**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**
**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**
**КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему **«ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.2314-сп-з-дн
спеціальності 231 «Соціальна робота»
освітньої програми «Соціальна педагогіка»
А. О. Кашпор

Керівник доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності, доцент,
к.філос.н. _____ Л. С. Іванова

Рецензент професор кафедри соціальної педагогіки
та спеціальної освіти, професор,
к.пед.н. _____ Н. В. Заверико

Запоріжжя

2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Факультет** соціальної педагогіки та психології
**Кафедра** соціальної педагогіки та спеціальної освіти
**Рівень вищої освіти** магістерський
**Спеціальність** 231 «Соціальна робота»
**Освітня програма** «Соціальна педагогіка»

**ЗАТВЕРДЖУЮ**
Завідувач кафедри _____
«____»_____2025 р.

**ЗАВДАННЯ**
**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Кашпор Аліні Олександрівні

**1. Тема роботи:** «Формування інформаційно-комунікативної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти»

керівник роботи Іванова Л.С., к. філос. н., доцент
затверджені наказом ЗНУ від «02» квітня 2025 року № 468-с

**2. Строк подання студентом роботи**: 30 січня 2026 р.

**3. Вихідні дані до роботи**: вивчення та аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури

**4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити)** здійснити науково-теоретичний аналіз сутності компетентністного підходу; проаналізувати підходи до визначення ключових компетентностей та класифікацію основних видів ключових компетентностей сучасного вихователя; виявити місце інформаційно-комунікаційної компетентністі вихователя серед основних видів ключових компетентностей; дослідити педагогічні умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователей.

**5. Перелік графічного матеріалу:** таблиці «Зміна парадигм у свідомості учасників освітнього процесу»; «Класифікації ключових компетентностей», таблиця «Рівні сформованості інформаційно-комунікативної компетентності та їх показники», 1 таблиця та 1 рисунок за результатами дослідження.

**6. Консультанти розділів роботи**

| Розділ | Прізвище, ініціали консультанта | Підпис, дата | |
|---|---|---|---|
| | | Завдання видав | Завдання прийняв |
| Вступ | Іванова Л.С. | 16.12.24 р. | 16.12.24 р. |
| Розділ 1 | Іванова Л.С. | 10.02.25 р. | 10.02.25 р. |
| Розділ 2 | Іванова Л.С. | 16.04.25 р. | 16.04.25 р. |
| Розділ 3 | Іванова Л.С. | 18.06.25 р. | 18.06.25 р. |
| Висновки | Іванова Л.С. | 04.11.25 р. | 04.11.25 р. |

**7. Дата видачі завдання: _____**

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

| № п/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи | Строк виконання етапів роботи | Примітка |
|---|---|---|---|
| 1 | Збір та систематизація матеріалу | листопад | виконано |
| 2 | Написання вступу | грудень-січень | виконано |
| 3 | Написання розділу 1 | лютий-березень | виконано |
| 4 | Написання розділу 2 | квітень-травень | виконано |
| 5 | Написання розділу 3 | червень-жовтень | виконано |
| 6 | Написання висновків та додатку | листопад | виконано |
| 7 | Оформлення роботи | грудень | виконано |
| 8 | Рецензування | січень | виконано |
| 9 | Захист | лютий | виконано |

Студент _____ Кашпор А. О.

Керівник роботи _____Іванова Л. С.

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер _____ Мацкевіч Ю. Р.

# РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 74 сторінки, 36 джерел, 4 таблиці, 1 рисунок, 2 додатка.

**Об'єкт дослідження**: навчальний процес підготовки майбутніх педагогів.

**Предмет дослідження**: педагогічні умови формування інформаційно-комунікаціної компетенції, як ключової компетенції майбутніх вихователей.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективності педагогічних умов формування інформаційно-комунікаціної компетенції, як ключової для майбутніх вихователів.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз і узагальнення літературних джерел; анкетування, педагогічні спостереження.

**Теоретичне значення** роботи полягає у виокремленні педагогічних умов формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів педагогічних вишів.

**Практичне значення** роботи полягає в експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування інформаційно-комунікаціної компетенції.

**Галузь використання:** заклади дошкільної освіти, центри розвитку та альтернативної освіти, STEM-центри для дошкільнят, інклюзивно-ресурсні центри, онлайн-садочки та курси, заклади вищої освіти та коледжі.

КОМПЕТЕНТНІСТЬ, КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, МЕТАСИСТЕМНІ ТЕОРІЇ, ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА, ПАРАДИГМА, ПАРАДІГМАЛЬНІ КОНСТРУКТИ, СИНЕРГЕТИКА, СИНЕРГЕТИЧНА ОСВІТНЯ МЕТОДОЛОГІЯ, ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

# SUMMARY

**Kashpor A. O. Formation of informational Communication Competence educators of preschool education institutions.**

The qualification work consists of an introduction, 3 parts, conclusions, a list of references (36 items), 4 tables, 1 figures.

From the point of view of the competence approach, we are talking about the new competences of participants in educational processes, in particular, the new social roles of educators. These changes cause a change in the educational paradigm, which is understood as a complex conceptual system that defines the main goals, principles, methods and forms of the educational process. The paradigm of education includes both pedagogical theories and practices that organize and shape educational processes in various institutions of learning, including schools, universities, and other educational institutions. It is the educational paradigm that determines the set of key competencies of participants in the educational process, particularly educators.

The purpose of the study: To theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of information and communication competence, as key for the future educators.

The research tasks:

1) to analyze the current state of development of the researched problem;

2) to make a theoretical analysis of the competence approach in the context of educational paradigms;

3) determine the features of the educational paradigm based on the competence approach;

4) to study the main approaches to determining the key competencies of educators.

Object of study. The educational process of training future educators.

Subject of study. Pedagogical conditions for the formation of information and communication competence, as a key competence of the future educators.

The part 1 “The role and value of the competency-based approach within the framework of modern education” explores the definitions and typologies of educational paradigms. This section traces the historical evolution of the concept of a “paradigm” and provides a comprehensive classification of various paradigmatic models within the educational process.

The part 2 “Conceptual foundations for defining the structure of professional competencies of a preschool teacher” examines various theoretical approaches to identifying the core competencies of educators. It further provides a systematic classification of the essential competency types required by a modern teacher in early childhood education.

