиків відсіву, навантаження на школи.
Геоаналітика освіти	Візуалізація доступу до закладів, розміщення ресурсів.
Дашборди та аналітичні панелі (Power BI)	Моніторинг KPI в реальному часі.
<i>Міжнародний рівень</i>	
Big Data (великі дані)	Інтеграція даних з освіти, охорони здоров'я, соцзахисту тощо.
Уніфіковані міжнародні рамки (UNESCO, EMIS)	Стандартизовані моделі збору та аналізу освітніх даних для глобальних порівнянь.

У контексті глобалізації не менш важливо приділяти увагу міжнародним підходам (див. Табл. 7).

Таблиця 7.

**Підходи до оцінки систем освіти
(порівняльний аналіз)**

<i>Критерій</i>	<i>EMIS (Система управління освітньою інформацією)</i>	<i>UNESCO UIS Framework (Рамка ЮНЕСКО з освітньої статистики)</i>
<i>Призначення</i>	Оперативне управління освітою на національному / регіональному рівнях	Глобальний моніторинг прогресу освіти та звітність по SDG 4
<i>Рівень застосування</i>	Внутрішній (національний, регіональний, шкільний)	Міжнародний (для міжкрайнього порівняння та глобальних звітів)
<i>Основні функції</i>	Збір, зберігання, аналіз, візуалізація та використання даних для планування та рішень	Розробка глобальних індикаторів, методологій, стандартів збору та оцінки даних
<i>Типи даних</i>	Адміністративні дані: охоплення, ресурси, вчителі, фінанси, інфраструктура	Освітні результати, охоплення, рівність, фінансування, якість, навички, перехід до ринку праці
<i>Технічна архітектура</i>	Централізовані бази даних, інтеграція з іншими системами, рольовий доступ	Платформи UIS Data Centre, методологічні стандарти, API доступ до глобальних баз
<i>Інструменти візуалізації</i>	Національні дашборди, Power BI, внутрішні звіти для МОН, місцевих департаментів	Глобальні таблиці, карти, порівняльні графіки, UIS Stat Platform
<i>Орієнтація на користувачів</i>	Державні адміністратори, управлінці, директори, планувальники	Дослідники, політичні аналітики, міжнародні агенції (UNESCO, UNICEF, WB, OECD)
<i>Інтеграція з іншими системами</i>	Так: соціальний захист, охорона здоров'я, демографія, фінанси	Частково: використання міжнаціональних джерел (наприклад, опитування домогосподарств, PISA)
<i>Методологія збору даних</i>	Форми, електронні реєстри, мобільні додатки, LMS, пряме введення з шкіл	Гармонізовані опитування, стандартизовані тести, адміністративні дані зі звітності країн

Продовження таблиці 7

<i>Якість даних</i>	Забезпечується через валідацію, перевірки, роль користувачів	Стандарти перевірки даних, методологічні настанови, метадані
<i>Монотонність ЦСР 4</i>	Частково (опціонально, за рішенням країни)	Основне завдання: глобальні SDG 4 індикатори (4.1.1, 4.5.1, 4.c.1 тощо)
<i>Приклади показників</i>	Кількість учнів у класі, співвідношення учнів до вчителів, доступ до електрики, фінансування школи	

Спільні риси обох систем на міжнародному рівні полягають у системності підходу, адже обидва підходи демонструють комплексний погляд на освітню систему та використовують множинні індикатори для оцінки. Багаторівневість аналізу також характерна для обох систем, проте український дашборд функціонує за принципом «національний → регіональний → місцевий рівні», тоді як міжнародні практики використовують логіку «індивідуальний → інституційний → системний рівні». Фінансова складова присутня в обох підходах через бюджетний профіль громади в українському варіанті та інвестиційні показники і вартість на учня в міжнародному досвіді. Український підхід характеризується територіальним акцентом з орієнтацією на громади та регіони, управлінською перспективою як інструментом для органів місцевої влади та кореляційним аналізом для виявлення взаємозв'язків між показниками. Фокус міжнародних практик спрямований на індивідуально-орієнтований підхід з детальними даними про кожного учня, соціальний контекст через поглиблену демографічну інформацію та холістичність через включення показників здоров'я та поведінки. Переваги українського дашборду полягають в адаптованості до системи місцевого самоврядування, ефективності для регіонального планування та статистичній обробці взаємозв'язків. Переваги міжнародних практик включають персоналізацію освітнього процесу, урахування соціально-економічних факторів та комплексний підхід до розвитку учня.

Освітня аналітика, індикатори якості та моніторинг не є ізольованими інструментами – вони формують взаємопов’язану систему управління якістю освіти. Їх інтеграція дозволяє забезпечити цілісний цикл покращення освітньої діяльності. Разом вони утворюють зворотний цикл: «Аналітика → Індикатори → Моніторинг → Аналітика...». З цього слідує, що:

- 1) аналітика інформує індикатори;
 - 2) індикатори керують моніторингом (визначення пріоритетів збору даних: що, коли і як фіксувати, щоб мати валідну інформацію);
 - 3) моніторинг надає дані для аналітики (моніторингові дані стають сировиною для нових прогнозів, виявлення тенденцій, адаптивного навчання).
- Розглянемо практики (див. Табл.8).

Таблиця 8.

Світові практики використання освітньої аналітики

<i>Назва/Ініціатива</i>	<i>Опис функціоналу</i>	<i>Результати/Цифри</i>
Synergy Analytics (США) [48]	Інтегрує дані з SIS, LMS, моніторинг поведінки; візуальні дашборди показують тренди успішності та ризику відрахування [48]	Виявлення студентів з ризиком відрахування на 2–3 місяці раніше, ніж традиційні методи [48]
Miami Dade College [49]	Аналітична платформа об'єднує дані LMS, бібліотеки, відвідуваності, фінансові записи для прогнозу ризику відрахування	+14% утримання студентів; +9% завершення курсів; +17% успішність першокурсників; +8% рівень випуску [49]
Minerva University [50]	NLP аналіз дискусій для оцінки глибини мислення та аргументації	+31% критичне мислення; +24% утримання знань [50]

Продовження таблиці 8

Khan Academy[51]	Адаптивна аналітика на основі мільйонів щоденних взаємодій, персоналізація навчальних траєкторій	40% скорочення часу на опанування матеріалу[51]
Singapore's Future Schools Initiative	Інтеграція шкільної аналітики з оцінюванням і цифровими ресурсами	+15% зростання показників PISA у пілотних школах [52].
Arizona State University – eAdvisor [53]	Аналіз вибору курсів, прогресу, автоматичні попередження і рекомендації	Менш ніж за чотири роки eAdvisor покращив рівень випуску в ASU на 11,6%, збільшив утримання студентів до 84% та збільшив кількість студентів, які «на шляху» до завершення навчання, з 22% до 91%. [53]
New Zealand Network of Innovative Schools	Порівняльна аналітика між школами; поширення кращих практик	Мережа для навчання (N4L), ключова державна компанія, що підтримує цифрові технології в школах Нової Зеландії (понад 2500 шкіл і 900 000 користувачів), повідомила про значні інновації та досягнення в 2023/24 році. Це включає підтримання високого рівня задоволеності (92%) серед директорів шкіл цифровими послугами, що покращують досвід та результати навчання і викладання [54].
Delaware RTTT (Race to the Top)	Поздовжні освітні дані для аналізу нерівності та цільових інтервенцій	Зменшилися розриви в успішності з англійської мови, наприклад, розрив між білими та чорношкірими учнями зменшився з 26,2 до 22,7 процентних пунктів, а між білими та латиноамериканськими учнями – з 23,3 до 20,4 пунктів [55].

Успішні кейси демонструють: лише синергія цих компонентів дозволяє забезпечити сталі, вимірювані та доказові покращення в освіті.

Сучасні тенденції в аналітиці освіти зосереджені на використанні передових технологій та методологій обробки даних для покращення результатів навчання, персоналізації освіти та оптимізації процесу прийняття рішень в установах. Ключові тенденції включають:

1. Інтеграція штучного інтелекту (ШІ). ШІ трансформує аналітику в освіті, автоматизуючи очищення даних, розпізнаючи закономірності в складних наборах даних і забезпечуючи прогностичну аналітику результатів навчання студентів. Застосування ШІ включає визначення оптимальних шляхів навчання та своєчасне втручання для студентів, які перебувають у групі ризику [56].

2. Використання великих даних. Освіта зараз генерує величезні обсяги даних через цифрові платформи навчання. Великі дані дозволяють проводити масштабні довгострокові дослідження, обробку даних у реальному часі та мультимодальний аналіз даних, що поєднує академічні, поведінкові та екологічні дані [56].

3. Персоналізоване навчання Аналітика даних дозволяє створювати індивідуальні програми навчання на основі індивідуальних потреб студентів та стилів навчання. Сучасні алгоритми рекомендують персоналізовані навчальні траєкторії та адаптивні ресурси для підвищення зацікавленості та академічного прогресу [57].

4. Прогнозна аналітика. Використання історичних даних для прогнозування успішності студентів, ризиків відрахування, тенденцій зарахування та оптимізації розподілу ресурсів. Прогнозні моделі допомагають навчальним закладам вживати своєчасних заходів та покращувати результати. Хмарні платформи демократизують доступ до потужних аналітичних інструментів, що дозволяє навчальним закладам співпрацювати без необхідності створення потужної локальної інфраструктури, покращуючи масштабованість та обмін даними [569].

5. Блокчейн для безпечного обміну даними. Блокчейн з'являється для забезпечення цілісності даних, безпечного обміну обліковими даними та прозорих, захищених від фальсифікації записів досліджень, сприяючи довірі та конфіденційності у співпраці з даними [58].

6. Панелі аналітики навчання. Панелі в режимі реального часу об'єднують дані з різних джерел, щоб надати практичну інформацію для викладачів та адміністраторів, що дозволяє своєчасно коригувати стратегії навчання [58].

7. Візуалізація даних. Сучасні інструменти візуалізації, включаючи інтерактивні інформаційні панелі та імерсивні середовища, покращують передачу складних освітніх даних зацікавленим сторонам [587].

Висновки. Освітня аналітика виступає сучасною парадигмою якісної освітньої діяльності, яка дозволяє не лише описувати та аналізувати, але й прогнозувати, керувати та вдосконалювати освітні процеси на основі даних. Її потенціал полягає у створенні гнучкої, адаптивної та справедливої системи освіти, що здатна ефективно відповідати на виклики сьогодення. Крім того, формується нова культура прийняття рішень на основі доказів, де кожен учасник освітнього процесу – від вчителя до міністра – спирається не на інтуїцію, а на валіду, інтерпретовану та релевантну інформацію. Справжня цінність аналітики розкривається в її інтеграції з індикаторами та моніторингом, що створює: обґрунтовану базу для прийняття рішень; механізм оцінювання впливу дій; динамічну екосистему адаптивного навчання. Для ефективної освітньої аналітики слід дотримуватися: комплексного використання різних типів індикаторів (вхідні, процесні, результативні); дотримання принципів якості (порівнянність, валідність); інтеграції міжнародних та національних систем оцінювання; подолання ключових викликів, зокрема через технологічний захист даних та розвиток аналітичних компетенцій учасників освітнього процесу. Сучасні тенденції в сукупності ілюструють перехід до систем освіти, що базуються на даних, персоналізованих та безпечних, які підтримуються технологіями та методологія співпраці.

Список використаних джерел

1. Reimagining Learning Analytics URL:
<https://www.solaresearch.org/wp-content/uploads/2025/06/Reimagining-Learning-Analytics-V3-002.pdf>
2. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти : навчальний посібник. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 319 с. URL:
<https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi76/0056408.pdf>
3. Ковтунець, В. Формування стратегії розвитку освітньої статистики в Україні. Освітня аналітика України 1 (2018): 5-10. URL:
https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2018/12/5_10_Kovtunec.pdf
4. Петренко, Н. В. (2024). Генеза терміну «самоосвітня компетенція»: від історії до сучасності. *Інноваційна педагогіка: Науковий журнал. Видавництво «Гельветика»*. Вип, 72: 23-29.
5. Adolphe Quetelet URL:
<https://www.britannica.com/biography/Adolphe-Quetelet>
6. Галицька Е. В., Прімерова О. К. Життєвий шлях, наукова та практична діяльність А. Кетле (ДО 220-ї річниці з дня народження) URL:
<http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5320>
7. John Dewey on Progressive Education URL
<https://newlearningonline.com/new-learning/chapter-2/supporting-material-1/john-dewey-on-progressive-education>
8. Gibbon P. John Dewey: Portrait of a Progressive Thinker URL
<https://www.neh.gov/article/john-dewey-portrait-progressive-thinker>
9. Edward Lee Thorndike biography at University at Buffalo website:
https://www.acsu.buffalo.edu/~duchan/new_history/hist19c/subpages/thorndike.htm
10. Britannica page summarizing Thorndike's theories and impact:
<https://www.britannica.com/biography/Edward-L-Thorndike>
11. Benjamin Bloom URL: <https://eiclsresearch.wordpress.com/types-of-styles/learning-styles/bloom-benjamin/>

12. the College Board, explaining URL:
<https://www.encyclopedia.com/education/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/college-entrance-examination-board>
13. The College Board URL: <https://www.britannica.com/topic/The-College-Board>
14. Overview of Terman's academic career and contributions to intelligence testing URL <https://ubwp.buffalo.edu/history-of-cds/lewis-madison-terman-1877-1956/>
15. Manhattan Review SAT Prep – SAT History URL
<https://www.manhattanreview.com/sat-history/>
16. Educational Testing Service History URL:
https://www.fundinguniverse.com/company-histories/educational-testing-service-history/#google_vignette
17. Standardized Testing Begins in Iowa URL:
<https://www.iowapbs.org/iowapathways/mypath/2701/standardized-testing-begins-iowa#popup-container>
18. The History of the ACT Test URL: https://blog.prepscholar.com/the-history-of-the-act-test#google_vignette
19. National Center for Education Statistics (NCES) URL:
<https://nces.ed.gov/>
20. MEA testing is getting ready to start! URL:
<https://www.kidsrsu.org/article/43058>
21. PISA URL: https://dniokh.gov.ua/wp-content/uploads/2016/12/PISA_buklet.pdf
22. Лондар, С.Л. Горна, М.О.Розвиток міжнародної статистики освіти для забезпечення моніторингу досягнення 4-ї цілі сталого розвитку. Освітня аналітика України, (2), pp.5-19.
23. A Broad Collection of Datasets for Educational Research Training and Application URL <https://lamethods.org/book1/chapters/ch02-data/ch2-data.html>

24. Li W, Sun K, Schaub F, Brooks K (2021) Differences in students' willingness to accept learning analytics. *International Journal of Artificial Intelligence in Education* 32:564–608. [https://doi.org/ 10.1007/s40593-021-00254-2](https://doi.org/10.1007/s40593-021-00254-2)
25. Rodríguez-Hernández CF, Cascallar E, Kyndt E (2020) Socioeconomic status and academic performance in higher education: a systematic review. *Educational Research Review* 29:100305. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100305>
26. Mengash GA (2020) Using data mining techniques to predict student performance to support decision-making in university admissions systems. *IEEE Access* 8:55462–55470. <https://doi.org/10.1109/access.2020.2981905>
27. Mullen, K.A. (2019) Does the way you learn matter? A comparison of 10.1080 online and face-to-face learning for future leaders. *Journal of Further and Higher Education* 44:670–688. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2019.1576859>
28. Brenner, P.S., DeLamater, J. (2016) Lies, damned lies, and survey self-reports? Identity as a cause of measurement bias. *Social Psychology Quarterly* 79:333–354. <https://doi.org/10.1177/0190272516628298>
29. What is data modelling? URL <https://www.sap.com/ukraine/products/data-cloud/datasphere/what-is-data-modeling.html>
30. Вакалюк, Т.А., Янчук, В.М., Морозов, Д.С., Зубрицький, В.В. and Новіцька, І.В., 2023. Прогнозне моделювання аналітики успішності студентів з використанням алгоритмів машинного навчання. *Вчені записки ТНУ імені ВІ Вернадського. Серія: Технічні науки*, 34(5), pp.108-116.
31. Predictive analytics in education: an introduction <https://www.tribalgroupp.com/blog/predictive-analytics-in-education-an-introduction>
32. Bird, K., 2023. Predictive analytics in higher education: The promises and challenges of using machine learning to improve student success. *AIR Professional File*, 11, pp.11-18.
33. Bardadym, O. (2024) Types of information systems for managing an educational institution. *Цифрові інновації та соціальні трансформації в освіті та*

професійному середовищі : матеріали науково-практичної конференції студентів та аспірантів 28 листопада 2024 р.. с. 5-9.

34. ichhorn, S., & Matkin, G. W. (2016). Massive open online courses, big data, and education research. *New Directions for Institutional Research*, 27–40. <https://doi.org/10.1002/ir.20152>

35. Viberg, O., Hatakka, M., Bälter, O., & Mavroudi, A. (2018). The current landscape of learning analytics in higher education. *Computers in Human Behavior*, 89, 98–110. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.027>

36. Apple, Michael W. *Ideology and Curriculum* (3rd edition). New York and London: Routledge Falmer, 2004. 234 pp. ISBN 0415949122

37. Перегінняк , Т. І. (2024). Людський капітал як об'єкт економічного дослідження: сучасні підходи. *Здобутки економіки: перспективи та інновації*, (10). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13736863>

38. Coleman, James URL: <https://archive.org/details/foundationsofsoc0000cole>

39. Berger P, Luckmann T. *The social construction of reality*. In *Social theory re-wired* 2023 Jun 22 (pp. 92-101). Routledge.

40. Ball, S.J., 2012, March. Show me the money! Neoliberalism at work in education. In *FORUM: For promoting 3–19 comprehensive education* (Vol. 54, No. 1, pp. 23-28).

41. Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press. Introduction

42. P. Bourdieu *A Social Critique Of The Judgement Of Taste* 1984 https://archive.org/details/PierreBourdieuDistinctionASocialCritiqueOfTheJudgementOfTaste1984_201810

43. Ludwig von Bertalanffy's "General System Theory" URL: https://monoskop.org/images/7/77/Von_Bertalanffy_Ludwig_General_System_Theory_1968.pdf

44. Закон «Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0154-20#Text>

45. Усик В. І Оцінювання ефективності правил фінансування освіти URL:
http://www.economy.nayka.com.ua/index.php/pdf/1_2021/12.pdf?op=1&z=9733
46. Кравченко Ю.Цифрові інструменти для подолання освітніх втрат і розривів в умовах війни та відновлення України (аналітичний огляд). URL:
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745242/>
47. SAHLBERG, Pasi. PISA in Finland: An education miracle or an obstacle to change?. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2011, 1.3: 119–140-119–140.
48. Exceptional Data Access For Exceptional Teams URL:
<https://edupoint.com/Why-Synergy/Accessible-Data>
49. MDC Graduation Rate & Retention Rates URL:
https://www.collegefactual.com/colleges/miami-dade-college/academic-life/graduation-and-retention/#google_vignette
50. An introduction to habits of mind and foundational concepts URL:
<https://www.minerva.edu/public/media/enrollment-center/Minerva-HCs-Intro.pdf>
51. Khan Academy Statistics And Facts (2025) URL:
https://electroiQ.com/stats/khan-academy-statistics/#google_vignette
52. Singapore's Strong Showing in PISA 2022 Affirms Resilience of Education System Through COVID-19 Pandemic URL:
<https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/20231205-singapore-strong-showing-in-pisa-2022-affirms-resilience-of-education-system-through-covid-19-pandemic>
53. New initiatives advance ASU's efforts to enhance student success URL:
<https://news.asu.edu/content/new-initiatives-advance-asus-efforts-enhance-student-success>
54. Network for Learning's 2024 Annual Report highlights innovation, delivery and greater security initiatives for Aotearoa schools URL:
<https://www.n4l.co.nz/network-for-learning-2024-annual-report-highlights-innovation-delivery-and-greater-security-initiatives-for-aotearoa-schools/>

55. Delaware ReportYear 3: School Year 2012 – 2013 URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580330.pdf>
56. 8 Emerging Data Collaboration Trends Shaping Education Research URL: https://www.numberanalytics.com/blog/8-emerging-data-collaboration-trends-shaping-education-research#google_vignette
57. The future of data analytics in education: Emerging trends and innovations URL: <https://web.gcapworld.com/blogs/view/the-future-of-data-analytics-in-education-emerging-trends-and-innovations>
58. Predictive Analytics For Education Analytics Systems URL: https://www.meegle.com/en_us/topics/predictive-analytics/predictive-analytics-for-education-analytics-systems
59. Bardadym, O. V. (2025). Quality management: history, concepts, principles, categories. ducation and science, 2(37), 47–56. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15333990>
60. Bardadym, O. Types of information systems for managing an educational institution. IV Міжнародна науково-практична конференція «Цифрові інновації та соціальні трансформації в освіті та професійному середовищі», Київ. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14840251>
61. Десятов, Т., Бардадим, О. (2024). Якість освіти – ознака розвитку держави. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогічні науки, 3: 21–27. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-21-27>.
62. Десятов, Т., Бардадим, О. (2024). Практика забезпечення якості вищої освіти в зарубіжних країнах та в Україні: порівняльний аналіз. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогічні науки, 3: 40–48. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-40-48>
63. Bardadym, O.V. (2024). Implementation of the ‘open data’concept in higher education institutions. *Гуманітарний корпус*, (53), pp.71-73. URL: <https://surl.lu/onqrkz>

2. Синергія лідерства і соціального менеджменту в реалізації освітніх стратегій сталого розвитку

Вступ. У сучасному світі, що динамічно змінюється, питання сталого розвитку набувають особливої актуальності, зростає роль соціального менеджменту, змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників для розв’язання суспільних проблем. Освіта, як один із ключових інструментів формування свідомого й відповідального суспільства, відіграє провідну роль у забезпеченні сталості соціальних, економічних та екологічних трансформацій. Проте ефективна реалізація освітніх стратегій сталого розвитку потребує не лише чіткого бачення цілей, а й високого рівня управлінської компетентності та соціальної відповідальності. У цьому контексті важливу роль відіграє синергія лідерства та соціального менеджменту – поєднання стратегічного бачення, інноваційного підходу та відповідального управління людським капіталом.

Ключовим напрямом стратегічного бачення є синергія освітньої сфери, яка забезпечує формування необхідних сучасних інноваційних підходів соціального менеджменту у вітчизняному освітньо-науковому просторі, що сприяють реалізації ключових цілей сталого розвитку. Дослідження синергії лідерства освіти і соціального менеджменту сприятиме власній самореалізації, успішному розв’язанню суспільних проблем, соціально-економічному розвитку країни в період глобальних трансформацій.

Лідерство в освітньому середовищі виступає рушієм змін, мобілізуючи ресурси, мотивацію та ініціативу до спільної мети. Соціальний менеджмент, у свою чергу, забезпечує баланс між потребами учасників освітнього процесу, підготовкою соціальних працівників до лідерства в сфері сталого розвитку, соціальними цінностями, та принципами сталості, формує потенціал майбутніх соціальних працівників.

Їхнє інтегроване застосування дозволяє не лише розробляти ефективну освітню політику, але й забезпечувати її реальну дієвість у довгостроковій

перспективі. Вивчення взаємодії цих компонентів дає змогу глибше зрозуміти механізми впровадження освітніх стратегій, спрямованих на сталий розвиток суспільства.

Виклад основного матеріалу. Сталий розвиток сьогодні є однією з найважливіших глобальних проблем, яка виникла через ускладнення взаємодії між людиною та природним середовищем. Його суть полягає в забезпеченні життєвих потреб сучасного покоління з урахуванням збереження такої можливості для майбутніх поколінь. Пошук універсального підходу до вирішення цієї проблеми знайшов своє відображення в моделі сталого розвитку світової системи. Основи цієї концепції були викладені у довгостроковій стратегії розвитку, яку в 1987 році оприлюднила Міжнародна комісія з навколишнього середовища та розвитку, де вперше було чітко сформульовано сучасне визначення поняття «сталий розвиток» [1].

До початку 1990-х років у рамках концепції сталого розвитку сформувалися три основні напрями, зосереджені на добробуті, капіталі та охороні навколишнього середовища. Цей концептуальний підхід знайшов своє продовження у роботі Джона Елкінгтона, який у 1997 році сформулював Концепцію потрійного критерію, виділивши три основні вектори корпоративної сталості – «люди – планета – прибуток», згодом на базі цих трьох вимірів було сформовано основні складові концепції сталого розвитку (екологічний, економічний, соціальний) (Див. Рис. 1) [2].

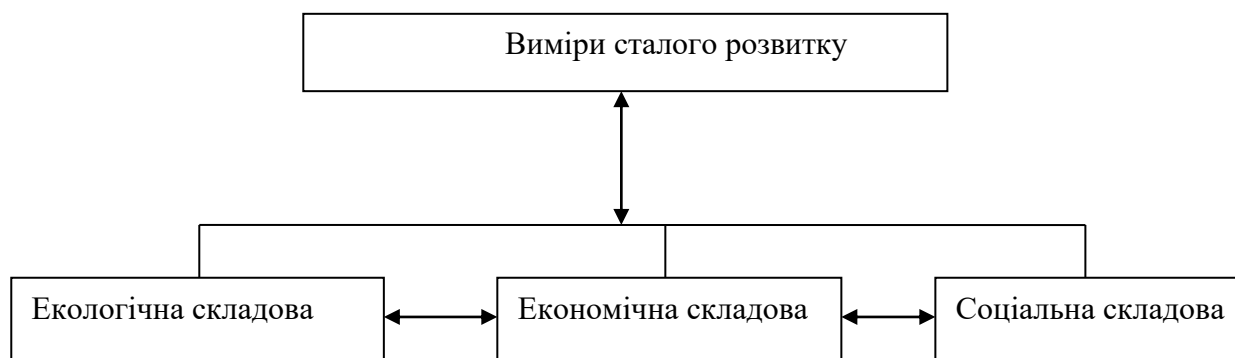


Рис. 1. Схема вимірів сталого розвитку.

Однак, попри відносну завершеність у теоретичному аспекті, ідея сталого розвитку й досі залишається переважно предметом наукових досліджень. Це пов'язано з тим, що для її практичного впровадження необхідно розробити умови порівняння економічних, соціальних і екологічних показників, а також чіткі критерії, методики розрахунку індикаторів і параметрів сталості систем.

Важливим етапом у становленні концепції сталого розвитку стало запровадження глобальних стандартів, започаткованих ООН через формулювання цілей розвитку тисячоліття – восьми ключових завдань, які країни-члени ООН зобов'язалися реалізувати до 2015 року. Згодом ці цілі були переосмислені та розширені до 17 цілей сталого розвитку, розрахованих до 2030 року. Україна активно підтримує ці глобальні ініціативи: Цілі сталого розвитку були інтегровані в національну політику, а також адаптовані з урахуванням особливостей і потреб внутрішнього розвитку країни на період до 2030 року.

Аналізуючи різні підходи до визначення поняття «сталий розвиток», слід зазначити, що науковці трактують цю категорію з різних позицій. Одні розглядають її як необхідність трансформації поточних економічних тенденцій, інші акцентують увагу на взаємозв'язках між країнами, тоді як третя група дослідників підкреслює важливість управління глобальними процесами.

Так в трактуванні *Комісії ООН з навколишнього середовища і розвитку* «... сталий розвиток – це розвиток, який задовольняє потреби сучасного покоління, не ставлячи під загрозу здатність майбутніх поколінь задовольняти свої власні потреби» [1]. Сьогодні, відповідний концепт розвитку є доволі очевидним фактом, оскільки характеризується не тільки загальним зростанням, а й поширенням цінностей сталого розвитку.

Окремі дослідники також акцентують увагу на ролі сталого лідерства, зазначаючи, «...сталий розвиток – це стратегічне управління організацією з урахуванням економічних, екологічних і соціальних аспектів, яке забезпечує довготривалу конкурентоспроможність, інновації, відповідальне ставлення до суспільства та етичне управління організацією» [3].

У даному контексті саме особистість, розвиток якої залежить від створення умов для реалізації її інтелектуального й творчого потенціалу, спроможна визначити лідерські позиції та ініціативність і виступити основним рушієм суспільного прогресу. Досягнення цілей сталого розвитку неможливе без активної громадянської позиції, ініціативності та лідерства кожної особистості.

Головна ідея цієї концепції полягає в тому, що задоволення потреб нинішнього суспільства не повинно супроводжуватись незворотним виснаженням природного середовища або обмеженням можливостей майбутніх поколінь у доступі до необхідних ресурсів. Сьогодні концепція синергії освіти, лідерства і соціального менеджменту, в контексті реалізації стратегій сталого розвитку, базується на взаємодії освітніх процесів, сучасних інноваційних інформаційних технологіях з урахуванням специфіки соціальної місії.

Ректор Академії ДТЕК Валерія Заболотна, зазначає, що саме сьогодні, коли ми пристосовуємось до безпрецедентного соціального дистанціювання, «... лідери повинні мислити масштабніше і мати можливість передбачити, як кризи будуть продовжувати впливати на конкурентне середовище і що для суспільства в цілому знадобиться в найближчі місяці і роки» [4].

В умовах трансформаційних змін, глибинних перетворень суспільства концепція синергії лідерства і соціального менеджменту, в реалізації освітніх стратегій сталого розвитку, потребує глибинних удосконалень та сучасних вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери для формування нової генерації лідерства.

Більшість наукової літератури, присвяченій дослідженню лідерства, вказує на певні розбіжності в дослідженні синергії лідерства і соціального менеджменту в контексті реалізації освітніх стратегій сталого розвитку. Суттєвий доробок поглядів на основи сталого розвитку суспільства відображені у працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, розроблено безліч теорій лідерства, які розкривають його соціально-психологічні особливості.

Так, Л. Р. Почебут і Ст. А. Чікер, розглядаючи лідерство в контексті управління малою групою, визначають його як соціально-психологічний спосіб управління групою під час вирішення групового завдання [5]. Значна частина інших науковців визначають лідерство як управлінську взаємодію, засновану на найбільш ефективному для цієї ситуації спонуканні людей до досягнення спільних цілей.

Відповідно синергії лідерства і соціального управління, місія соціальної роботи полягає у можливості допомагати людям якомога повніше розвивати власний потенціал, збагачувати своє життя та попереджувати виникнення дисфункцій [6].

Постає потреба у налагодженні взаємодії між університетами з метою підготовки лідерів, здатних ефективно діяти як у професійній, так і в громадській сферах, сприяючи впровадженню інновацій та реалізації соціальної місії. Це визначає нове бачення лідерства в контексті ХХІ століття, адже сучасні виклики вимагають формування молодого покоління, готового до лідерства у сфері сталого розвитку та виконання суспільно значущих лідерських ролей.

Освіта для сталого розвитку стала фундаментом для формування нового типу суспільства, орієнтованого на екологічну відповідальність, соціальну справедливість і економічну стабільність. Впровадження освітніх стратегій сталого розвитку потребує якісного управління, в якому ключову роль відіграють лідерство та соціальний менеджмент. Їх синергія забезпечує ефективність стратегій, спрямованих на довгострокове позитивне перетворення освітнього середовища.

У контексті сталого розвитку лідерство виступає як рушійна сила освітніх змін, яка не обмежується управлінською функцією, а передбачає стратегічне бачення, ціннісне орієнтування і здатність до трансформацій. Лідери, які впроваджують освітні стратегії сталого розвитку повинні бути не лише адміністраторами, а й агентами змін, що надихають педагогічні колективи, студентів і громаду.

Академік І.А.Зязюн видатний український філософ освіти та педагог, у своїх наукових працях акцентував увагу на ролі особистості педагога та керівника у формуванні гуманістичної, ціннісно-орієнтованої освіти. У контексті освіти для сталого розвитку, він визначав низку ключових характеристик лідерства, які мають принципове значення [7].

Гуманістична спрямованість лідера у сфері освіти має орієнтуватися на гуманні цінності, повагу до особистості, розвиток культури, моралі та екологічної свідомості.

Духовність і моральна відповідальність лідера мусить бути носієм високих морально-етичних стандартів, особистим прикладом формувати цінності сталого розвитку в учнях, студентів та колег.

Здатність бачити нестандартні шляхи розв'язання проблем, впроваджувати інноваційні підходи в освіті, орієнтовані на майбутнє та міждисциплінарність.

Глибоке розуміння проблем сталого розвитку, екології, соціальної справедливості та економічної ефективності у поєднанні з педагогічною майстерністю.

Лідер повинен будувати горизонтальні зв'язки, підтримувати діалог і співпрацю між учасниками освітнього процесу, сприяти розвитку культури, має мислити стратегічно, розуміючи довгострокові наслідки освітньої діяльності для сталого розвитку суспільства.

І.А. Зязюн наголошував, що лідерство неможливе без педагогічної майстерності – синтезу знань, цінностей, методів, що формують цілісну особистість.

Ключовими характеристиками лідерства у сфері освіти з підтримки глобальних цілей сталого розвитку наукової діяльності Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького у контексті візійного лідерства передбачається формування стратегічного бачення університету як флагмана сталого розвитку регіону (див. Рис. 2).

Це передбачено включенням принципів сталого розвитку в стратегію університету, зокрема через створення спеціалізованих освітніх програм, таких як «Менеджмент природоохоронної діяльності», розвитку наукових ініціатив у сфері екології та соціальної відповідальності, а також участі у міжнародних програмах типу "Erasmus+" щодо сталого розвитку.



Рис. 2. Ключові характеристики лідерства у сфері освіти сталого розвитку

Лідери у сфері ОСР повинні вміти формувати чітке, натхненне бачення сталого майбутнього, яке мотивує учасників освітнього процесу до змін. Це бачення має враховувати глобальні виклики (зміна клімату, вичерпання ресурсів, соціальна нерівність) і показувати шляхи їх подолання через освіту. Візійне лідерство передбачає стратегічне мислення, здатність бачити довгострокові перспективи як ініціювання університетом регіонального форуму «Стале майбутнє Черкащини: роль освіти та науки», та перетворювати амбітні ідеї на конкретні дії та ініціативи.

Ключове значення університету імені Богдана Хмельницького у контексті етичності реалізується через забезпечення прозорості прийняття рішень, академічної доброчесності, рівного доступу до ресурсів та підтримку інклюзивного середовища. Етичне лідерство проявляється у дотриманні

принципів чесності під час оцінювання, недопущенні дискримінації, дотримання високих моральних стандартів, принципів справедливості, прозорості, поваги до прав людини активному просуванні етичних кодексів для студентів та викладачів.

Синергія лідерства і соціального менеджменту в реалізації освітніх стратегій сталого розвитку полягає у прийнятті обґрунтованих та відкритих управлінських рішень для всіх учасників освітнього процесу. Вважаємо за доцільне для популяризації етичного кодексу університету; це продовження проєктів з підтримки студентів із тимчасово окупованих територій. Особлива увага приділяється етиці взаємодії – рівному доступу до ресурсів, визнанню різноманіття думок, культур та досвіду.

В українському науковому просторі важливого значення набувають дослідження впливовості сталого розвитку освіти, складності цього процесу в умовах інноваційних змін [8].

Сьогодні українська система освіти переживає складні часи, виникла потреба скорочення та укрупнення закладів вищої освіти, свого визнання отримує новий попит на ринку праці на прискорену підготовку (перепідготовку) фахівців за спрощеними (прискореними) програмами. Відбувається пошук нової системи взаємодії в парадигмі відносин, подальшого розвитку отримують ідеї активної співпраці між бізнесом та університетами, формування цільових платформ бізнес-освіти на умовах [9] :

- системного розуміння якості бізнес-освіти, як умови професійного та інформаційно-інтелектуального прогресу країни;
- формування нових стандартів професійної, управлінської та бізнес культур;
- стрімкого реагування на зміни попиту відповідно до клієнтоорієнтованості та нових, прогресивних знань;
- активізації змін та просування зацікавленості в коригуванні критеріїв якості бізнес-освіти та модерністських підходів до забезпечення країни управлінськими кадрами;

- структурування попиту на спеціальні знання та професійні компетентності за умов цільового врахування вузьких потреб кадрового забезпечення (унікальні професійні знання, ексклюзивні освітні програми);
- пріоритетності інноваційного наповнення освітніх програм, проєктів стимулювання комерціалізації накопичених досліджень в науці та освіті, адаптування таких знань в реалізації студентських екопроєктів. Зокрема створення на базі університету «Зеленого кампусу» або екологічного простору з переробки пластику; інтеграція мікроелектроніки та енергозбереження у курси інженерних спеціальностей.