The part 3 “Conceptual foundations for defining the structure of professional competencies of a preschool teacher” is dedicated to investigating the specific educational factors that facilitate the formation of information and communication skills in future educators. This section details the research findings regarding the effective integration of digital tools into the teacher training process.

The practical significance of the work lies in the experimental verification of the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of information and communication competence.

**Keywords:** competency, key competency, metasystem theories, educational paradigm, paradigm, paradigm constructs, synergetics, synergetic educational methodology, information and communication competence

**ЗМІСТ**

Вступ……...…. 8
Розділ 1. Місце та значення компетентнісного підходу в архітектурі сучасної освіти ……..……..…… 12
1.1. Сутнісна характеристика та типологічні ознаки сучасних освітніх парадигм …….……..… 12
1.2. Характерні ознаки та структурні компоненти компетентнісної моделі освіти ……..... 27
Розділ 2. Характеристика базових складників професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти…….……. 31
2.1. Концептуальні засади визначення структури професійних компетентностей вихователя закладів дошкільної освіти ……..……. 31
2.2. Типологія професійно значущих компетентностей фахівця дошкільної ланки в сучасних умовах …….……... 41
2.3. Роль інформаційно-комунікаційної підготовки вихователя у процесі модернізації закладів дошкільної освіти …….…….. 49
Розділ 3. Експеріметальне дослідження щодо перевірки формування інформаційно-комунікаціної компетентності студентів педагогічних вишів…….... 58
3.1. Педагогічні умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів педагогічних вишів……..……...… 58
3.2. Організація та аналіз результатів дослідження……. 66
Висновки……..……..... 72
Список використаних джерел……..… 75
Додатки…….……... 79

# ВСТУП

У XXI столітті освіта відіграє вирішальну роль у стимулюванні соціально-економічного зростання. Для того, щоб освіта й надалі займала цю важливу позицію, дуже важливо, щоб методи її надання та зміст були скориговані відповідно до останніх тенденцій розвитку сучасного суспільства. Сучасні цивілізаційні тенденції вимагають нових вмінь і знань від людей, в тому числі і від освіти. Якість освіти стала головною метою XXI століття і визнається світовим співтовариством як пріоритет розвитку суспільства. Сучасні заклади дошкільної освіти потребують креативних вихователів, які усвідомлюють свою соціальну місію, володіють навичками командної взаємодії та здатні ефективно впроваджувати теоретичні здобутки у практичну роботу з дітьми. Пріоритетом вищої педагогічної школи є підготовка кваліфікованих фахівців дошкільного профілю, спроможних витримувати конкуренцію на ринку праці. Досягнення цієї мети вимагає системної модернізації підготовки кадрів, орієнтації на результати навчання та впровадження компетентнісного підходу.

У контексті компетентнісного підходу особливої актуальності набуває переосмислення професійного профілю та соціальних ролей вихователя. Такі трансформації зумовлюють зміну освітньої парадигми – цілісної концептуальної системи, що структурує вектори розвитку, засади та інструментарій освітнього процесу. Як інтегратор теоретичних знань та практичного досвіду, освітня парадигма детермінує перелік ключових компетентностей педагога, адаптуючи їх до запитів сучасних інституцій, зокрема закладів дошкільної освіти.

Вектор розвитку сучасної освітньої парадигми визначається концепцією четвертої промислової революції, що слугує фундаментальною основою стратегічних ініціатив «Освіта 4.0». Конвергенція фізичних, цифрових та біологічних технологій стирає традиційні межі між різними сферами життєдіяльності. Водночас стрімкий прогрес інтелектуальних систем на базі штучного інтелекту формує підґрунтя для переходу до персоніфікованого

навчання впродовж усього життя (lifelong learning), адаптованого до індивідуальних потреб особистості.

Актуальність зазначеного підходу посилилася внаслідок викликів дистанційного навчання та воєнного стану. Високі технології (high-tech), зокрема інтелектуальні чат-боти, дають змогу автоматизувати рутинні аспекти педагогічної діяльності: діагностику освітніх потреб, адаптацію середовища під індивідуальні запити вихованців, а також контроль за опануванням базових навичок. Це дозволяє вихователю змінити рольову позицію, трансформуючись у наставника та коуча, який фокусується на розвитку м’яких навичок (soft skills) та емоційного інтелекту дітей.

До ключових викликів, що постають перед вихователями закладів дошкільної освіти у XXI столітті, науковці відносять:

- інтенсифікацію змісту освіти та необхідність забезпечення високої якості освітніх стандартів;
- трансформацію виховних завдань, зумовлену зміною соціокультурного контексту;
- динамічне впровадження інновацій, що вимагає безперервного опанування новітніх технологій навчання;
- посилення міждисциплінарного характеру професійної діяльності, яка потребує синтезу знань з психології, медицини, соціології та кібернетики;
- функціонування в умовах цифрової трансформації, що передбачає інтеграцію інформаційних технологій у єдине освітнє середовище

Вищезазначені чинники зумовлюють високу актуальність цієї дипломної роботи. Дослідження потребує не лише ретроспективного аналізу еволюції ключових компетентностей вихователів, а й ґрунтовного вивчення новітніх професійних якостей, що постають під впливом четвертої промислової революції, стратегії «Освіта 4.0» та інтеграції потенціалу штучного інтелекту в освітній простір.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти залишається об’єктом пильної уваги широкого кола

науковців.Різні аспекти цієї проблеми стали предметом наукових дослідження В. Баркасі, І. Бондаренко, Н. Босак, М. Васильєвої, С. Вітвицької, О. Вознюк, Л. Голованчук, І. Дроздової, О. Дубасенюк, А. Журавльова, Л. Карпової, С. Козак, М. Левківського, О. Мамчич, А. Маркової, Г. Мельниченко, Г. Мухамедзянової, О. Палій, Л. Петровської, О. Пометун, Л. Пуховської, С. Савельєвої, Н. Саєнко, С. Сисоєвої, Н. Талізіної, Л. Шевчук.

Компетентнісний підхід у системі освіті є предметом наукового дослідження І. Драча, І. Бабина, П. Бачинського, Н. Бібік, Г. Гаврищак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, Я. Кодлюк, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоєвої, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої, Н. Фоменко та ін.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування інформаційно-комунікаціної компетенції, як ключової для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

**Об'єктом** дипломного дослідження є навчальний процес підготовки майбутніх вихователей.

**Предметом** дипломного дослідження є педагогічні умови формування інформаційно-комунікаціної компетенції, як ключової компетенції майбутніх вихователей.

Відповідно до сформульованої мети визначено такі **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати сучасний стан розробленості досліджуваної проблеми.

2. Зробити теоретичний аналіз компетентнісного підходу у контексті освітніх парадигм.

3. Визначити особливості освітньої парадигми, заснованої на компетентісному підході.

4. Вивчити основні підходи до визначення ключових компетентностей вихователей.

**Методи дослідження**: теоретичний аналіз і узагальнення літературних

джерел; анкетування, педагогічні спостереження.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає у виокремленні педагогічних умов формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів педагогічних вишів.

**Практичне значення роботи** полягає у можливості їх впровадження в освітній процес закладів вищої освіти. Зокрема, матеріали дослідження можуть бути використані при розробці навчальних курсів, підготовці підручників, навчально-методичних посібників та рекомендацій. Результати роботи стануть підґрунтям для написання курсових, кваліфікаційних та магістерських проєктів, а також знайдуть застосування у системі підвищення кваліфікації та післядипломної освіти педагогічних кадрів.

# РОЗДІЛ 1
# МІСЦЕ ТА ЗНАЧЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В АРХІТЕКТУРІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

## 1.1. Сутнісна характеристика та типологічні ознаки сучасних освітніх парадигм

З позицій історичного підходу, термін «парадигма» вперше був запроваджений у науковий обіг американським істориком науки Томасом Куном у фундаментальній праці «Структура наукових революцій». Автор апелював до давньогрецького терміна *παράδειγμα* (зразок, модель), визначаючи його як сукупність загальновизнаних наукових досягнень, що протягом певного періоду слугують для наукової спільноти еталоном постановки та розв'язання дослідницьких завдань. Через початкову багатозначність цього поняття, у філософсько-педагогічній літературі виникло чимало спроб уточнити його зміст, що відображали трансформацію цінностей та інституцій у різних освітніх системах. З огляду на це, доцільно простежити еволюцію освітніх парадигм саме в українському контексті [21].

Згідно з концепцією Б. Кедрова, парадигма постає як фундаментальна теоретична система або сукупність переконань щодо сутності й мети освітнього процесу, а також ролі педагога, що є загальновизнаними у науковому середовищі. Подібної думки дотримується і С. Гончаренко, який у педагогічному словнику інтерпретує парадигму як концептуальну модель постановки проблем та еталон розв'язання дослідницьких завдань, прийнятий фаховою спільнотою [27, с. 65].

Фундаментом будь-якого наукового пошуку виступають засадничі теоретичні положення, що формують його методологічний базис. У цьому контексті О. Огієнко інтерпретує парадигму як вихідну концептуальну схему та методологічний конструкт. Така модель інтегрує домінуючі наукові теорії та

алгоритми розв’язання проблем, що визначають вектор розвитку науки протягом конкретного історичного етапу [16, с. 98].

К. Платонов розглядає парадигму як ієрархічну систему фундаментальних наукових здобутків, що охоплює провідні теорії та методи дослідження. На думку вченого, саме ці досягнення слугують еталоном для організації науково-дослідної практики в межах конкретної дисципліни протягом певного історичного етапу [16, с. 101].

С. Сисоєва та І. Соколова трактують парадигму як систему інтегрованих концептуальних ідей, що формують теоретико-методологічний фундамент для дослідження проблем неперервної професійної освіти. У їхньому розумінні парадигмальний підхід охоплює сукупність педагогічних теорій, які відображають динаміку розвитку наукової думки відповідно до конкретних історичних етапів трансформації суспільства [20, с. 37].

Узагальнюючи розмаїття наукових підходів до дефініції поняття «парадигма», можна стверджувати, що вона постає як інтегральна система фундаментальних досягнень, теорій та методів, які слугують еталоном для організації дослідницької практики в конкретній галузі знань протягом певного історичного етапу. Вона виступає як концептуальна модель або репрезентативний теоретичний підхід, що структурує науковий пошук. Починаючи з середини 90-х років XX століття, категорія «парадигма» була активно експортована в царину педагогічного дискурсу, ставши методологічним підґрунтям для комплексних освітніх досліджень.

В історичному ретроспективі розвитку вітчизняної освіти доцільно виокремити чотири ключові парадигмальні періоди: релігійний, державний, партійно-державний та парадигму суспільної педагогіки. До кінця XVIII століття домінуючою була релігійна парадигма, у межах якої церква виступала головним інститутом, що визначав мету, зміст та засоби трансляції знань. Освітній процес цього періоду був нерозривно пов’язаний із православним віровченням і реалізовувався через мережу шкіл при монастирях, парафіях та благодійних установах. Особливе місце в цій системі належало Острозькій академії –

потужному науково-освітньому осередку, що діяв в умовах інтелектуальної протидії католицькій експансії. Академія, очолювана першим ректором Г. Смотрицьким, об'єднала видатних тогочасних інтелектуалів, серед яких Д. Наливайко, Х. Філалет, В. Суразький, а також запрошених фахівців із провідних європейських університетів (Краківського, Падуанського). Діяльність цього закладу, заснованого князем К. Острозьким, заклала фундамент для формування національної еліти та розквіту української культури першої половини XVII століття [16, с. 24].

Після занепаду Острозького осередку провідна роль у розвитку вітчизняної освіти перейшла до Києво-Могилянської колегії (згодом – академії), фундатором якої став видатний церковний та культурно-освітній діяч Петро Могила. Унікальність цього закладу полягала в органічному поєднанні національних традицій братських шкіл із передовими європейськими освітніми стандартами того часу. Навчальна програма базувалася на вивченні класичного циклу «семи вільних наук» (*septem artes liberales*), що охоплював граматику, риторику, діалектику (поетику), арифметику (математику), геометрію, астрономію та музику. Як слушно зауважив історик М. Чубатий, Могилянська академія де-факто стала першим українським університетом європейського зразка, який сформував численну генерацію національної інтелігенції, інтегрованої в культурний простір Заходу

Характерними ознаками релігійної освітньої парадигми були домінування позачасового, абстрактно-універсального знання, абсолютизація духовного ідеалу та певна дистанційованість від практичних потреб повсякденного життя. Водночас цей період позначився інституціалізацією освітнього процесу: навчання поступово виокремлювалося в автономні закриті структури, що згодом трансформувалися у школу як специфічну форму організації колективної діяльності.