Формуванню і реалізації ефективної стратегії інноваційного розвитку, що включає синергію лідерства та соціальні особливості в управлінні, сприятиме активізація інновацій через інтеграцію сучасних методик і технологій у навчальний процес. Як результат, слід очікувати поступове формування відносини довіри між освітою, наукою та бізнесом

Особливу увагу приділено розвитку STEM-напрямів, екопроєктів та цифрових інструментів навчання. Також університет виступає платформою для стартапів у сфері екологічних технологій та урбаністики.

Саме синергія лідерства креативних відносин між освітою та менеджментом в реалізації освітніх стратегій постає рушіями інноваційних змін, що сприяють розвитку компетентностей для сталого розвитку. Це включає впровадження нових підходів до навчання й викладання, зокрема STEM-освіти, проблемно-орієнтованого навчання, екологічних та соціальних проєктів. Інноваційність проявляється у здатності адаптуватися до нових умов, ефективно використовувати сучасні технології та сприяти творчому підходу до вирішення освітніх і соціальних проблем

Заслугує на увагу партисипативне лідерство, що полягає у залученні всіх учасників освітнього процесу – учнів, вчителів, батьків, громади – до спільного прийняття рішень. В університеті партисипативність проявляється через активне залучення студентського самоврядування, викладачів,

адміністрації та громадськості до обговорення та реалізації освітніх і управлінських рішень. Це сприяє розвитку культури спільного управління та формуванню відповідального громадянина.

Участь студентів у розробці «Зеленого кодексу університету», відкриті публічні консультації щодо розвитку інфраструктури кампусу, спільні екологічні акції з громадами Черкас зміцнюють відчуття відповідальності, підвищують рівень залученості та довіри в освітньому середовищі. Такий підхід може стати основою для формування профілю сучасного лідера сталого розвитку в закладах вищої освіти, а також бути інтегрованим у курси з педагогіки, освітнього менеджменту, екології чи соціального лідерства, які викладаються в ЧНУ. Лідер сприяє діалогу, забезпечує відкритість до зворотного зв'язку, підтримує демократичні механізми управління, що дозволяє враховувати різні точки зору та створювати освітній простір, орієнтований на спільне благо, а лідерство забезпечує ідейний фундамент для реалізації освітніх стратегій сталого розвитку, створюючи мотиваційне середовище для змін.

Алгоритм формування ключових компонент синергії лідерства і соціального менеджменту в реалізації освітніх стратегій сталого розвитку представимо на Рис. 3.

Соціальний менеджмент визначається як система управлінських дій, спрямованих на забезпечення соціальної ефективності інституцій через розвиток людського потенціалу, гармонізацію відносин і врахування соціокультурних контекстів. У сфері освіти він виступає механізмом адаптації і ключовим інструментом реалізації освітніх стратегій сталого розвитку до потреб конкретної громади чи регіону.

Основні функції соціального менеджменту в освітніх стратегіях сталого розвитку охоплюють комплекс дій, спрямованих на формування ефективної, інклюзивної та довгострокової системи освіти, яка відповідає принципам сталого розвитку.

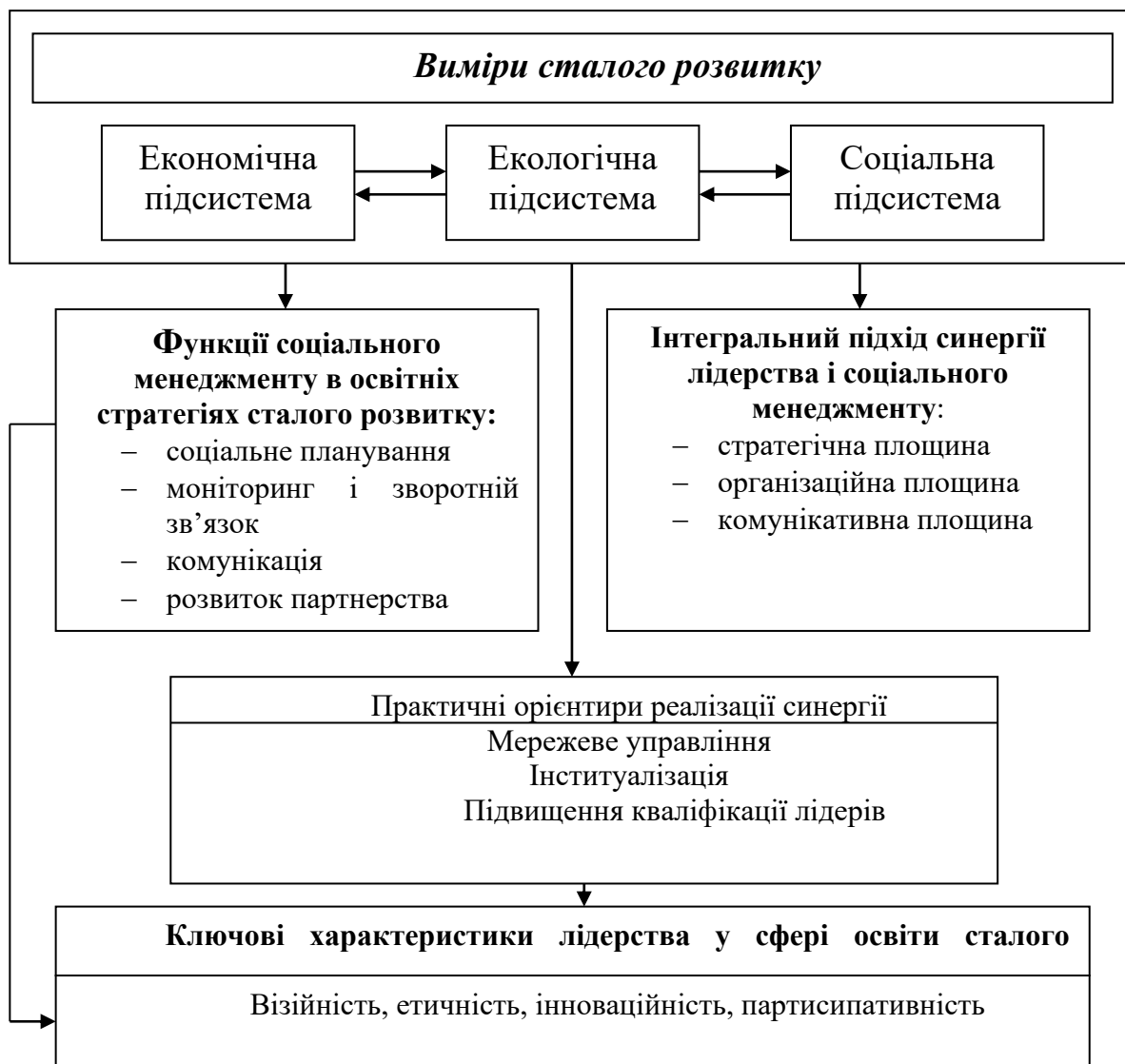


Рис. 3. Алгоритм синергії лідерства і соціального менеджменту

Однією з ключових функцій є соціальне планування, що передбачає врахування широкого спектра демографічних, культурних та економічних чинників. Це дозволяє адаптувати освітні програми до потреб конкретних регіонів, зокрема шляхом аналізу вікової структури населення, культурних особливостей громади, рівня економічного розвитку, а також специфіки місцевого ринку праці.

Іншою важливою функцією є комунікація, яка забезпечує прозорість і відкритість процесів управління освітою. Формування ефективного діалогу із зацікавленими сторонами – батьками, представниками громад, неурядовими організаціями – створює умови для спільного прийняття рішень, врахування

інтересів різних груп та зменшення соціальної напруги. Це особливо актуально у процесі впровадження інноваційних змін та трансформацій в освітній системі.

Функція моніторингу та зворотного зв'язку є необхідною для постійного вдосконалення освітніх програм. Вона охоплює системну оцінку результативності освітніх ініціатив, аналіз як кількісних, так і якісних показників, а також врахування думок учасників освітнього процесу. Такий підхід сприяє гнучкому коригуванню стратегій відповідно до реальних потреб суспільства.

Нарешті, розвиток партнерств виступає потужним механізмом інтеграції освіти у ширший соціально-економічний контекст. Установлення тісної взаємодії з бізнесом, місцевими органами влади та міжнародними організаціями дозволяє залучати додаткові ресурси, обмінюватися досвідом і впроваджувати найкращі практики сталого розвитку. Завдяки таким партнерствам освітні стратегії отримують стабільну підтримку та стають більш інноваційними й ефективними. [10, с. 48].

Таким чином, соціальний менеджмент забезпечує адаптивність і соціальну прийнятність освітніх стратегій.

У сучасному світі, де зростає значення синергії між лідерством і соціальним менеджментом сталого розвитку, особливої актуальності набуває питання ефективного впровадження корпоративної соціальної відповідальності. Один із ключових чинників, що визначає успішність цього процесу, – це поєднання лідерства і соціального менеджменту. Їхня взаємодія створює синергію, яка дозволяє перетворити стратегічні наміри на реальні соціальні зміни. Інтегративний підхід до управління корпоративною соціальною відповідальністю передбачає взаємодоповнення функцій лідера та соціального менеджера в трьох ключових площинах: стратегічній, організаційній і комунікативній.

У сфері стратегічної площини лідер виступає як візіонер, який формує загальне бачення, цінності та пріоритети компанії в контексті соціальної відповідальності. Його завдання – задати напрямок і мотивувати організацію до

соціальних інновацій. Соціальний менеджмент, у свою чергу, транслює ці ідеї в конкретні програми, ініціативи, забезпечуючи їх відповідність як внутрішній культурі компанії, так і зовнішнім вимогам стейкхолдерів.

Організаційна площина синергії лідерства і соціального менеджменту ініціює інституційні зміни, зокрема реформування управлінських структур, освітніх програм для персоналу, вдосконалення корпоративної етики тощо. Менеджмент підтримує ці зміни шляхом впровадження соціальних інструментів, наприклад, механізмів зворотного зв'язку, адаптаційних програм, політик інклюзії та рівних можливостей. Така співпраця забезпечує сталість і гнучкість трансформацій.

Лідерство в комунікації полягає у створенні відкритого інформаційного простору, який сприяє довірі, діалогу та обміну ідеями. Лідер задає тон комунікації – прозорий, ціннісно орієнтований, натхненний. Менеджмент забезпечує системну підтримку комунікаційних процесів: веде роботу з ключовими зацікавленими сторонами, створює механізми участі працівників, реалізує зовнішні компанії соціального впливу [11, с. 60].

Таким чином, синергія між лідерством і соціальним менеджментом не лише підсилює кожен з елементів управління корпоративною соціальною відповідальністю, але й створює цілісний підхід, що дозволяє ефективно реагувати на соціальні виклики сучасності. Інтеграція цих двох складових сприяє формуванню соціально відповідального корпоративного середовища, орієнтованого на сталий розвиток, довіру та взаємну підтримку

Практичні орієнтири синергії лідерства і соціального менеджменту в реалізації принципів освіти для сталого розвитку потребують системного підходу, який базується на взаємодії, партнерстві та колективному лідерстві. У цьому контексті синергія – це не лише об'єднання зусиль, а й створення нової якості взаємодії, яка примножує потенціал усіх учасників освітнього процесу. Щоб досягти справжньої синергії, необхідно дотримуватись низки практичних орієнтирів, які забезпечують ефективність і сталість трансформаційних процесів у сфері освіти.

Сучасні освітні ініціативи потребують переходу від ієрархічних структур до гнучких мережових форм управління. Це передбачає створення міжінституційних партнерств між закладами освіти, представниками громад, неурядових організацій та іншими зацікавленими сторонами. Такі мережі дозволяють оперативно обмінюватися знаннями, ресурсами та досвідом, сприяючи розвитку спільних проєктів у сфері освіти для сталого розвитку

Ключову роль у реалізації синергії відіграють керівники освітніх установ. Їхня компетентність у питаннях сталого розвитку визначає успіх усієї трансформації. Саме тому підвищення кваліфікації керівників освітніх закладів є важливою вимогою сучасності. Важливо впроваджувати спеціалізовані освітні програми, тренінги та наставництво, спрямовані на розвиток стратегічного мислення, екологічної свідомості, що сприяє формуванню управлінців нової генерації, здатних впроваджувати зміни відповідно до цілей сталого розвитку.

Не менш важливою є інституалізація принципів освіти для сталого розвитку, тобто включення ідей сталості в місію закладу, стратегічні документи, навчальні програми, освітні практики та щоденну управлінську діяльність. Такий підхід має бути не епізодичним гаслом, а інтегрованим елементом освітньої політики, забезпечує не фрагментарність, а системність змін і формує сталу організаційну культуру [12, с. 81].

Досягнення синергії лідерства і соціального менеджменту в освіті для сталого розвитку потребує цілісного підходу, який поєднує партнерство, розвиток людського капіталу та стратегічну інституційну трансформацію. Лише тоді освіта стане справжнім рушієм сталого розвитку на всіх рівнях суспільства.

Висновки. Реалізація освітніх стратегій сталого розвитку є неможливою без глибокої синергії між лідерством і соціальним менеджментом. Такий підхід дозволяє не лише створити ефективну організаційну модель, а й забезпечити сталість змін, залучення всіх учасників освітнього процесу, соціальну довіру й відповідальність.

Сталий розвиток у сфері освіти не може бути реалізований без ефективної взаємодії лідерства і соціального менеджменту. Їх синергія забезпечує перехід від декларацій до дії, від формальних програм до глибоких трансформацій. Важливо інвестувати в розвиток лідерських компетенцій і формування соціально відповідальних управлінських структур для того, щоб освітні стратегії сприяли побудові стійкого майбутнього.

Міжнародний та український досвід підтверджують: формування компетентного лідера і розвиток системи соціального менеджменту – запорука трансформації освіти у напрямі сталого розвитку. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка моделей управлінської підготовки освітніх лідерів з фокусом на соціальну справедливість, інклюзію та міжсекторальну взаємодію. Лише за умови поєднання ціннісного лідерства і соціально орієнтованого управління можливо досягти успіху у формуванні стійких освітніх практик.

Список використаних джерел:

1. Комісія ООН з навколишнього середовища і розвитку. *Our Common Future* / Комісія ООН з навколишнього середовища і розвитку. Оксфорд : Oxford University Press, 1987. 400 с.
2. Elkington J. (1997). *Cannibals with Forks: The triple bottom line of 21st century business*. Oxford: Capstone Publications
3. Avery G. C., Bergsteiner H. *Sustainable Leadership: Practices for Enhancing Business Resilience and Performance* / G. C. Avery, H. Bergsteiner. London : Routledge, 2011. 320 p.
4. Супрун Н. А. Соціальне підприємництво в Україні: проблемні аспекти та перспективи розвитку. Економічні перспективи підприємництва : зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф., м. Ірпінь, 8–9 жовт. 2020 р. Ірпінь : УН-т ДФС України, 2020. Ч. 1. С. 17–19. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/21140>.

5. Zendler A. Process-Base Development of Competence Models to Computer Science Education. *Journal of Educational Computing Research*. 2015. Vol. 54 (4). P. 563-592.
6. Сила Т.І. Соціальна робота для сталого розвитку: в пошуках спільних векторів. Проблеми соціальної роботи. 2013. №2 (3). С. 76.
7. Зязюн І. А. *Філософія педагогічної дії: монографія*. Київ: Либідь, 2010. 368 с.
8. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444 с.
9. Фінагіна О.В., Горохова Л.П., Шпильова В.О. *Бізнес-освіта в умовах інформаційно-інноваційної економіки: перспективи кластероутворення та якості послуг*. Трансформація практики управління інноваційним розвитком соціально-економічних систем : колективна монографія / під заг. ред. Храпкіної В. В., Пічик К. В. Київ,: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія». 2024 С.81-91. DOI: <https://doi.org/10.35668/978-966-518-844-5>
10. Савельєва Л. М. *Соціальний менеджмент: теорія та практика*. Київ: Центр учбової літератури, 2014. 192 с.
11. Желюк Т. Лідерство в освіті: методологічні засади та управлінські підходи. *Освіта та управління*. 2021. Т. 24. №1. С. 57–64.
12. Пітта Я. О. Освіта для сталого розвитку: виклики для керівників закладів освіти. *Вісник післядипломної освіти*. 2020. № 1 (40). С. 78–83.
13. UNESCO. Education for Sustainable Development: A Roadmap. Paris: UNESCO Publishing, 2020. [Електронний ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
14. Fullan M. The Moral Imperative of School Leadership. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003. 88 p.
15. Hargreaves A., Fink D. Sustainable Leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 2006. 312 p.
16. Mead J., Andrews R. Social Management in Schools: Partnership and Inclusion. *Journal of Educational Administration*. 2009. Vol. 47(2). P. 145–162.

17. Tilbury D. Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning. UNESCO, 2011. [Електронний ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000210060>

3. До питання психології креативності

Вступ. У сучасному світі, що характеризується швидкими змінами, зростаючою складністю та постійною потребою в інноваціях, креативність набуває особливого значення. Вона є рушійною силою прогресу в усіх сферах людської діяльності – від науки та технологій до мистецтва та соціальних інститутів. Численні концепції креативності, представлені в сучасній психологічній літературі, з їхнім розмаїттям теоретичних підходів та ретельно розробленими експериментальними обґрунтуваннями, є яскравим свідченням глибокого інтересу світової наукової спільноти до розуміння цієї фундаментальної людської здатності.

Проте, незважаючи на значну увагу, яку приділяють дослідники та практики проблемі креативності, досягнення консенсусу щодо єдиного та вичерпного визначення цього терміну залишається складним завданням. Однією з ключових причин цієї складності є надзвичайна багатогранність самого поняття «креативність». Воно охоплює широкий спектр психологічних явищ, включаючи індивідуальні здібності (такі як оригінальність мислення, уява, здатність до генерування нових ідей), емоційні стани (наприклад, натхнення, цікавість, толерантність до невизначеності), інтегральні характеристики особистості (серед яких відкритість досвіду, незалежність суджень, наполегливість), когнітивні процеси (асоціативне мислення, комбінування ідей, розв'язання проблем), види діяльності (творче письмо, винахідництво, художня творчість), особливості проблем та шляхів їх вирішення, а також, зрештою, кінцеві творчі продукти (нові теорії, винаходи, твори мистецтва). Таке широке охоплення різноманітних аспектів суттєво ускладнює універсальне розуміння креативності та її операціоналізацію для проведення емпіричних досліджень.

Упродовж багатьох років тривали активні наукові дискусії щодо різних теоретичних підходів та моделей креативності. Ці обговорення, хоча й не

призвели до єдиного загальноприйнятого визначення, стали важливою передумовою для подальшого розвитку досліджень у цій галузі. В останні роки, як важливий крок вперед у розумінні сутності креативності, було запропоновано узагальнене визначення, яке намагається об'єднати ключові її характеристики. Згідно з цим підходом, креативність розглядається як здатність до генерування оригінальних, але водночас потрібних результатів: до створення чогось такого, що якісно відрізняється від існуючого, виходить за межі традиційних уявлень та звичних способів мислення, але при цьому має практичну значущість і здатне принести реальну користь у певному контексті (Ochse, 1990; Sternberg, Lubart, 1999).

Це інтегративне визначення акцентує увагу не лише на абсолютній новизні та унікальності запропонованої ідеї чи створеного продукту, але й на її функціональності, доцільності та адекватності тим завданням і викликам, з якими стикається особистість чи суспільство. Такий збалансований підхід дозволяє більш глибоко проникнути в сутність креативності, відрізняючи її від простої фантазії чи ексцентричності, та відкриває нові перспективи для її всебічного дослідження, діагностики та цілеспрямованого розвитку в різноманітних сферах людського життя – від освіти та науки до бізнесу та мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Креативність функціонує як єдина цілісна система. Розвиток креативності обумовлено як соціальними (макро-, мезо-, мікро-), специфічними об'єктивними чинниками (тип, вид, сфера творчості), особливостями індивідуальної структури/креативності, зокрема взаємодією свідомих (рефлексивних) та несвідомих (інтуїтивних) процесів.

А. Маслоу виділяє в креативності людей, що самоактуалізуються, два рівні – первинний та вторинний.

Первинний рівень – це мимовільна креативність, пов'язана із осяянням, натхненням, піковими переживаннями.

Вторинний рівень – довільний, пов'язаний з важкою працею, тривалим навчанням, прагненням до досконалості.

На зміну спонтанності приходить довільність; на зміну повному прийняттю приходить критика; на зміну інтуїції приходить ретельне обмірковування; на зміну сміливості приходить обережність; на зміну фантазії та уяві приходить випробування реальністю. Далі йдуть порівняння, судження, оцінки, холоднокровні роздуми, відбори, відмови.

Креативність, при якій задіяні обидва типи процесів у правильній послідовності, А. Маслоу називає «інтегрованою креативністю». Завдяки інтегрованій креативності з'являються великі витвори мистецтва, філософії, науки [6].

На основі аналізу інформації можна припустити, що психологічна структура креативності включає систему креативних параметрів. В індивідуальних варіантах структура креативності є своєрідним і унікальним поєднанням мотиваційних, афективних, інтелектуальних, естетичних, екзистенційних, комунікативних, компетентнісних креативних якостей та здібностей, які у комплексі «індексують» творчу стилістику поведінки, забезпечують продуктивність, новизну, унікальність способів та результатів діяльності, схильність та готовність до творчих конструктивним перетворень у різних сферах життєдіяльності.

Так, К. Роджерс (1994) під креативністю розглядає здатність виявляти нові способи вирішення проблем та нові способи вираження. Незважаючи на те, що накопичений великий і змістовний матеріал з вивчення креативності, який дав певні результати як в теоретичному, так і в практичному відношенні, єдиної та стрункої теорії креативності досі не існує, як і не існує однакового її визначення за всіма визнаними методиками, які її діагностують [7].

Тейлор (Taylor, 1988) пише, що у 60-х рр. XX ст. було сформовано 60 визначень креативності. Вони поділені на шість типів:

- 1) гештальтні, що описують креативний процес як руйнування існуючого гештальту для побудови кращого;
- 2) інноваційні, орієнтовані на оцінку креативності за новизною кінцевого продукту;

3) естетичні, чи експресивні, наголошують на самовираженні творця;

4) психоаналітичні, або динамічні, що описують креативність у термінах взаємовідносин (Воно, Я і Над-Я);

Саме в такому сенсі слід, очевидно, розуміти твердження, що не всі люди потенційно креативні. Точніше було б сказати, що не всі люди мають високий рівень креативності, тобто креативну здатність. Адже він сам говорить про людей висококреативних та низькокреативних.

5) проблемні, що визначають креативність через ряд процесів розв'язання задач, до цього типу відноситься і визначення Гілфордом креативності як дивергентного мислення;

6) визначення, що не потрапили до жодного з вищеперелічених типів, у тому числі і дуже розпливчасті [8].

Креативна діяльність не дотримується встановлених правил, а об'єднує в одне ціле розрізнені ідеї. Крім того, вона зазвичай вимагає напруженої діяльності та подолання перешкод на шляху до кінцевого продукту (Weisberg, 1993).

Розглядаючи творчість, як процес конструктивних перетворень інформації та творення інноваційних результатів, суб'єктивно та об'єктивно значимих, ми визначаємо креативність як суб'єктивну детермінанту творчості, систему (багатомірну, багаторівневу) психічного утворення.

Креативність проявляється в інноваційних перетвореннях у всіх (або окремих) сферах життя людини (пізнанні, мисленні, спілкуванні, професійній діяльності, самовдосконаленні тощо) на рівнях: особистість (потенціал) – процес – результат.

Враховуючи те, що процес творчості включає дві різноспрямовані тенденції – творення та руйнування (реконструкцію) стереотипів, творчу, креативну поведінку індивіда можна розглядати як «творче руйнування».

У найзагальнішому вигляді креативність сприймається як загальна здатність до творчості. Розгляд творчих здібностей в якості особливої, самостійної здібності, відповідальної за творчі здобутки людини, що базується

на ряді вихідних протиріч у самій природі обдарованості та творчості. Ці протиріччя знаходять свій відбиток у парадоксальній феноменології: людина з високими здібностями може не бути творчою, і навпаки, нерідко є випадки, коли менш навчена і навіть менш здібна людина є творчою.

Розглянемо класичний приклад: П. Гоген та Н. Піросмані явно поступаються у майстерності малюнку художнику-копіїсту. Водночас вони входять до плеяди найбільших художників, що дали людству своє бачення світу, тобто творців. Цей приклад дозволяє конкретизувати проблему: якщо вміння та спеціальні здібності не визначають творчий характер діяльності, то в чому розгадка творчої людини?

Поле значень поняття креативність ширше поняття творчий потенціал, так як феномен креативності має потенційну і актуальні форми. Актуальна форма – зреалізована (проявлена) креативність. Творча особистість – особистість, що реалізує свою креативність в інноваційних здобутках. Творчі здібності (інтелектуальні, естетичні, комунікативні тощо) – структурні компоненти креативності.

Продукти творчості різноманітні. Це і технічні винаходи, і нові стилі в мистецтві, і нові ідеї в науці тощо. К. Роджерс (1994) відмічає, що на створення творчого продукту впливають, з одного боку, унікальність людини, а з іншого – люди, що оточують, обставини життя, події [8].

За Д. Шеффером (2003) видатні люди – це не просто експерти, а й новатори. У зв'язку з цим він припускає, що скоріше креативність, а не високий IQ дозволила Моцарту, Ейнштейну або Піаже досягти таких визначних досягнень. Вважають, що прогностичність успішності на основі рівня креативності може бути високою для таких сфер діяльності, як драматичне мистецтво, література та музика, складаючи для п'ятирічного періоду $r = 0,50$ (Crompton, 1972). Прогностичними є показники креативності в галузі наукових досліджень, архітектури та інженерних розробок (Gough, 1976).

Але прогноз втрачає чинність щодо досягнень у ряді видів наукової діяльності: тут прогностичні показники IQ. Можливо, це пов'язано з тим, що в

галузі мистецтва є більше можливостей для прояву незвичайного та невизначеного, на той час як наукова робота жорсткіше регламентована правилами, характерними для точних наук (фізики, математики, хімії, біології).

Л. Термен організував «Каліфорнійське лонгітюдне дослідження». Він та Кокс відібрали з учнів 95 шкіл Каліфорнії 1528 хлопчиків та дівчаток віком від 8 до 12 років з IQ 135 балів, що становило 1% від усієї вибірки. Рівень інтелекту визначався тестом Стенфорд – Біне. Контрольна вибірка була сформована з учнів тих самих шкіл.

З'ясувалося, що інтелектуально обдаровані діти випереджають своїх однолітків на рівні розвитку в цілому на два шкільних класи (Terman, 1954; Сох, 1926). У ході дослідження проводилося три зрізи з вимірювання IQ: 1927–1928, 1932–1940 та 1951–1952 рр. Остання перевірка здійснена Д. Фельдманом (Feldman, 1962) через 60 років після початку дослідження: він перевіряв досягнення членів вибірки Термена з $135 < IQ < 180$ та з $IQ > 180$.

Досліджувані, відібрані Терменом, відрізнялися раннім розвитком. Усі інтелектуальні діти успішно закінчили школу, 2/3 здобули університетську освіту, а 200 осіб стали докторами наук.

Що стосується творчих досягнень, то результати не такі однозначні. Жоден ранній інтелектуал із вибірки Термена не виявив себе як виключно талановитий творець у галузі науки, літератури, мистецтва. Ніхто з них не зробив істотного внеску в розвиток світової культури.

Гецелс та Джексон (Getzels, Jackson, 1962) порівняли дві групи підлітків. В одній групі були хлопчики з високим інтелектом, але з низькою креативністю, в іншій – з нижчим інтелектом, але вищою, ніж у першій групі, креативністю. Виявилося, що обидві групи мали той самий рівень академічної успішності.

При не дуже високій креативності зв'язок з успішністю позитивний. Загалом для всієї вибірки рівень дивергентного мислення корелює з успішністю навчання. Однак у групах з високим і вищим за середній рівень дивергентного мислення ця закономірність не проявилася.

Крім того, залежно від виду креативності, її зв'язок із різними навчальними дисциплінами різний. Мотиваційно-особистісна креативність пов'язана з більш високою успішністю з гуманітарних предметів, вербальна креативність – з більш високою успішністю з математичних предметів і нижчою з природничо-наукових, невербальна креативність – з більш низькою успішністю з математики.

Успішність розраховувалася так: були складені всі оцінки піддослідних за півріччя з усіх предметів, крім праці та фізкультури, і далі поділені на кількість предметів (всього 12 предметів). Зв'язків креативності з успішністю не виявлено.

Це свідчить про те, що і конвергентне та дивергентне мислення мають однакову цінність для освіти.

В розряд школярів, що слабо встигають, потрапляють і школярі з високим показником розумового розвитку. Однією з основних причин такого стану справ є відсутність мотивації до навчання. Однак люди з інтелектом нижче середнього ніколи не входять до числа тих, хто добре встигає. Навченість є здатністю до набуття знань, а креативність (загальна творча здатність) – здатністю до перетворення знань, з ним пов'язана уява, фантазія, породження гіпотез тощо.

Хоча успіхи у навчанні у обдарованих дітей, як правило, вищі, ніж у їх менш здібних однокласників, серед обдарованих трапляються випадки нижчої успішності, ніж можна було б очікувати виходячи з їх здібностей, так званої недостатньої успішності – *underachievement*. Важливий не так низький рівень успіхів (часто він цілком задовільний), а невідповідність високому рівню здібностей, причини тому можуть бути пов'язані з когнітивними та некогнітивними особливостями особистості [10].

Виникає питання: які співвідношення між продуктом творчості та креативністю? Ф. Баррон (Barron, 1988) вважає, відсутність такого продукту ще не є показником відсутності в людини креативності. З іншого боку, Т. Тардіф та Р. Стернберг (Tardif, Sternberg, 1988) вважають, що багато творчих продуктів

були створені не в результаті креативного процесу, або процесу, який є креативним не з точки зору митця, а через бачення інших людей.

На одній із конференцій з креативності (1966) точилася суперечка: чи є Едісон креативом, якщо його відкриття – результат планомірних пошуків? Більшість вчених вважають, що продукт свідчить про наявність креативності (Csikszentmichalyi, 1988; Simonton, 1988; Torrans, 1974; Walberg, 1988). Однак при цьому потрібно розробити критерії для того, щоб визнати такий продукт креативним.

Як один з таких критеріїв можливо розглядати комбінацію елементів, які не комбінувалися раніше (нестандартність). Однак тут виникає небезпека усунення сенсу понять, на яку вказував Торренс: здатність до творчості ототожнюється з нестандартністю, нестандартність – з оригінальністю, а остання – з винятковими відповідями у цій групі піддослідних.

Нестандартність – поняття ширше, ніж оригінальність. До проявів креативності (якщо користуватися критерієм нестандартності), вважає Торренс, можна віднести будь-яку девіацію: від акцентуацій до прояву аутичного мислення (Torrans, 1962) [9].

Другий передбачуваний критерій – свідомість. Вважається, що чим більше результат відповідає вимогам, тим більше він креативний. Такий критерій дозволяє розмежувати продуктивні творчі та непродуктивні дії. Головною операцією під час творчого процесу є операція порівняння (селективний інсайт за Девідсоном).

Таким чином, продукти творчості можна розділити на стереотипні, креативні та девіантні. Креативні продукти мають справляти сильне враження і бути генералізованими (Percins, 1988; Taylor, 1988), економними (Barron, 1988; Percins, 1988; Simonton, 1988), викликати незворотні зміни в людському досвіді (Feldman, 1988; Gardner), або трансформації (Barron, 1988; Gruber, 1988; Taylor, 1988), бути цінними або використовуватися соціумом або представниками тієї сфери, в якій вони були створені (Amabile, 1982; Amabile, Hennessy, 1988).

У галузі наукових знань та у вирішенні проблем виділяються такі критерії креативного продукту:

- він має бути сензитивним до проблем у існуючих знаннях (Gruber, 1988; Torrance, 1988);
- переходити міждисциплінарні кордони, оскільки вони складні для категоризації (Taylor, 1988; Weisberg, 1988);
- бути несподіваним і відповідати поставленому завданню (Amabile, 1982; Amabile, Hennessy, 1988; Simonton, 1988);
- бути складним і спочатку не сформованим, синтезуючи прикордонні області знань (Gruber, 1988; Torrance, 1988) [9].

Слід зазначити, що не всякий продукт може розцінюватися як креативний, незважаючи на те, що він створений за допомогою креативного процесу. Уявімо, наприклад, що в якійсь глибинці сучасна людина, схильна до техніки, за своїм незнанням винайшла велосипед. Креативна діяльність очевидна, а її продукт не буде сприйнятий цивілізованим суспільством як незвичайний, нестандартний. Втім, «винахід велосипеда», «відкриття Америки» зустрічаються не так рідко.

Творчі можливості людини є синонімом її здібностей до навчання і рідко відбиваються в тестах інтелекту. Навпаки, творчість стимулюється не так критичним ставленням до нових ідей з погляду наявного знання, як сприйнятливістю до нового знання, що ламає стереотипи старого.

Нещодавно в психології творчості стало розвиватися поняття про новий конструкт – емоційну креативність. На відміну від класичних творчих здібностей, вона знаходиться на рівні емоційно забарвленого матеріалу, тобто у загальному уявленні, і формує нові думки та ідеї щодо емоційних явищ.

Поява поняття «емоційна креативність» у психології пов'язана з логікою розвитку двох незалежних підходів. У сфері психології емоцій поняття емоційної креативності зароджується як закономірний і логічно необхідний наслідок конструктивістського погляду на емоції. У соціально-

конструктивістській теорії емоцій J. Averill ключовим є поняття «емоційний синдром».

Емоції, згідно з J. Averill, не є біологічно запрограмованими реакціями, а конструюються соціумом, і очевидно, що є хтось, хто відповідає за їх створення.

Здатність впливати на структуру та зміст емоційних синдромів і називається емоційною креативністю [5].

Продовжуючи розглядати емоційну креативність у двох аспектах: у широкому значенні слова, як дивергентне відчуття, у цьому аспекті вона входить до складу всіх компонентів емоційної сфери, та у вузькому значенні слова як здатність; зазначається, що структура емоційної креативності у сенсі слова відбиває структуру емоційної сфери й пов'язана з дивергентним відчуттям, що є однією з характеристик власне емоцій, почуттів та емоційних рис особистості.

У вузькому значенні емоційна креативність є здатністю, яка пов'язана з діяльністю та є основою для артистичних здібностей. У структуру емоційної креативності, як можливості, включаються: емоційна продуктивність (швидкість емоцій), гнучкість емоційних переживань, оригінальність емоцій та їхня розробленість.

Інша сфера, в якій виникнення визначення емоційної креативності практично неминуче, – це когнітивна психологія. Дослідження розумових та креативних процесів з часу походження психології як науки займає у ній одне з головних місць.

Визначити, що таке емоційна креативність, можна лише разом із відповіддю на запитання, що таке особистість. Відповідно до теорії С. Л. Рубінштейна, передусім, особистість є суб'єктом свого життя, тобто її творцем [1,4].

Виходячи з цього принципу, особистість слід розглядати як активну цілісну систему, за визначенням здатну до творчості, як у відношенні до самої себе, так і у відношенні всього світу та інших людей. Таким чином, виходить,

що будь-яка особистість тією чи іншою мірою креативна. Властивість креативності це інтегральна складова, пов'язана з дивергентним мисленням, у центрі якої – положення про емоційний синдром.