Державна парадигма розвитку вітчизняної освіти охоплює період з початку XIX до початку XX століття, що ознаменувався заснуванням Харківського (1804 р.) та Київського (1834 р.) університетів. Створення Університету Святого

Володимира мало на меті насамперед політичну задачу – нівелювання польського культурного впливу серед правобережної інтелігенції після Польського повстання 1830–1831 років. Апеляція до імені князя Володимира концептуально підкреслювала імперський вектор діяльності закладу. Проте під впливом ідей західноєвропейського романтизму студентство, що переважно складалося зі спольщеної шляхти та російського дворянства, актуалізувало інтерес до власної етнокультурної ідентичності, історії козацтва та народних традицій. Це зумовило пріоритетний розвиток гуманітарного знання. Парадигма цього періоду характеризувалася поступовим розширенням освітньої аудиторії та прагненням до дифузії знань серед широких верств населення, хоча цей процес жорстко регламентувався відповідно до станового ієрархічного устрою. Водночас зростання рівня освіченості суспільства вступало в об'єктивну суперечність із самодержавним ладом, створюючи передумови для подальших суспільних трансформацій [15, с. 22].

У межах партійно-державної парадигми радянська школа інтерпретувалася як ключовий соціальний інститут, стратегічною метою якого була підготовка лояльного покоління для реалізації ідеологічних проектів держави та досягнення комуністичних орієнтирів. Професійний профіль та ключові компетентності педагога жорстко регламентувалися морально-політичними приписами «Кодексу будівельника комунізму», а результативність освітнього процесу оцінювалася через стандартизовану тріаду «знання, уміння, навички» (ЗУН). За своєю суттю дана освітня парадигма залишалася репродуктивною: вона базувалася на трансляції фіксованого обсягу знань, де вчитель виступав домінуючим суб'єктом впливу, а учень – пасивним об'єктом педагогічного маніпулювання [23, с. 143].

Підсумовуючи ретроспективний аналіз еволюції освітніх парадигм, можна констатувати послідовну трансформацію вимог до особистості та функцій педагога. На релігійному етапі професійний профіль вчителя визначався насамперед його духовною ідентичністю та відповідальністю перед Богом; науково-теоретична підготовка була вторинною, оскільки православна догматика базувалася на ідеї незмінності божественної картини світу, що не передбачало

гностичного пошуку. Соціально-політичні трансформації XVIII–XIX століть зумовили перехід до державної парадигми, де релігійна мораль учителя поступилася місцем його інтелектуальній компетентності та відповідальності перед державою за якість фахової підготовки вихованців. За радянського періоду ця модель була доповнена жорстким ідеологічним контролем з боку панівної партії. Проте, попри зміну ідеологічних векторів, результативна складова освіти протягом цих етапів залишалася консервативною: вона зосереджувалася на репродуктивній трансляції знань та формуванні сталої системи умінь і навичок (ЗУН).

Сучасний (пострадянський) етап характеризується становленням парадигми суспільної педагогіки, де цілепокладання та зміст освіти детермінуються запитами громадянського суспільства, часто виходячи за межі суто державних директив. Національна освітня система перебуває у стані перманентної трансформації, адаптуючись до динамічних викликів у ключових сферах буття країни. Це зумовлює гостру необхідність теоретичного переосмислення наявних та проєктування інноваційних освітніх моделей, релевантних сучасній техніко-технологічній фазі розвитку. Пріоритетними чинниками оновлення освітнього простору стають інформаційно-комунікаційні технології та інтеграція систем штучного інтелекту. Відтак, стратегічним завданням постає обґрунтування нової освітньої парадигми, заснованої на інтелектуалізації суспільства, розвитку ключових компетентностей особистості та реалізації концепції навчання впродовж усього життя (*Lifelong Learning*) як фундаментальної умови прогресу людського розуму [13].

Людиноцентричний підхід. Кожен історичний етап детермінує специфічні освітні парадигми, класифікація яких можлива за різними гносеологічними критеріями. Проте найбільш евристичним та перспективним з погляду розкриття сутності освітніх трансформацій є антропологічний ракурс – аналіз образу людини, на формування якої спрямована діяльність інституцій освіти. Саме концептуальне бачення особистості як суб’єкта освітнього простору дозволяє диференціювати ключові парадигми, що визначають вектори сучасного розвитку

педагогічної науки. У межах цього дискурсу основними освітніми парадигмами виступають:

1. Поведінкова (виховна) парадигма. У межах даної парадигми людина інтерпретується як суто соціальна істота, життєві сенси, цілі та ціннісні орієнтири якої детерміновані площиною суспільного буття. Методологічна доцільність цього підходу обґрунтовується необхідністю інтенсивної соціалізації дитини, де ключовим завданням інституту сім'ї та фахівців дошкільної освіти є успішна інтеграція особистості в соціокультурний простір. Результатом (продуктом) виховного впливу в цій парадигмі виступає індивід із сформованою системою самоідентифікацій, що базується на механізмах соціального схвалення: закріпленні тих моделей поведінки, які релевантні вимогам системи, та нівелюванні описів себе, що суперечать встановленим суспільним нормам.

2. Ціннісна парадигма. Дана модель орієнтована на формування цілісної системи ціннісних орієнтацій особистості, що історично простежується в елітарній освіті (шляхетське виховання, класичні гімназії), національних моделях (японська система освіти) та сучасному університетському просторі. В її основі лежить фундаментальна аксіологічна матриця, яка може транслюватися як єдино правильна (в ортодоксальних релігійних школах) або варіативна (у світській освіті). Концептуальний образ людини в межах цієї парадигми постає як носій та спадкоємець певної культурної традиції, інтегрований у глобальний історичний контекст. Відтак, ключовим критерієм результативності освіти стає не прагматичний продукт діяльності, а ступінь залученості особистості в культурно-історичний простір та рівень інтерналізації нею базових соціокультурних цінностей.

3. Діяльнісна парадигма. Дана модель ґрунтується на концепції опанування специфічних видів діяльності через безпосереднє залучення особистості до практичного досвіду. Провідна ідея парадигми полягає в тому, що ефективне навчання можливе лише в процесі активного функціонування суб'єкта в професійному або квазіпрофесійному середовищі (традиції середньовічних цехових майстерень, окремі практики східної освіти, сучасні організаційно-

діяльнісні ігри). Основними формами реалізації виховного та навчального впливу тут виступають ігрова діяльність, обрядові та ритуальні практики, що мають глибоке змістове навантаження для учасників. Ця парадигма набуває домінуючого значення на етапах цивілізаційного розвитку, коли стратегічним завданням освіти стає конвертація теоретичних надбань попередніх епох у конкретні прикладні навички та практичні алгоритми діяльност.

4. Трансформаційна парадигма. Дана модель фокусується на розвитку особистості як цілісної, самодостатньої сутності. В її основі лежить концепція людини як системи з невичерпним внутрішнім потенціалом, розкриття якого визначає стратегічний сенс життєдіяльності. Людина інтерпретується як активний суб'єкт та першопричина власного життєвого шляху, наділений ресурсами для трансформації ситуації відповідно до власних інтенцій. Характерною особливістю цієї парадигми є відмова від жорсткої технологізації та гарантованих уніфікованих результатів, оскільки не існує єдиного алгоритму досягнення персональної ефективності. Результат навчання має процедурний, індивідуалізований характер, а кінцевим «продуктом» постає особистість, яка здобула нову якість буття та здатність до самоактуалізації у мінливому середовищі [17, с. 86].

У сучасній педагогічній теорії спостерігається тенденція до поглибленої концептуалізації термінологічного апарату, що виявляється в активному впровадженні дефініцій «освітня парадигма», «педагогічна парадигма» та «академічна педагогічна парадигма». Зокрема, Є. Бондаревська та С. Кульнєвіч інтерпретують педагогічну парадигму як усталений, загальноприйнятий погляд, що виступає ментальним стандартом та взірцем під час розв'язання прикладних освітніх і фундаментальних дослідницьких завдань. Таке трактування підкреслює нормативну функцію парадигми, яка структурує професійне мислення педагога та визначає межі допустимих методологічних підходів у науковому пошуку [2].

У наукових розвідках Н. Дем'яненко педагогічна парадигма концептуалізується як цілісна сукупність теоретико-методологічних підходів,

що детермінують архітектоніку системи освіти та знаходять своє безпосереднє втілення у науковому дискурсі й педагогічній практиці на конкретному історичному етапі. Таке визначення підкреслює взаємообумовленість теоретичних конструктів та їх практичної реалізації, що дозволяє розглядати парадигму як базис для функціонування освітніх інституцій у динамічному соціокультурному середовищі» [12, с. 37].

Аналіз сучасних науково-педагогічних джерел дає змогу інтерпретувати освітню парадигму як фундаментальну ідею, концептуальну основу та стратегію проєктування освітніх систем (М. Овчіннікова, В. Безрукова, Є. Пінчук та ін.). На наше переконання, саме така дефініція перетворює освітню парадигму на дієвий методологічний інструментарій розвитку галузі. Вона постає тим базисом, на якому вибудовуються наукові концепції, підходи та принципи функціонування освітньої системи, релевантні запитам конкретного історичного періоду. Таким чином, освітня парадигма виступає не лише теоретичним конструктом, а й стратегічним орієнтиром для трансформації освітньої практики.

Після дефініційного аналізу виокремимо різні типи освітніх парадигм:

- авторитарно-імперативна і гуманна (Ш. Амонашвілі);
- когнітивна й особистісна (Є. Ямбург);
- педагогічна парадигма традиції, науково-технократична та гуманітарна (І. Колеснікова);
- авторитарна, маніпуляційна та педагогічна парадигма підтримки (Г. Корнетов);
- педагогічна парадигма традиції, раціоналістична і феноменологічна (В. Пилиповський);
- ліберально-раціоналістична, культуро-центрична та глобально-історична (Н. Розов);
- консервативно-просвітницька, ліберально-раціоналістична та гуманістично-феноменологічна (Х. Тхагапсоєв);
- консервативна, культурознавча та культуротворча (А. Валицька);
- функціоналістська, гуманістична і езотерична (Б. Родіонов і А. Татур);

- природничо-наукова, технократична, езотерична, гуманістична і поліфонічна (О. Прикот) [5; 13].

Аналіз наведених класифікацій засвідчує значну варіативність підходів до дефініції освітніх парадигм. Водночас така багатогранність подекуди зумовлює проблему «парадигмальної надлишковості», що призводить до певної термінологічної розмитості соціогуманітарного знання, оскільки не всі запропоновані конструкти повною мірою відповідають критеріям парадигми як загальнонаукової методології. Попри це, освітні парадигми мають слугувати фундаментальним науково-теоретичним апаратом, що не лише рефлексує стратегічну мету та базові аксіологічні орієнтири освіти, а й виступає інструментом інтерпретації ключових суперечностей і динамічних процесів. Останні виникають як усередині освітніх інституцій, так і в точках їх взаємодії із соціокультурним контекстом конкретної епохи чи цивілізаційного етап.

Аналогічну позицію поділяє І. Зязюн, наголошуючи на тому, що сутнісна наповненість багатьох сучасних освітніх парадигм часто охоплює ідентичні явища та процеси. На думку вченого, термінологічні розбіжності між такими дефініціями, як «гуманістична», «особистісна», «гуманітарна» та «феноменологічна» парадигми, є лише варіативними інтерпретаціями єдиної освітньої реальності. Фундаментом цієї реальності виступають життєві інтереси, екзистенційні потреби та автентична взаємодія суб’єктів освітнього процесу. Таким чином, попри різноманітність методологічних підходів, провідним вектором залишається антропоцентричний вимір освіти, де розвиток особистості превалює над формальними технологічними процедурами [15, с. 22].