Цей термін означав почуття, які були продуктами творчої динаміки. Метою творчості, метою мистецтва є народження емоцій. Почуття та емоції автора в ході креативної дії перетворюються на твори мистецтва, які теж провокують емоції публіки, слухачів, читачів. Емоційні синдроми (emotional syndromes), по суті, є організованими патернами реакцій, які зазвичай називають такими термінами як радість, горе, гнів, любов тощо [3]. Завдання мистецтва генерувати нові емоційні синдроми, щоб викликати сильніші емоції.

У вітчизняній психології інтерес до теми емоційної креативності проявляється через ідею виділення «емоційної» творчої здібності висунута за аналогією з традиційним для психології індивідуальних відмінностей диференціюванням здібностей за операціями та змістом. Дихотомії «інтелект – креативність», «предметний – емоційний зміст» задають двовимірний простір локалізації відповідних конструктів у номологічній мережі [3].

Зрозуміло, що будь-які теорії неспроможні без експериментального обґрунтування конструкту та використання вимірювальних процедур. У нашій країні, як і за кордоном розроблений підхід до тестової операціоналізації емоційної креативності, що дозволяє виділити специфічну спрямованість – порівнювати емоційну креативність з дивергентним мисленням. Тестові методики на емоційну креативність мають на увазі вербальне формування великої кількості рішень до емоційних завдань різного роду.

Згідно з аналогією із субтестом «Наслідки» тесту Е. Р. Torrance, J. Averill розробив діагностичну методику «Емоційні наслідки», в якій досліджуванам потрібно представити максимальну кількість різноманітних наслідків вигаданих ситуацій, що стосуються емоційних переживань [5].

Або ж потрібно вигадати максимум пояснень, чому емоційне хвилювання, здавалося б, що не вписується в ситуацію, може бути прийнятним

у ній («вранці ви виходите з дому і бачите, що ваша машина подряпана, але при цьому ви відчуваєте радість »).

У тесті досліджуваний стикається з правдоподібною життєвою ситуацією і йому також необхідно запропонувати варіанти альтернативної поведінки в ній («придумайте, як можна налаштувати себе на успішну співбесіду при прийомі на роботу»). Емоційна креативність скрізь зводиться до словесної ідейної продуктивності у завданнях із вигаданими, феноменальними та реалістичними ситуаціями, що стосуються емоційних переживань.

Актуальність дослідження феномена емоційної креативності у дітей зумовлена сучасними умовами їх розвитку. Так реалії інформаційного та цифрового середовища, стрибкоподібне збільшення обсягу різних гаджетів у користуванні у дітей раннього віку, їх надмірне захоплення соціальними мережами та інтернетом призводять до серйозних змін не лише у сфері інтелектуально-когнітивного, але емоційно-особистісного розвитку [2].

Превалювання в сучасному суспільстві цінностей раціоналізму, прагматизму та утилітаризму, «релігії речей», а також використання інформаційно-цифрових технологій у рекламній індустрії все більше підпорядковують сучасних людей, і в першу чергу дітей, законам споживчого суспільства, витісняючи моральні цінності, емоції, почуття, живе спілкування.

Протистояти цьому, з нашого погляду, можна й треба зокрема за допомогою розвитку емоційної сфери особистості сучасної людини, причому не лише у аспекті нарощування емоційного інтелекту, але насамперед емоційної креативності.

Оскільки перший – функціонально спрямований на адекватність вирішення завдань емоційного спілкування в стандартних комунікативних ситуаціях, а остання, маючи спрямованість на породження та реалізацію нескінченно різноманітних почуттів та емоцій, може, повинна і буде, на наш погляд, залишатися прерогативою та перевагою людини над машинами, як завгодно складними.

Адже розробка на базі людиноподібних роботів цифрових програм та алгоритмів з елементами штучного інтелекту, здатних розпізнавати та імітувати емоційні реакції людини, вже успішно здійснюється.

Дане розуміння відмінності емоційної креативності та емоційного інтелекту служить онтологічною та аксіологічною основою для побудови психолого-педагогічних досліджень на ідеях рефлексивно-гуманістичної психології та педагогіки співтворчості.

На його думку Дж. Ейврілла, емоційна креативність – це здатність видозмінювати структуру та зміст емоційних синдромів, які є організованими патернами реакції (гнів, любов, горе тощо), і виступають продуктом творчої активності [5].

Процес породження нових емоційних синдромів Дж. Ейвріл, умовно розділив на три етапи:

- на першому – розвиток емоційної креативності характеризується незвичайним вираженням та переживанням емоцій у рамках вже існуючих емоційних синдромів;
- другий – розвитку емоційної креативності властива видозміна стандартних емоцій;
- третій – найвищий прояв розвитку емоційної креативності зумовлений створенням нових форм емоцій [5].

Таким чином, емоційна креативність – це здатність, властива більшості людей, але «породжена певними зусиллями та передбачливістю».

Аналіз вітчизняної психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що у науці нині є різні думки щодо поняття «емоційна креативність».

Групи вчених у своїх дослідженнях співвідносять емоційну креативність із емоційним інтелектом; розглядають емоційну креативність як частину емоційної обдарованості. Деякі вбачають в емоційній креативності процес прояву людської індивідуальності та як складову соціальної креативності, разом із науковою та мистецькою [1].

У моделі співвідношення інтелектуальних і творчих здібностей, виділяють емоційну креативність як формат переробки емоційної інформації, як здатність вирішення нестандартних завдань з емоційним змістом [3].

У зв'язку з відсутністю загальноприйнятого концептуального тлумачення емоційної креативності нам видається важливим підійти до визначення змісту її релевантного поняття на основі окреслення повнішої її феноменології, насамперед у генетичному аспекті. Крім того, необхідно пояснення джерел її виникнення та розвитку, а також її властивостей та індивідуальних особливостей прояву у дитячому віці.

Саме це, на наш погляд, дозволить підійти до вирішення проблеми створення та використання адекватних психолого-педагогічних та методичних засобів розвитку емоційної креативності, починаючи з раннього дошкільного дитинства. Опорною концепцією на вирішення цих завдань стала культурно-історична теорія розвитку психіки Л.С. Виготського [4].

Виходячи з цього концептуального посилу, витoki виникнення та розвитку емоційної креативності як вищої психічної функції можна побудувати за чотирма ступенями розвитку.

Перший ступінь відповідає інстинкту, чи вродженому, спадковому фонду способів поведінки, зокрема емоційному. Даний щабель займає система драйвів, наприклад: голод, спрага, та інші психофізіологічні потреби новонародженого, що виявляються головним чином у плачі та криках.

Перші емоції, які відчуває дитина відразу після народження, – це емоції негативної якості, пов'язані з тим чи іншим ступенем дискомфорту новонародженого, виконують захисну функцію. Позитивні емоційні реакції викликають враження, пов'язані насамперед із присутністю дорослого (насамперед матері) у полі зору дитини (комплекс пожвавлення), який починає формуватися вже у дитинстві.

Другий ступінь – це ступінь емоційного зараження та неусвідомленого наслідування соціальним емоційним реакціям дорослого. Опанування тим чи

іншим процесом поведінки у дитини будується на зразок того, як дорослий емоційно керує ним.

Третій ступінь – ступінь емоційних реакцій, опосередкованих мовою і характеризується процесом інтеріоризації знаково-символічних засобів ідентифікації дитиною емоційних сигналів особистості і тіла інших (оточуючих), що забезпечує формування механізмів емпатії і можливістю усвідомлення того, що відбувається зовні (у соціальній формі), а потім активізується всередині.

Дитина на цьому щаблі набуває здатність ідентифікувати, безпомилково називати та усвідомлювати свої емоції.

Четвертим щаблем розвитку емоційної креативності є оволодіння власною поведінкою через оволодіння своїми почуттями, переживаннями та емоціями. Не опанувавши механізми саморегуляції своїх емоційних станів, не зробивши їх такими що рефлексуються, людині неможливо подолати стереотипність своїх неусвідомлених і стихійно виникаючих емоційних реакцій у тих чи інших ситуаціях [3].

Тим самим людина, не дійшовши до цієї стадії розвитку емоційної сфери, позбавляє себе можливості не просто підпадати під владу будь-яких стихійно виникаючих емоцій, але усвідомлено керувати своїми переживаннями, а відповідно і своєю поведінкою, а також ефективно і доцільно будувати відносини з оточуючими людьми.

Ми вважаємо, що найвищою стадією розвитку емоційної креативності є: рефлексивне регулювання емоцій, натхнення, патерни поведінки, а також талановите проживання та емоційна гра, творче перетворення людських почуттів та переживань, характерних для художніх форм та сфер діяльності: у літературі, музиці гуморі, сатирі та ін.

Саме у цих вищих формах прояву емоційної креативності людина здатна не лише сама проживати нові емоції, а й пробуджувати їх в інших людей.

Незважаючи на те, що найвищого ступеня зрілості емоційна креативність досягає тільки на останньому четвертому ступені розвитку її формування

починається на ранньому щаблі і може вдосконалюватися протягом усього людського життя.

На ранніх етапах становлення це проявляється у спробах дитини займатися емоційним фантазуванням та уявою, примірюванням до себе різних почуттів та переживань за рахунок ідентифікації з різними літературними, анімаційними чи кінематографічними героями, а також освоєння та ігрової імітації різноманітних соціальних ролей тощо.

З викладених вище теоретичних підстав можна визначити поняття «емоційна креативність». Відповідно до нього емоційна креативність – це соціально зумовлена і розвинута вища психічна функція, яка в кожній людині може бути сформована різною мірою і може виявлятися у різних формах.

Таке розуміння емоційної креативності дозволяє припустити, що деякі люди здатні переважно до усвідомлення емоцій, інші – до прояву емпатії, для третіх характерний більш високий рівень емоційної креативності, що проявляється в регуляції емоцій, проживання та їх видозміни.

Виходячи з такого розуміння емоційної креативності можна виділити три рівні її розвитку:

- низький рівень характерний для людей, здатних до розуміння, усвідомлення, розпізнавання емоцій у себе та інших, здатність до емпатії;
- середній рівень, зумовлений здатністю керувати емоціями, тобто здатністю до афективного самоконтролю, до відтворення, проживання та видозміни своїх емоційних реакцій;
- високий рівень, властивий людям, здатним створювати нові, оригінальні емоції в себе та інших.

Для пояснення системного взаємозв'язку генетичних, функціональних та структурних аспектів того чи іншого психічного креативного процесу, ми можемо намітити три етапи у розвитку емоційної креативності:

- перший пов'язаний із формуванням психічних механізмів розпізнавання та розуміння незвичайних емоцій у себе та інших (ідентифікація емоцій);

- другий етап характеризується формуванням здатності відтворювати емоції інших та керувати своїми емоціями;
- останній – передбачає розвиток спроможності пробудження нових емоцій в себе та в інших.

Саме на третьому етапі емоційна креативність виявляє повною мірою свій творчий потенціал та продуктивність.

Отже, під час теоретичного аналізу різних психологічних праць, поняття «емоційна креативність», введене Дж. Ейвріллом, є здатністю переживати і виражати нові оригінальні емоції, здатністю перетворювати емоції, нами було суттєво і розширено, а також побудовано як предмет психолого-педагогічного дослідження [5].

Емоційна креативність як такий предмет розуміється нами, як вища психічна функція людини, спрямована на ідентифікацію, усвідомлення, актуалізацію, управління, перетворення і породження нових оригінальних емоцій в себе та інших.

Висновки. На сьогоднішній день психологічна наука досягла значного прогресу в дослідженні креативності, про що свідчить велика кількість розроблених теоретичних підходів та емпіричних методик. Однак, складність інтерпретації різноманітних емпіричних результатів, що часто зумовлюється відмінностями у змінних, шкалах та методах оцінки, залишається актуальною проблемою. Це ускладнює узагальнення отриманих даних та формування цілісного розуміння феномену креативності.

Перспективним шляхом подолання цих труднощів ми вважаємо комплексний розгляд креативності, який передбачає інтеграцію даних, отриманих за допомогою різноманітних діагностичних інструментів, та їхній багатовимірний аналіз із застосуванням сучасних статистичних методів. Важливим елементом такого комплексного підходу є також урахування індивідуально-особистісних факторів, зокрема продуктивного вибору як здатності особистості до прийняття нестандартних та ефективних рішень, а

також рівня самосвідомості, що відображає усвідомлення власного творчого потенціалу та прагнення до його реалізації.

Теоретичним підґрунтям для можливості такого інтегративного аналізу виступає концепція єдності інтелекту та афекту, яка є ключовим положенням у рамках ширшої теорії єдиного інтелектуально-особистісного потенціалу людини. Ця концепція наголошує на нерозривному зв'язку між когнітивними та емоційними процесами у формуванні творчих здібностей особистості. Розуміння цієї взаємодії відкриває нові можливості для глибшого проникнення в психологічні механізми креативного мислення та поведінки, а також для розробки більш ефективних стратегій її розвитку.

Крім того, для більш глибокого розуміння феномену креативності необхідно враховувати її багаторівневу організацію. Розрізнення між «великою-К» (креативністю геніальних особистостей, що призводить до епохальних досягнень) та «малою-К» (креативністю у повсякденному житті) є важливим для диференційованого підходу до її дослідження та розвитку. Додатково виділені рівні «міні-К» (оригінальність на особистісному рівні) та «професійна-К» (творчість у рамках професійної діяльності без досягнення виняткового визнання) дозволяють більш детально аналізувати прояви креативності в різних контекстах.

Практична цінність представленого комплексного підходу полягає у можливості розробки більш об'єктивних та валідних методів діагностики креативності, що враховують її багатовимірність та контекстуальність. Отримані результати можуть бути використані для оптимізації освітніх програм, спрямованих на розвиток творчого мислення у дітей та дорослих, для вдосконалення процесів управління та інновацій у бізнесі, а також для підтримки творчої самореалізації особистості в різних сферах життя. Поглиблене розуміння взаємозв'язку між інтелектуальними, емоційними та особистісними факторами креативності відкриває нові перспективи для цілеспрямованого формування творчого потенціалу як на індивідуальному, так і на організаційному рівнях.

Список використаних джерел:

1. Антонова О. Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. *Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: [монографія]*. Житомир: Вид-во ім. І. Франка, 2012. С.14-41.
2. Герасимова І. В. Вплив креативності на рівень досягнень особистості. *Розвиток креативності як ресурсу інноваційного потенціалу особистості: психолого-педагогічні аспекти. Збірник матеріалів всеукраїнської науково-методичної конференції з міжнародною участю. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Південноукраїнський центр професійного розвитку керівників та фахівців соціономічної сфери. 2025. С.78-80.*
3. Герасимова Н. Є. Творчість як показник креативності особистості. *Розвиток креативності як ресурсу інноваційного потенціалу особистості: психолого-педагогічні аспекти. Збірник матеріалів всеукраїнської науково-методичної конференції з міжнародною участю. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Південноукраїнський центр професійного розвитку керівників та фахівців соціономічної сфери. 2025. С.81-83.*
4. Лучанська В. Проблема креативності в сучасній психології. *Соціальна психологія. 2007. № 3. С. 154-161.*
5. Averill J. R. Emotions as mediators and as products of creative activity. *Creativity across domains: Face of muse. N.Y., 2005.*
6. Maslow A. H. Creativity in self-actualising people // H. H. Anderson (ed.). *Creativity and its cultivation. NY. Harper. 1959.*
7. Rogers C. R. Towards a theory of creativity // P. E. Vernon (ed.). *Creativity, L. 1972.*
8. Taylor C. W. Cultivating multiple creative talents in students // *Journal for the Education of the Gifted. 1985. V. 8. P. 187-198.*
9. Torrance E. *The Search for Satori and Creativity. Buffalo; New York: Creative Education Foundation, 1979. P. 259-271.*

10. Schaeffer P. Treatise on Musical Objects: An Essay across Disciplines / trans. by Ch. North and J. Dack. Oakland, California: University of California Press, 2017. 561 p.

4. Професійна діяльність педагога в контексті сталого розвитку: між невизначеністю й відповідальністю за якість освіти

Вступ. Однією з основних цілей сталого розвитку є якість освіти, що передбачає два основних напрями: забезпечення всеохоплюючої і якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх. Проте сучасна освітня галузь дедалі більше функціонує в умовах глобальної невизначеності, яка спричинена соціальними, політичними, екологічними та технологічними змінами. Зважаючи на це, професійна діяльність педагога в умовах невизначеності набуває нового змісту і ціннісної орієнтації. Саме від особливостей професійної діяльності педагога залежить забезпечення якості освіти як ключової цілі сталого розвитку суспільства.

Результати проведеного теоретичного аналізу сучасних досліджень вказують на те, що професійна діяльність педагогів найбільше залежить від організації і проведення освітнього процесу, емоційної стабільності та технічної адаптації (здатність застосовувати цифрові ресурси і технології) в умовах невизначеності. Все вище вказане особливо впливає на якість освітнього процесу, на дотримання балансу між роботою та особистим життям та можливості реалізації різних форм навчання (офлайн, онлайн і змішаного навчання).

Питання ролі освіти та її якості у забезпеченні сталого розвитку, зокрема: педагогічні умови освіти для сталого розвитку в початкових школах, аналіз ролі закладів вищої освіти у сталому розвитку, етичні виміри сталого розвитку та освіти, аналіз політики та трансформації освіти для досягнення цілей сталого розвитку у глобальному/європейському контексті, дослідження філософсько-освітнього виміру сталого розвитку тощо, висвітлено у працях вітчизняних і закордонних дослідників, таких як: M. Chankseliani, R. Chalmeta, T. McCowan, M. Ferrer-Estévez, М. Бойко, Л. Вербовська, І. Запихляк, Н. Маланюк, Г. Чайковська та інших.

Проаналізовані сучасні дослідження демонструють, що значення ролі освіти у сталому розвитку формується дисциплінарними традиціями, національним та інституційним контекстом, а також викликами, що змінюються у XXI столітті. Дослідники вказаної проблематики зацентровують увагу на трансформаційному потенціалі освіти, але його операціоналізація варіюється залежно від теоретичних основ і підходів.

У численних наукових працях, присвячених ролі освіти для сталого розвитку суспільства, автори неодноразово підкреслюють таку основоположну тезу: освіта є ключовим механізмом економічного зростання та довгострокової стійкості суспільства, з трансформаційним потенціалом, що реалізується через інвестиції в людський капітал та інституційні інновації.

Різноманітні аспекти діяльності педагогів, їх адаптації до змін в умовах невизначеності, зокрема підтримки професійного здоров'я як основи для здійснення ефективної професійної діяльності, розкриті у дослідженнях таких науковців як то: С. Арабулі, Л. Галавська, Л. Ганущак-Єфіменко, О. Цюняк і С. Довбенко, Л. Чалій та інші.

Не зважаючи на значну кількість досліджень, присвячених ролі освіти у сталому розвитку суспільства, проблемі професійної діяльності педагога в умовах невизначеності, поза увагою, як на наш погляд, залишається не достатньо теоретично й емпірично вивченим аспект дотримання педагогом балансу у професійній діяльності в умовах невизначеності та забезпечення ним якості освіти в контексті сталого розвитку.

Метою дослідження є проведення теоретичного аналізу особливостей професійної діяльності педагогів в умовах нестабільності, викликів та суспільних трансформацій, а також дослідженню їхньої ролі у забезпеченні якості освіти як стратегічного напрямку сталого розвитку.

Виклад основного матеріалу. Професійну діяльність педагога в умовах невизначеності дослідники розглядають у декількох напрямках. Насамперед це окреслення змін, яких набуває професійна діяльність педагога, наслідки та механізми професійної адаптації в умовах невизначеності.

Поняття «невизначеності» є предметом дослідження вчених різних галузей знань: філософії, психології, соціології, педагогіки, менеджменту тощо. Це свідчить про міждисциплінарний інтерес до феномену, який має значний вплив на поведінку людини, прийняття рішень і виконання професійних обов'язків.

Аналіз сучасних досліджень уможливив встановити, що, незважаючи на різні підходи до трактування явища невизначеності, усі вони акцентують увагу на її значущості для розуміння реалій сучасного світу, а відтак, на нашу думку, і для переосмислення процесу професійної діяльності педагогів.

Сучасні педагоги опинилися в нових для себе умовах – в умовах пермакризи, яка трактується як «постійна криза», тобто відчуття життя людиною у небезпеці та невизначеності протягом тривалого часу. Такі події як пандемія, війна порушили звичний порядок життя багатьох людей, й зокрема педагогів різних освітніх ланок, а отже й наклали відбиток на виконання ними своєї професійної діяльності.

Згідно з версією Collins Dictionary, слово «пермакриза» було визнано головним терміном 2022 року. «Permacrisis» – означає тривалий стан нестабільності та загрози й очолив щорічний список із десяти слів або фраз, які «відображають мову, що постійно змінюється, і тривоги її носіїв» [1].

Отже, можна стверджувати, що педагоги різних освітніх закладів, різних освітніх ланок впродовж останніх років здійснюють свою професійну діяльність в умовах постійної невизначеності, прагнучи при цьому зберігати якість і професіоналізм у виконанні своїх обов'язків, забезпечуючи якість освіти.

На думку науковців, невизначеність слід розглядати в об'єктивному (як наявність декількох тенденцій розвитку подій) і суб'єктивному (як ситуацію, в якій у людини з'являється можливість зробити вибір серед існуючих альтернатив) сенсі [2]. Останнє яскраво продемонстровано у праці З. Рябової: педагогу для визначення чіткої мети своєї діяльності в умовах невизначеності необхідно зробити вибір серед таких альтернатив як то: хочу, треба, можу.

Такий стан речей пояснюються тим, що життєдіяльність самого освітнього закладу характеризується невпевненістю щодо свого майбутнього, кінцевого результату роботи [3].

Сьогодні педагог залучений в освітній процес, організація і перебіг якого відбувається в стані постійних змін щодо всіх своїх компонентів: змісту, форм, методів. Перед викладачем, вчителем виникає необхідність повністю перебудовувати власну професійну діяльність, починаючи від опанування різноманітними технологіями, зокрема й цифровими, розробки навчально-методичного супроводу для організації й проведення освітнього процесу занять в нових для себе умовах і до самоменеджменту, розвитку в себе здатності до збереження власного ментального здоров'я.

Згідно з дослідженнями науковців, педагог завжди діє в умовах психологічного напруження, емоційної нестабільності. Тому має розвивати в собі такі soft skills, як толерантність до невизначеності, здатність мислити в умовах нестабільності, навички підтримки власного ментального здоров'я [4]. До чинників нестабільності у професійній діяльності педагога дослідники відносять полісуб'єктність освітнього процесу, ієрархічну структуру педагогічної взаємодії, динамічність освітніх змін і процесів (особливо властиву глобалізованому освітньому середовищу), а також зовнішню залежність освіти від ринкових і соціальних чинників. До вказаних чинників додаємо наслідки пандемії COVID-19 і введення воєнного стану на території України.

В умовах невизначеності професійна діяльність педагога трансформується. Через глобальні зміни та цифровізацію у розвитку суспільства відбувається метаморфоза трудових функцій та відповідних компетентностей педагога.

Для комфортного здійснення професійної діяльності найбільш досвідчені педагоги, за дослідженням J. Lange і S. Burroughs-Lange, опікуються власним професійним розвитком, поповнюють її новими знаннями, новими стратегіями

в організації освітнього процесу. Тим самим вони швидко адаптуються і професійно розвиваються в умовах невизначеності [5].

Професійний розвиток, задіяність у спільних проєктах, взаємодопомога у вирішенні освітніх питань, проведення групового дискурсу і рефлексія в управлінні невизначеністю є засобами для подолання вчителями професійної невизначеності. Саме на цьому наголошують у своїх працях закордонні дослідники [6; 7].

Зважаючи на сказане вище та проблематику дослідження, зупинимося на основних показниках професійної діяльності педагогів, які є найбільш ефективні в умовах невизначеності, й які мають безпосередній вплив на якість освіти як стратегічного напрямку сталого розвитку. А також спробуємо окреслити шляхи «пролонгованої адаптації» педагогів для здійснення продуктивної діяльності і забезпечення якості освіти в умовах невизначеності.

Першим таким показником можна назвати організацію освітнього процесу, який, тісно пов'язаний з іншим показником – впливом цифрової трансформації на освітню галузь, й на здійснення професійної діяльності у цілому.

Так, численні проблеми в організації освітнього процесу виявилися під час масового переходу зі звичайного аудиторного навчання на дистанційне або онлайн навчання внаслідок пандемії COVID-19, а потім й війни. Як вказують дослідження такий перехід порушив усталені форми і методи навчання, вимагаючи від педагогів швидкої адаптації до нових стратегій навчання та оцінювання, пошуку оптимального використання часу на підготовку до занять. Педагоги зіткнулися з проблемою оцінювання навчальних досягнень учнів/студентів, оскільки їм довелося розробляти нові цифрові матеріали та методи, часто за обмеженого навчання чи підтримки. Як наслідок перехід із однієї форми навчання на іншу призвело до погіршення якості навчання. А також, що є також важливим аспектом забезпечення якісного освітнього процесу – залучення здобувачів освіти до навчання у форматі, який би демонстрував підтримку з боку педагога шляхом використання ним

інтерактивного та високоякісного навчання. Під час реалізації дистанційного або онлайн навчання, як зазначають не лише українські педагоги, а й їхні зарубіжні колеги, втрачається одна з ключових soft skills, якою має володіти здобувач, – здатність до ефективної і продуктивної комунікації з усіма суб'єктами освітнього процесу. У зв'язку з цим перед педагогами постало нове завдання: як організувати онлайн освітній процес так, щоб усі його учасники були залучені до взаємодії та вмотивовані до продуктивного спілкування.

Однією з проблем, пов'язаної з попередньою, на яку звертають увагу педагоги під час проведення занять у дистанційному форматі, є прагнення здобувачів освіти уникати навчальних труднощів, зокрема шляхом виходу з онлайн занять під приводом технічних збоїв або проблем із підключенням. Подібна ситуація найчастіше спостерігається під час опитувань, проведення спільних обговорень, дискусій або бесід.

Інший показник, як зазначалось вище, пов'язаний зі стрімким розвитком цифрових технологій (з'являються нові програмні продукти та освітні платформи, розраховані безпосередньо на освітян, а існуючі постійно доповнюються контентом і вдосконалюються, поширюється використання здобувачами освіти штучного інтелекту тощо). Це вимагає від педагогів постійного підвищення рівня власної інформаційно-цифрової компетентності у процесі підготовки та організації освітнього процесу. Проте варто зазначити, що деякі педагоги швидко адаптуються, тоді як інші мають труднощі з новими освітніми платформами, створенням цифрових ресурсів та онлайн-спілкуванням. Як зазначають дослідники, від моменту швидкого переходу до онлайн навчання (зокрема, під час пандемії COVID-19) до сьогодення його ефективність покращилася для більшості суб'єктів освітнього процесу, але все ж залишаються постійні проблеми з адаптацією ресурсів та цифровою педагогікою.

Використання ж інструментів штучного інтелекту в освітньому процесі також породжує деякі проблеми. У своїй праці «ChatGPT for higher education and professional development: A guide to conversational AI» S. Atlas [8] стверджує,

що всім суб'єктам освітнього процесу необхідно підготуватися до наслідків використання штучного інтелекту. На думку автора, відповідальне застосування штучного інтелекту вимагає від здобувачів і педагогів усвідомлення як можливостей, так і обмежень цієї технології, систематичного оцінювання результативності її використання, а також безперервного вивчення її потенціалу в контексті проєктної діяльності, наукових досліджень і промисловості [8].

Як зазначалось вище, в умовах невизначеності від педагога вимагається використання нових підходів до організації освітнього процесу, викладання, навчання та оцінювання, а також розвиток цифрової компетентності як педагогів, так і здобувачів освіти, що зумовлені процесом діджиталізації. Серед актуальних тенденцій цифровізації освіти, за М. Демянчуком і І. Боднарук, виокремлюються такі:

- 1) формування моделі змішаного навчання, що передбачає інтеграцію цифрових інструментів і технологій у традиційні освітні програми та викладання навчальних дисциплін;
- 2) розвиток онлайн-освіти через створення онлайн-курсів, платформ і навчальних матеріалів;
- 3) розбудова віртуального (цифрового) освітнього середовища в межах закладу вищої освіти [9].

У своїх працях Z. Bauman [10] і A. Giddens [11] зосереджують свою увагу на проблемі формування власної ідентичності на фоні швидкісних змін сучасного суспільства та відсутністю стабільних структур. Подібні трансформації в суспільстві зумовлені розвитком сучасних, зокрема цифрових, технологій і процесами глобалізації, які, у свою чергу, породжують нові форми ризиків, що відзначаються непередбачуваністю та невизначеністю (Z. Bauman [10], U. Beck [12]). Як зауважує З. Бауман, цифрове середовище сприяє прискоренню змін і розбалансуванню соціальних зв'язків [10].

Зважаючи на вище сказане наступний показник професійної діяльності педагогів в умовах невизначеності є професійне здоров'я і професійна стійкість

педагога. Зауважимо, що вітчизняні педагоги по суті постійно працюють в умовах реформ та модернізацій освітньої галузі (розробка нових стандартів освітніх і професійних, внесення змін до законодавства та інше), що можна трактувати також як стан постійної невизначеності. А отже педагог знаходиться у стані «пролонгованої адаптації» в умовах освітніх трансформацій. Від сучасних педагогів вимагається не лише слідкувати за змінами, які відбуваються в освітній галузі, але й вчасно реагувати на них. Сьогодні як ніколи актуалізується питання підтримки їх професійного здоров'я.

У працях дослідників порушується питання професійної стійкості педагогів в умовах невизначеності, обумовлене: емоційним вигоранням та стресом, підвищеним емоційним навантаженням, труднощами зі збереження балансу між роботою та особистим життям та підвищеними психологічними вимогами, особливо в умовах пандемії або воєнного часу.

Для збереження свого професійного здоров'я педагогам рекомендуються механізми адаптації, такі як саморегуляція, стратегії емоційного подолання та професійний розвиток.

Дослідження у галузі психології, менеджменту та соціології (Ю. Гайдук, О. Єрмоменко, О. Ковальчук, Н. Кузьменко, О. Просіна, І. Проценко, J. Gajda, Н. Ibarra та ін.) описують професійну адаптацію в невизначених умовах як динамічний, багатоетапний процес, який залежить як від індивідуальних, так і від організаційних механізмів. Так, у своїй праці Т. Дзюба зображує професійну охорону здоров'я як динамічну систему, в якій ресурсний підхід та саморегуляція підтримують адаптацію. При цьому авторка розглядає феномен «невизначеності» «як перехідний стан ускладнює задоволення значної частини професійних потреб фахівця і істотно впливає на його самопочуття та професійне благополуччя» [13, с. 20]. У дослідженні І. Жигаренко [14] характеризує адаптацію як багаторівневий процес, що інтегрує емоційну стійкість та соціальну суб'єктивність. При цьому виокремлюються такі критерії ефективності проходження адаптаційного періоду: об'єктивні (результативність

та якість професійної діяльності) та суб'єктивні (професійне самовизначення, задоволеність діяльністю) [14].

В умовах невизначеності мають бути задіяні індивідуальні механізми адаптації. До них відносять толерантність до невизначеності й психологічну гнучкість. Саме вища толерантність до невизначеності, саморегуляція, емоційна стійкість та розвиток продуктивної самооцінки, на думку дослідників, пов'язана з більш адаптивним подоланням труднощів та меншим рівнем стресу в умовах невизначеності.

У своїй праці науковці [15] доводять, що толерантність до невизначеності слід розглядати як ключову компетентність сучасних педагогів, оскільки дозволяє ефективно діяти в умовах постійних змін, багатосуб'єктності освітнього процесу та зовнішнього впливу соціальних і ринкових чинників. Вона містить у собі здатність контролювати емоції, зберігати психофізичну стійкість, приймати новизну ситуації, складність і невирішуваність проблем як частину професійної діяльності, а також позитивно ставитися до ситуацій, що вимагають відповідальності та пошуку рішень. Цікавими у цьому аспекті є дослідження [15], в якому продемонстровано, що для майбутніх педагогів джерелом нетолерантності до невизначеності є новизна проблеми (ситуації), а ні її складність і невирішуваність. Зважаючи на сказане, формування і подальший розвиток такої ключової компетентності пов'язаний із рівнем рефлексії, особистісними рисами та стереотипами поведінки, а також залежить від особливостей педагогів.

У підготовці майбутніх педагогів з метою формування в них толерантності до невизначеності рекомендується використовувати такі педагогічні стратегії: цілеспрямоване створення ситуацій невизначеності, постановка відкритих запитань, занурення у незнайомі ситуації й освітні середовища, а також розвиток таких властивостей як то сміливість, допитливість і наполегливість [16; 17; 18].

Підсумуємо: толерантність до невизначеності слід розглядати і як ключовою компетентність, формування якої здійснюється під час професійної

підготовки, і як особистісною рисою. Вона є результатом цілеспрямованого педагогічного впливу, що підвищує професійну ефективність і стійкість педагогів в умовах невизначеності.

У професійній діяльності педагога толерантність до невизначеності пов'язана з іншими його ключовими компетентностями, зокрема здатністю до саморегуляції, організації власної діяльності та управління ресурсами в нестабільних умовах та ситуаціях. Однією із таких компетентностей є самоменеджмент, оскільки сучасний освітній процес, зумовлений частими змінами і непередбачуваними викликами, потребує від педагога не лише стійкості, а й уміння гнучко планувати і адаптувати свою професійну діяльність.

Все частіше педагоги визнають відсутність або недостатність вміння організовувати та розподіляти свою роботу і час. Проблема самоменеджменту в професійній діяльності педагога актуалізується у зв'язку з нестабільністю графіку освітнього процесу (повітряні тривоги, неможливість проведення повноцінного заняття у безпечному місці, відсутність або перебої з мережею інтернет, перенесення занять на інший час та інше) [19]. Такі умови невизначеності вимагають від педагога постійно змінювати свій графік роботи, вносити корективи. Педагог має розвивати навички організації власної професійної діяльності за умови системи організаційної підтримки з боку керівництва закладу освіти.

Важливим у підтримці педагогів, їх адаптації слугує організація освітнього консалтингу та особливостей надання консалтингових послуг в закладах освіти в умовах невизначеності [3]. Як зазначає З. Рябова, в умовах невизначеності продуктивність життєдіяльності й розвиток освітнього закладу можлива за рахунок трансформацій засобів і способів взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу. Як наслідок система управління закладом зазнає трансформацій і змінює напрямок у бік адаптивної моделі функціонування [3].

У ракурсі зазначеного цікавим є підхід вітчизняних дослідників (О. Боднар і М. Шкода) у побудові структури «адаптивного самоменеджменту»,

який трактується ними як «вид самоменеджменту, що характеризується здатністю педагога до емоційної регуляції та самоусвідомлення, включає уміння до ефективної адаптації в управлінні освітнім процесом, у прийнятті рішень як результату гнучкого реагування на змінні умови, у налаштуванні власної адаптивної поведінки для отримання максимальної продуктивності та добробуту учителя» [20, с. 7-8]. Ключовими складниками адаптивного самоменеджменту педагога є: self-тайм менеджменту; інформаційно-цифровий самоменеджмент; самоменеджмент самоосвіти та саморозвитку; самоменеджмент особистого бренду; маркетинговий самоменеджмент; фінансовий самоменеджмент; самоменеджмент EQ; самоменеджмент фізичного стану здоров'я, які формуються на адаптивному підході [20, с. 8].

Як зазначалось вище, адаптаційний процес професійної діяльності педагога в умовах невизначеності буде успішним, якщо педагог буде професійно розвиватися, оволодівати необхідними soft skills (критичне мислення, адаптивність, креативність, комунікабельність, емоційний інтелект для ефективної роботи в нестабільних умовах), формувати толерантність до невизначеності, проявляти емоційну стійкість. Проте все це можливо, якщо будуть забезпечені в освітньому середовищі закладу відповідні умови на основі: ресурсно-орієнтованого підходу (здійснюється відповідний розподіл ресурсів і підтримка), сильної корпоративної культури та ефективної комунікації між співробітниками закладу, системи заходів (тренінги, коучинг) для підтримки перебігу адаптаційного процесу в умовах невизначеності, реалізація гнучкої кадрової політики в закладі.