Узагальнюючи результати дефініційного аналізу, слід констатувати, що місія сучасної педагогіки полягає у стратегічній трансформації освітньої парадигми відповідно до динамічних запитів суспільства, держави та особистості. Парадигма виступає фундаментальним підґрунтям для впровадження інноваційних підходів до розвитку галузі, що передбачає концептуальне моделювання освітніх систем, оновлення змісту та оптимізацію форм організації навчання. Особливого значення при цьому набуває якісна зміна

характеру взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, що в умовах сучасних викликів стає базисом для формування нової освітньої реальності.

Спираючись на результати проведеного дефініційного аналізу, можна стверджувати, що парадигма постає домінуючою ідеєю розвитку соціального об'єкта, у нашому дослідженні – сфери освіти. У контексті концепції М. Романенка, парадигмальна освітня ідея інтерпретується як квінтесенція розуміння природи людини як суб'єкта та об'єкта навчання. У такому вимірі вона набуває статусу інтегральної характеристики освітнього процесу, виступаючи водночас його концептуальним ядром. Це ядро акумулює фундаментальні філософські засади, відповідну педагогічну теорію та їх практичну інструменталізацію у формі конкретних методик, технологій та організаційних структур освіти.

Резюмуючи вищевикладене, можна дійти висновку, що освітня парадигма постає як складна концептуальна система, що детермінує стратегічні цілі, фундаментальні принципи, а також методичний та організаційний інструментарій освітнього процесу. Вона визначає аксіологічний (ціннісний) базис та телеологічні (цільові) орієнтири навчання, регламентуючи механізми формування знань та розвитку особистості. Освітня парадигма інтегрує в собі діалектичну єдність педагогічної теорії та практики, структурує діяльність інституцій на всіх рівнях – від дошкільної та шкільної освіти до вищої школи. Водночас вона слугує методологічним підґрунтям для розробки освітніх програм, науково-методичного забезпечення та створення інноваційних моделей взаємодії вчителя і здобувача освіти.

Аналіз сучасного соціокультурного та економічного простору дозволяє виокремити ключові детермінанти, що зумовлюють об'єктивну необхідність трансформації освітньої парадигми. По-перше, суттєво зросла роль освіти як стратегічного фактора суспільного розвитку, що виступає генератором та ретранслятором інноваційних знань у глобальному інформаційному суспільстві. По-друге, відбулася докорінна зміна вимог до змістовно-процесуальних аспектів навчання, що актуалізувало впровадження компетентнісного підходу. По-третє,

інтенсифікація процесів інтернаціоналізації потребує уніфікації освітніх стандартів та створення механізмів взаємовизнання кваліфікацій. Крім того, значних трансформацій зазнали організаційні форми освітньої діяльності (через процеси диверсифікації та становлення паралельної освіти), а формування глобального ринку освітніх послуг сприяло розширенню транскордонної освіти. У сукупності ці чинники формують запит на нову гнучку модель освіти, здатну функціонувати в умовах високої мобільності та цифрової інтеграції.

Фундаментальні тенденції сучасності, що детермінують зміну освітньої парадигми, детально обґрунтовані в працях В. Кременя. Науковець акцентує увагу на утвердженні загальноцивілізаційних векторів розвитку, притаманних XXI століттю. Ключовою серед них є тенденція до глобальної інтеграції націй та держав через формування єдиного економічного та інформаційного середовища, а в контексті Болонського процесу – створення спільного європейського освітнього простору. Іншою визначальною тенденцією є зміна технологічного укладу: перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій. Це зумовлює становлення «суспільства знань», де освіта і наука набувають статусу пріоритетних сфер, що забезпечують безперервний інтелектуальний розвиток особистості та соціуму в цілому [20, с. 37].

Додатковим чинником трансформації є виражена тенденція до диференціації та інтеграції міждисциплінарних досліджень, що поєднують здобутки педагогіки, психології, соціології, філософії, демографії та інформаційних технологій. Проте, як слушно зауважує В. Луговий, попри активний розвиток цих процесів, у сучасній педагогічній думці спостерігається гострий дефіцит метасистемних теорій на тлі домінування локальних емпіричних висновків. Критичним наслідком такого стану є відсутність цілісної та взаємоузгодженої системи термінологічних категорій і понять. Ця понятійна неоднозначність не лише ускладнює теоретичну конвергенцію різних галузей знань, а й ставить під сумнів відповідність педагогіки критеріям суворої науковості, що актуалізує потребу в уточненні та систематизації категоріального апарату в межах новітніх освітніх парадигм [4, с.408].

Викладені обставини актуалізують необхідність фундаментального перегляду традиційних наукових (педагогічних, філософських) підходів до обґрунтування освітньої парадигми. Як слушно наголошує В. Кремень, у сучасний транзитивний період ні класичний дедуктивний аналіз, ні лінійний системний підхід, попри їхню попередню результативність, не здатні повною мірою розв'язати комплексні суперечності освітньої сфери. З огляду на те, що система освіти за своєю природою є відкритою та динамічною, механізм поєднання нелінійних зв'язків між її структурними компонентами має бути релевантним реальним суспільним відносинам як складному зовнішньому середовищу. Це зумовлює перехід до нової методології, здатної враховувати варіативність, непередбачуваність та високу швидкість технологічних і соціальних трансформацій [20, с. 132].

Отже, комплексний аналіз освітньої парадигми як концептуальної ідеї підтверджує об'єктивну необхідність її системного оновлення. Це зумовлено насамперед динамічним характером розвитку сучасної освіти та її трансформацією у відкриту, нелінійну систему. Актуалізація парадигмальних засад дозволяє не лише адаптувати освітній простір до нових цивілізаційних викликів, а й створити методологічний фундамент для впровадження інноваційних інструментів і формування перспективних професійних якостей майбутніх фахівців.

Сучасний науковий дискурс дедалі частіше інтерпретує науку як комунікативний феномен, особливий тип діалогу, що функціонує за чітко визначеними правилами. Проте така трактовка не нівелює парадигмальну основу наукового знання. Навпаки, фундаментальні аксіоматичні положення та емпірично підтверджені твердження складають «змістове ядро» парадигми, без якого науковий пошук у будь-якій сфері, зокрема й освітній, є неможливим. У процесі еволюції це ядро конкретизується та наповнюється новими фактами. Поява суперечливих даних, що не вкладаються в межі усталених принципів, ініціює наукові дискусії та переосмислення фундаментальних засад. У цьому контексті релевантною є думка І. Зязюна про циклічність освітніх парадигм:

вони проходять етапи становлення, розквіту та статики. Коли парадигма досягає стадії статики, вона втрачає динамізм і починає стримувати розвиток, водночас стимулюючи зародження в її надрах нових ідей та принципів, що зрештою призводить до оновлення всієї освітньої системи [17, с. 211].

Отже, пошук та обґрунтування нової парадигми вищої освіти є об'єктивною закономірністю, що детермінована діалектикою трансформаційних процесів при переході від індустріальної до постіндустріальної та інформаційної стадій розвитку суспільства. Потужні чинники глобалізації та інтеграції зумовлюють необхідність переосмислення фундаментальних засад підготовки фахівців. Релевантною у цьому контексті є позиція А. Гофрона, який наголошує, що сучасний світ, трансформований новими цінностями, геополітичними реаліями та інноваційними технологіями, потребує радикального оновлення ідейного простору освіти. Це передбачає не лише зміну стилю академічної взаємодії, а й розробку нових класифікацій, концепцій та освітніх програм, що відповідатимуть динамічним викликам сьогодення [12, с.38].

У межах зазначеного дискурсу вважаємо за доцільне ілюструвати динаміку трансформації світоглядних установок учасників освітнього процесу через призму моделі Л. Тарасова.

Таблиця 1.1

Зміна парадигм у свідомості учасників освітнього процесу

(за Л. Тарасовим)

| Старі парадигми (парадигми XIX — XX ст.) | Нові парадигми (парадигми XXI ст.) |
|---|---|
| Порядок тільки від порядку. | Життєздатний порядок народжується з безпорядку. |
| Є жорсткі алгоритми і немає альтернатив. Фундаментальні однозначні причинно-наслідкові зв'язки | Альтернативи є і саме тому можливим є розвиток; фундаментальні імовірнісні зв'язки |

Продовження табл. 1.1

| | |
|---|---|
| Віддається перевага замкненим системам, оскільки вони захищені від випадкових зовнішніх впливів | Віддається перевага відкритим системам, оскільки вони здатні до самоорганізації |
| Системами слід постійно і жорстко керувати для подолання безладу | Слід керувати не самими системами, а процесами, в яких вони беруть участь |
| Порядок є пріоритетним щодо свободи | Свобода є пріоритетною щодо порядку |

Дана концептуальна схема дає змогу наочно продемонструвати вектори переходу від репродуктивних методів навчання до креативно-діяльнісних, акцентуючи увагу на зміні ролей викладача та студента. Такий підхід дозволяє глибше охарактеризувати зміну парадигмальних засад, де ключовим стає не лише засвоєння суми знань, а й формування здатності до саморозвитку в умовах швидкоплинного інформаційного середовища

Контрастне зіставлення традиційних освітніх парадигм (XIX–XX ст.) із новітніми моделями XXI століття актуалізує застосування синергетичної методології, що дозволяє інтерпретувати освітні процеси крізь призму теорії самоорганізації. Такий підхід вимагає фундаментального перегляду усталених канонів, оскільки синергетика подекуди вступає у суперечність із лінійною логікою класичної освіти. Як зауважує В. Кремень, саме синергетичний інструментарій дає змогу осягнути механізми генерування інноваційних знань, концептуальних ідей, продуктивних гіпотез та ефективних алгоритмів. Ключова відмінність синергетичного підходу від традиційних методологій полягає у визнанні освіти як складної, відкритої системи, здатної до саморозвитку. Набувши статусу одного з найбільш перспективних міждисциплінарних напрямів, синергетика дозволяє аналізувати динаміку освітніх трансформацій не як набір статичних станів, а як процес постійного оновлення в умовах непередбачуваності сучасного світу.

Освітня система за своєю природою є складним динамічним утворенням,

процеси самоорганізації в якому доцільно інтерпретувати крізь призму синергетичних категорій: біфуркаційних станів, дисипативних структур, атракторів та флуктуацій. Такий підхід дає змогу звільнити науковий аналіз освітніх систем від обмеженості лінійного детермінізму та когнітивних штампів. Синергетична оптика відкриває поліфункціональність і багатовимірність дослідницьких гіпотез, дозволяючи по-новому осмислити феноменологію функціонування інституту освіти. Це створює теоретичне підґрунтя для розробки адаптивних стратегій навчання, де акцент зміщується з жорсткого управління на стимулювання процесів самоорганізації та інтелектуального саморозвитку суб'єктів освітнього процесу [36, с.18].

Отже, у теоретичному вимірі чітко окреслюються фундаментальні риси синергетичної освітньої методології як базису сучасної парадигми. Попри теоретичну обґрунтованість, впровадження конкретних форм і методів організації освітнього процесу на цих засадах залишається складним і багатоаспектним завданням. Проте в Україні вже реалізуються перші практичні кроки в цьому напрямі, зокрема в межах концепції Нової української школи (НУШ), де освітнє середовище проєктується як простір для самоактуалізації дитини. Для вихователя це означає перехід від жорсткого адміністрування до створення гнучких сценаріїв взаємодії, що вимагає високого рівня адаптивності та здатності оперувати інноваційними інструментами в динамічному навчальному середовищі.

Усвідомлення сутності синергетичної парадигми та розробка релевантного методичного інструментарію ще тривалий час залишатимуться предметом дискусій у науковому співтоваристві. Адже йдеться не просто про впровадження нових технік навчання, а про фундаментальну трансформацію професійного мислення та подолання усталених когнітивних стереотипів у освітній сфері. Для вихователя цей перехід означає інтелектуальну готовність працювати в умовах непередбачуваності та здатність до безперервної рефлексії власної діяльності в координатах нової, динамічної педагогічної реальності

## 1.2. Характерні ознаки та структурні компоненти компетентнісної моделі освіти

Зі здобуттям незалежності вітчизняна освітня система зазнала суттєвого впливу європейських векторів розвитку. Глибокі трансформації в соціально-економічному та політичному житті зумовили переміщення акценту на особистість молодої людини. Стратегічне завдання педагога поступово трансформувалося у сприяння самоусвідомленню особистості, пошуку сенсу життя та визначенню власної життєвої стратегії. У цей період відбулася фундаментальна переорієнтація оцінювання результатів навчання: від традиційної тріади «знання, уміння, навички» до інтегральних категорій «компетентність» та «компетенція». Суспільний запит змістився в бік підготовки випускників, здатних до ефективної самореалізації та конструктивного розв'язання складних професійних і життєвих проблем. Саме поняття «компетентність» стало тим термінологічним інструментом, що найкраще відображає сучасні освітні цілі та включає додаткові особистісні якості, необхідні для успішного функціонування в динамічному соціумі [35].