З огляду на все зазначене вище, постає питання щодо дотримання педагогом балансу у професійній діяльності в умовах невизначеності та його відповідальністю за якість освіти в контексті сталого розвитку.

Результати проведеного теоретичного аналізу наукових публікацій (О. Дубініна, Т. Волкова, О. Ігнатюк, Л. Зінченко, О. Олексієнко, M. Riadi, B. Biyanto, B. Prasetya, A. Weinberger та ін.) свідчать про те, що поняття «професійна відповідальність педагога» розкривається через призму

професіоналізму, професійної компетентності, педагогічної етики, саморозвиток, рефлексію власної діяльності, дотримання певних встановлених стандартів тощо. Вона передбачає прийняття педагогом обґрунтованих рішень щодо своєї професійної діяльності та готовність нести відповідальність за результати та наслідки.

У контексті нашого дослідження професійна відповідальність педагога за якість освіти як стратегічного напрямку сталого розвитку охоплює етичні, компетентні та особистісні аспекти, які визначають здатність педагога забезпечувати високий рівень організації та реалізації освітнього процесу в умовах невизначеності. Згідно досліджень, проведених закордонними науковцями, вона містить у собі не лише дотримання професійних стандартів і педагогічної етики, а й активне впровадження інноваційних методик, використання сучасних технологій та створення інклюзивного освітнього середовища, що сприяє розвитку критичного мислення учнів [21; 22; 23,].

Професійну відповідальність педагога класифікують на такі види: етичну (дотримання моральних норм), правову (виконання законодавчих вимог), педагогічну (якість навчання та виховання) та соціальну (вплив на суспільство) [23; 24]. Механізмами формування професійної відповідальності педагога за якість освіти в умовах невизначеності можна назвати: участь у програмах підвищення кваліфікації, самостійне ухвалення рішень та прояв лідерства у впровадженні змін та інновацій, рефлексію власної професійної діяльності, підтримка з боку адміністрації та професійної педагогічної спільноти та інше.

Цікавою з точки зору зазначеної проблематики є запропонована М. Cochran-Smith концепція «розумної професійної відповідальності педагога» як частину альтернативи домінуючим моделям підзвітності в педагогічній освіті, що базуються на аудиті [25].

Отже, узагальнення і систематизація результатів теоретичного аналізу уможливорює стверджувати, що професійна відповідальність педагога в умовах невизначеності набуває особливої актуальності в контексті забезпечення якості освіти як стратегічного напрямку сталого розвитку. Сучасне розуміння цього

феномена виходить за межі формального дотримання стандартів і нормативів, охоплюючи широкий спектр етичних, компетентнісних і особистісних складників професійної діяльності педагога.

Професійна відповідальність трактується як готовність педагога в різноманітних ситуаціях ухвалювати обґрунтовані рішення, нести зобов'язаність (підзвітність) за їх результати, наслідки та вплив на освітнє середовище і освітній процес, а також як здатність забезпечувати сталу якість навчання в умовах мінливості та нестабільності. У межах сучасних наукових підходів цей феномен розглядається дослідниками як багаторівневе утворення, що включає етичний, правовий, педагогічний і соціальний складники.

До чинників, які впливають на ефективне формування професійної відповідальності педагога, її підтримку з боку адміністрації освітнього закладу, можна віднести: участь педагогів у програмах професійного розвитку, розвиток критичного мислення та рефлексія, прояв лідерства у впровадженні інновацій в освітній процес, а також здатність до адаптації та самоменеджмент.

Актуальним є і концептуальне осмислення професійної відповідальності крізь призму альтернативних моделей педагогічної підзвітності, зокрема в контексті ідеї «розумної професійної відповідальності» [25], яка протиставляється жорстким аудиторським моделям контролю, і орієнтована на розвиток автономії, інноваційності та педагогічної рефлексії.

Таким чином, професійна відповідальність педагога в умовах невизначеності постає як ключова умова забезпечення якості освіти, що вимагає регламентів із зовні, а й глибоко усвідомленого внутрішнього ставлення до професійної ролі як педагога, її соціальної значущості та впливу на суспільний розвиток.

Висновки. Поручена нами проблематика – професійна діяльність педагога в контексті сталого розвитку: між невизначеністю й відповідальністю за якість освіти, виявилася міждисциплінарною. Розкриття основних положень і понять вимагало звернення до наукових публікацій вітчизняних та закордонних дослідників з різних галузей знань.

Згідно результатів проведеного теоретичного аналізу з'ясовано, що в умовах невизначеності професійна діяльність педагога набуває нових смислів і функціонального навантаження в контексті реалізації цілей сталого розвитку, зокрема забезпечення якості освіти. У сучасному світі, що характеризується постійними соціальними, політичними, екологічними та цифровими трансформаціями, педагог стає не лише виконавцем освітніх функцій, а й активним агентом змін, здатним забезпечити сталість і якість освіти в умовах кризи. В умовах невизначеності педагог має постійно «приймати виклик» для здійснення змін, впровадження інновацій, оволодіння новими знаннями тощо.

Зміна умов професійної діяльності педагогів в умовах пермакризи вимагає оновлення підходів до їх підготовки, підтримки та супроводу [26]. Ці зміни містять у собі трансформацію освітнього процесу, перехід до змішаних та дистанційних форм навчання, а також упровадження інноваційних технологій та цифрових ресурсів, зокрема з інструментами штучного інтелекту.

З'ясовано, що ключовими чинниками, які мають вплив на якість освіти як стратегічної цілі сталого розвитку в умовах невизначеності є професійна компетентність і адаптивність педагога, його спроможність постійно і системно професійно розвиватися, що уможливорює ефективно організовувати освітній процес у будь-яких ситуаціях, технологічно вдосконалюватися, зокрема оволодівати новими цифровими ресурсами, а також вміти організовувати власний час – тримати баланс між робочим часом і відпочинком, збереження свого професійного здоров'я тощо.

Серед ключових компетентностей, що забезпечують ефективну професійну діяльність педагога в умовах невизначеності назвемо такі як: толерантність до невизначеності, психологічна гнучкість, емоційна стійкість, саморегуляція, здатність до самоменеджменту та здатність до використання цифрових технологій в освітньому процесі.

Однією з таких компетентностей, якою має володіти сучасний педагог, і яка є по суті основним складником його професійної стійкості, дослідники називають толерантність до невизначеності. Формування і подальший розвиток

зазначеної компетентності відбувається у взаємозв'язку з іншими soft skills, і має бути цілеспрямованим предметом професійної підготовки майбутніх педагогів в закладах вищої освіти. Формуванню цієї якості сприяють педагогічні стратегії, орієнтовані на занурення у ситуації невизначеності, розвиток рефлексії, гнучкості мислення та адаптивності. Толерантність до невизначеності слід розглядати педагогові як індивідуальний механізм адаптації в умовах нестабільності.

Як свідчать результати теоретичного аналізу сучасних досліджень закордонних авторів, у центрі сучасної педагогічної практики опиняється таке поняття як «професійна відповідальність педагога». Науковця розкривають її як інтегровану характеристику професіоналізму, що охоплює етичний, правовий, педагогічний та соціальний виміри. В умовах невизначеності вона передбачає усвідомлену готовність педагога ухвалювати рішення, забезпечувати якість освіти та нести відповідальність за його наслідки та результати.

Для забезпечення якості освіти в умовах невизначеності педагог має швидко адаптуватися до змін. Тому професійна діяльність педагога повинна підтримуватися не лише на індивідуальному, а й на інституційному рівні. Ефективний менеджмент в освітньому закладі має передбачати створення інноваційного, забезпеченого необхідними ресурсами середовища з високим рівнем розвитку корпоративної культури, комунікації та підтримки, що є критично важливим для забезпечення якості освіти як стратегічного напрямку сталого розвитку. Також важливим у цьому процесі є наявність адаптивного самоменеджменту. Зазначені чинники є запорукою пролонгованої адаптації педагога до змін, особливо в умовах реформ, криз і зовнішніх загроз, зокрема пандемії та війни.

Підсумовуючи, зазначимо, що забезпечення якості освіти в умовах невизначеності неможливе без переосмислення професійної ролі педагога, розвитку його відповідальності, адаптивності та здатності діяти в постійно змінюваних умовах. Такий підхід відповідає трансформаційній функції освіти в контексті глобальних викликів і цілей сталого розвитку.

Список використаних джерел:

1. Барсукова О. Англійський словник назвав головне слово 2022 року. У шортлисті є «Київ». *Українська правда*. 2022. 1 листоп. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2022/11/1/251093/> (дата звернення: 09.07.2025).
2. Семиченко В., Артющина К. Проблема невизначеності у теорії та практиці вищої школи. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія* : зб. наук. праць Київ : Національний авіаційний університет, 2019. Вип. 2(15). С. 141–152.
3. Рябова З. В. Консалтинг в закладах освіти в умовах невизначеності. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*. 2022. № 13(25).
4. Цюра С., Гуменюк О., Єфремова О. Розвиток soft skills педагога: толерантність до невизначеності та мислення в умовах нестабільності. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2022. Вип. 36. С. 193–205.
5. Lange J., Burroughs-Lange S. Professional Uncertainty and Professional Growth: A Case Study of Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education*. 1994. Vol. 10. P. 617–631. DOI: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90030-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90030-2).
6. Gideon I., Dishon G., Vedder-Weiss D. Pedagogical and epistemic uncertainty in collaborative teacher learning. *Teaching and Teacher Education*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103808>.
7. Starrett E., Firetto C., Jordan M. Navigating sources of teacher uncertainty: exploring teachers' collaborative discourse when learning a new instructional approach. *Classroom Discourse*. 2022. Vol. 14. P. 45–68. DOI: <https://doi.org/10.1080/19463014.2021.2013266>.
8. Atlas S. *ChatGPT for higher education and professional development: A guide to conversational AI*. Digital Commons at URI. 2023. URL: https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/548 (дата звернення: 09.07.2025).
9. Demianchuk M., Bodnaruk I. Digitalization of Education as a Vector of Training of Specialists in the XXI Century. *Viae Educationis*. 2022. № 4. P. 74–81.
10. Bauman Z. *Liquid modernity*. John Wiley & Sons, 2013. 240 p.

11. Giddens A. Modernity and self-identity. In *Social theory re-wired*. Routledge, 2023. P. 477–484.
12. Beck U. Risk society. In *Essential concepts of global environmental governance*. 2014. P. 178.
13. Дзюба Т. М. Професійне здоров'я особистості в умовах невизначеності та суспільних викликів. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. Вип. 3. С. 20–25.
14. Жигаренко І. Є. Соціально-психологічні ефекти особистісно-професійної адаптації фахівців соціономічного профілю. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2020. Вип. 3 (53). С. 217-223.
15. Tsyura S., Humenyuk O., Yefremova O. Development of educators' soft skills: tolerance to uncertainty and thinking in conditions of instability. *Visnyk of the Lviv University. Series Pedagogics*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.30970/vpe.2022.37.11658>.
16. Lazarus M., Gouda-Vossos A., Ziebell A., Parasnis J., Mujumdar S., Brand G. Mapping Educational uncertainty stimuli to support health professions educators' in developing learner uncertainty tolerance. *Advances in Health Sciences Education*. 2024. Vol. 30. P. 259–280. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-024-10345-z>.
17. Reis-Dennis S., Gerrity M., Geller G. Tolerance for Uncertainty and Professional Development: a Normative Analysis. *Journal of General Internal Medicine*. 2021. Vol. 36. P. 2408-2413. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11606-020-06538-y>.
18. Stephens G., Lazarus M. Twelve tips for developing healthcare learners' uncertainty tolerance. *Medical Teacher*. 2024. Vol. 46. P. 1035-1043. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2024.2307500>.
19. Гнезділова К. М., Терентьєва Н. О. Особливості професійної діяльності викладача закладу вищої освіти в умовах невизначеності. *Науково-інформаційний супровід професійної підготовки фахівців в умовах*

невизначеності: матеріали наук.-практ. семінару з міжнар. участю (Миколаїв, 25.04.2024). Черкаси : ФОП Чабаненко Ю.А., 2024. С. 26–28.

20. Боднар О., Шкода М. Adaptive self-management as a factor in ensuring the effective performance of teachers in the face of change. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*. 2024. № 19(37). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-19\(37\)-01](https://doi.org/10.33296/2707-0255-19(37)-01).

21. Riadi M., Biyanto B., Prasetya B. The Effectiveness of Teacher Professionalism in Improving the Quality of Education. *KnE Social Sciences*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.18502/kss.v7i10.11253>

22. Nurjanah N., Zuhri Z., Afriani G., Cahyono D. Analysis of the Role of Professional Teacher Education in Improving the Quality of Learning in Secondary Schools. *Journal of Pedagogi*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.62872/yw5jk542>

23. Wen J. Ethical Exploration of Teacher Professional Ethics and Education Quality Assurance. *Journal of Higher Education Teaching*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.62517/jhet.202415549>

24. Nailah C., Afifa M. Komitmen Guru Profesional di Era Society 5.0. *Jurnal Pedagogik Pendidikan Dasar*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.17509/jppd.v9i1.41774>

25. Cochran-Smith M. Rethinking teacher education: The trouble with accountability. *Oxford Review of Education*. 2021. Vol. 47, no. 1. P. 8–24.

26. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Нові орієнтири професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах невизначеності. *Науково-інформаційний супровід професійної підготовки фахівців в кризових умовах* : матеріали II наук.-практ. семінару (20 берез. 2025 р., м. Київ) / відп. ред. і укл. Н. О. Терентьева. Київ : Вид-во НУБіП України, 2025. С. 63–67.

5. Формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку

Вступ. У сучасному світі, що характеризується глобалізаційними процесами, міжкультурними взаємодіями та динамічними соціальними змінами, особливої актуальності набуває проблема формування толерантності як важливої особистісної якості, що забезпечує гармонійне співіснування людей з різними світоглядами, культурами, релігіями та стилями життя. Відповідно до Цілей сталого розвитку, проголошених ООН на період до 2030 року, особлива увага приділяється формуванню справедливого й інклюзивного суспільства, зокрема через забезпечення якісної освіти та виховання поваги до культурного розмаїття (ЦСР 4 – «Якісна освіта», ЦСР 16 – «Мир та справедливість та сильні інститути»).

Дошкільний вік є сенситивним періодом для формування основ моральної свідомості та соціальних установок, у тому числі й толерантного ставлення до інших. Саме в цей період закладаються перші уявлення про соціальні норми, моделі взаємодії з оточенням, відбувається інтенсивний розвиток емоційної сфери, співпереживання та емпатії. Формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку сприяє не лише їхній соціальній адаптації та гармонійному розвитку, а й виконує стратегічне завдання – виховання покоління, здатного жити у мирі, взаємоповазі й злагоді.

Науковці сучасної педагогіки та психології визнають самоцінність дошкільного віку й розуміють його як перший етап становлення особистості; час, коли закладаються ціннісні засади світогляду, розвивається багато моральних якостей (Н. Айзенберг, Р. Аллен, Л. Артемова, М. Беннетт, А. Ганн, В. Деленко, О. Дудар, О. Кононко, Н. Лисенко, В. Ляпунова, Т. Мальті, Д. Мессінджер, Г. Олпорт, Ж. Піаже, Т. Поніманська та багато інших).

Завдання сучасного закладу дошкільної освіти полягає в тому, щоб його випускники були не лише самостійними, а й такими, що володіють толерантністю як основою власної життєвої позиції. Формування основ

толерантності у дітей старшого дошкільного віку базується на розвитку їх навичок безконфліктних взаємовідносин у процесі взаємодії з оточуючими на засадах співробітництва та взаєморозуміння, готовності прийняти інших людей, їхні погляди, звичаї та звички. Толерантні взаємовідносини між дітьми старшого дошкільного віку забезпечать їхню успішну адаптацію до умов навчання в школі, що є необхідною умовою розвитку повноцінної особистості в майбутньому.

У контексті сталого розвитку педагогічна діяльність має бути спрямована на формування в дітей ціннісного ставлення до людини незалежно від її національності, мови, особливостей розвитку чи переконань. Актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю наукового обґрунтування, педагогічного супроводу та впровадження ефективних методів і форм роботи, що сприяють формуванню толерантних якостей у дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Поняття «толерантність» з'явився й активно обговорюється одночасно в педагогіці, психології, культурології, соціології, політології, економіці, історії. Підвищений інтерес до толерантності зумовлений не лише її науковою міждисциплінарністю, а й потребами соціальної практики, яка, з одного боку, активно розвивається в умовах політичної модернізації, а з іншого – створює нові соціальні процеси та події, що як сприяють зростанню толерантності, так і водночас провокують, різні за своїм характером, прояви інтолерантності.

Аналіз наукових джерел щодо проблеми дослідження дає змогу говорити про багатозначність інтерпретації сутності поняття «толерантність» і відсутність у науці його єдиного трактування, оскільки воно є міждисциплінарним.

У науковому обігу слова «толерантність» і «терпимість» мають подібне значення. Поняття «толерантність» сприймається як «терпимість» і означає здатність, уміння терпіти, миритись з думкою інших, бути поблажливим до вчинків інших людей, а значить бути милосердним [6, с. 37]. В англійській мові

«толерантність» так само трактується як «терпимість», але їй надається ще один лексичний відтінок як підтримка, взаємодопомога тощо.

Досліджено, що «толерантність» вживають для позначення адаптаційних здібностей організму, що дають йому можливість взаємодіяти з іншими, не порушуючи внутрішньої рівноваги [3, с. 81].

Поняття «толерантність» в Преамбулі Статуту ООН визначено таким чином: «...виявляти терпимість і жити разом, у мирі один з одним, як добрі сусіди» [9, с. 245]. Таким чином, толерантність має соціально активне забарвлення і розглядається як умова успішної соціалізації.

Гендерна толерантність відіграє важливу роль у нормалізації гендерних стосунків і розглядається як неупереджене ставлення до представників іншої статі, відсутність ідей щодо переваги однієї статі над іншою [13].

Основними засобами формування гендерної толерантності є ігри та художні твори, сюжети яких включають взаємовідносини між представниками різної статі; емоційну співучасть; дискусії та бесіди, що передбачають обговорення різних проявів толерантності.

У психології також неоднозначно аналізується категоріально-понятійне наповнення толерантності. У рамках психоаналітичного підходу (З. Фрейд, Р. Лазарус, С. Фолькман, К. Хорні) толерантність – це складна система механізмів, які забезпечують людині баланс її психологічної стійкості й мінливості, що включає, зокрема, захисні механізми особистості, копінг-стратегії, механізми забезпечення психосоціальної ідентичності [10, с. 41].

У межах когнітивістського підходу (Дж. Тернер, Ф. Хайдер, Л. Фестінгер) толерантність – це складна система структурування в повсякденній свідомості неоднорідних і суперечливих соціально важливих об'єктів, які виступають причинами зміни соціальних уявлень, когнітивних сценаріїв, самокатегорій, а також— виникнення атрибутів, змістових установок, станів когнітивного дисонансу, ефектів соціальної перцепції, актуалізації соціальних стереотипів [10, с. 59].

У рамках біхевіористичного підходу (Дж. Вольпе, Б. Скіннер, А. Лазарус) толерантність – це складна система умінь і навичок, яка об'єднує весь поведінковий арсенал людини [11].

У рамках гуманістичного підходу (К. Роджерс) толерантність потрактовано як загальну дивергентну стратегію досягнення самоактуалізації, що є складною системою взаємопов'язаних проявів особистості, яка містить такі окремі прояви, як поєднання збереження та диференціації Я, прагнення до розрізнення, збільшення напруження, подолання перешкод, рухливість, відкритість, незалежність, опора на себе [10].

У межах крос-культурної психології (Дж. Беррі, Е. Фернхем, С. Бочнер, Дж. Ньюстром, К. Девіс, К. Оберг) пропонується розглядати толерантність як складну систему конструктивного використання власного арсеналу ідентичностей, динаміка функціонування якої підпорядковується закономірностям соціокультурної адаптації, включно з механізмами подолання «культурного шоку» [12, с. 144].

Загалом у науковій літературі поняття «толєрантність» розглядають передусім як повагу до інших людей, визнання їхньої рівності, відмову від домінування та насильства, як визнання багатоманітності людської культури, норм поведінки та відмову від зведення цього різноманіття до переважного впливу лише однієї точки зору.

Проаналізовано, що толєрантність, як якість особистості, містить у собі такі основні характеристики: психологічну готовність до толєрантного ставлення до оточуючого (нації, релігії, думки, поведінки та індивідуальних особливостей інших людей); прийняття різноманіття світу; вільний прояв власних поглядів; здатність до позитивної взаємодії на безконфліктній основі, неприйняття й активну протидію впливам навколишньої дійсності [7, с. 29].

У структурі толєрантності науковці виокремлюють когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. Когнітивний компонент передбачає усвідомлення та інтеріоризацію ідей про цінність толєрантності; визнання різноманіття світу. Емоційний компонент включає здатність до емпатії та

рефлексії. Поведінковий компонент включає здатність до толерантного спілкування та толерантної поведінки [4, с. 118].

Варто зазначити, що у структурі толерантності дітей старшого дошкільного віку можна виокремити аналогічні компоненти: когнітивний, емоційний і поведінковий. Так змістом когнітивного компонента, на нашу думку, слід розглядати етнокультурну обізнаність дітей дошкільного віку та розуміння ними різноманіття світу, спільності всіх культур та єдності людства. Емоційний компонент включає здатність дітей старшого дошкільного віку до ідентифікації, співпереживання та співчуття. Поведінковий компонент включає формування у дітей низки комунікативних умінь: взаємодія на основі співпереживання та співчуття, встановлення контактів у різних ситуаціях спілкування, володіння способами розв'язання конфліктів тощо.

У якості основних психологічних механізмів формування толерантності більшість науковців розглядають ідентифікацію, емпатію та рефлексію [2].

Не дивлячись на підвищений інтерес представників педагогічної науки до проблеми, дослідження толерантності в педагогічному аспекті значно відстають від її філософського, етичного та соціально-психологічного вивчення.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дошкільного віку дозволяє виокремити низку особливостей, які, на нашу думку, є підґрунтям для становлення структурних компонентів толерантності у дітей старшого дошкільного віку. До таких особливостей ми відносимо: особливу відкритість, високу сприйнятливості дитини до соціальних впливів, чутливість до світу соціальних стосунків; інтенсивний розвиток здатності до ідентифікації, емпатії та рефлексії; здатність розуміти та враховувати чужу точку зору; розвиток емоційного передбачення; розвиток довільної поведінки, а також різноманітних форм спілкування з однолітками й дорослими.

Багатоаспектність поняття «толерантність» робить його доволі абстрактним і загальним, малодоступним для розроблення педагогічних методик формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку, тому було доцільно визначити відповідні компоненти, критерії та показники, що

дають змогу більш чітко фіксувати, аналізувати та оцінювати результати формування толерантності дітей дошкільного віку у закладі дошкільної освіти.

Спираючись на існуючі в сучасній науці трактування поняття «толерантність дітей старшого дошкільного віку» ми розглядаємо його як інтегративну якість особистості, яка формується на основі пізнання різноманіття світу, етнокультурної поінформованості та розуміння дитиною спільності різних культур, визначає її бажання й уміння встановлювати соціальні контакти з іншими дітьми й дорослими незалежно від їхньої статі, етнічної, культурної специфіки.

Основними критеріями проявів толерантності у старшому дошкільному віці, на наш погляд, є комунікативний та емоційно-оціночний. Кожен із критеріїв розкривається в низці показників. Комунікативний критерій включає показники: товариськість, вміння вибудовувати стосунки з однолітками, миролюбність. Емоційно-оцінний критерій включає показники: емпатійність, доброзичливість, позитивне ставлення до представників інших національностей, активно-гуманістичне ставлення до людей з особливими потребам.

Таким чином, ми визначаємо, що формування толерантності дітей старшого дошкільного віку відбувається на основі пізнання дитиною різноманіття світу, етнокультурної обізнаності й розуміння спільності різних культур, визначає її бажання та вміння встановлювати соціальні контакти з іншими дітьми й дорослими, незалежно від їхньої статі, етнічної приналежності, фізичних особливостей, на засадах толерантного, шанобливого ставлення та готовності до взаємодії і співпраці.

У Базовому компоненті дошкільної освіти основні засади толерантності, відображено в освітньому напрямі «Дитина в соціумі» та визначено в межах соціально-громадянської компетентності. Так, результат сформованості соціально-громадянської компетентності засвідчує ціннісне ставлення дитини до себе, своїх прав і прав інших, наявність уявлень про правила і способи міжособистісної взаємодії з членами сім'ї, родини, іншими людьми та вмінь

дотримуватись цих правил в соціально-громадянському просторі, а також ціннісне ставлення та повагу до культурних надбань українського народу, представників різних національностей і культур [1].

Перед закладом дошкільної освіти має стояти завдання не тільки забезпечити дітей достатнім рівнем знань, умінь, навичок, а й сформувати в них самостійність й толерантність як основу власної життєвої позиції. Відповідно, заклад дошкільної освіти ставить за мету залучати дітей до загальнолюдських здобутків і цінностей, сформувати толерантність як ознаку високого рівня духовного та інтелектуального розвитку особистості дитини, оскільки саме в дошкільному віці можуть сформуватись гуманістичні цінності та реальна готовність до толерантної поведінки.

Формування толерантної особистості – це складний процес, який здійснюється всією соціальною дійсністю, що оточує дитину (суспільством, під впливом стосунків у сім'ї та стосунків її членів до інших людей і суспільства загалом; під впливом спілкування з однолітками та дорослими) [5, с. 62].

Сучасна дитина має правильно приймати й розуміти взаємозв'язок і взаємозалежність усіх і кожного, хто живе на планеті, розуміти й поважати права та звичаї, погляди й традиції інших людей, віднайти власне місце у життєдіяльності суспільства, не завдаючи шкоди та не зачіпаючи права інших людей. Тому, роботу з формування толерантності у дітей необхідно починати в закладі дошкільної освіти.

У дошкільному віці важливо знайомити дітей із фольклором народів світу. Фольклор – одна з найважливіших складових історії культури кожного народу. У казках різних народів світу часто зустрічаються спільні ідеї, теми, сюжети та образи. Майже в усіх країнах Європи розповідають казки про Червону Шапочку, Сплячу красуню, Попелюшку. Але, незважаючи на спільність ідеї, казки кожного народу національно своєрідні. З казками пов'язані перші дитячі уявлення про справедливість, де добро обов'язково перемагає, а зло рано чи пізно, але обов'язково, буде покаране.

Гра супроводжує дитину протягом усього часу перебування в закладі дошкільної освіти. У процесі ігор з ляльками діти можуть знайомитись з національними костюмами або їхніми деталями (кімоно, сарі тощо), в іграх з будівельним матеріалом – з особливостями спорудження житла різних народів.

Формування толерантності буде ефективним лише в емоційно сприятливій атмосфері. Цьому сприяють ігри та бесіди для згуртування дітей, формування в них доброзичливого ставлення один до одного, співчуття, співпереживання тощо. У дітей з'являється потреба у спілкуванні з однолітками, вони навчаються застосовувати отримані знання та навички в ігрових і життєвих ситуаціях.

Одним із шляхів формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку, на наш погляд, є вивчення іноземної (англійської) мови в закладі дошкільної освіти.

Англійська мова – це мова міжнаціонального спілкування в сучасному світі, вивчення якої дає можливість познайомити дітей з життям зарубіжних ровесників, з пісенною та віршованою творчістю, з доступними дітям зразками дитячої художньої літератури. На заняттях діти долучаються до нового соціального досвіду з використанням іноземної мови, за рахунок програвання різних ролей в ігрових ситуаціях, типових для сімейного, побутового, навчального спілкування. Усе це дає змогу сформувати у дітей старшого дошкільного віку розуміння важливості вивчення іноземної мови як засобу здійснення взаємодії з представниками інших соціумів, оскільки мовне та культурне розмаїття нині розглядається як один з найбільш цінних елементів світової, європейської та національної культурної спадщини.

Формування основ толерантності передбачає взаємну відповідальність учасників освітнього процесу, співпереживання, взаємодопомогу, здатність разом долати труднощі. У результаті цілеспрямованої роботи з формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти можуть бути досягнуті такі результати [8, с. 19]: дитина починає усвідомлювати свої особливості та вподобання, розуміти, що вона унікальна і

неповторна як кожна людина; дитина навчається спілкуватись з різними людьми; дитина навчається усвідомлено сприймати власні емоції та розуміти емоційний стан інших людей; у дитини формуються комунікативні навички, вміння встановлювати та підтримувати контакти, співпрацювати, уникати конфліктних ситуацій; дитина знайомиться з нормами та правилами поведінки.

Таким чином, до факторів, що визначають зміст та ефективність формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку можна віднести педагогічно організовані види діяльності, а саме: ігрову, пізнавальну, продуктивну, а також відповідну емоційно сприятливу атмосферу в закладі дошкільної освіти та в сім'ї, засновану на принципах демократичної взаємодії.

Надзвичайно важливо в аспекті формування толерантності досліджувати особливості гендерних відносин, починаючи з дошкільного віку, оскільки саме у цей період уперше увага дітей починає перемикатись з дорослого на однолітків, інтерес до спілкування з якими постійно зростає.

Варто зазначити, що старший дошкільний вік науковці розглядають як сензитивний період формування психологічної статі та становлення гендерної ідентичності, що уможливорює постановку завдань статево-рольового виховання, яке включає розвиток різних сфер індивідуальності особистості, сприяє усвідомленню власного образу Я-хлопчик, Я-дівчинка. Ці завдання сприяють формуванню гендерної толерантності у дітей старшого дошкільного віку за умови доповнення завданнями морального виховання [14, с. 6].

Якщо розглядати гендерні відносини в дитячих колективах, то для цих груп притаманне існування двох тенденцій: статевої або гендерної сегрегації (спілкування з представниками своєї статі) та гендерної конвергенції (спілкування з представниками протилежної статі) [14, с. 8]. Обидві тенденції нерівнозначні у різні вікові періоди та у різних типах відносин.

Нині найбільшим фахівцем з проблеми взаємовідносин між статями в дошкільному віці – є Е. Маккобі. У її книзі «Дві статі: ростемо окремо, будемо разом» блискуче викладено систему поглядів на гендерні взаємини у дитинстві та дорослому віці. Е. Маккобі зазначає, що у різні вікові періоди посилюється

то сегрегація, то конвергенція. І все-таки сегрегація – найпоширеніше явище, яке з'являється на третьому році життя у дівчаток і на четвертому – у хлопчиків. Спочатку цю сегрегацію породжують відмінності у поведінці хлопчиків і дівчаток, їхнє прагнення до неї, що призводить до формування двох окремих субкультур. І статевая сегрегація, і відмінність субкультур, можуть призводити до складнощів у взаєморозумінні між статями, конфліктів між ними [12, с. 154].

Отже, старший дошкільний вік є сензитивним для формування психологічної статі та становлення гендерної ідентичності, що робить важливим постановку завдань статевого ролевого виховання в закладі дошкільної освіти, школі та сім'ї.

Проаналізовано, що методика формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку об'єднує два напрями: 1) формування у дітей елементів мотиваційної, емоційної, інтелектуальної та поведінкової сфер особистості, що визначають прояв комунікативного критерію толерантності; 2) формування у дітей елементів мотиваційної, емоційної, інтелектуальної та поведінкової сфер особистості, що визначають прояв емоційно-оціночного критерію толерантності [8, с. 33].

Незважаючи на те, що проблема комунікації та її впливу на повноцінний особистісний розвиток дітей дошкільного віку не нова, досі для системи освіти вона залишається актуальною. Науковцями накопичено великий запас теоретичних знань, що стосуються ролі демократичного спілкування з дитиною, проте далеко не завжди ці знання реалізуються на практиці.

У нашому дослідженні, ми акцентували увагу на трьох взаємопов'язаних напрямках роботи з: вихователями, дітьми, батьками.

Найважливішим чинником формування толерантності є особистий приклад дорослого. Діти наслідують стиль спілкування вихователя, його ставлення до інших, мову, інтонації, емоційну поведінку. Толерантний вихователь демонструє повагу до кожної дитини, незалежно від її особливостей, вміння слухати, приймати інші точки зору, готовність

допомогти, підтримати, бути справедливим і доброзичливим. Особистий приклад вихователя є еталоном поведінки для дитини, що сприяє формуванню моральних переконань.

Формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку є одним із важливих завдань сучасної дошкільної освіти. У період старшого дошкільного віку у дітей активно розвиваються морально-етичні уявлення, навички спілкування, емпатія, самосвідомість, що створює сприятливі умови для засвоєння понять добра, поваги, прийняття інших. Саме тому вихователь відіграє ключову роль у розвитку толерантної поведінки у дітей, застосовуючи різноманітні педагогічні методи, які мають бути комплексними, системними та інтегрованими в освітній процес:

1. Пояснювально-інформаційні методи спрямовані на формування знань дітей про морально-етичні норми, сприяють розвитку розуміння таких понять, як доброта, справедливість, терпимість, дружба, взаємоповага, а також розвитку критичного мислення та моральної свідомості. Основними формами реалізації є [6, с. 39]: бесіди морального змісту, під час яких вихователь знайомить дітей з етичними нормами та правилами поведінки у суспільстві. наприклад: «Чому важливо ділитись з іншими?», «Як почувається людина, яку ображають?» тощо; читання художньої літератури – казок, оповідань, віршів, що розкривають теми взаємодопомоги, милосердя, прийняття різних людей. Особливо ефективними є твори, у яких персонажі навчаються жити в гармонії з оточенням; обговорення ситуацій морального вибору – вихователь пропонує дітям уявні ситуації та спонукає їх шукати конструктивні способи взаємодії, співпереживати героям, робити моральні висновки.

2. Ігрові методи не лише формують у дітей емоційну чутливість, а й навчають діяти в межах моральних норм у різних ситуаціях. Гра – провідна діяльність у дошкільному віці, тому саме через ігрову форму найефективніше формуються соціальні навички та толерантна поведінка. В освітньому процесі варто використовувати: сюжетно-рольові ігри, що створюють умови для моделювання соціальних стосунків, де діти навчаються враховувати думки

інших, співпрацювати, ділитися («Сім'я», «Лікарня», «Школа» тощо); ігри-драматизації, що дозволяють інсценізувати казкові чи життєві ситуації, містять конфлікт чи моральну дилему, а діти навчаються співпереживати, оцінювати поведінку персонажів, приймати правильні рішення; дидактичні ігри, що спрямовані на розвиток емпатії, розпізнавання емоцій, навичок ефективного спілкування. Наприклад, гра «Впізнай настрій» або «Допоможи другові» сприяє розумінню емоційного стану інших людей.

3. Практично-діяльні методи сприяють формуванню толерантної поведінки через реальну взаємодію в колективі, розвивають здатність до кооперації, взаємодопомоги, відповідальності та позитивного ставлення до інших. До основних форм реалізації належать [10, с. 62]: спільна творча діяльність (виготовлення аплікацій, колажів, колективних малюнків), що заохочує дітей домовлятися, ділитися матеріалами, допомагати одне одному; проектна діяльність – реалізація мініпроектів на тему дружби, доброти, культурного різноманіття, де діти не лише засвоюють знання, а й здобувають досвід командної роботи; колективні справи та волонтерські акції в межах закладу дошкільної освіти – збирання речей для молодших груп, догляд за рослинами чи тваринами, допомога у прикрашанні групи до свята тощо.

4. Метод створення проблемних ситуацій. Використання моральних дилем, ситуацій вибору та етичних задач спонукає дітей до рефлексії, розвитку емоційного інтелекту, усвідомлення значущості людських якостей. Такі завдання дають змогу дітям замислитися, приймати морально правильні рішення, враховуючи інтереси інших. Наприклад: «Що б ти зробив, якби побачив, що друга образили?» «Як вчинити, якщо хтось не хоче грати з новеньким?».

5. Метод рефлексії. Важливо не лише організовувати діяльність, але й обговорювати її результати. Рефлексивні бесіди після гри чи проекту допомагають дітям усвідомити власні вчинки, емоції та почуття інших. Рефлексія сприяє закріпленню позитивного досвіду спілкування та соціальної

взаємодії. Наприклад, «Що тобі сподобалося в нашій роботі?», «Як почувався твій друг/подруга?», «Що було найважчим? А що сподобалось?».

Ефективне формування толерантності у старших дошкільників можливе лише за умови системного, різнобічного підходу, що охоплює когнітивну, емоційну та поведінкову сфери. Комплексне застосування описаних методів у поєднанні з особистим прикладом вихователя, позитивним мікрокліматом у групі та залученням дітей до спільної діяльності сприяє розвитку таких якостей, як доброзичливість, співпереживання, готовність до взаємодопомоги та повага до інших.

Формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку є тривалим і багатовимірним процесом, у якому ключову роль відіграє родина. Саме в сім'ї дитина отримує перший досвід взаємодії, перші уявлення про добро, справедливість, повагу. Батьківська любов, підтримка, емпатія, справедливість і готовність до діалогу – це основа для формування у дитини толерантного ставлення до інших. Водночас, батьки мають усвідомлювати необхідність використання цілеспрямованих педагогічних методів, що відповідають віковим та індивідуальним особливостям дитини.

Сім'я є провідним соціальним інститутом, який справляє вирішальний вплив на становлення особистості дитини. Саме в родині закладаються основи моральних цінностей, моделей поведінки, ставлення до інших людей. У старшому дошкільному віці дитина інтенсивно розвивається соціально, морально, емоційно. У старшому дошкільному віці важливо формувати у дітей навички конструктивного спілкування, терпимість до відмінностей, вміння жити в колективі – тобто основи толерантності.

Варто зазначити, що сім'я виконує не лише функцію первинної соціалізації, а й виступає зразком для наслідування. Поведінка батьків, їхнє ставлення до інших, до дитини, до світу в цілому має безпосередній вплив на те, як дитина сприйматиме себе й оточення.

У родинному середовищі дитина вперше стикається з різними моделями взаємодії, набуває досвіду вирішення конфліктів, бачить приклади допомоги,

емпатії або, навпаки, агресії, нетерпимості. Атмосфера в родині – довірлива, доброзичлива, відкрита – сприяє становленню в дитини позитивного образу себе та інших, формує здатність до співпереживання й прийняття різноманіття.

Якщо в родині панує авторитаризм, агресія, часті сварки чи емоційна відстороненість, це негативно впливає на емоційно-моральний розвиток дитини. Дитина може сприймати ворожість і нетерпимість як норму поведінки, переносити ці моделі у взаємини з однолітками. Натомість атмосфера любові, поваги, взаємопідтримки формує передумови для формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку.

Нині науковці виокремлюють фактори впливу сімейного виховання на формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку [5, с. 63]: сімейні цінності та моральні орієнтири, що формують уявлення дитини про добро і зло, справедливість, повагу до інших людей. Батьки, які послідовно демонструють гуманістичні цінності, сприяють розвитку у дитини відповідних установок; міжособистісні стосунки в родині. Зразки взаємоповаги між батьками, між дорослими та дітьми, стиль спілкування без агресії та принижень слугують моделлю для наслідування; емоційний клімат у родині. Діти, які зростають у любові та прийнятті, легше формують позитивне ставлення до інших людей, краще співпереживають та охоче допомагають; рівень педагогічної культури батьків. Батьки, які розуміють особливості вікового розвитку дитини, застосовують відповідні методи виховання, орієнтуються на особистісно-орієнтоване спілкування, мають більше шансів виховати толерантну дитину.

До основних методів формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку в межах сімейного виховання науковці зараховують [3, с. 85]:

1. Метод особистого прикладу. Діти наслідують поведінку батьків, копіюють їхні реакції та ставлення. Толерантні батьки не висловлюють зневаги чи агресії до інших, демонструють терпимість до чужої думки, активно слухають, не кричать, не знецінюють.

2. Спільне обговорення морально-етичних ситуацій. Батьки можуть разом із дитиною переглядати мультфільми, читати казки або розповіді, а потім

обговорювати поведінку героїв: «Чому цей герой вчинив так?», «Як би ти вчинив на його/її місці?», «Що ти відчував/відчувала, коли бачив цю сцену?». Варто зазначити, що такі бесіди розвивають критичне мислення, моральну рефлексію та емпатію.

3. Залучення до спільної діяльності. Спільна праця вдома (прибирання, приготування їжі, догляд за тваринами тощо) допомагає дитині відчувати себе частиною колективу, розвиває відповідальність, вміння взаємодіяти. Важливо, щоб така діяльність була побудована на принципах рівноправності та підтримки.

4. Сімейні традиції та ритуали. Спільні свята, ранкові та вечірні ритуали, традиції спільного обіду чи читання створюють відчуття безпеки, єдності, формують здатність до співіснування з іншими, поваги до культурних звичаїв.

5. Заохочення до соціальної взаємодії. Батьки можуть залучати дітей до участі в спільних заходах – ігри з іншими дітьми, допомога людям похилого віку, відвідування благодійних заходів, що навчає дитину бачити різноманіття світу, сприймати інших без упереджень.

6. Розвиток емоційного інтелекту. Батьки мають допомагати дитині розпізнавати власні емоції, говорити про почуття, вчити розуміти емоційний стан інших. Це можна реалізовувати через гру «Який у тебе настрій?», запитання: «Що ти відчуваєш? Чому?», вивчення міміки та жестів людей на ілюстраціях, фото тощо.

Використання даних методів буде сприяти формуванню у дітей необхідного багажу моральних уявлень та поглядів.

Констатовано, що лише спільними зусиллями сім'ї та закладу дошкільної освіти можливо сформувати у дитини старшого дошкільного віку здатність сприймати світ у всій його багатоманітності – з повагою, доброзичливістю й відкритістю.

Заклад дошкільної освіти виступає провідним середовищем соціалізації дитини, де вона навчається жити в колективі, спілкуватися з різними людьми, вирішувати конфлікти, враховувати інтереси інших. Педагогічний колектив є

не лише носієм знань, а й зразком гуманного ставлення, справедливості та поваги. Провідним завданням закладу дошкільної освіти – є створення умов, у яких кожна дитина почувається цінною, прийнятою, здатною до діалогу і співпраці.

Науковці виокремлюють основні напрями діяльності закладу дошкільної освіти щодо формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку [7, с. 68]: інтеграція ідей толерантності в освітній процес (зміст занять, ігор, проєктів); організація інклюзивного середовища; залучення дітей до колективної діяльності, що потребує взаєморозуміння й кооперації; морально-етичне виховання через читання, обговорення, казкотерапію, ігрову діяльність; створення атмосфери безпеки, рівності, взаємоповаги.

Заклад дошкільної освіти може і має виходити за межі власного простору, залучаючи до освітнього процесу інші організації: бібліотеки, які надають доступ до тематичної літератури, організовують читання та обговорення історій про дружбу, доброту, прийняття; музеї, культурні центри, де діти знайомляться з традиціями різних народів, вчать поважати іншу культуру; благодійні організації, участь у яких дає дітям змогу відчувати причетність до допомоги іншим (навіть у символічних формах); центри інклюзивної освіти, де педагоги можуть отримати методичну підтримку у питаннях взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами та формування толерантного ставлення до них серед однолітків; громадські організації, що займаються правозахисною діяльністю, які можуть проводити заняття з прав людини в доступній, ігровій формі. Така співпраця розширює соціальний досвід дитини, відкриває їй світ у його різноманітності та взаємозалежності.

Потенціал закладу дошкільної освіти значно зростає за умови його тісної співпраці із зовнішніми соціальними структурами та родинами дітей старшого дошкільного віку.

Родина – перше соціальне середовище дитини, і саме вдома вона засвоює перші моральні поняття, моделі поведінки. Виховання толерантності неможливе без узгодженості вимог, позицій і впливів сім'ї та закладу

дошкільної освіти. Тому ключовим завданням вихователів є налагодження ефективної педагогічної взаємодії з батьками, яка передбачає: інформування батьків про мету та зміст роботи закладу дошкільної освіти щодо формування толерантності; проведення тематичних батьківських зборів, семінарів, тренінгів; індивідуальні консультації щодо особливостей розвитку емоційної та соціальної сфери дитини; спільні заходи (свята, акції, проєкти), що сприяють формуванню гуманістичних цінностей; створення єдиного виховного простору, у якому толерантна поведінка стає нормою.

Варто зазначити, що співпраця з родиною має будуватися на засадах партнерства, діалогу, довіри, визнання значущості кожної сторони у вихованні дитини.

Для того, щоб міжінституційна та родинно-педагогічна взаємодія приносила бажані результати, вона має будуватися на певних науково обґрунтованих принципах, серед яких ключовими науковці виділяють такі [2, с.17]:

1. Принцип гуманізму – кожна дитина визнається цінністю незалежно від її особливостей, а освітня діяльність базується на повазі до особистості.
2. Принцип діалогу – усі учасники освітнього процесу (діти, батьки, вихователі, стейкхолдери) мають можливість вільно висловлювати свої думки, обмінюватися досвідом, враховувати позиції одне одного.
3. Принцип партнерства – взаємодія між закладом дошкільної освіти, родинами та іншими організаціями будується на рівноправності, взаємоповазі, відповідальності.
4. Принцип культурної відкритості – визначається цінність культурного різноманіття, стимулюється знайомство з різними мовами, традиціями, звичаями, що сприяє вихованню поваги до інших.
5. Принцип системності та наступності – робота з формування толерантності має бути не епізодичною, а постійною і узгодженою між усіма учасниками освітнього процесу.

6. Принцип індивідуального підходу – враховуються особистісні особливості кожної дитини, її рівень соціального, емоційного та морального розвитку.

Для забезпечення ефективної співпраці та реалізації описаних принципів заклад дошкільної освіти може впроваджувати такі форми роботи: методичні тижні толерантності до яких залучаються батьки, представники інших організацій, експерти тощо; проектна діяльність, наприклад, «Ми різні – ми разом», «Країна добрих сердець», що поєднує зусилля дітей, батьків і вихователів; спільні акції (дні добрих справ, благодійні ярмарки, толерантні флешмоби); віртуальні зустрічі з батьками (вебінари, онлайн-бесіди на тему формування гуманістичних цінностей); залучення родин до створення тематичних куточків у групі: «Моя родина – частина великого світу», «Друзі з різних країн» тощо.

Формування толерантності як важливої соціальної та моральної якості в дітей старшого дошкільного віку є складним, багатоаспектним процесом, що потребує цілісного підходу. Одним із ключових чинників успішності цього процесу є ефективна взаємодія між закладом дошкільної освіти, родиною та іншими соціальними інституціями. Така взаємодія створює узгоджене соціальне середовище, яке послідовно впливає на дитину у різних сферах її життя, формуючи толерантну поведінку, світогляд, моральну свідомість та емоційну культуру, а принципи гуманізму, діалогу, партнерства, культурної відкритості та системності мають стати основою спільної діяльності, спрямованої на виховання майбутніх громадян толерантного суспільства.

Висновки. Проблема формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку набуває особливої актуальності в умовах сучасного полікультурного суспільства та зростання міжособистісних комунікацій. Дошкільний вік є чутливим періодом для засвоєння моральних норм, соціальних правил і формування базових світоглядних установок, тому саме в цей час надзвичайно важливо закласти основи толерантного ставлення до навколишнього світу, інших людей та їх відмінностей.

Аналіз теоретичних і практичних джерел дозволяє стверджувати, що толерантність у дітей старшого дошкільного віку виявляється у формах доброзичливого ставлення до однолітків, відкритості до співпраці, умінні приймати й поважати інші думки, проявляти співчуття та підтримку. Ефективне формування таких якостей передбачає цілеспрямовану педагогічну діяльність, яка інтегрує елементи морального виховання, розвиток емоційного інтелекту та соціально-комунікативних умінь.

Особливу роль у цьому процесі відіграють активні методи роботи, серед яких важливе місце належить дидактичним іграм, інтерактивним технологіям, організації спільних творчих завдань, читанню художніх творів відповідного змісту. Такі підходи сприяють розвитку емпатії, позитивної самооцінки, навичок конструктивного розв'язання конфліктів та навичок безконфліктної взаємодії.

Ключовим чинником ефективності формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку є також особистісний приклад дорослого, що вимагає від вихователів високої моральної культури, здатності демонструвати у взаємодії з дітьми та колегами зразки терпимості, поваги та доброзичливості. Не менш важливим є активне залучення батьків до освітнього процесу, що забезпечує узгодженість впливів сім'ї та закладу дошкільної освіти на становлення толерантної особистості дитини.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text>
2. Деленко В. Б. Педагогічні умови виховання толерантних взаємостосунків дітей у дошкільному навчальному закладі. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Том 2, № 76 (2017). С. 13–18.
3. Капітан Л.І., Дума В. Виховання толерантності в дітей старшого дошкільного віку в контексті сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник*

Мукачівського державного університету. Серія: Гуманітарні і суспільні науки, №20(15)'2016. С. 81–89.

4. Ляпунова В., Негрій І. Роль толерантності у формуванні національної ідентичності дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка, №1 (32)' 2024, С. 117–123.*

5. Ляпунова В. А. Психолого-педагогічні умови формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку. Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». Харків, 2016. Вип. 52. С. 60–69.

6. Максимова О.О. Змістова структура толерантності дітей старшого дошкільного віку. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Випуск 52, 2017. С. 37–41.*

7. Молчанова А. О. Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога: посібник. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013. 188 с.

8. Скрипник Н. І. Виховання толерантних взаємостосунків дітей старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Умань: ПП Жовтий, 2011. 99 с.

9. Тернопільська В. І., Максимова О. О., Рудницька Н. Ю., Коновальчук І. М. Позиція толерантності та її виховання у старших дошкільників та молодших школярів. *Topical issues of education: Collective monograph. Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 2018. P. 244–259.*

10. Шахова О.Г. Соціальна психологія особистості: Навчальний посібник. Харків: «Контраст», 2019. 116 с.

11. Allen R. Culturally responsive pyramid model practices: Program-wide positive behavior support for young children. University of Denver, 2021. Режим доступу: https://challengingbehavior.org/docs/ECBoQ_Cultural-Responsiveness-Companion.pdf

12. Eisenberg N., Spinrad T. L., Eggum N. D. Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*. 2010. Vol. 4, № 1. P. 143–180. Режим доступу: <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>
13. Gunn A. Building inclusive communities in early childhood education: Diverse perspectives from New Zealand. *Diversity and inclusion in early childhood education*. Wellington: NZCER Press, 2008. P. 35–49.
14. Malti T. Children and violence: Nurturing social-emotional development to promote mental health. *Social Policy Report*. 2020. Vol. 33, № 1. P. 1–33. Режим доступу: <https://doi.org/10.1002/sop2.8>

6. Професійний стрес і психологічне благополуччя: стратегія збереження здоров'я

Вступ. Забезпечення здоров'я і благополуччя є одним із ключових орієнтирів сталого розвитку, визначених у рамках Цілей Організації об'єднаних націй до 2030 року. Ціль 3 – «Міцне здоров'я і благополуччя» – акцентує увагу на необхідності створення умов для довготривалого фізичного та психічного добробуту людини. Психологічне здоров'я, як один із фундаментальних аспектів людського існування, є предметом активних наукових досліджень, особливо в контексті зростаючих викликів сучасного світу. Динамічні зміни в економіці, освіті, соціальних відносинах та технологічному середовищі безпосередньо впливають на емоційний стан особистості, її здатність до адаптації та стійкість до стресу. Відтак, вивчення психологічного благополуччя та його зв'язку з професійною діяльністю, освітою та суспільними процесами набуває особливого значення.

Сучасні дослідження підтверджують, що психологічне здоров'я має складну багаторівневу структуру, що охоплює когнітивний, емоційний, поведінковий та соціальний компоненти. Відповідно до концепції Всесвітньої організації охорони здоров'я, психічне здоров'я – це не просто відсутність розладів чи захворювань, а стан добробуту, у якому людина усвідомлює власні здібності, може долати життєві труднощі, продуктивно працювати та робити внесок у життя суспільства. Порушення психологічного здоров'я, спричинені професійним стресом, соціально-економічними викликами або інформаційним перевантаженням, можуть призводити до зниження продуктивності, емоційного вигорання, депресивних розладів, а у довгостроковій перспективі – до серйозних психосоматичних захворювань.

У зв'язку з цим особливої уваги заслуговує проблема стресу, який став невід'ємною частиною життя сучасної людини. Тривале перебування в стані стресу спричиняє негативні наслідки не лише для психічного, а й для фізичного здоров'я, що, своєю чергою, впливає на загальний рівень благополуччя

особистості та її здатність брати активну участь у суспільному житті. Водночас, керування стресом і розвиток навичок психологічної стійкості стають важливими чинниками, що сприяють покращенню якості життя та підтриманню сталого здоров'я.

Актуальність дослідження психологічного здоров'я зумовлена необхідністю розробки ефективних освітніх, профілактичних та корекційних стратегій, що спрямовані на формування стресостійкості, емоційної грамотності та загальної адаптації особистості до сучасних умов життя. Освітні інновації, спрямовані на зміцнення психічного здоров'я, відіграють значну роль у створенні сприятливого середовища для розвитку людини, допомагаючи запобігати негативним наслідкам стресу та сприяючи формуванню усвідомленого підходу до власного добробуту.

Таким чином, цей розділ монографії присвячений аналізу психологічного здоров'я особистості як важливого компонента сталого розвитку. У ньому розглядаються ключові аспекти психічного благополуччя, механізми виникнення стресу, його вплив на професійну діяльність і загальний рівень життя, а також підходи до подолання стресових станів у межах освітньої та професійної діяльності. Особлива увага приділена інноваційним підходам у сфері освіти, спрямованим на зміцнення психологічного здоров'я, профілактику стресу та розвиток навичок емоційного самоконтролю. Розгляд цих аспектів дає змогу сформулювати рекомендації щодо підвищення рівня психічного благополуччя особистості та розробки стратегій для досягнення балансу між професійним навантаженням і здоровим способом життя.

Виклад основного матеріалу. Згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я термін «здоров'я» розуміють як стан людини абсолютного душевного, фізичного й соціального благополуччя. Тобто, це стан, за якого в людини відсутні фізичні дефекти та різні захворювання. Незважаючи на широту цього визначення, важливим вектором досліджень є різнобічність проявів здоров'я чи нездоров'я, що знаходять відображення в суб'єктивному відчутті власного благополуччя чи неблагополуччя [1]. Загальноприйнятим є

виокремлення трьох основних видів здоров'я: соматичне, психічне та психологічне. Соматичним здоров'ям є фізичний стан організму в конкретний момент. Психічне здоров'я – це неоднозначний термін з огляду на те, що він є сполучною ланкою абсолютно різних самостійних наук, таких як психологія і медицина. Цей зв'язок ґрунтується на тому, що різні зміни психічного стану людини пов'язані із соматичними порушеннями [2]. Проте Всесвітня організація охорони здоров'я пропонує розглядати психічне здоров'я як стан організму в контексті розумового та емоційного розвитку особистості, тож з цієї позиції психологічне здоров'я включає моральну силу, мислення, свідомість, а психологічно здоровій особистості стає властивою низка якостей, таких, як розвинене мислення, розсудлива свідомість, моральне налаштування на краще.

Згідно тематичних положень Всесвітньої організації охорони здоров'я, критеріями психологічного здоров'я можна вважати наступне:

- здатність людини змінювати власну поведінку відповідно до зміни життєвих обставин;
- притаманність людині почуттів ідентичності та сталості при виникненні різних однотипних ситуацій;
- усвідомлення людиною безперервності власного Я, як психічного, так і фізичного;
- здатність людини планувати власне життя, а також реалізовувати життєві плани;
- здатність людини критично ставитися до результатів психічної діяльності, тобто, до її продукції;
- здатність людини керувати власною поведінкою в межах існуючого суспільного ладу і його норм, законів і правил;
- адекватність психічних реакцій, їх відповідність частоті та силі впливів довкілля, а також ситуації соціального характеру [3].
- Аналіз наукових доробків уможливорює формування переліку критеріїв психологічного здоров'я:

- упорядкованість, необхідність психічних явищ та їхня причинна обумовленість;
- зрілість почуттів особистості та їх відповідність віку людини;
- сталість життєдіяльності людини;
- здатність змінювати власну поведінку в залежності від того, як змінюються життєві обставини і ситуації;
- здатність людини самостверджуватися в суспільстві, колективі, сім'ї, але без шкоди для інтересів інших;
- здатність людини максимально наближати суб'єктивні образи до відображуваних об'єктів дійсності;
- відповідність фізичних та психічних реакцій частоті та силі зовнішніх подразників;
- критичний підхід людини до різних життєвих обставин;
- здатність людини бути відповідальною за свою сім'ю та дітей;
- здатність людини керувати своєю поведінкою залежно від різних норм, прийнятих у колективах, в яких вона взаємодіє з іншими;
- здатність людини адекватно реагувати на події, що відбуваються в суспільстві;
- здатність людини планувати та реалізовувати власний життєвий план;
- почуття сталості та ідентичності переживань людини в обставинах однотипного плану [4].

Наукові дослідження пропонують модель психологічного здоров'я особистості, в структурі якої розрізняють розвивальний, аксіологічний, потребово-мотиваційний, інструментально-технологічний та соціально-культурний компоненти. Розглянемо детальніше кожен з них.

Аксіологічний компонент. Є сукупністю цінностей «Я» власне особистості, а також «Я» оточуючих людей. Змістово цей компонент відображає уявлення про себе, власну унікальність і неповторність, про цінності інших людей. Аксіологічний компонент забезпечує ототожнення

людини з живими і неживими предметами, відчуття єдності з навколишнім світом. У зв'язку з цим, у людини формується власний образ «Я», який має позитивний характер, та беззастережне сприйняття людей, які її оточують, незважаючи культурологічні відмінності, стать, вік та/або інші параметри. Для реалізації аксіологічного компонента необхідна особистісна цілісність людини, аби вона змогла розгледіти в кожному переваги, сильні сторони. Необхідною якістю виступає здатність людини взаємодіяти з позитивними якостями кожного, але при цьому приймати й інші їх сторони [5].

Інструментальний компонент. Основна роль відводиться опануванню рефлексією – засобом, за допомогою якого людина концентрується на собі, самотійно пізнає себе і соціальне оточення. Так формується уявлення про власний внутрішній світ, про місце людини, яке вона займає в навколишній дійсності. Для цього необхідно, щоб особистість розуміла, описувала емоційні стани не лише власні, а й людей, які її оточують. Також необхідно, щоб людина вміла відкрито, вільно, не завдаючи шкоди оточуючим, виявляти свої почуття. Людині необхідно вміти усвідомлювати причини, наслідки, з одного боку, своєї власної поведінки, з іншого боку – поведінки оточуючих її людей. Важливим для людини є можливість знаходити ресурси, щоб активно й адекватно до ситуації діяти в разі виникнення труднощів, розв'язувати проблеми, і, найголовніше, вміти бачити вплив навчального характеру [6].

Потребово-мотиваційний компонент. Цей компонент є індикатором наявності в людини потреби в саморозвитку, позаяк, будучи суб'єктом власної життєдіяльності, особистість має володіти внутрішніми ресурсами для поступального розвитку, самовдосконалення та відповідальності за власне життя [7].

Розвивальний компонент не є детермінантою психосоматичних захворювань, а навпаки – презентує динаміку розвитку розумового, фізичного, особистісного, соціального плану, що окреслена межами норми, а також культурними та історичними особливостями [1].

Соціально-культурний компонент. Відповідає за успішний розвиток, взаємодію та функціонування людини в конкретних соціально-культурних умовах. Людина стає частиною національних духовних цінностей, які входять у загальну структуру загальнолюдських цінностей. Іншими словами, людина розуміє і вміє взаємодіяти з представниками різних культур [4].

Беручи до уваги історичний ракурс розвитку уявлень про психологічне здоров'я, науковці виокремлюють його наступні складові: поведінкова, емоційна, когнітивна. Під емоційною складовою розуміють психологічно-емоційний статус. Когнітивна складова – це уявлення людини про здоровий спосіб життя. Поведінкова складова – це ціннісне самоставлення. Основною складовою у структурі психологічного здоров'я є психологічно-емоційний статус, підґрунтям якого слугує рівень саморегуляції сутнісних потенцій, іншими словами можливості психіки регуляторного характеру. Цей компонент характеризується проявами в рівні тривожності, в загальній задоволеності, стабільності особистості та емоційній стійкості. Сформовані уявлення про здоровий спосіб життя (когнітивна складова) позитивно впливають на розвиток особистості, а саме на усвідомлення і ставлення людини до себе як до особистості, з позиції розуміння власної цінності. Так у людини формується спосіб мислення, що продукує культурну гуманітарну позицію. З професійного погляду відбувається становлення особистості, формується образ «Я», який несе відповідальність за здоров'я, здатний виконувати творчу діяльність, отримує задоволення від процесів самоактуалізації й самовизначення [8].

Основним завданням психології, політики, філософії, соціології та медицини є забезпечення ефективності праці, шляхом пошуку оптимального навантаження на фахівця, на пряму діяльності, що не призведе до стресу. Під час роботи можуть виникати різні типи стресів, зокрема й професійні, які можуть спровокувати порушення працездатності людини та організації в цілому. Психологічний стрес може негативно вплинути навіть на організації, в яких на перший погляд керівники та менеджери є високопрофесійними. Це пояснюється тим, що психологічний стрес складається з різних елементів:

взаємодії в колективі та особливостей персоналу, характеру роботи, культури організації. Стрес, що виникає в професійній діяльності, негативно впливає на стабільність роботи компанії, її конкурентоспроможність. Крім того, стрес безпосередньо впливає і на психологічний стан особистості співробітника, що додатково сприяє зниженню ефективності роботи персоналу й економічної віддачі [2].

Під час розвитку промислового виробництва співробітники медицини першими почали активно приділяти увагу тому, як психологічне благополуччя людини впливає на її здоров'я і працездатність. У цих дослідженнях предметом виступали професійні захворювання соматичного характеру: тоді і було сформульовано та визначено необхідні санітарно-гігієнічні вимоги, що стали висуватися до умов праці, перш за все, аби мінімізувати травматизм та попередити зростання захворюваності. XX століття супроводжувалось технічним прогресом, що сприяло поступовому зміщенню уваги наукової спільноти на психогігієну, котра з часом відокремилась у самостійну галузь і дисципліну. Зазначимо, що поняття гігієни духу можна відстежити в дослідженнях лікарів з часів Стародавнього світу, але спеціальну медичну асоціацію, яка займалася питаннями гігієни, було створено лише у 1910 році. Також XX століття вирізняється початком ґрунтовного вивчення впливу робочого навантаження на психологічний стан співробітників. Насамперед вивчали монотонність, згодом розглянули інші психологічні чинники, що можуть викликати стрес, а також займались питанням впливу стресу на продуктивність праці. Відтоді психологія праці взяла початок свого розвитку, інтегруючись в інші галузі науки, переважно досліджуючи наступні питання: стрес на робочому місці; різні види психологічного напруження; адаптація працівників; стомлюваність та її причини [1].

Нині актуальними є теми, безпосередньо пов'язані з можливістю управляти стресом у різних організаціях і галузях. Насамперед це пов'язано з політичними змінами, що відбуваються в нашому житті. У сучасному світі, враховуючи його темп, стає дедалі складніше знайти й зайняти певну нішу,

позаяк зростає як конкуренція, так і навантаження інформаційного, технологічного та психоневрологічного плану на людину. Виходячи із зазначеного, у професійній діяльності виокремлюють наступні види стресу [9]:

- робочий стрес, на виникнення якого впливають умови праці, місце роботи;
- організаційний стрес, що формується внаслідок недосконалості організаційних умов праці, навантаження під час виконання посадових обов'язків;
- професійний стрес, який виникає під впливом емоційно-негативних і екстремальних чинників, викликаних професійною діяльністю.

Усі види стресу (організаційний, робочий, управлінський) об'єднує одне: вони досить близькі за етіологією й перебігом, тож їх узагальнюють поняттям «професійний стрес». Наразі існує значна кількість визначень поняття «стрес», позаяк учені по-різному трактують це поняття, разом з тим найповнішим і найдоступнішим є тлумачення, запропоноване Гансом Сельє. Г. Сельє – біолог, що дає йому змогу, з огляду на знання в природничій галузі, ґрунтовно презентувати ступінь впливу стресу на організм. Також у своїх роботах науковець наочно демонструє як ендокринна система людини чинить опір стресу. І, нарешті, провівши низку спостережень і експериментів, Г. Сельє вдається сформулювати концепцію, що стала проривом у галузі вивчення цієї проблеми на тривалий час. Згідно з теорією Г. Сельє, стрес – це неспецифічна відповідь організму людини на висунуті вимоги. Необхідно звернути увагу на те, що характер, величина та інтенсивність впливу конкретних специфічних елементів не відіграють особливої ролі, на відміну від неспецифічного ефекту і реакції організму на нього [10].

У повсякденному житті стресу не надають важливого значення і розуміють його по-різному: як моральне напруження, нервові потрясіння чи розумове перевантаження. Дійсно, стрес є не тільки негативним явищем, що породжує негативні емоції, сварки, гнів; стресом, з професійного погляду, може бути виконувана людиною діяльність: кар'єрне зростання, незапланована

комунікація, несподівані позитивні новини, тощо. Варто зазначити, що, з одного боку, стрес – це перенапруження організму, але неможливо стверджувати, що біологічний фактор і психологічний – це одне й те ж. Спочатку стресовий агент впливає на організм, а конкретно, діє у фізіологічному плані. Надалі відбувається активізація нервових імпульсів і розвиток процесу. Таким чином, можна говорити про те, що фізіологія – не що інше, як пусковий механізм стресу. У разі виникнення стресової ситуації неможливо уникнути її впливу на організм. Навпаки, стрес, у цьому випадку, слугуватиме певною підзарядкою для організму, підтримкою тону різних його функцій. Помилково припускати, що стрес зумовлює виключно пошкодження і руйнування. Негативний, неприємний стрес – це дистрес. Стресовими чинниками можуть слугувати й такі процеси як сон і позитивні емоції. На думку Г. Сельє, будь-яка нормальна людська діяльність може бути причиною значного стресу, але при цьому не завдати вагомої шкоди організму [11].

Таким чином, ми можемо стверджувати, що будь-які ситуації, навіть позитивні, можуть викликати стрес. Своєю чергою, стресові агенти запускають біологічну реакцію стресу, тобто організм починає адаптуватися до стресової ситуації та шукає способи розв'язання і виходу із ситуації, що склалася. Стресові агенти або, інакше кажучи, стресори, вирізняються різною природою, відтак і сам стрес має відмінні характеристики. Зазначимо, що наразі не існує універсальної класифікації стресу, хоча цією проблемою займаються як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники, тож розглянемо докладніше вже вивчені його види.

Фрустрація. Учені зазначають, що тривога, сильне емоційне перенапруження, різні переживання, гнів – це і є фрустрація; коли людина на своєму шляху до досягнення мети зустрічає перешкоди, що здаються їй нездоланими і перешкоджають задоволенню потреб. Фрустрація виникає в тому випадку, коли в людини виникає потреба щось зробити або досягти, але зробити вона цього не може. Якщо ця ситуація довгочасна, людина може

відчувати злість, агресію, переживати напади гніву, зривів на близьких і оточуючих. В окремих випадках фрустрація є причиною виникнення алкоголізму. Прояви фрустрації досить різноманітні, непоодинокими є випадки астенії й депресії. Фрустрація також стає причиною виникнення у людини почуття безвиході. Неспроможність подолати перешкоди, що виникають, порушує звичний спосіб і перебіг життя, формує відчуття відстороненості. Людині досить складно самотійно впоратися з такими проявами стресу, тож у актуалізується потреба у кваліфікованій допомозі психологів і психотерапевтів. Наслідки відсутності своєчасної допомоги складні, здатні детермінувати психосоматичні і психічні захворювання. Основними причинами фрустрації є втрати і життєві поразки, до прикладу, проблеми на роботі, втрата близької людини, невдачі в особистому житті [12].

Конфлікт. Цей термін знайомий кожному, конфлікт зазвичай тлумачать як ситуацію, що виникає на підставі різних думок й інтересів і характеризується зіткненням поглядів. Така ситуація наповнена негативними емоціями і трапляється в різних галузях і сферах життя людини. Непримиренне протистояння призводить до зіткнення інтересів і також може мати пролонгований характер. У повсякденному житті трапляються конфлікти типу «наближення – уникнення», які характеризуються тим, що актуалізовані ситуації висвітлюються різноаспектно, і позитивно, і негативно водночас, хоч зчаста встановити їх користь складно. Ще одна з найпоширеніших форм конфлікту – це міжособистісні конфлікти. Їх зміст полягає в зіткненні інтересів двох і більше людей. Коли причина конфлікту криється власне в людині, а змістово конфлікт існує лише в її свідомості – йдеться про внутрішньоособистісні конфлікти [13].

Тиск. Цей тип стресу найчастіше трапляється в різних колективах, як правило, в робочих, а якщо розглядати конкретніше, то у відносинах «керівник – підлеглий». На підлеглого покладають відповідальність за виконання певного доручення, і очікують швидкий результат, тобто від нього вимагається негайне виконання вимог керівника. Відтак існує два види тиску –

щодо відповідності і щодо виконання. Щодня працююча людина зазнає впливу цих двох видів тиску [4].

Зміни. Це вид стресу, що зустрічається найчастіше, позаяк щомиті кожна людина протягом усього свого життя зустрічається з різними змінами. Кожен новий день є неповторним і новим, а все нове це завжди стрес для організму. Людина, яка з'являється в нашому оточенні, теж є чинником стресу, спілкування з нею, взаємодія – все це стрес. Різноманітні ситуації упродовж усього життя людини – навчання, шлюб, народження дитини, нове місце роботи, нові знайомства – все це також є стресом, хоч його масштаби значно різняться [12].

Узагальнивши, можемо дійти висновку що стрес – це сукупність неспецифічних, захисних реакцій організму людини на будь-який подразник стресового характеру. Таким чином, виникає цілком логічне запитання – яким чином виникає стрес?

Загальноприйнятим вважається, що цей ланцюжок має такий вигляд: подразник (тобто, стресор) – організм людини – стрес (дистрес). Незрозумілим залишається, як стресовий фактор впливає на організм людини. Стресовий фактор являє собою не біологічний і не фізіологічний фактор і не може впливати на нервову систему безпосередньо. Таким чином, виникає питання про існування проміжної ланки, яка і відповідає за запуск стресового механізму. Г. Сельє у своїх дослідженнях досить тривалий час займався вивченням цього питання: він вивчив механізм утворення стресу і вніс достатню ясність у проблему його вивчення загалом. Вивчення стресу у своїх дослідженнях Г. Сельє почав із вивчення процесу адаптації. Розглянемо механізм на прикладі втрати роботи. Первинною реакцією людини на цю ситуацію буде виникнення тривоги. Тривога являє собою мобілізаційну або захисну силу організму. Адаптація відбувається тільки в тому разі, якщо в організмі достатньо сил, щоб протистояти. Таким чином, можна стверджувати, що першою стадією розвитку механізму стресу є стадія тривоги. У ситуації виникнення стресу організм починає активно чинити опір (лише у випадку достатніх обсягів ресурсів для

захисту). Таким чином, другою стадією механізму розвитку стресу є стадія опору організму. Але, необхідно зазначити, що організм не здатний чинити опір постійно, позаяк захисні ресурси організму обмежені. Зрештою, настане момент, коли організм зупиниться, оскільки його захисні сили будуть вичерпані. Настане третя фаза стресу – виснаження. Організм може довгий час протидіяти стресорам, але існує межа, після якої він зупиняється. Отже, Г. Сельє довів, що стандартний ланцюжок реакцій зумовлений різними подразниками, а пропущена ланка під час формування стресу – це і є біологічний стрес. Подразник безпосередньо впливає на підкіркові структури, зокрема на гіпоталамус, і таким чином, відбувається запуск роботи ендокринних реакцій організму на стресовий фактор. Надалі відбувається координація гіпоталамусом вироблення гормонів гіпофіза. Гіпофіз, своєю чергою, виділяє кортикостероїди за допомогою адренокортикотропного гормону. Г. Сельє та його учні, однодумці надалі реалізували значну кількість експериментів, що пояснювали механізм виникнення стресу та роль гормонів у його формуванні. Ними також встановлено зв'язок «гіпоталамус – гіпофіз – кора надниркових залоз». Таким чином, можна з упевненістю стверджувати, що саме так виглядає універсальний механізм утворення різних типів стресу [10].

Типи стресу можуть бути наступні: професійний стрес, стрес хвороби, стрес особистих переживань людини, тощо. Стрес, що виникає під час трудової діяльності має назву професійного стресу. Механізм утворення стресу уніфікований, але для людини він має безліч значень. Протягом життя кожна людина проходить стадії дорослішання, починаючи з дитячого садка до професійного самовизначення, і, зрештою, на кожного чекає нелегкий вибір професійної самореалізації. Але з часом дедалі зрозумілішим стає факт, що професійна діяльність викликає занепокоєння, переживання, зневіру і дратівливість. Згодом може виявитися, що колись улюблена робота втратила цей статус, натомість зросло небажання її виконувати. Іншими словами, у підсумку виникає професійний стрес. Причин його виникнення безліч: невідповідна заробітна плата, несприятливий клімат у колективі, негативні

взаємини з колегами. Всі ці чинники зумовлюють зниження продуктивності праці, послаблюють бажання працювати, і, як наслідок, деструктивно впливають на стосунки вдома, поступово формуючи усвідомлення факту зниження якості власної особистості. Важливим є характер, специфіка професійної діяльності, якою займається людина: масштаб стресу не завжди залежить від причин, що його зумовили, виникнення стресу може корелювати з вибором людиною своєї майбутньої професії. Наукові дослідження свідчать, що насамперед стресу піддаються люди, чиї професії пов'язані з екстремальними ситуаціями, наприклад, пожежники, рятувальники, а також фахівці у сфері «людина – людина» [14]. Пояснення цьому криється у виконання професійних обов'язків у несприятливих умовах, людській жертвості, відчутті відповідальності. Наприклад, учитель, проводячи урок, максимально повно і змістовно намагається пояснити матеріал учням, бо, можливо, це майбутній учитель. Важливою і значущою є професія лікаря, але ця діяльність передбачає певний ризик, позаяк лікар несе відповідальність за життя пацієнта. Рятувальник, учитель, лікар не можуть дозволити собі розслабитися в момент виконання професійних обов'язків, оскільки помилка може коштувати іншій людині життя. Такого роду професійна діяльність вже є стресовим фактором, а наслідки необачності можуть бути незворотними.

Беручи критерієм для класифікації тривалість стресу, розрізняють три його види [15]:

- короткочасний стрес, що завдає здоров'ю людини малозначної шкоди, як у фізіологічному, так і в психічному плані. Цей стрес може відчуватись як пробудження або поштовх до активності. Виникає фаза опору, але в організму достатньо сил, щоб впоратися зі стресом. Такий стрес характеризується головним болем, легкою депресією, розладами шлунково-кишкового тракту. З професійного погляду відзначається деяке зниження рівня працездатності, а також підвищення стомлюваності;
- тривалий стрес, відмінною ознакою якого є пролонгований характер. Так виникають психосоматичні реакції, які є детермінантами небезпечних для

життя людини захворювань. Тривалий стрес може спричиняти як незначні для здоров'я захворювання, як-от: астенія, депресивні стани, порушення сну, неврози, так і досить складні захворювання, до прикладу, астму, вегето-судинну дистонію, інсульт, інфаркт та інші;

- хронічний стрес. Відмінною характеристикою хронічного стресу є постійне перебування організму в стані стресу. Ще однією особливістю цього типу стресу є його розвиток: він відбувається протягом тижнів, місяців і навіть років, повільно, але посилюючись за рахунок кожної новоствореної стресової ситуації. Наслідки хронічного стресу практично незворотні: такі складні захворювання як цукровий діабет, психічні розлади, зниження імунітету, онкологічні захворювання.

Стреси, що виникають у професійній діяльності, в цілому характеризуються тривалістю, поодинокими є короткочасні стреси, відмінною особливістю яких слугує їхня часта повторюваність. Наслідками такого типу стресу є зниження життєвих функцій і поступове зниження бажання працювати.

Нині існує низка концепцій, що присвячені побудові моделі психологічного стресу. Ці концепції дають змогу всебічно розглянути поняття стресу, узагальнити його визначення [1, 5, 15]. Ці дослідження відходять від звичного тлумачення стресу й пропонують оригінальні підходи до його вивчення. Якщо розглядати класичне визначення поняття, воно звучить так: «...комплекс причин і чинників, що зумовлюють підвищену напруженість діяльності та гальмують розв'язання завдань поведінкового плану, або ж стани суб'єкта, що виникають унаслідок різного роду ускладнень ситуації» [3, С. 44]. Різноманіття визначень вказує на існування суперечностей у самому понятті стресу, що пояснюється певною невизначеністю й свідчить про сумарний образ професійного стресу, котрий включає різноманітні проблеми й труднощі.

Аналізу наукових доробків за темою дослідження уможливлює виокремлення трьох моделей професійного стресу [1, 5, 15]:

- «особистість – середовище». Згідно моделі, професійний стрес виникає унаслідок дисбалансу, який, своєю чергою, проявляється тоді, коли

навколишнє середовище висуває такі вимоги, які виконати неможливо або досить складно через відсутність ресурсів. Ці суперечності можуть призвести до порушень не тільки психологічного, а й фізичного здоров'я, працездатності;

- «процесуально-когнітивна» або «транзактна». У цьому випадку стрес розглядається як процес розвитку індивідуально-особистісних форм адаптації в умовах діяльності, ускладненої різними чинниками. Внутрішні ресурси організму активізуються з метою подолання актуалізованих труднощів;
- «регуляція станів». Згідно положень цієї моделі доцільно аналізувати стрес як явище, що виникає в результаті регулювання діяльності та поведінки людини, що стає можливим лише у випадку довготривалої дії стресу.

Для того аби оцінити професійний стрес існує три рівні [9]:

- аналіз проміжних змінних, які представлені в транзакційних моделях. У цьому випадку можна отримати дані про те, наскільки різні чинники впливають на ставлення людини до ситуації, що склалася. Крім того, можна враховувати досвід, який існує у людини в переживанні стресу;
- макроаналіз стресової ситуації, представлений в екологічних моделях;
- мікроаналіз різних механізмів активації адаптаційних ресурсів, представлений у моделях регуляторного типу з позицій психофізіології.

Ця ієрархічна схема дає уявлення про завдання, які вимагають певної діагностики, будучи спрямованою на те, щоб впровадити різні багаторівневі процедури обробки даних. Наприклад, якісна характеристика синдромів професійного стресу вказує на більш небезпечні чинники в його динаміці та симптомах, що забезпечує цілеспрямований вибір коригувальних і профілактичних заходів у кожному конкретному випадку. На основі отриманих даних можна виокремити комплекс чинників, які входять до структури моделей, що впливають на професійний стрес, до прикладу: високі вимоги, низька заробітна плата, неможливість впливати на процес. Якщо аналізувати

негативні наслідки, до яких призводить стрес, то насамперед необхідно зазначити: зниження працездатності; емоційне напруження; зниження впевненості в собі; психологічні розлади та ін.

Професійний стрес – це стан людини, що виникає у процесі трудової діяльності внаслідок впливу різних чинників. Перебуваючи в цьому стані тривалий час, співробітник втрачає мотивацію та інтерес до роботи, стає дратівливим, намагається уникати колектив і припиняє трудові відносини. На роботі зазнати стресу легко, тож керівник зобов'язаний мати здібності управління персоналом, не створюючи при цьому конфліктних ситуацій. Від розміреного внутрішнього стану працівників залежить працездатність колективу і перспективи організації. Наслідки професійного стресу поділено на первинні та вторинні. Як приклад первинних наслідків можна відзначити: скрутне виконання своїх обов'язків; стомлюваність, проблеми з адаптацією; депресія. Вторинні наслідки виникають у тому випадку, коли вчасно не надається психологічна або медична допомога, хоча особливий вплив тут відіграє підтримка рідних і колег. Ознаками вторинного прояву професійного стресу є: значне зниження працездатності; апатія або байдужість до робочого процесу; вживання лікарських засобів або алкоголю; нервові розлади на професійному підґрунті; агресія; порушення прийнятої в організації дисципліни; погіршення розуміння в колективі [6].

Також проаналізуємо типові наслідки, до яких призводить професійний стрес [8]:

- розлади шлунково-кишкового тракту: за умови сильного занепокоєння шлунок, підшлункова залоза виробляють більше соляної кислоти і жовчі, внаслідок цього порушується травлення, з'являється панкреатит, гастрит, виразка та подібні захворювання;
- проблеми з вагою: більшість людей, відчуючи стрес, починають його заїдати борошняним, солодким, жирним, що призводить до ожиріння. Іноді навпаки трапляються випадки різкої втрати ваги;

- проблеми в статевій сфері: часте нервове напруження у жінок призводить до нерегулярного менструального циклу, а потім і до безпліддя; у чоловіків – до зменшення тестостерону, імпотенції;
- патології опорно-рухової системи: постійне напруження м'язів, викликане стресами, призводить до остеохондрозу, сколіозу, артрити;
- травматичний стрес: з'являються невиправдані страхи, фобії, кошмари уві сні, неврози, що вибиває людину зі звичного стану;
- ослаблення імунітету: людина стає більш схильною до вірусних, застудних і алергічних захворювань;
- ендокринні порушення: у стресовій ситуації організмом виробляється адреналін, збільшується навантаження на щитоподібну залозу і зростає кількість виробленого інсуліну, внаслідок чого може розвинутиися цукровий діабет;
- передчасне старіння: часті стреси зношують організм, у жінок з'являються зморшки, шкіра стає тьмяною, волосся і нігті ламкими;
- порушення пам'яті: постійне напруження блокує відділи головного мозку, що відповідають за пам'ять;
- шкірні захворювання: загострення запалень шкірних покривів часто проявляються під час переживання стресової ситуації;
- порушення серцево-судинної системи: під час стресової ситуації збільшується приплив крові до серця, частішає серцебиття, підвищується тиск і тромбоутворення.

Кожна людина відчуває стрес у той чи інший період свого життя, але те, чи поглинуть її ці емоції, чи наразить вона власне психічне та фізичне здоров'я на небезпеку, чи легко подолає стрес, залежить від того, як вона вміє керувати напругою та проблемними ситуаціями. Для того, щоб проаналізувати здатність самотійно впоратися зі стресом, а також визначити потребу звернутися за професійною допомогою, важливо вміти вчасно помічати симптоми стресу: постійне занепокоєння або тривога; пригніченість, труднощі з концентрацією уваги; перепади настрою або зміни в настрої; низька самооцінка; проблеми зі

сном; зміна харчових звичок; використання алкоголю, тютюну або наркотиків для розслаблення; відчуття нудоти або запаморочення; втрата статевого потягу. Якщо людина зазнає впливу цих симптомів протягом тривалого періоду часу і відчуває, що вони впливають на її повсякденне життя або змушують почуватися зле, слід негайно звернутися до лікаря за професійною допомогою.

Висновки. Вивчення вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми дослідження дали змогу підтвердити наше припущення, що існує тісний взаємозв'язок між рівнем професійного стресу і такими аспектами психологічного здоров'я як фізіологічний і психологічний дискомфорт. Загальним принципом психологічного здоров'я є прагнення людини віднайти себе і бути собою, долаючи життєві труднощі і перипетії, зберігати власну «самість», прагнути до розвитку, самовдосконалення і самоактуалізації. Як узагальнені критерії психологічного здоров'я виокремлюють наступні: самоуправління настроєм і поведінкою, активність, працездатність, спрямованість на саморозвиток, об'єктивність у самооцінці, цілісність особистості. Стрес – це те, як реагує організм на подразники як негативного, так і позитивного характеру. Стрес може впливати на різні сфери життя людини і проявлятися за рахунок тиску, конфлікту, змін і фрустрацій. Як правило, короткочасний стрес не становить загрози здоров'ю, але якщо негативні наслідки триватимуть довго, це може призвести до виникнення хронічного стресу, що провокує порушення роботи як окремих органів, так і організму в цілому. Кожна людина відчуває стрес у той чи інший період свого життя, але те, чи поглинуть її ці емоції чи вона з легкістю подолає стрес, залежить виключно від її вміння керувати напруженою та проблемними ситуаціями.

Список використаних джерел:

1. Овчаренко О. Ю. Психологія стресу та стресових розладів. Київ : Університет «Україна», 2023. 266 с.
2. Курінна В. Р., Грубі Т. В. Психологічне благополуччя як профілактика професійного стресу. *Психологічні умови благополуччя персоналу*

організацій: тези I Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції, 15-17 жовтня 2020 р. Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 2020. С. 121 – 123.

3. Дмитришина Н. А. Професійний стрес: вивчення поняття в сучасному дискурсі. Психолого-педагогічний практикум. Національний університет «Києво-Могилянська академія». Київ : Дірект Лайн, 2024. Ч. 5. С. 41 – 48.

4. Палько Т. Професійний стрес: причини та наслідки. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія.* 2020. Том. IX. Вип. 13. ISSN 2072-4772. С. 278 – 284.

5. Morteza S., Hesam S. Burnout among military personnel: a systematic review. *Iranian Journal of Psychiatry.* 2023. № 18. P. 213 – 214.

6. Нестеренко М. О., Єфремова Л. І. Професійний стрес та професійне вигорання: поняття, сутність, симптоми, підходи до вивчення в психології. *Scientific research: modern challenges and future prospects. Proceedings of the 3rd International scientific and practical conference. MDPC Publishing.* Munich, Germany. 2024. Pp. 339 – 345.

7. Grant, C. A., Wallace, L. M. and Spurgeon, P. C. An exploration of the psychological factors affecting remote e-worker's job effectiveness, well-being and work-life balance. URL: <https://surl.li/zeubyg>

8. Єфімова А. Професійний стрес та його наслідки: основні теоретичні положення [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://surl.li/nbbblbl>

9. Барчі Б.В. Професійний стрес і його вплив на психічне здоров'я особистості. *Соціально-психологічне забезпечення діяльності сил безпеки та оборони України : тези доп. V Всеукр. наук.-практ. конф., 31 травня 2024 р.* Харків: НА НГУ. 2024. С. 54 – 56.

10. Радченко О. Теорія стресу та філософські погляди Ганса Сельє: значення для сучасної медицини [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://surl.li/msauhc>

11. Даниляк О. Еволюція знань про стрес: від Ганса Сельє до сучасних досягнень [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://surl.gd/hdyjvv>
12. Бутиріна М., Новолаєв А. Шляхи попередження «професійного вигорання» педагогів [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://surl.li/luolha>
13. Мушкевич М. Поняття професійного стресу і причини його виникнення [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://surl.lu/gskfgq>
14. Shockley, K. M., Shen, W., DeNunzio, M. M., Arvan, M. L., & Knudsen, E. A. Disentangling the relationship between gender and work-family conflict: An integration of theoretical perspectives using meta-analytic methods. URL: <https://surl.li/hbcbga>
15. Kossek, E. E., Ruderman, M. N., Braddy, P. W. and Hannum, K. M. Work-nonwork boundary management profiles: a person centred approach. URL: <https://surl.li/bkjhzk>

7. Розвиток гнучких навичок (soft skills) у студентів педагогічних спеціальностей

Вступ. У сучасній системі вищої освіти дедалі більшого значення набуває розвиток *soft skills* – комплексу гнучких особистісних, соціальних та емоційно-комунікативних навичок, які є критично важливими для ефективної професійної діяльності, соціальної адаптації та кар'єрного зростання майбутніх фахівців. Особливо актуальним це питання постає у підготовці студентів педагогічних спеціальностей, адже їхня майбутня професійна діяльність передбачає постійну міжособистісну взаємодію, вміння співпрацювати, знаходити компроміси, налагоджувати ефективну комунікацію та вирішувати конфліктні ситуації.

У науковій літературі та практиці освітнього процесу все частіше наголошується на необхідності використання інтерактивних методів навчання як дієвого інструменту для формування *soft skills*. До таких методів належать кооперативне навчання, тренінгові програми, елементи ситуативного моделювання, які сприяють створенню активного навчального середовища, розвитку критичного мислення, емпатії, емоційного інтелекту та здатності працювати в команді.

Водночас існують суттєві виклики, пов'язані з інтеграцією формування *soft skills* у традиційні освітні програми, серед яких – відсутність системного підходу, недостатня практична спрямованість навчання, а також складність об'єктивного оцінювання рівня розвитку цих навичок. У цьому контексті актуальним є всебічний аналіз теоретичних засад, педагогічного досвіду та емпіричних даних, що дозволяє виявити ефективні стратегії формування *soft skills* у здобувачів вищої освіти.

Стаття має на меті дослідити сучасні підходи до розвитку *soft skills* у студентів педагогічних спеціальностей, виокремити ефективні інтерактивні технології, а також проаналізувати потенційні труднощі, які супроводжують їх реалізацію у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах стрімкого розвитку суспільства та системи освіти змінюється уявлення про те, що означає бути успішним педагогом у професійній діяльності. Сьогодні вже недостатньо мати лише глибокі теоретичні знання та практичні навички. Від випускника закладу вищої освіти очікується значно більше – він повинен володіти інтегрованими прикладними та міждисциплінарними знаннями, демонструвати здатність до безперервного саморозвитку та самоосвіти, виявляти системне, критичне й стратегічне мислення. Також надзвичайно важливими стають комунікативні компетентності, навички ефективної взаємодії в команді, емоційний інтелект, гнучкість і здатність адаптуватися до змін. Усе це має поєднуватися з високим рівнем професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей, що забезпечує конкурентоспроможність молодого фахівця на ринку праці.

Однак на практиці випускники закладів вищої освіти не завжди відповідають сучасним вимогам ринку праці. Знання та професійні компетентності, хоча й залишаються важливими, вже не гарантують успішної реалізації в професійному середовищі. Все більшої актуальності набувають так звані універсальні або «м'які» навички – *soft skills*, які доповнюють фахову підготовку та значною мірою визначають ефективність діяльності фахівця.

Ці навички охоплюють широкий спектр особистісних і соціальних компетентностей, зокрема: здатність до конструктивного спілкування, ефективної командної роботи, вміння переконувати та аргументовано відстоювати позицію, навички вирішення конфліктів і складних ситуацій, прийняття обґрунтованих рішень, управління власним часом і ресурсами, а також вміння підтримувати мотивацію – як власну, так і колективу. Ці якості дозволяють не лише застосовувати професійні знання на практиці, а й адаптуватися до змін, розвиватися в умовах невизначеності та досягати високих результатів у будь-якій сфері діяльності.

У науковій літературі термін «*soft skills*» трактується як «гнучкі навички», що походить від англійських слів: «*soft*» – гнучкість, м'якість, здатність до адаптації; «*skills*» – уміння, навички, готовність ефективно діяти в умовах змін.

Таким чином, *soft skills* розглядаються як здатність особистості знаходити нестандартні рішення, адаптуватися до нових, непередбачуваних і складних ситуацій, зберігаючи ефективність і цілеспрямованість діяльності.

На відміну від них, *hard skills* – це вузькопрофесійні, технічні знання та вміння, яких здобувач освіти набуває під час навчання в закладі вищої освіти. Для студентів педагогічних спеціальностей *hard skills* охоплюють уміння реалізовувати методики навчання і виховання учнів, планувати й організовувати освітній процес, здійснювати педагогічне спостереження, створювати розвивальне освітнє середовище тощо.

Проте, враховуючи, що діяльність педагогів передбачає постійну взаємодію з учнями та їх батьками, лише наявності професійних знань і навичок виявляється недостатньо. Ефективне виконання професійних функцій вимагає високого рівня розвитку *soft skills*: уміння спілкуватися з дітьми, батьками та колегами, емоційного інтелекту, стресостійкості, гнучкості мислення, креативності, здатності до командної роботи, саморефлексії та емпатії. Саме ці якості забезпечують успішну педагогічну взаємодію, сприяють формуванню позитивного мікроклімату в дитячому колективі та забезпечують ефективність професійної діяльності в сучасних умовах.

У науковій літературі існують різні підходи до трактування змісту поняття «*soft skills*». Зокрема, вони розглядаються як сукупність «надпрофесійних» універсальних навичок працівника, які сприяють досягненню професійного успіху, при цьому не маючи прямого зв'язку з конкретною предметною галуззю. В іншому підході *soft skills* визначаються як система особистісних якостей і навичок, що не належать до вузько професійних, проте високо цінуються на ринку праці, забезпечуючи кар'єрне зростання та ефективність життєдіяльності загалом.

Дослідниця С. Наход розглядає поняття «*soft skills*» як соціологічний термін, що охоплює сукупність особистісних характеристик, які сприяють професійному зростанню та становленню індивіда в певній сфері діяльності. На її думку, ці навички формують основу соціальної компетентності працівника та

визначають його здатність ефективно функціонувати у професійному середовищі. До складу *soft skills*, згідно з підходом С. Наход, входять такі важливі якості, як креативність, здатність виходити за межі усталених шаблонів і подолання стереотипного мислення, уміння працювати в команді та вести її до досягнення спільної мети. Крім того, дослідниця акцентує увагу на важливості лідерських якостей, здатності брати на себе відповідальність, організовувати спільну діяльність та створювати сприятливий мікроклімат, який сприяє розвитку всього колективу [1, с. 39].

У дослідженнях К. Коваль представлено класифікацію *soft skills*, яка охоплює три основні групи навичок, що є ключовими для особистісного та професійного становлення фахівця.

1) *Індивідуальні якості особистості*, до яких належать: здатність до критичного мислення, уміння формувати позитивне мислення, умотивованість на досягнення цілей, орієнтація на кінцевий результат, цілеспрямованість і самодисципліна.

2) *Комунікаційні якості*, що включають здатність чітко, логічно та лаконічно формулювати власну думку, дотримуватися норм ввічливості та толерантності у спілкуванні, враховувати культурні та національні особливості співрозмовників, демонструвати емпатію та відкритість до діалогу.

3) *Управлінські якості*, серед яких: здатність ефективно працювати в команді та керувати нею, брати на себе відповідальність за прийняті рішення, стимулювати розвиток не лише власного професійного потенціалу, а й потенціалу колективу, створювати позитивне й підтримувальне робоче середовище, раціонально розпоряджатися часом і планувати власну діяльність [2, с. 27].

Відомий британський психолог Джон Равен характеризує *soft skills* як набір неспеціалізованих, універсальних навичок, які є ключовими для досягнення високої результативності в будь-якій сфері діяльності. За його словами, ці навички забезпечують продуктивність праці в умовах непередбачуваного, динамічного професійного середовища і мають наскрізний

характер — тобто не обмежуються жодною конкретною професією чи предметною областю. Це свого роду репертуар дій і інструментів, які дають змогу адаптуватися, приймати ефективні рішення, взаємодіяти з оточенням і досягати цілей в умовах постійних змін [3].

Американські дослідники Л. Х. Ліппман, Р. Рейберг, Р. Карні та К. А. Мур трактують *soft skills* як комплекс комунікативних і соціальних навичок, індивідуально-психологічних рис, особливостей світогляду, мислення, емоційного інтелекту та професійної ідентичності. На їхню думку, *soft skills* становлять той набір особистісних якостей і вмінь, який забезпечує людині здатність орієнтуватися в соціальному середовищі, ефективно взаємодіяти з іншими людьми та досягати професійних цілей.

Вчені підкреслюють, що *soft skills* мають бути тісно інтегрованими з *hard skills* — фаховими знаннями та технічними вміннями, — оскільки саме їх поєднання є запорукою успішності в сучасній професійній діяльності [4].

Беручи до уваги різноманітні наукові підходи до класифікації *soft skills*, виділимо ті групи навичок, які, на нашу думку, є ключовими для успішної професійної діяльності та особистісної самореалізації майбутніх учителів. Це, перш за все, індивідуально-особистісні якості — критичне мислення, креативність, мотивація, відповідальність і цілеспрямованість; комунікативні вміння — здатність ефективно та толерантно спілкуватися з учнями, колегами і батьками, враховуючи культурні особливості; соціальні навички — вміння працювати у команді, проявляти емпатію і підтримувати позитивний мікроклімат у педагогічному колективі; управлінсько-лідерські здібності — організація навчального процесу, прийняття обґрунтованих рішень, розвиток як власних компетенцій, так і потенціалу учнів та колег; а також емоційний інтелект — здатність до саморегуляції, адаптації в стресових ситуаціях та підтримки власної психологічної стійкості, що є невід’ємною частиною професійної діяльності сучасного вчителя.

1. *Індивідуально-особистісні якості.* Критичне мислення допомагає аналізувати навчальні ситуації, оцінювати потреби учнів і коригувати

педагогічні підходи. Креативність сприяє розробці нестандартних методик навчання, що підвищують інтерес і мотивацію учнів. Відповідальність та цілеспрямованість необхідні для планування уроків і досягнення навчальних цілей, а також для самовдосконалення і безперервного професійного розвитку.

2. *Комунікативні навички.* Вміння чітко, доступно і толерантно передавати інформацію є запорукою ефективного навчання. Учитель повинен вміти слухати, розуміти потреби та особливості учнів, встановлювати довірливі стосунки, враховуючи різні культурні та соціальні контексти. Успішна комунікація з колегами та батьками створює основу для спільної роботи на благо розвитку учнів.

3. *Соціальні навички.* Педагог часто працює в команді з іншими вчителями, адміністрацією, батьками, тому здатність до співпраці, емпатія та підтримка позитивного мікроклімату є надзвичайно важливими. Соціальні навички допомагають ефективно вирішувати конфлікти, мотивувати учнів до спільної роботи і сприяти формуванню дружньої атмосфери в класі.

4. *Управлінсько-лідерські здібності.* Учитель виконує роль організатора освітнього процесу – планує уроки, керує класом, приймає педагогічні рішення та контролює їх виконання. Лідерські навички допомагають вести учнів до поставлених цілей, стимулювати їх розвиток, а також підтримувати колег у професійному зростанні.

5. *Емоційний інтелект.* Здатність розпізнавати власні емоції та керувати ними, розуміти почуття інших а також дозволяє вчителю зберігати спокій у стресових ситуаціях, адекватно реагувати на поведінку учнів і підтримувати їх психологічне здоров'я. Емоційна стійкість і адаптивність сприяють професійному довголіттю і гармонійному середовищу в освітньому закладі.

Враховуючи різні наукові підходи до класифікації soft skills, можна визначити основні групи навичок, які є надзвичайно важливими для успішної професійної діяльності та особистісного розвитку майбутніх учителів. До того

ж, запропонувати конкретні практичні рекомендації щодо формування та вдосконалення цих навичок у процесі навчання у вищих навчальних закладах.

По-перше, до індивідуально-особистісних якостей належать критичне мислення, креативність, мотивація, відповідальність і цілеспрямованість. Для їх розвитку рекомендується впроваджувати курси з критичного мислення, проблемного навчання та аналізу кейсів із педагогічної практики. Також корисним є використання рефлексивних завдань і ведення портфоліо, що допомагають студентам усвідомити власні сильні сторони і визначити напрями розвитку. Важливо підтримувати мотивацію студентів через постановку чітких навчальних цілей та створення умов для самостійного планування професійного зростання.

По-друге, розвиток комунікативних навичок, які включають ефективне і толерантне спілкування, можливий через організацію тренінгів з міжособистісної комунікації, активного слухання і невербального спілкування. Студентам корисно брати участь у рольових іграх, дискусіях та дебатах, які допомагають відпрацьовувати навички аргументації і толерантного обговорення. Крім того, залучення до міжкультурних проектів та обмінів сприяє розумінню різних соціокультурних контекстів.

По-третє, соціальні навички, такі як вміння працювати в команді, емпатія та підтримка позитивного мікроклімату, розвиваються через створення навчальних груп для спільної роботи над проектами, що вимагають співпраці та вирішення конфліктів. Використання методів фасилітації допомагає формувати емпатію і підтримувати сприятливу атмосферу в колективі. Залучення лідерів громадських організацій і волонтерських рухів стимулює студентів брати участь у соціально важливих заходах.

По-четверте, управлінсько-лідерські здібності, необхідні для організації освітнього процесу та керівництва класом, можна формувати, даючи студентам можливість очолювати групові проекти, організовувати освітні заходи та проводити педагогічні майстер-класи. Вивчення основ тайм-менеджменту, планування і прийняття рішень варто здійснювати через інтерактивні кейси та

симуляції. Менторство з боку досвідчених педагогів також сприяє розвитку управлінських компетенцій.

Нарешті, розвиток емоційного інтелекту, який включає здатність розпізнавати і керувати власними емоціями, а також розуміти почуття інших, є важливою складовою професійної компетентності. Для цього у навчальний процес доцільно включати тренінги зі стрес-менеджменту, медитації та практики усвідомленості (mindfulness). Ведення щоденників емоцій і групові обговорення допомагають студентам підвищити самоусвідомлення. Також слід підтримувати доступ до психологічного консультування та коучингу.

Таким чином, комплексний підхід до розвитку soft skills у закладах вищої освіти є необхідною умовою для підготовки конкурентоспроможного педагога нового покоління. Упровадження інтерактивних освітніх технологій, практикоорієнтованого навчання та системного оцінювання гнучких навичок забезпечує не лише формування фахових компетентностей, а й розвиток емоційного інтелекту, комунікативності, здатності до командної роботи, адаптивності та стресостійкості. Такий підхід сприяє вихованню всебічно підготовлених, соціально зрілих і мобільних педагогів, здатних ефективно діяти в умовах освітніх змін, налагоджувати продуктивну взаємодію з учнями, батьками й колегами, а також вирішувати складні професійні ситуації в динамічному соціокультурному середовищі.

Досліджуючи особливості формування soft skills у студентів в освітньому процесі сучасних закладів вищої освіти, Олена та Олександр Кірдали акцентують увагу на ключових характеристиках цих навичок. Вони підкреслюють, що soft skills охоплюють компетентності, які сприяють самореалізації майбутніх фахівців і є індивідуалізованими за змістом, цілями, часовими рамками та особистісними особливостями. Це складний багатовимірний соціокультурний і педагогічний феномен, який формується і забезпечується цілісністю освіти та особистим досвідом кожної людини. Soft skills складаються з комплексу компетентностей, якостей, умінь, здібностей і процесів, що дають змогу успішно працювати в умовах швидких змін та

невизначеності. Водночас вони підвищують здатність здобувачів вищої освіти адаптуватися до трансформацій у професійній діяльності та житті загалом [5].

Виходячи з цього, можна однозначно визначити soft skills як ключові надпрофесійні навички, розвиток яких має стати пріоритетом у системі вищої освіти. Експерти наголошують на необхідності формування у закладах вищої освіти чіткої, послідовної та цілісної стратегії розвитку цих «м'яких» навичок у студентів. Такий підхід забезпечить не лише підвищення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці, а й сприятиме ефективній адаптації до динамічних змін у професійній сфері та особистому житті.

У своїй науковій праці дослідники пропонують широкий спектр ефективних методів навчання, які доцільно використовувати як у аудиторній, так і в позааудиторній роботі сучасних закладів вищої освіти. Ці методи можуть слугувати важливими методичними орієнтирами для вдосконалення освітнього процесу та розвитку м'яких навичок студентів педагогічних спеціальностей. Зокрема, серед рекомендованих підходів — рольові та ділові ігри, робота в малих групах, творчі вправи, створення проблемних ситуацій, метод проєктів, моделювання різних ситуацій, кейс-метод, дослідницька діяльність, дебати, мозковий штурм та інші інтерактивні форми навчання [5].

Використання таких методів сприяє активному залученню студентів до навчального процесу, розвитку їх soft skills та підготовці до реальних професійних викликів.

Олена Башкір у своїй ґрунтовній праці проводить детальний аналіз та узагальнення інтерактивних методів навчання, які ефективно сприяють розвитку soft skills у процесі здобуття освіти. Вона особливо виокремлює такі ділові та рольові ігри, як «Компетентність», «Тендер», «ПОПС-формула», «Шість капелюхів мислення», «Світове кафе» та «Кейс-метод» [6]. За переконанням авторки, ці методи є особливо цінними для формування м'яких навичок, оскільки ділова гра імітує реальні професійні ситуації, створюючи проблемні контексти та пропонуючи студентам різні варіанти їх розв'язання.

Такий підхід максимально наближає навчальний процес до практичної діяльності, що значно підвищує ефективність засвоєння soft skills.

Окрім цього, у своїй науковій праці дослідниця також детально розглядає широкий спектр методів кооперативного навчання, серед яких – «Робота в парах», «Ротаційні (змінювані) трійки», «Два – чотири – всім разом», «Карусель», «Робота в малих групах», «Акваріум», «Кути», «Думай – Працюй у парі – Ділись», «Формулою – Ділись – Слухай – Створюй», «Кажі та переключайся», «Складна картинка». Ці методи сприяють активній взаємодії студентів, розвитку їхніх комунікативних навичок, вмінню працювати в команді та ефективному обміну ідеями, що є надзвичайно важливим для формування soft skills у сучасному освітньому процесі.

Особливу увагу акцентує К. Коваль на важливості позааудиторної роботи, який підкреслює, що формування soft skills значною мірою відбувається саме через активну участь студентів у різноманітних секціях, гуртках, спілках, громадських організаціях, наукових товариствах та студентському самоврядуванні. Залучення до таких студентських і молодіжних ініціатив сприяє не лише вдосконаленню комунікативних навичок, а й розвитку здатності брати на себе відповідальність за прийняті рішення, що є невід’ємною складовою ефективної професійної діяльності [2].

Тренінгові програми також є дієвим інструментом для розвитку soft skills. Зокрема, І. Ткачук та Н. Сосновенко розробили тренінгову програму під назвою «Шлях до порозуміння», яка спрямована на формування у студентської молоді навичок ефективної комунікації, конструктивного вирішення конфліктів та миротворчих компетенцій. Такий підхід дозволяє не лише покращити міжособистісні взаємодії, а й сприяє створенню гармонійного навчального та соціального середовища [7].

У зарубіжній освітній практиці емоційні та комунікативні якості традиційно розглядаються як складова частина soft skills, які доповнюють hard skills – технічні та професійні навички. Формування hard skills зазвичай забезпечується через спеціалізовані навчальні дисципліни, і ці навички мають

значну «критичність» у короткостроковій перспективі. Вони розвиваються швидше, потребують менших зусиль та гарантують позитивний результат за умови базової мотивації та здатності студента до навчання. Крім того, *hard skills* практично не піддаються втраті або регресу з часом. Натомість *soft skills* найчастіше розвиваються стихійно, їх формування відбувається повільніше, вимагає значно більше зусиль, а досягнення необхідного рівня не завжди є гарантованим. В окремих специфічних умовах ці навички можуть навіть зазнавати зворотного розвитку або занепаду, що робить їх підтримку та розвиток особливо важливими для професійного зростання.

Як свідчить аналіз сучасного досвіду, у практиці підготовки майбутніх фахівців виокремлюють два основні підходи до формування *soft skills*. Перший підхід передбачає безпосереднє навчання цим навичкам через впровадження окремих навчальних дисциплін або спеціалізованих тренінгових курсів у межах варіативного компонента навчального плану. Ці курси орієнтовані на цілеспрямований розвиток окремих груп навичок, таких як комунікативна компетентність, навички критичного мислення, лідерство, робота в команді тощо.

Другий підхід базується на інтеграції формування *soft skills* у зміст основних фахових дисциплін. У цьому випадку розвиток соціальних та емоційно-вольових компетентностей відбувається опосередковано – через активні, інтерактивні та практико-орієнтовані методи навчання. До таких методів належать проєктна діяльність, кейс-методи, рольові ігри, дебати, робота в малих групах, що дозволяють створювати умови для міжособистісної взаємодії та стимулюють саморефлексію. Водночас у процесі позааудиторної виховної роботи, участі в студентському самоврядуванні, волонтерських ініціативах та інших формах неформальної освіти також відбувається важливе доповнення до формування *soft skills*.

Комплексне поєднання цих підходів дає змогу створити ефективне освітнє середовище, у якому студенти можуть розвивати свій особистісний

потенціал, здобувати досвід взаємодії в різних соціальних контекстах і формувати навички, необхідні для успішної професійної реалізації.

У цьому контексті постають важливі питання не лише щодо того, які саме soft skills є найбільш релевантними для майбутніх педагогів, а й як саме ефективно їх викладати, інтегрувати у зміст освіти та створювати відповідні умови для їхнього засвоєння. Особливої актуальності набуває також проблема розробки дієвих методів оцінювання сформованості цих навичок, які б дозволяли не лише фіксувати результат, а й надавати студентам зворотний зв'язок для подальшого розвитку.

На основі ґрунтовного аналізу наукової літератури, сучасних освітніх практик, а також результатів опитування серед студентів, викладачів і представників роботодавців, нами здійснено комплексне дослідження стану розвитку soft skills у студентів педагогічних спеціальностей. Зібрані дані дозволяють не лише окреслити поточний рівень сформованості ключових соціальних і комунікативних компетентностей, а й визначити ефективні підходи до їх удосконалення в межах фахової підготовки.

За результатами досліджень, недостатня увага до розвитку soft skills у закладах вищої освіти зумовлена кількома факторами. По-перше, існує мовчазний інтерес до проблеми формування у студентів особистісних установок, які визнають важливість розвитку soft skills. По-друге, характер розвитку soft skills має комплексний характер, що ускладнюється слабким зв'язком як вертикальним, так і горизонтальним між різними складовими професійної підготовки, такими як цілі, зміст, методи, технології, прийоми, засоби і форми навчання. По-третє, відзначається низька диверсифікація дисциплін, їхня надмірна теоретизація та недостатній зв'язок із практичною діяльністю. Крім того, можливості для практичного застосування різних soft skills обмежені через недостатній зв'язок між теоретичною та практичною педагогічною підготовкою. Також існує недостатня увага до міжпредметних зв'язків, використання сучасних освітніх технологій і інтерактивних форм навчання та виховання. Особливу складність становить діагностика рівня

розвитку soft skills, через що їхній розвиток часто залишається без адекватної оцінки. Нарешті, недостатня гнучкість і мобільність в організації процесу формування soft skills ускладнює швидке реагування на актуальні запити освітньої практики.

У науковій літературі підкреслюється важливість практичного досвіду у формуванні soft skills в умовах закладу вищої освіти. Так, Н. Коляда та О. Кравченко зазначають, що ефективне опанування м'яких навичок потребує створення освітнього середовища, орієнтованого на активну взаємодію студентів, розвиток їхньої креативності, комунікативності та критичного мислення, що, у свою чергу, підвищує рівень їхньої готовності до професійної діяльності в сучасних умовах швидких змін і високих вимог ринку праці [8].

Для формування ключових компетентностей необхідно використовувати такі методи навчання, які сприяють активній участі майбутніх педагогів у освітньому процесі. Йдеться про залучення до діалогу, обговорень, спільного прийняття рішень, формування та аргументованого відстоювання власної позиції. Найбільш ефективними у цьому контексті є саме інтерактивні методи навчання, які забезпечують динамічну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу.

На думку О. Пометун, сутність інтерактивного навчання полягає у створенні таких педагогічних умов, за яких усі учасники освітнього процесу беруть активну, рівноправну та цілеспрямовану участь у взаємодії. Такий підхід сприяє переходу від традиційної авторитарної моделі викладання до демократичної, яка орієнтована на особистість здобувача освіти. У центрі навчального процесу перебуває вже не викладач як носій знань, а студент, який набуває знань, умінь та навичок у процесі активної співпраці, обміну досвідом, розвитку критичного мислення та комунікативних компетенцій. Подібна організація освітнього середовища створює сприятливі умови для формування ключових soft skills, що є необхідними для майбутньої професійної діяльності вчителя [9].

Інтерактивне навчання передбачає не лише передачу знань від викладача до студента, а й створення умов для «співнавчання», де кожен має можливість бути активним учасником, а не пасивним слухачем. Так, дослідники Кобернік О. М. і Терещук Г. В. трактують інтерактивне навчання як діалогову форму, підкреслюючи, що поняття «інтерактивність» означає здатність особистості вступати у взаємодію – як з іншими людьми, так і з технічними засобами (наприклад, комп'ютером) [10].

Завдяки інтерактивним підходам розвиваються важливі особистісні та професійні якості: комунікативні навички, здатність працювати в команді, уміння співпрацювати, долати конфлікти, формулювати власну точку зору й досягати спільного результату. Таке навчання готує здобувачів вищої освіти до ефективної діяльності в сучасному суспільстві, де цінується не лише фахова компетентність, а й соціальна мобільність, ініціативність і відповідальність.

Розглянемо можливості розвитку soft skills у процесі здобуття освіти студентів педагогічних спеціальностей.

До першої групи інтерактивних технологій належать технології кооперативного (або кооперованого) навчання, основною метою яких є організація спільної діяльності учасників освітнього процесу для досягнення загальних результатів. У такому форматі навчання здобувачі освіти не лише прагнуть особистого успіху, а й активно сприяють досягненню позитивних результатів усіма членами своєї групи.

Кооперативне навчання відрізняється від традиційного колективного тим, що передбачає роботу в невеликих групах або парах, що дозволяє забезпечити глибшу взаємодію між учасниками та підвищити ефективність освітнього процесу. Його суть полягає у поєднанні інструктажу викладача із самостійною роботою студентів у групах. Кожен член групи виконує завдання доти, доки всі учасники не досягнуть успішного результату, що стимулює взаємодопомогу, взаємоконтроль і відповідальність за спільний результат.

Однією з ключових складових кооперативного навчання є етап обговорення результатів роботи в парах або групах. Під час цього обговорення

аналізується процес співпраці, визначаються труднощі та шляхи підвищення ефективності командної роботи.

Завдяки такому підходу студенти розвивають низку важливих соціальних і професійних навичок: здатність до ефективної комунікації, вміння керувати командною діяльністю, приймати узгоджені рішення, будувати довіру між учасниками, конструктивно вирішувати конфлікти та знаходити компроміси. Кооперативне навчання не лише сприяє глибшому засвоєнню знань, а й формує компетентності, необхідні для успішної професійної реалізації в умовах сучасного світу.

До другої групи інтерактивних технологій відносяться колективно-групові технології навчання, які ґрунтуються на одночасній спільній діяльності всіх учасників навчальної групи. Їхньою особливістю є організація освітнього процесу таким чином, що всі здобувачі освіти залучені до вирішення спільного завдання або участі в колективній формі роботи.

Формат колективно-групового навчання дозволяє створити ситуацію спільної взаємодії, де кожен учасник вносить свій внесок у досягнення загальної мети. Така форма роботи сприяє посиленню командного духу, підвищенню рівня згуртованості колективу, формуванню відчуття спільної відповідальності та взаємопідтримки.

Залежно від цілей заняття, змісту навчального матеріалу та рівня підготовленості здобувачів освіти, колективно-групові технології можуть мати різні форми реалізації: спільне обговорення проблемних питань, колективне розв'язання навчальних задач, рольові ігри, мозкові штурми, проєктна діяльність тощо. У таких видах діяльності важливим є не лише кінцевий результат, а й процес взаємодії, обміну ідеями, пошуку узгоджених рішень.

Таким чином, колективно-групові технології навчання сприяють розвитку критичного мислення, уміння аргументовано викладати свої думки, слухати інших, працювати у великій команді та приймати спільні рішення, що є важливими складовими сучасної освітньої та професійної компетентності.

До третьої групи інтерактивних технологій належать технології ситуативного моделювання, які передбачають побудову навчального процесу на основі створення умов, максимально наближених до реальних або уявних життєвих ситуацій. Основним інструментом тут виступає ігрове моделювання, що дозволяє занурити здобувачів освіти у певну рольову або проблемну ситуацію, пов'язану з темою навчання.

Ситуативне моделювання, зокрема навчальні ігри, відіграє важливу роль у формуванні емоційно забарвленого, практико-орієнтованого досвіду. Такий підхід має на меті досягнення кількох важливих освітніх цілей: по-перше, він сприяє емоційній розрядці, контролю над власними емоціями й формуванню емоційного інтелекту; по-друге, надає студентам можливість для особистісного самовизначення та прояву ініціативи; по-третє, стимулює розвиток творчої уяви й креативного мислення.

Крім того, ігрові ситуації сприяють соціалізації здобувачів освіти: вони вчаться співпрацювати, домовлятися, координувати дії в команді, висловлювати та аргументувати власну точку зору. Завдяки активній участі у смислово насиченому ігровому процесі, студенти не тільки засвоюють навчальний матеріал, а й розвивають важливі особистісні якості, які необхідні для ефективної взаємодії в реальному соціальному середовищі.

Таким чином, технології ситуативного моделювання дозволяють поєднати навчання з елементами гри, що робить освітній процес більш динамічним, цікавим та ефективним.

Висновки. Розвиток soft skills у студентів педагогічних спеціальностей є невід'ємною складовою їхньої професійної підготовки, що визначає успішність майбутньої діяльності в умовах сучасного соціально-освітнього середовища. Аналіз наукових досліджень та практичних підходів свідчить про ефективність інтерактивних технологій навчання – кооперативного, колективно-групового та ситуативного моделювання – у формуванні комунікативних, командних, аналітичних і креативних навичок студентів.

Водночас, існує низка проблем, які ускладнюють системне впровадження розвитку soft skills у вищій освіті: недостатня увага до міжпредметних зв'язків, недостатня інтеграція теорії та практики, обмежені можливості для позааудиторної діяльності та складності з діагностикою рівня цих навичок. Для подолання цих викликів необхідно впроваджувати комплексні підходи, які поєднують формальне навчання, позанавчальну активність і тренінгові програми.

Підвищення якості підготовки майбутніх педагогів можливе через розвиток інтерактивних форм навчання, які стимулюють активну участь студентів у освітньому процесі, сприяють формуванню відповідальності, ініціативності та здатності до ефективної взаємодії. Це, у свою чергу, забезпечить конкурентоспроможність випускників на ринку праці та їхню здатність до професійного зростання в умовах динамічних змін.

Список використаних джерел:

1. Наход С. А. Значущість «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. 2018. С. 39.
2. Коваль К. О. Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162-167.
3. Raven J. Competence in Modern Society. Identification, development and implementation Publisher: H. K. Lewis, 1984. 251 p.
4. Lippman L. H., Ryberg R., Carney R., Moore K. A. (2015). Workforce connections: key «soft skills» that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. USAID. 57 p.
5. Кірдан О., Кірдан О. Формування soft skills здобувачів вищої освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. Вип 2(6). С. 152–160.

6. Башкір О. Інтерактивні методи формування soft skills майбутніх фахівців. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. №1(3). С. 216–224. URL: <https://www.academia.edu/> (дата звернення: 28.07.2023).
7. Сосновенко Н., Ткачук І. Розвиток soft skills у студентів коледжів. *Професійна освіта*. 2019. № 3 (84). С. 16–18. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/717748/1/>
8. Коляда Н., Кравченко О. Практичний досвід формування «soft-skills» в умовах
9. закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 3 (27). С.137–145.
10. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник. Київ: «Видавництво А. С. К.», 2004. 192 с.
11. Кобернік О. М., Терещук Г. В. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні: навч.-метод. посіб. Умань: Сочінський, 2008. 144 с.

8. Суспільна доброчесність як складова якісної освіти

Вступ. Сучасний світ все частіше характеризується швидкістю й динамічністю змін. Але при цьому необхідно розуміти, що гармонія можлива лише в забезпеченні збалансованого задоволення потреб сучасного покоління. При цьому не менш важливим завданням залишається створення умов для майбутніх поколінь у реалізації власних можливостей і досягненні бажань.

Розмірковуючи над актуальністю сталого розвитку в суасних умовах, приходимо до висноку, що його важливість можна пояснити через три ключові виміри:

- екологічний (збереження природних ресурсів і біорізноманіття, запобігання екологічним катастрофам);
- економічний (розвиток економіки на основі інновацій і раціонального використання ресурсів та забезпечення рівного доступу до економічних можливостей);
- соціальний (забезпечення справедливості, рівності, поваги в усіх сферах людської життєдіяльності) [1].

Кожний із вимірів є важливим і взаємозалежним із іншим, проте, на наш погляд, ключовим тут виступає соціальний, при якому система моральних цінностей, норм і принципів має визначати чесну, відповідальну та справедливу поведінку людини у відношенні до найближчого оточення, у взаєминах із суспільством і державою. Ми не можемо заперечити той факт, що соціальна нерівність і криза цінностей породжує такі деструкти, як політична нестабільність, веде до економічного дисбалансу, виснаження природних ресурсів, навіть екологічних катастроф та зміни клімату. Тому так важливо сьогодні дотримуватися суспільної доброчесності, основи демократичного суспільства та невід'ємної складової якісної освіти, так як завдяки цим принципам можливе формування відповідальності, довіри та культури

співжиття, й безумовно, реалізація цілей сталого розвитку є не просто бажаним, а необхідним шляхом для виживання й процвітання людської цивілізації.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система освіти перебуває під впливом глобалізаційних процесів, цифрової трансформації, що спричиняє зростання суспільних викликів. Забезпечення якості освіти неможливе без формування в учасників освітнього процесу ціннісних орієнтацій, що базуються на етичних засадах і взаємній довірі. Однією з таких ключових умов є дотримання суспільної доброчесності – системи принципів, які передбачають чесність, прозорість, відповідальність та сповідування етичних норм у взаємодії між усіма членами суспільства.

Суспільна доброчесність – це не лише про обов’язки та відповідальність. Насамперед, це дотримання морально-етичних норм, що визначають чесну, справедливу, толерантну поведінку людини в соціальному середовищі. Сюди можна віднести:

- чесність у словах та діях;
- повагу до прав і свобод інших;
- нетерпимість до корупції та неетичних практик;
- дотримання норм і правил, що належним чином регулюють суспільне життя.

Ці норми можна толерувати й до професійного та освітнього середовища. Адже в контексті освіти суспільна доброчесність є розширеним поняттям академічної доброчесності, оскільки виходить за межі суто освітнього процесу та охоплює поведінку особи в широкому соціальному вимірі. Й на наше глибоке переконання, суспільна доброчесність прямо пропорційно впливає на забезпечення якості освіти.

Що стосується «якості освіти», то ця дефініція розглядається багатьма науковими школами, як вітчизняними, так і зарубіжними, й визначається багатоаспектістю, так як відсутні чіткі індикатори її виміру. У Законі України «Про освіту» вона подана як «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором

про надання освітніх послуг» [6]. Зауважимо, що в цьому визначенні відсутня надзвичайно важлива складова – рівень освіченості здобувачів, які, по суті, й мають бути визначальними замовниками освіти та споживачами таких послуг. Саме на таку особливість звертає увагу професор Десятов Т.М., зазначаючи, що «якість освіти найкраще тлумачити з погляду її споживачів» [4, с. 23].

У жовтні-листопаді 2020 року на замовлення Державної служби якості освіти України в рамках ініціативи «Система забезпечення якості освіти», яка впроваджується в рамках проєкту «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe) дослідницькою агенцією «Vox Populi Agency» було проведене дослідження «Думки вчителів, керівників шкіл, освітніх експертів, учнів та їхніх батьків щодо якості освіти» [12]. Серед топ-критеріїв, які, на думку освітніх експертів, керівників шкіл, вчителів, учнів та їхніх батьків свідчать про те, що школа надає якісну освіту є оволодіння ключовими компетентностями, наскрізними вміннями та всебічний розвиток здобувачів. Як видно з дослідження, всі топ-критерії зосередилися на особі «замовників» освітніх послуг та на реалізації їх можливостей у подальшому житті.

Зауважимо, що ця проблема є ключовою у працях Марти Нассбаум, яка зазначає, що в багатьох країнах світу освітні ініціативи вузько зосереджені на науці та технологіях, при цьому мало уваги приділяється мистецтву та гуманітарним наукам. Пріоритет залишається на засвоєнні інформації, а не на формуванні критичних здібностей здобувачів освіти. Безперечно, така «вузька» спрямованість є не на користь ні самих здобувачів, ні для розвитку майбутнього демократії. Дослідниця пропонує змінити вектор освітніх послуг й запровадити триетапну модель розвитку здібностей молоді через освіту, зосереджуючись на критичному мисленні, світовому громадянстві та образному розумінні [14, с. 387].

У своїх дослідженнях ми постійно звертаємо увагу на розвиток гнучких умінь здобувачів освіти різних рівнів, адже це ті навички, які є надзвичайно важливими не лише для саморозвитку особи, а й для її становлення як

професіонала, досягнення успіху та визнання в житті, що й є індикаторами якості отриманої освіти [9; 10].

«Якість послуг» чи «якість товарів» більше є економічним терміном, а ніж освітнім. Історія його появи сягає часів середньовіччя, з того моменту, коли майстри почали об'єднуватися в ремісничі гільдії, починають зароджуватися цехові об'єднання, а самі майстри дбають про якість товару чи послуг, які вони пропонують для загального споживання. Прикметно, що навіть сотні років тому реміснику, щоб стати майстром потрібно було кілька років навчатися майстерності й представити на розгляд приймальної комісії такий продукт, який би відповідав стандартам якості [5, с. 114].

У XX століття термін «якість» починають використовувати в різних сферах, у тому числі й освітній. І сьогодні якість освіти є ключовою передумовою сталого розвитку суспільства й формування людського капіталу, адже від її рівня залежать інші важливі складники, наприклад, успішність фахівця на ринку праці, його соціальний статус, матеріальне становище тощо. Її зміст має визначатися сукупністю таких складових, як

- засвоєння знань;
- розвиток компетентностей та наскрізних умінь, серед яких група гнучких навичок має вагоме місце (критичне мислення, емоційний інтелект, уміння працювати в команді, медіа грамотність, комунікативні вміння та ін.).

Цей прооцес має бути системним і відповідати суспільним запитам, а головне, охоплювати різні рівні, зокрема

- оновлення державних стандартів та навчальних програм;
- розвиток інноваційних освітніх технологій і цифрових ресурсів;
- підготовку та підвищення кваліфікації фахівців;
- впровадження механізмів моніторингу якості освіти на різних рівнях;
- партнерство між закладами освіти, громадськістю, бізнесом і владою.

І особливе місце у забезпеченні якості освіти посідає суспільна доброчесність, яка сприяє формуванню довіри до освітніх інституцій і підвищує соціальну відповідальність усіх учасників освітнього процесу.

Але, якщо сам термін «якості» є економічним, то й ринок освітніх послуг має відповідати певним стандартам. Ринкові відносини у сфері педагогіки послуговуються наданням педагогічних послуг різними освітніми закладами. Сучасні заклади освіти прагнуть знайти своє «обличчя», рухаються за певною траєкторією розвитку, створюючи при цьому найсприятливіші умови для задоволення запитів своїх здобувачів. Спектр педагогічних послуг, що надаються ними постійно розширюється, а от послуги: чи завжди вони є якісними? Це питання залишається відкритим і сьогодні.

Як приклад, наведемо таку освітню послугу від шкільних учителів, як репетиторство. На жаль, така діяльність стає тіньовою стороною освітнього закладу. Додаткові заняття за певну плату може дозволити собі сім'я навіть із середнім місячним доходом. Проте ніхто не задумується над проблемою етичної сторони репетиторства, тобто дотриманням доброчесності. З одного боку, виходить, якщо учитель на уроці не допрацював, то він відпрацює за додаткову оплату, але вже після уроків. З іншого ж боку, немає ніякого мотиваційного аспекту на уроці для здобувачів. Це вкладається в аксіому: «Я не буду перевантажуватися під час уроку, бо маю змогу пройти його (ще раз почути, вивчити) з репетитором». Дві дієвих сторони освітнього процесу свідомо порушують умови доброчесності: працюють під час уроків не в повну силу, не з повною віддачею, а в позаурочний час і за додаткову оплату.

Хто б міг вирішити цю проблему? Звичайно батьки, одна із сторін освітнього процесу. Проте в силу різних обставин (завантаженість на роботі, неусвідомлення всієї філософії ситуації, «споглядальне» батьківство тощо) вони йдуть по шляху «меншого супротиву», самі ж породжуючи таку систему навчання й також порушуючи норми доброчесності. «Якщо я плачу гроші, то й отримую кращі послуги». І ніхто при цьому не задумується про навантаженість здобувачів протягом робочого дня, який плавно переходить у робочий вечір,

відсутність вихідних, перевантаженість, збереження ментального здоров'я тощо. І ми, дорослі, бідкаємося, чому у наших дітей відсутня мотивація відвідувати школу, поганий зір, де беруться у їхньому віці хронічні хвороби й чому такий рівень стресу та тривожності.

У дотриманні суспільної доброчесності, напевне, ключова роль та відповідальність залишається за педагогами. Недостатнє фінансування різних педагогічних програм, низька оплата праці, невирішеність соціально-побутових проблем тощо, ніщо не може виправдати неякісну роботу учителя. Найперше, із чого було б варто починати навчальний рік – це пригадати первісне призначення педагогіки – слугувати людині, гармонізувати її відносини із оточуючим світом [7, с. 27]. Сучасний учитель має допомагати кожному здобувачеві в створенні максимально сприятливих умов для розвитку та самореалізації відповідно до обраної життєвої стратегії. Звичайно це важко, але ж ніхто не сказав, що буде легко чи просто. Немає у світі «легких» професій, якщо ти професіонал, то це й передбачає високий рівень виконання роботи чи надання послуг. Коли ми звертаємося до лікаря, юриста, чоботаря тощо, то ми ж хочемо отримати належної якості послуги, то чому ж тоді вчитель – основна місія якого має бути найгуманнішою та демократичною – може дозволити собі працювати неякісно, безвідповідально, порушуючи педагогічну етику, чим підривати суспільну доброчесність.

У будь-якій професії це важливо, й зокрема в педагогічній, – зосередитися на роботі, виконувати свою професійну роль: навчати, розвивати, виховувати, працювати старанно, відповідально, з гарантією. Й тоді, можливо, в нашому інформаційному світі, де основними цінностями молоді залишаються достаток, кар'єра та багатство, знайдеться місце для розуму, креативності й доброчесності.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства й держави гостро стоїть питання про становлення і значущість активності особи в усіх сферах її життєдіяльності. Ціннісне сприйняття всіх сфер життя суспільства є неодмінною умовою формування творчо активної особистості. Зрозумілий той

факт, що у різних соціальних групах є свої особливі ціннісні орієнтації й їх формування для кожної групи теж має свої особливості, умови та специфіку.

Педагог, як ніхто інший, постійно зустрічається із поняттям «цінностей», як під час викладання, так і в повсякденному житті, приміряючи на себе різноманітні соціальні ролі: класний керівник (тьютор, наставник), колега, сім'янин, житель громади тощо. І враховуючи той факт, що все ж таки у педагога значну частину часу займає його професійна зайнятість, то і звернемося до питання ціннісних орієнтацій нашої молоді, здобувачів освіти, тих суб'єктів, які знаходяться по інший бік (від педагогів) освітнього життя.

Чому саме ціннісні орієнтації і молодь? Відповідь проста. Молодь – одна з основних соціальних груп нашого суспільства. За статистичними даними різних моніторингових центрів ця група складає близько 27 % всього населення України, а це трошки більше чверті [11, с. 259]. Це дуже мобільна, прогресивна група, крім того, молоді люди не тільки поступово впливають в ряди дорослого покоління, але й самі беруть активну участь у суспільних процесах, що відбуваються в освітньому закладі, житті місцевої громади, країні. І від того, які інтереси, погляди, цінності переважають в молодіжному середовищі, залежить подальший соціально-економічний, політичний і культурний розвиток суспільства і держави в цілому.

Важливо відмітити, що молодь є не скільки об'єктом суспільного впливу, скільки повноправним суб'єктом громадянського суспільства, носієм тих цінностей, які формуються у громаді. При цьому, ця соціальна група бере активну участь у пошуці конструктивних рішень для вирішення проблемних ситуацій, пов'язаних із життям як громади, так суспільства загалом, здобуваючи у таких діях суспільно необхідний досвід.

Міністерством молоді та спорту України проводяться численні опитування з метою визначення структури та спрямованості ціннісних орієнтацій молоді, особливо в умовах війни [8]. Коли йдеться про структурування особистого ціннісного світу в цілому молодій людині, то схема вимальовується таким чином:

- на першому місці серед питань, особливо значущих для молодих людей, виступають інтереси сім'ї та рідних людей, особливо збереження життя та добробуту в період війни (99,4%);
- на нижчих позиціях розташувалися здоров'я (96,6%), друзі (приятелі, знайомі) (94,4%), вільний час (87,6%), робота (власна справа) (83,9%), релігія (54,8%). І лише третина молодих людей називає освіту, як цінність і, таким чином, освіта розташовується на 8 місці з десяти в переліку соціальних цінностей [8].

Відомо, що ціннісна шкала, визначаючи стратегічно важливі життєві цілі індивіда, є регулятором поведінки, на яку впливають соціальні, політичні та духовно-культурні орієнтації особистості. Молодь називають своєрідним «барометром» громадського настрою, який показує зміни стратегічних орієнтирів у системі цінностей суспільства.

Якщо взяти за асіому той факт, що ціннісні орієнтації формуються в процесі засвоєння людиною певного соціального досвіду й проявляються в її переконаннях та інтересах, то серед проблем, які найбільше хвилюють молодь вони називають:

- *політичні*: в Україні йде війна;
- *економічні*: високий поріг безробіття, низький рівень заробітної плати, високі ціни на товари та послуги;
- *соціальні*: загальне зубожіння, неврегульованість питань соціального забезпечення для внутрішньо переміщених осіб, зростання злочинності;
- *духовні*: падіння моралі, малі можливості задоволення культурних потреб, «відтік» молоді за кордон [2, с. 51].

Наявність у суспільстві соціально-економічних та політичних протиріч, трансформація морально-духовної системи виховання дали поштовх до переоцінки цінностей, критичного осмислення досвіду попередніх поколінь, формування нових моделей майбутнього суспільства й свого місця у ньому. Традиційно молодь успадковує досвід попередніх поколінь. Проте сьогодні у суспільстві, модель якого розбудовується на інформаційно-ринкових

відносинах, вона позбавлена цих природних орієнтирів і змушена «купувати» новий соціальний досвід. Це пов'язано з тим, що соціально-політична, економічна криза в українському суспільстві породила гострий конфлікт «передачі», який не вичерпується традиційною для будь-якого суспільства розбіжністю у поглядах «батьків і дітей» на стиль поведінки, одяг, в смаках до музики тощо.

Наша молодь сьогодні втрачає можливості здобувати соціальний досвід на кращих прикладах доброчесності. В нашій державі він стосується політичних, філософських, світоглядно-духовних основ розвитку людини, базисних поглядів на політику, економіку і виробництво, матеріальне і духовне життя суспільства. Покоління «батьків» виявилось в положенні, коли передача матеріальної і культурно-духовної спадщини не потрібна молоді: вона або уже морально застаріла, або економічно не виправдана.

Що ж може вплинути на зміну таких відносин? На наш погляд, є чотири групи соціокультурних факторів, які найбільше (позитивно! чи негативно?) впливають на формування ціннісних орієнтацій молоді:

- *соціалізація* як особливий процес отримання освіти та основа проведення вільного часу. Хоча освіта і не названа молодими людьми як важлива цінність, а у очах великої частини продовжують «падати» такі цінності як розумова праця, інститут знань, проте багато хто пов'язує свій добробут, отримання престижної роботи, забезпечення сім'ї виключно із якісною освітою.
- *Духовність* як основа доброчесності та гуманізації відносин. Добро, милосердя, любов – це основа будь-яких моральних норм, для яких немає національності чи кордонів. Виховання саме цих цінностей, можна сказати навіть плекання їх, допоможе створити у суспільстві гармонію відносин, підніме на новий щабель духовного розвитку кожную соціальну групу, від сім'ї до суспільства вцілому.
- *Національна ментальність*: ми є українці, нація незламних, мужніх, Героїв. Повага до старших, відповідальне ставлення до сім'ї, збереження

й відтворення етнічної пам'яті тощо, всі ці компоненти мають бути характерними рисами у вихованні української молоді.

- *Культурна приналежність*, як ідентифікатор суспільного стану. Пам'ять про традиції й звичаї попередніх поколінь, трансформація їх у сучасному світі, збереження мови – все це дозволить виховати молоду людину в дусі патріотизму до рідної землі. При цьому відбудеться своєрідна інтеграція демократичних цінностей, моралі й доброчесності.

Таким чином, враховуючи, що формування особистості зумовлюється не тільки генетично, але й соціальними умовами розвитку, необхідно зазначити, що результативність соціального розвитку особистості, і особливо етапу її становлення (дитинство та юність), значною мірою залежить від батьків та визначається рівнем компетентності, професіоналізму й, головне, доброчесності педагогів.

Ми переконані, що саме батьки, в першу чергу, а потім і педагоги більш цілеспрямовано можуть створювати організаційні умови формування ціннісних орієнтацій молоді. І саме тоді молодь, як інноваційна та прогресивна частина соціуму, стане фізичним, духовним та інтелектуальним рушієм людського капіталу. Ми не в силах припинити трансформацію цінностей, вони, дещо мають схожість із законами природи – частково діють поза волею людини – проте ми можемо вплинути на процес їхнього формування: конкретними діями, позитивним ставленням, критичним мисленням.

Освіта, як соціальний інститут, відповідно реагує на всі зрушення, що відбуваються в суспільстві. За рахунок поширення інформаційно-освітніх технологій змінюється характер багатьох сфер соціального життя. Змінам підлягають як матеріальні цінності, так і відносини між членами суспільства. Так, наприклад, якщо об'єктами накопичення в індустріальному суспільстві були гроші, ресурси чи влада, то в інформаційному це можуть бути знання, можливості, зреалізованість як фахівців. Якщо в індустріальному суспільстві безпосереднім ланцюгом виробничого процесу були майстерня – фабрика чи завод – корпорація, то в новому – освітні заклади (наприклад, університети,

академії, вищі школи), де виробляються нові знання, включаються в виробничий процес й стають особливою цінністю інформаційного суспільства.

У цих реаліях зазнають трансформації й світоглядні підходи особи: на зміну раціоналістичним баченням приходить підпорядкування буття за законами універсального світопорядку. Інша особливість світоглядної переорієнтації пов'язана з виникненням в кінці ХХ ст. передумов для формування нового за своїм рівнем і масштабами синтезу природничих і гуманітарних наук. Суть цього феномена полягає в тому, що наукове знання набуває статусу духовного пошуку, з частково вузькопрофесійної діяльності перетворюється на смисложиттєву орієнтацію.

Таким чином, отримання якісної освіти вже давно перестало бути суто освітянською проблемою, набувши соціального, а то й загально філософського значення. Ця проблема стала предметом обговорення таких видатних філософів, як М. Гайдеггер, П. Макларен, Х. Ортега-і-Гассет, П. Фрейре, К. Ясперс, й реалізована в творчих пошуках вітчизняних дослідників – В. Андрущенко, В. Кременя, І. Предборської та ін. Спробою практичного вирішення цієї проблеми став міжнародний рух за лібералізацію вищої (університетської) освіти, за реорганізацію її на засадах гуманітарної освіти (Liberal arts education) [3, с. 52].

Важливо підкреслити, що гуманітарна освіта репрезентує стратегію майбутнього розвитку не тільки освітніх закладів певного типу, а й усієї вищої освіти. Суть цієї стратегії зводиться до тріади: «гуманістичні цінності – демократизація освіти – творче мислення».

Ми знаву повертаємося до піднятої теми – якісної освіти, демократичних цінностей та творчих можливостей здобувачів. Сучасне інформаційне суспільство потребує відповідної форми політичної організації, яка забезпечувала б умови для розкриття творчих можливостей людини й потенціалу нових технологій, що реально здійснити лише у вільному, демократичному суспільстві. Зрозуміло, що основою демократичного ладу є людина, яка спроможна розкрити його потенціал і для якої демократія є

природнім середовищем задоволення особистих і суспільних інтересів. Під «демократичним природнім середовищем» ми розуміємо утвердження гуманістичних цінностей, підвищення ролі загальної освіти і культури, пріоритетність творчого розвитку людини тощо.

Однак, подібна стратегія заходить у суперечність з вимогами вузько професійної підготовки, оскільки і суспільство в цілому, і самі здобувачі та їхні батьки в більшості своїй вимагають передусім спеціалізованої професійної освіти. Відмовитись від професійної підготовки в сучасному університеті, мабуть, було б нереально. Але варто зважити й на те, що така професіоналізація склалася у відповідності з потребами індустріальної доби. Інформаційне суспільство висуває свої вимоги. Воно потребує людей всебічно розвинених, здатних до самостійної і відповідальної діяльності. Мабуть найголовнішою проблемою сучасної вищої освіти є проблема поєднання компонентів загального і спеціального в ній, знаходження оптимальної комбінації професійної підготовки з формуванням загальної культури, засвоєнням гуманістичних і демократичних цінностей [3, с. 27].

Ще один аспект, на який варто звернути увагу, пов'язаний з підвищенням продуктивності освіти, яка може бути досягнута не шляхом засвоєння здобувачами невпинно зростаючого обсягу знань, а шляхом формуванням у них насамперед здатності мислити творчо й креативно. Пояснюючи цю стратегію, Ян Сокол, чеський філософ, звертає увагу на те, що «постійно зростає як сума знань для конкретної професії, так і сукупність самих професій... І якщо взяти до уваги динамізм, властивий сучасному суспільству, постійне технологічне оновлення та модернізацію суспільного життя, малофективність сучасної освіти, орієнтованої на підготовку вузьких фахівців (професіоналів) стає очевидною» [13]. Виходом із такої ситуації може стати акцент на формуванні критично мислячої, творчої особистості, здатної усвідомлено виконувати всі освітні завдання, й головне, добросовісно відноситися до своїх обов'язків.

Зв'язок сучасної освіти з демократією полягає не лише у тому, що потрібно відповідати включенням відповідних дисциплін у освітньо-професійні

програми, а й у забезпеченні високого рівня освіченості здобувачів освіти, розвитку в них поряд із твердими навичками (hard skills), гнучких (soft) та цифрових (digitals). Головним тут, мабуть, є те, що гуманітарна освіта означає не просто пасивну рецепцію певної інформації, а й активну участь здобувачів у освітньому процесі. Можливість сформувати власну програму навчання, свобода вибору курсів, інноваційні методи та практики навчання, варіативність форм проведення занять стають для здобувачів справжньою школою демократії, відповідальності за власні рішення, вміння робити вибір і планувати своє життя.

Ми переконані, що головною дієвою особою в освітньому процесі має стати сама людина – *здобувач*, який прийшов за якісною освітою до закладу вищої освіти, *викладач*, який використовує всі можливі ресурси для надання якісних освітніх послуг. І якщо ми говоримо про суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини освітньому процесі, то той же здобувач має право на володіння реальних академічних свобод:

- по-перше, запровадження діалогічної освіти, яка сприяє кожній людині стати повноцінним суб'єктом громадянського суспільства (що є не привілеєм еліти, а природним правом кожного), вимагає високої довіри до партнера, віри в його здатність робити й переробляти, творити й відтворювати. Довіра – це апріорна вимога до діалогу; «діалогічна людина» довіряє іншій ще до того, як зустрінеться з нею віч-на-віч. Однак, її ставлення не наївне, більше критичне. І саме через діалог для кожної людини відбувається набуття позитивного досвіду соціальних дій;
- по-друге, максимальне впровадження (наскільки це дозволяє структура освітньо-професійних програм) принципу виборності курсів;
- по-третє, створення необхідних умов для виконання здобувачами освіти програм додаткової спеціалізації (minor);
- по-четверте, впровадження міждисциплінарних програм і збереження, наскільки це можливо, взаємної відкритості («прозорості кордонів») між факультетами, кафедрами, інститутами;

- по-п'яте, підтримка магістеріуму як окремої інституції. Нарешті, можна було б запропонувати створення в межах закладу вищої освіти окремої структури (школи, коледжу, програми) на засадах гуманітарної освіти та культури демократії.

Крім цього, академічні свободи сприяють формуванню світоглядних орієнтацій особистості, виробленню власної філософії життєдіяльності, її самоідентифікації та самореалізації у кожній сфері суспільного життя.

Висновки. Якість освіти неможлива без довіри між усіма учасниками освітнього процесу здобувачами, викладачами, громадою, що й становлять суспільство як таке. Якщо в системі панують чесність, прозорість, справедливість, тоді суспільство можна назвати доброчесним, яке визнає моральні норми легітимними й авторитетними.

Суспільна доброчесність передбачає дотримання етичних норм, справедливості, повагу до прав інших. І є важливою характеристикою в освіті та наданні освітніх послуг. Якщо ми говоримо про якісну освіту, то вона неможлива без дотримання доброчесності. Якість не обмежується знаннями, це такий рівень освіти, який забезпечує наявність в людини таких складових як моральність, відповідальність, розвиток критичного мислення, здатності приймати доброчесні рішення в суспільному житті. Таким чином, доброчесність є результатом і водночас умовою якісної освіти. В цьому, власне, і полягає суть того, що ми називаємо якістю освіти, тобто такий її рівень, який реалізує її гуманістичну мету й відповідає фундаментальним цінностям демократичного суспільства, в якому найвищою цінністю є й залишається людина.

Список використаних джерел:

1. 17 Цілей Сталого Розвитку. URL: <https://globalcompact.org.ua/tsili-stijjkogo-rozvytku/>
2. Гаращук, О. В., Куценко, В. І. (2019) Якісна освіта – інструмент сталого розвитку (зарубіжний досвід та українські реалії). *Науковий вісник*

Ужгородського національного університету. Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство, 23 (1), 49–55.

3. Вища освіта України (2017). Тематичний випуск «Університет і лідерство», 2 (1), 170.

4. Десятов, Т.М., & Бардадим, О.В. Якість освіти – ознака розвитку держави. (2024). *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки», 3, 21-27.*
<https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-21-27>

5. Ковальова, С. Г. (2018). Ремісничий цех за середньовічним міським правом. *Актуальні проблеми права: теорія і практика*, 2 (36), 112–118.

6. Про освіту. Закон України від 05.09.2017, № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

7. Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток : колективна монографія / кол. авт. ; відп. ред. Г. Є. Улунова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. 300 с.

8. Соціологічні дослідження. URL: <https://mms.gov.ua/molodizhna-politika/baza-doslidzhen/sociologichni-doslidzhennya>

9. Степанова, Н.М. (2024). Креативність як гнучка навичка в професійній підготовці майбутніх педагогів. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості*, 4 (1), 111-116. <https://doi.org/10.32782/ART/2024-4-19>

10. Степанова, Н.М. (2025). Критичне мислення як одна з навичок освіти для сталого розвитку. *Theoretical and applied aspects of sustainable development of Ukrainian regions : scientific monograph*. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 607-620. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-539-6-25>

11. Ступак, О.Ю. (2021). Молодь як соціально-демографічна група. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 1 (100), 257–269. <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-257-269>

12. Що думають про якість роботи школи і якість освіти директори шкіл, учні, їхні батьки та освітні експерти. Бриф за результатами дослідження, 2020. URL: <https://sqe.gov.ua/wp->

content/uploads/2021/03/SHHo_dumayut_yakist_osviti_brief_education_quality_2020.pdf

13. Jan Sokol. What is Liberal education about? *Kritika & kontekst*. 2/99. P. 106.
14. Nussbaum, M. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of human development*, 7(3), 385–395. <https://doi.org/10.1080/14649880600815974>

9. Взаємодія цілей сталого розвитку і фізичної культури та спорту

Вступ. Глобальні трансформації свідчать про перехід від парадигми необмеженого економічного зростання до нової, коеволюційної парадигми, що передбачає постійну взаємодію та взаємну адаптацію людських і природних систем. Цей процес спрямовує розвиток суспільних систем, включно з освітою та науково-технічним прогресом, у бік гармонізації з майбутніми потребами людства та збереженням навколишнього природного середовища і природно-ресурсного потенціалу. Вказані зміни знаменують початок переходу до концепції сталого розвитку.

Наприкінці ХХ століття термін «сталий розвиток» переважно застосовувався у природничо-економічній сфері. Проте, з початком ХХІ століття спостерігається значне розширення його розуміння, що дозволяє розглядати сталий розвиток як перспективну ідеологію ХХІ століття, яка охоплює всі сфери життєдіяльності суспільства [5, С. 51]. Як нами зазначалось у попередніх авторських наукових розвідках, «сталим (стійким) може бути тільки такий суспільний розвиток, який спирається на конкурентоспроможну економіку; розвинений внутрішній ринок; національний виробничий комплекс, що всебічно використовує потенціал транснаціонального капіталу і гарантує економічну безпеку країни; збалансовану соціальну структуру та ефективну політичну систему» [5, С. 51]. Україна долучилась до групи з 88 країн, що мали провести національні консультації з формування Порядку денного розвитку після 2015 року у 2013 році – напередодні вторгнення військ РФ на території України (АР Крим, Донецька та Луганська області), що не сприяло повномасштабній реалізації усіх зазначених у Порядку цілей розвитку. І хоча 2013 рік в світі (і для України) був успішним щодо досягнень цілей та впровадження інновацій людства, прогресивні зміни у реалізації завдань у галузі розвитку були вкрай різними.

Зазначимо, що прогрес у реалізації цілей сталого розвитку, незважаючи на глобальні зусилля, характеризується значною нерівномірністю. Ця диспропорція спостерігається як на макрорівні – між різними регіонами світу, так і на мікрорівні – всередині окремих країн. Зокрема, відзначаються суттєві розриви у показниках розвитку між міськими та сільськими районами, а також між різними соціальними групами населення. Ці внутрішні нерівності створюють додаткові виклики для досягнення всеохоплюючого та сталого прогресу.

Ситуація ускладнюється впливом глобальних економічних криз, які мають прямі та опосередковані негативні наслідки для реалізації завдань розвитку. Економічні спади, що проявляються у зростанні рівня безробіття, не лише погіршують соціально-економічне становище значної частини населення, а й призводять до скорочення обсягів міжнародної допомоги, спрямованої на цілі розвитку. Зменшення фінансових надходжень ускладнює впровадження програм, спрямованих на подолання бідності, покращення доступу до освіти, охорони здоров'я та інших ключових сфер, тим самим поглиблюючи вже існуючі нерівності та уповільнюючи загальний прогрес на шляху до сталого розвитку.

Найбільш значущими напрямками розвитку було визнано такі: забезпечення соціальної справедливості, доступ до якісних послуг системи охорони здоров'я та освіти, гідна праця, модернізація економіки, розвиток інфраструктури, захист довкілля, підвищення якості управління.

Фізична культура та спорт відіграють надзвичайно важливу роль у досягненні цілей сталого розвитку – концепції, яка передбачає задоволення потреб теперішнього покоління без шкоди для можливості майбутніх поколінь задовольняти свої власні потреби. Це процес, що охоплює соціальний, економічний та екологічний виміри.

Сфера фізичної культури і спорту є однією з тих, які безпосередньо мають реалізувати задекларовані й прийняті Цілі сталого розвитку в Україні [1]. Частково для освітніх програм, які реалізуються у закладах вищої освіти, та для

територіальних громад відповідні моменти окреслено в попередніх авторських напрацюваннях [4-5]. Зокрема, акцентовано увагу на досягненні гендерної рівності; міцного здоров'я; зменшенні нерівності; сталому розвитку міст і громад; мирі та справедливості; партнерстві заради сталого розвитку. Відповідно до попередніх редакцій (наприклад, Ціль 3. Міцне здоров'я і благополуччя) окреслено певні рекомендації щодо безпосереднього досягнення виокремлених позицій [4, С. 185]. В запропонованій науковій розвідці зробимо акцент на взаємозв'язку фізичної культури і сталого розвитку через розкриття змістового контенту корельованих цілей.

Виклад основного матеріалу. Сфера фізичної культури і спорту є стратегічно важливою для забезпечення соціально-економічного зростання, підвищення якості життя населення та досягнення перспектив сталого розвитку сучасних країн. Вона має комплексний вплив на суспільство, сприяючи реалізації багатьох Цілей Сталого Розвитку (ЦСР), визначених ООН до 2030 року.

1. Здоров'я та благополуччя (ЦСР 3: Забезпечення здорового способу життя та сприяння благополуччю для всіх у будь-якому віці):

- Профілактика неінфекційних захворювань: Регулярна фізична активність є ефективним засобом профілактики та лікування серцево-судинних захворювань, діабету 2 типу, деяких видів раку, ожиріння та інших неінфекційних захворювань, які є головною причиною смертності та інвалідності у світі.
- Психічне здоров'я: Фізична активність зменшує наслідки депресії, тривоги, покращує настрій та загальне психологічне благополуччя.
- Здорове зростання та розвиток: Забезпечує здорове зростання та розвиток дітей та молоді, покращує когнітивні функції, навички мислення та прийняття рішень.
- Зменшення ризику травматизму: Навчання правилам безпечної поведінки під час занять спортом сприяє зниженню рівня травматизму.

2. Якісна освіта (ЦСР 4: Забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливостей навчання протягом усього життя для всіх):

- Когнітивний розвиток: Фізична активність покращує концентрацію уваги, пам'ять та здатність до навчання.
- Соціалізація: Заняття спортом у команді розвивають навички співпраці, комунікації, лідерства, поваги до правил та інших учасників.
- Дисципліна та наполегливість: Спорт виховує дисципліну, вміння ставити цілі та досягати їх, долати труднощі.
- Інклюзивна освіта: Фізична культура та адаптивний спорт сприяють включенню дітей з особливими освітніми потребами до освітнього процесу та соціального життя.

3. Гендерна рівність (ЦСР 5: Забезпечення гендерної рівності та розширення прав і можливостей усіх жінок та дівчат):

- Розширення можливостей: Спорт надає жінкам та дівчатам можливості для самореалізації, розвитку лідерських якостей, підвищення впевненості у собі.
- Подолання стереотипів: Залучення жінок до різних видів спорту сприяє подоланню гендерних стереотипів та упереджень.
- Захист від насильства: Участь у спортивних проектах може слугувати платформою для обговорення питань гендерно зумовленого насильства та сприяти його запобіганню.

4. Скорочення нерівності (ЦСР 10: Зменшення нерівності всередині країн і між ними):

- Соціальна інтеграція: Спорт є потужним інструментом соціальної інтеграції, що об'єднує людей різних вікових груп, соціальних верств, етнічних та культурних груп, людей з особливими потребами.
- Доступність: Забезпечення доступності спортивної інфраструктури та програм для всіх верств населення, незалежно від їхнього соціального чи економічного статусу.

5. Сталі міста та спільноти (ЦСР 11: Зробити міста та населені пункти інклюзивними, безпечними, стійкими та екологічними):

- Розвиток інфраструктури: Створення безпечних та доступних спортивних об'єктів, велодоріжок, пішохідних зон, зелених просторів, що заохочують до фізичної активності.
- Громадські простори: Спортивні об'єкти та заходи можуть слугувати місцями для об'єднання громад, сприяючи соціальній взаємодії та безпеці.
- Екологічна свідомість: Пропаганда активних видів транспорту (ходьба, їзда на велосипеді) зменшує використання викопного палива та забруднення довкілля.

6. Мир, справедливість та сильні інститути (ЦСР 16: Сприяння миролюбним і відкритим суспільствам задля сталого розвитку, забезпечення доступу до правосуддя для всіх та створення ефективних, підзвітних та всеохоплюючих інститутів на всіх рівнях):

- Побудова миру: Спорт може слугувати платформою для діалогу та взаєморозуміння, допомагаючи долати конфлікти та сприяти примиренню.
- Розвиток лідерства: Спортивні команди та організації виховують лідерські якості, вміння працювати за правилами та вирішувати спори.

Для України, яка прагне до сталого розвитку та відновлення, роль фізичної культури та спорту є особливо актуальною:

- Зміцнення здоров'я нації: На тлі викликів воєнного часу, фізична активність є ключем до підтримки фізичного та психічного здоров'я населення.
- Соціальна згуртованість: Спорт об'єднує людей, сприяє формуванню єдиної нації та подоланню травм війни.
- Відновлення та реабілітація: Фізична культура та адаптивний спорт відіграють вирішальну роль у реабілітації ветеранів, військовослужбовців та цивільних осіб, що постраждали від війни.

- Побудова стійкого суспільства: Розвиток спортивної інфраструктури, доступність спортивних послуг та пропаганда здорового способу життя є інвестицією у майбутнє країни.

Коротко окресливши основні позиції, деталізуємо ті з них, що безпосередньо забезпечують кореляцію «фізична культура і спорт – сталий розвиток».

В умовах прагнення України до сталого розвитку та відновлення, особливо на тлі викликів воєнного часу, фізична культура і спорт набувають стратегічного значення як інструменти зміцнення суспільства та забезпечення його стійкості.

1. Зміцнення здоров'я нації.

На тлі викликів воєнного часу фізична активність є ключовим фактором підтримки фізичного та психічного здоров'я населення. Регулярні заняття фізичною культурою сприяють підвищенню стресостійкості, зниженню рівня тривожності та профілактиці психосоматичних розладів, що є критично важливим в умовах хронічного стресу.

Деталізація: Фізична активність стимулює вироблення ендорфінів та інших нейромедіаторів, що позитивно впливають на емоційний стан. Вона також сприяє нормалізації сну, покращенню когнітивних функцій та зміцненню імунної системи.

Приклад: Впровадження програм психологічної підтримки через спорт для дітей та підлітків, які пережили травматичний досвід війни. Наприклад, заняття з футболу або баскетболу можуть слугувати платформою для соціалізації, емоційної розрядки та відновлення почуття безпеки. Впровадження програм психосоціальної підтримки, які інтегрують фізичні вправи (наприклад, йога, дихальні практики, помірні аеробні навантаження) для внутрішньо переміщених осіб. Ці програми демонструють ефективність у зниженні симптомів тривоги та посттравматичного стресового розладу (ПТСР), підтверджуючи кореляцію між фізичною активністю та покращенням ментального здоров'я у кризових умовах.

2. Соціальна згуртованість.

Спорт є потужним інструментом соціального об'єднання, що сприяє формуванню єдиної нації та подоланню травм війни. Спільні заняття фізичною культурою та участь у спортивних заходах сприяють налагодженню комунікації, розвитку довіри та зміцненню соціальних зв'язків між різними групами населення, включаючи внутрішньо переміщених осіб та приймаючі громади.

Деталізація: Спорт створює інклюзивне середовище, де соціальні, вікові чи етнічні відмінності відходять на другий план. Він сприяє формуванню почуття спільності, солідарності та патріотизму.

Приклад: Організація всеукраїнських марафонів або спортивних фестивалів, що об'єднують учасників з різних регіонів України. Ці заходи не лише пропагують здоровий спосіб життя, а й сприяють консолідації суспільства навколо спільних цінностей та ідей. Організація масових спортивних заходів (наприклад, благодійних забігів, міні-турнірів) у громадах, які постраждали від бойових дій. Ці події слугують платформою для неформальної взаємодії, зміцнюють соціальний капітал та почуття спільної ідентичності, що є основою для відновлення довіри та солідарності в суспільстві.

3. Відновлення та реабілітація.

Фізична культура та адаптивний спорт відіграють вирішальну роль у фізичній та психологічній реабілітації ветеранів, військовослужбовців та цивільних осіб, що постраждали від війни. Адаптивні програми дозволяють відновити втрачені функції, покращити якість життя та сприяють реінтеграції у суспільство.

Деталізація: Реабілітаційні програми, засновані на фізичній активності, допомагають у подоланні посттравматичного стресового розладу (ПТСР), зміцненні м'язової системи, відновленні рухових функцій та підвищенні самооцінки.

Приклад: Розвиток мережі центрів адаптивного спорту для ветеранів, де використовуються спеціалізовані методики тренувань (наприклад,

паралімпійські види спорту, плавання, стрільба з лука). Участь у таких програмах сприяє не лише фізичному відновленню, а й поверненню до активного соціального життя. Реалізація спеціалізованих програм адаптивного спорту (наприклад, параканое, стрільба з лука, гирьовий спорт тощо) у центрах реабілітації сприяє відновленню рухових функцій та одночасно слугує ефективною реабілітаційною стратегією для подолання психологічних наслідків травм, сприяючи соціальній інтеграції та підвищенню якості життя.

4. Побудова стійкого суспільства.

Розвиток спортивної інфраструктури, доступність спортивних послуг та пропаганда здорового способу життя є інвестицією у майбутнє країни. Створення безпечних та сучасних спортивних об'єктів, що відповідають потребам громад, сприяє підвищенню якості життя та формуванню стійкого суспільства, готового долати виклики.

Деталізація: Стійкість суспільства залежить від його здатності адаптуватися до змін та відновлюватися після криз. Доступність фізичної культури сприяє підвищенню загального рівня здоров'я населення, що є основою для економічного зростання та соціального благополуччя.

Приклад: Проекти з відновлення та модернізації спортивних майданчиків у постраждалих від війни громадах. Ці об'єкти стають не лише місцями для занять спортом, а й центрами соціальної активності, що сприяють відновленню нормального життя та зміцненню місцевих спільнот. Пріоритетне відновлення та будівництво доступних спортивних об'єктів у громадах, зокрема, багатофункціональних спортивних майданчиків та фітнес-центрів. Створення сучасної інфраструктури забезпечує широкий доступ до фізичної культури для всіх верств населення, що сприяє підвищенню загального рівня здоров'я, довготривалому соціальному та економічному розвитку регіонів.

Зрозуміло, що в умовах воєнних дій, які тривають вже понад 10 років, повномасштабна та успішна реалізація зазначених позицій не видається можливою.

Заклади освіти відіграють ключову роль у здійсненні просвітницької функції та реалізації комплексних заходів із соціального залучення населення, що є невід'ємною умовою для досягнення окремих Цілей Розвитку Тисячоліття (ЦРТ), а згодом – і Цілей Сталого Розвитку (ЦСР). Їхня значущість виходить за межі традиційного навчання, перетворюючись на каталізатор суспільних змін.

Університети, як провідні центри освітянської та громадської ініціативи в містах і регіонах, окрім виконання своїх класичних функцій, мусять прийняти на себе відповідальність за нові трансформаційні зрушення. Це стосується, зокрема, виховання молодого покоління, яке буде спроможним до європейської та світової інтеграції. Важливо підкреслити, що така інтеграція має відбуватися не на рівні індивідуальної імміграції, а на рівні активного включення до процесів державотворення. Це передбачає формування громадян, здатних до критичного мислення, інноваційної діяльності та конструктивної участі у розбудові демократичного та сталого суспільства в контексті європейських та глобальних цінностей. Таким чином, заклади освіти стають не лише джерелом знань, а й рушійною силою для формування громадянської свідомості та інтелектуального капіталу нації [5, С. 63].

Системна реалізація соціальних функцій держави нерозривно пов'язана із широкомасштабними інвестиціями в освітню сферу. Інноваційний розвиток суспільства та економіки детермінований насамперед зростанням та самореалізацією інтелектуального потенціалу нації, а також формуванням якісно нової робочої сили. Остання характеризується високим рівнем фахової підготовки та стійкими мотиваційними установками щодо безперервного професійного розвитку. Збільшення капіталовкладень в освіту та професійну підготовку забезпечить не тільки конкурентоспроможність країни у світовій економіці, а й повноцінну підготовку молоді до життя в умовах сучасної зайнятості. Ці інвестиції мають покращити якість освітніх послуг, забезпечити фундаментальність і практичну спрямованість освітніх програм, створити умови для підвищення соціальної мобільності та активності молоді, а також

сприяти становленню безперервної освіти протягом усього трудового життя особистості [5, С. 63].

Водночас, в освітній сфері України сформувалися помітні диспропорції, що вимагають негайного коригування державної освітньої політики. Необхідною є модернізація змісту загальної середньої освіти, яка має бути не одноразовою акцією, а постійною, багатоплановою та системною роботою, що передбачає розв'язання комплексу теоретичних і практичних проблем. Вона вимагає належної структурної організації та може бути успішно здійснена лише у рамках відповідної державної програми. Значні зусилля мають бути спрямовані на докорінне поліпшення забезпеченості вітчизняної школи сучасними засобами навчання, виробництво яких в Україні наразі практично відсутнє, а також на повну комп'ютеризацію освітнього процесу [4-5, С. 63-64].

Для вітчизняної вищої школи пріоритетним завданням стало забезпечення належної якості освіти з урахуванням динамічних потреб економіки, роботодавців, суспільства в цілому та безпосередньо споживачів освітніх послуг. Це вимагає постійного перегляду та адаптації освітніх програм до реалій ринку праці та соціальних запитів.

Зокрема, Національний університет біоресурсів і природокористування України в рамках реалізації Стратегії розвитку університету (Голосіївська ініціатива) [2] активно реалізує окремі цілі стратегічного розвитку. Відповідно до зазначеного, Університет позиціонується як надавач освітніх (освітньо-наукових) послуг у сфері наук про життя. Зазначене реалізується через освітні / освітньо-професійні / освітньо-наукові програми підготовки фахівців в ЗВО, які корелюються з стандартами вищої освіти та задекларованою місією Університету – «створення, накопичення, систематизація, зберігання і поширення сучасних наукових знань для покращення якості життя людей; готування фахівців європейського і світового рівня інтелектуального та особистісного розвитку» [2]. Фокус освітньо-професійної програми «Фізична культура і спорт» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти передбачає можливість та спроможність підготувати висококваліфікованого

фахівця, здатного забезпечити розробку, впровадження та реалізацію актуальних технологій забезпечення якості життя через залучення мешканців територіальних громад (міських, селищних, сільських) і працівників агропромислової галузі до фізкультурно-оздоровчої і спортивної діяльності та здорового способу життя з урахуванням європейських цінностей, що сприятиме покращенню їх фізичного та ментального здоров'я через забезпечення управлінського та психологічного супроводу. Фокусність програми забезпечує активна співпраця з територіальними громадами та реалізація стратегічних завдань чинної Програми розвитку університету «Голосіївська ініціатива».

Зазначена ОПП спрямована на реалізацію таких векторних напрямів розвитку науки: фокус на здоров'ї населення та профілактиці (пропаганда фізичної активності), індивідуалізація підходів (наявність вибірових компонент), інтеграція з медичної та психологічною науками (доказова медицина у спорті, спортивна психологія, реабілітація та відновлення); моніторинг продуктивності та персоналізація; і спеціальності: розширення сфери зайнятості (фітнес та велнес-індустрія, спортивний менеджмент та маркетинг, спортивна реабілітація та терапія, запит на міждисциплінарні навички / soft skills, збільшення соціальної відповідальності).

Ключовим для визначення коректних результатів, яких прагнемо досягти (окрім визначених державним стандартом вищої освіти) [3], вбачаємо розуміння сучасних тенденцій розвитку ринку праці і галузі. Маємо зазначити, що ці тенденції корелюються з Цілями сталого розвитку в змістовому контенті. Окреслимо коротко ці тенденції.

Сфера фізичної культури і спорту, як наука, так і спеціальність, переживає період інтенсивних трансформацій, зумовлених технологічним прогресом, зміною соціальних запитів та глобальними викликами. Сучасні вектори розвитку свідчать про її інтеграцію з іншими науковими дисциплінами та розширення професійних горизонтів.

Наука про фізичну культуру і спорт виходить за межі традиційної біомеханіки та фізіології, інтегруючи знання з психології, соціології,

інформаційних технологій, менеджменту та інших галузей. Ключовими сучасними векторами виокремлюємо такі:

1. Діджиталізація та використання великих даних (Big Data):

- Моніторинг продуктивності: Застосування новітніх технологій, таких як ношені пристрої (wearable technology), GPS-трекери, інтелектуальні сенсори, дозволяє збирати величезні обсяги даних про фізичну активність, фізіологічні показники, сон, стрес та відновлення спортсменів і пересічних осіб.
- Аналіз даних та персоналізація: Алгоритми машинного навчання та штучний інтелект (ШІ) використовуються для аналізу цих даних, що дозволяє створювати індивідуалізовані програми тренувань, харчування, реабілітації та профілактики травм. Це значно підвищує ефективність підготовки та фітнес-програм.

Наприклад, це розробка мобільних додатків, що синхронізуються з фітнес-трекерами, надають персоналізовані рекомендації щодо інтенсивності тренувань, контролю серцевого ритму та моніторингу відновлення після навантажень.

2. Інтеграція з медичною та психологічною науками:

- Доказова медицина у спорті: Посилення уваги до науково обґрунтованих методів тренувань, діагностики та лікування спортивних травм.
- Психологія спорту: Зростання значення психологічної підготовки спортсменів, управління стресом, розвиток ментальної стійкості та емоційного інтелекту.
- Реабілітація та відновлення: Розробка нових методик реабілітації після травм, включаючи використання роботизованих систем, віртуальної реальності та біомеханічного аналізу для прискорення відновлення.

Наприклад, це використання систем віртуальної реальності для симуляції змагальних умов з метою психологічної підготовки спортсменів або для реабілітації після травм, дозволяючи виконувати рухи без повного навантаження.

3. Біотехнології та генетика:

- Індивідуалізація підходів: Дослідження генетичних маркерів, що впливають на спортивну продуктивність, схильність до травм та швидкість відновлення, дозволяють адаптувати тренувальні програми на генетичному рівні.
- Нутригеноміка: Вивчення впливу харчування на експресію генів для оптимізації дієти спортсменів.

Наприклад, це генетичне тестування спортсменів для визначення їхньої схильності до певних видів навантажень (наприклад, витривалість чи сила) та розробки оптимального тренувального плану.

4. Фокус на здоров'ї населення та профілактиці:

- Фізична активність як засіб профілактики: Акцент на дослідженні ролі фізичної культури у профілактиці хронічних неінфекційних захворювань, покращенні громадського здоров'я та активного довголіття.
- Адаптивна фізична культура: Розробка науково обґрунтованих програм для людей з особливими потребами, літніх людей та осіб з обмеженими можливостями.

Наприклад, це дослідження впливу регулярної фізичної активності на зниження ризику розвитку цукрового діабету 2 типу серед населення та розробка програм масового скринінгу та інтервенцій.

Ключові вектори розвитку науки безпосередньо пов'язані з векторами розвитку спеціальності «Фізична культура і спорт». Професія у сфері фізичної культури і спорту стає все більш багатогранною, вимагаючи від фахівців не лише глибоких знань у галузі спортивної науки, а й розвитку м'яких навичок (soft skills) та міждисциплінарної / трансдисциплінарної компетентності. Виокремимо декілька найбільш значущих на нашу думку:

1. Розширення сфери зайнятості та спеціалізація:

- Фітнес та велнес-індустрія: Зростає попит на фітнес-тренерів, інструкторів з аеробіки, йоги, пілатесу, фахівців з дієтології та здорового способу життя.

- Спортивний менеджмент та маркетинг: Потреба у фахівцях, які розуміються на організації спортивних подій, залученні спонсорів, управлінні спортивними клубами та брендами.
- Спортивна реабілітація та фізична терапія: Збільшення ролі фахівців, що працюють з відновленням після травм та операцій.
- Кіберспорт та віртуальна реальність: Формування нових напрямків, пов'язаних з організацією кіберспортивних змагань, розробкою ігрових симуляцій для тренувань.

Наприклад, спостерігаємо зростання кількості вакансій для фахівців з аналітики спортивних даних у професійних клубах або для менеджерів з розвитку спортивного туризму.

2. Запит на міждисциплінарні навички:

- Технологічна грамотність: Вміння працювати з даними, використовувати спортивне програмне забезпечення, аналізувати інформацію з сенсорів та ношених пристроїв.
- Емоційний інтелект: Здатність розуміти емоції спортсменів, мотивувати їх, ефективно взаємодіяти з різними групами людей (спортсмени, батьки, керівництво).
- Комунікаційні та лідерські навички: Вміння чітко доносити інформацію, будувати командну роботу, вирішувати конфлікти.

Наприклад, сучасний тренер не лише розробляє тренувальні плани, а й має бути психологом, дієтологом, аналітиком даних та ефективним комунікатором.

3. Персоналізація та індивідуалізація підходу:

- Коучинг: Перехід від масових тренувань до індивідуалізованого підходу, що враховує унікальні особливості кожного клієнта/спортсмена.
- Онлайн-тренінг: Розвиток дистанційних форм надання послуг з фізичної культури та спорту.

Наприклад, це послуги персональних онлайн-тренерів, які розробляють програми тренувань і харчування через відеозв'язок та мобільні додатки, відстежуючи прогрес клієнтів.

4. Збільшення соціальної відповідальності:

- Інклюзивний спорт: Розвиток програм, що забезпечують доступ до фізичної активності для всіх, незалежно від віку, статі, фізичних можливостей чи соціального статусу.
- Спорт як засіб соціальної інтеграції та розвитку громад: Використання спорту для вирішення соціальних проблем, зміцнення спільнот, реабілітації та подолання постконфліктних травм.
- Наприклад, це запуск соціальних проєктів, що використовують спорт для реінтеграції ветеранів війни або для подолання наслідків психологічних травм серед дітей та дорослих, що постраждали від конфлікту.
- У свою чергу, вектори розвитку спеціальності «Фізична культура і спорт» безпосередньо відображають сучасні тенденції розвитку праці:

1. Зростання попиту на фахівців у сфері здоров'я та велнесу. Збільшення усвідомлення важливості фізичної активності для профілактики захворювань та покращення якості життя стимулює попит на кваліфікованих спеціалістів у галузі фітнесу, реабілітації та здорового способу життя.

- Персональні тренери та інструктори: Зростає потреба у фахівцях, які можуть розробляти індивідуалізовані програми тренувань, надавати консультації з харчування та мотивувати клієнтів до досягнення їхніх цілей. Це, зокрема, фахівці з аеробіки, йоги, пілатесу, функціональних тренувань тощо.
- Фахівці з реабілітації та фізичної терапії: Збільшується роль адаптивної фізичної культури та спорту, що створює попит на фахівців, які працюють з ветеранами, військовослужбовцями, особами з інвалідністю та тими, хто потребує відновлення після травм чи операцій.
- Дієтологи та нутриціологи: Зростає усвідомлення взаємозв'язку між харчуванням та фізичною активністю, що призводить до збільшення попиту на фахівців, які можуть розробляти індивідуальні дієтичні плани для спортсменів та широкого загалу.

2. Вплив діджиталізації та технологій. Технологічний прогрес кардинально змінює ринок праці, створюючи нові професії та трансформуючи існуючі.

- Аналітики спортивних даних (Sports Data Analysts): Збір та аналіз великих даних (Big Data) про продуктивність спортсменів, тактику команд, фізіологічні показники вимагає фахівців, які володіють навичками роботи з аналітичними інструментами та програмним забезпеченням.
- Розробники спортивних додатків та платформ: Попит на IT-фахівців, які створюють мобільні додатки для тренувань, моніторингу здоров'я, віртуальні та доповнені реальності для спорту.
- Фахівці з кіберспорту: Розвиток кіберспорту створює нові робочі місця для тренерів, менеджерів команд, організаторів турнірів, коментаторів та аналітиків у цій сфері.
- Фахівці з віртуальної та доповненої реальності у спорті: Розробка інтерактивних тренувальних симуляторів, віртуальних фітнес-класів та імерсивних спортивних вражень.

3. Розширення сфери спортивного менеджменту та маркетингу. Спортивна індустрія стає все більш комерціалізованою, що вимагає професіоналів у галузі управління та просування.

- Спортивні менеджери та адміністратори: Попит на фахівців, які можуть ефективно управляти спортивними клубами, федераціями, спортивними спорудами, організовувати змагання та заходи.
- Спортивні маркетологи та PR-фахівці: Необхідність просування спортивних брендів, залучення спонсорів, робота з уболівальниками та медіа.
- Фахівці з організації спортивних подій: Планування, координація та проведення масштабних спортивних заходів, від локальних змагань до міжнародних турнірів.

4. Зростання ролі соціальної відповідальності та інклюзивності. Сучасний ринок праці у спорті також відображає зростання уваги до соціальних аспектів.

- Фахівці з інклюзивного спорту: Розробка та впровадження програм, що забезпечують доступність фізичної активності для людей з різними потребами та можливостями.
- Координатори соціальних проектів у спорті: Запуск і реалізація ініціатив, спрямованих на використання спорту для соціальної інтеграції, розвитку громад, подолання наслідків конфліктів.

5. Потреба у безперервному професійному розвитку. Динаміка ринку праці вимагає від фахівців постійного оновлення знань та навичок.

- Підвищення кваліфікації та сертифікація: Регулярне проходження курсів, тренінгів та отримання міжнародних сертифікатів стає обов'язковою умовою для конкурентоспроможності.
- Розвиток «м'яких» навичок (soft skills): Комунікація, лідерство, емпатія, адаптивність, критичне мислення та здатність до командної роботи є ключовими для успішної кар'єри.

Ринок праці у сфері фізичної культури і спорту демонструє вектори до диверсифікації, технологічної інтеграції та посилення соціальної орієнтації, що відкриває нові можливості для кваліфікованих та адаптивних фахівців, які спроможні реалізовувати контент ЦСР.

Висновки. Зазначений змістовий контент дозволить дійти таких висновків:

Наприкінці XX століття термін «сталий розвиток» переважно застосовувався у природничо-економічній сфері. Проте, з початком XXI століття спостерігається значне розширення його розуміння, що дозволяє розглядати сталий розвиток як перспективну ідеологію XXI століття, яка охоплює всі сфери життєдіяльності суспільства.

Заклади освіти відіграють ключову роль у здійсненні просвітницької функції та реалізації комплексних заходів із соціального залучення населення,

що є невід’ємною умовою для досягнення окремих Цілей Розвитку Тисячоліття (ЦРТ), а згодом – і Цілей Сталого Розвитку (ЦСР). Їхня значущість виходить за межі традиційного навчання, перетворюючись на каталізатор суспільних змін.

Сфера фізичної культури і спорту є однією з тих, які безпосередньо мають реалізувати задекларовані й прийняті Цілі сталого розвитку в Україні, як наука, так і спеціальність, переживає період інтенсивних трансформацій, зумовлених технологічним прогресом, зміною соціальних запитів та глобальними викликами. Сучасні вектори розвитку свідчать про її інтеграцію з іншими науковими дисциплінами та розширення професійних горизонтів. Ключові вектори розвитку науки безпосередньо пов’язані з векторами розвитку спеціальності «Фізична культура і спорт». Професія у сфері фізичної культури і спорту стає все більш багатогранною, вимагаючи від фахівців не лише глибоких знань у галузі спортивної науки, а й розвитку soft skills та міждисциплінарної / трансдисциплінарної компетентності.

Список використаних джерел:

1. 17 Цілей Сталого Розвитку. URL: <https://globalcompact.org.ua/tsili-stijkogo-rozvytku/>
2. Голосіївська ініціатива – 2025. URL: <https://nubip.edu.ua/node/3980>
- Терентьєва Н. Забезпечення унікальності освітньо-професійних програм (прикладний аспект). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2025. № 1 (141). С. 141-149. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/03/Терентьєва.pdf>
3. Наказ МОН України Про затвердження Стандарту вищої освіти: другий (магістерський) рівень вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzeni-standarti-vishchoi-osviti>

4. Терентьєва Н.О. Розвиток громад в контексті забезпечення здоров'язбереження (цілі сталого розвитку). *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*. 2020, Вип. 7. С. 181-187.

5. Терентьєва Н.О. Цілі розвитку тисячоліття в Україні: інтеграція у стратегічне планування розвитку вищої освіти. В кн. : *Вища освіта України: ризики, сподівання, успіхи* : монограф. / редкол. : Євтух М. Б., Горяна Л. Г., Терентьєва Н. О. К. : Інтерсервіс, 2015. 420 с. С. 50–70.