Генезис категорій «компетентність» та «ключові компетенції» бере свій початок у діловому середовищі США 1970-х років. Поява цих понять була зумовлена необхідністю ідентифікації та верифікації якостей, що забезпечують успішність фахівця в умовах висококонкурентного ринку. На початковому етапі компетенції розглядалися як альтернатива вузькоспеціалізованим професійним знанням і навичкам, виступаючи самостійними універсальними складниками будь-якої продуктивної діяльності. Такий підхід заклав підґрунтя для розуміння компетентності як інтегрального ресурсу особистості, що дозволяє мобілізувати знання та досвід для розв'язання завдань у нестандартних ситуаціях [33].

Теорія компетентнісного підходу в освіті була створена та представлена у відповідних дослідженнях зарубіжними вченими, зокрема Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтена, так і вітчизняних: І. Беха, Н. Бібіка, Л. Ващенка, І. Єрмакова, О. Локшиної, О. Овчарука, Л. Паращенка, О. Пометуна,

О. Савченка, С. Трубачевої та інших.

Адаптація понять «компетентність» та «компетенція», сформованих у межах західної педагогічної думки, стимулювала їх глибоке теоретичне осмислення на національному ґрунті. Більшість країн Західної Європи розробили власні системи критеріїв для «універсальних навичок» (key skills), що є необхідними для повноцінної життєдіяльності людини в сучасному суспільстві. Попри відмінності у термінології та обсязі змісту, спільним для всіх підходів є розуміння того, що компетентність не є еквівалентом окремих знань, умінь чи особистісних якостей. Вона постає як складне інтегральне утворення, що детермінується ними, проте проявляється лише в здатності особистості ефективно діяти в конкретних ситуаціях, мобілізуючи весь наявний когнітивний та практичний досвід [25, с. 267].

З огляду на зазначені позиції, категорії «компетенція» та «компетентність» постають як фундаментальні характеристики суб'єкта діяльності (зокрема, освітньої). Компетенція у цьому контексті відображає здатність особистості свідомо обирати засоби та методи, релевантні визначеній меті в конкретній галузі. Натомість компетентність постає як інтегральна якість, що визначає ефективність розв'язання завдань у нестандартних ситуаціях на основі власного досвіду. Важливою ознакою компетентності є її потенційна природа: вона характеризує внутрішню готовність фахівця до професійної реалізації, яка зберігається як сталий ресурс особистості навіть поза межами безпосередньої діяльності.

У контексті економічного підходу до нової освітньої парадигми впровадження компетентнісного підходу має на меті забезпечення високої продуктивності та конкурентоспроможності фахівців на ринку праці. Це сприяє зниженню рівня безробіття шляхом формування гнучкої, адаптивної та висококваліфікованої робочої сили, здатної оперативно реагувати на зміну технологічних укладів. За такого підходу освіта виступає стратегічним ресурсом для створення інноваційного середовища, необхідного для сталого розвитку та ефективного функціонування держави в умовах глобальної економічної

конкуренції [29, с. 47].

У вітчизняному науковому просторі найбільш репрезентативним є підхід, що інтерпретує компетентність як інтегративну єдність знань та практичних умінь, необхідних для продуктивної професійної реалізації. Зокрема, І. Бех пропонує дворівневе трактування цієї категорії: у широкому розумінні компетентність постає як глибока обізнаність особистості в певній галузі, тоді як у вузькому – вона ототожнюється з високим рівнем майстерності, що надає фахівцеві право на формування авторитетних висновків та рекомендацій у професійній сфері [3, с. 5].

Отже, у сучасному освітньому просторі компетентнісний підхід виступає ключовим стратегічним орієнтиром. Для повної реалізації його концептуальних ідей необхідна їх системна екстраполяція на всі рівні педагогічного процесу. Оскільки компетентнісна парадигма пропонує принципово нову цілепокладання, це вимагає адаптації кожного компонента навчання: від змісту та методів до форм взаємодії та критеріїв оцінювання. Лише за умови комплексного охоплення всього освітнього середовища стає можливим досягнення цільового результату – формування компетентності як інтегрованого новоутворення особистості.

На загальнодержавному рівні компетентнісний підхід офіційно визнано стратегічним вектором модернізації вітчизняної освіти. Готовність педагогічної спільноти до його імплементації задекларована у засадничих нормативно-правових актах. Зокрема, Концепція Нової української школи (НУШ) визначає формування ключових компетентностей особистості – соціальної, життєвої, комунікативної, загальнокультурної, технологічної та цифрової – як пріоритетне завдання сучасних закладів освіти. Таке нормативне закріплення підтверджує, що розвиток ІКТ-спроможностей педагога є не просто факультативною вимогою, а базовою умовою реалізації державного стандарту та успішної професійної діяльності у високотехнологічному суспільстві [19].

Згідно з вимогами Державних стандартів, сучасна парадигма національної освіти в Україні ґрунтується на синергії особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів. У цій системі особистісно

орієнтований вектор забезпечує розвиток індивідуальних здібностей вихованця, тоді як компетентнісний підхід гарантує формування цілісного набору ключових та предметних компетентностей. У контексті модернізації змісту освіти особливої ваги набуває професійна діяльність вихователя дошкільного закладу, оскільки саме на етапі дошкілля формуються передумови для становлення всебічно розвиненої, творчої особистості. Реалізація компетентнісного підходу в педагогічній практиці вихователя вимагає від нього не лише володіння методиками, а й високого рівня готовності до використання інноваційних інструментів, що робить його ключовою фігурою у забезпеченні якісного старту дитини в умовах сучасного інформаційного суспільства [22, с. 21].

Традиційна освітня парадигма остаточно поступилася місцем новій системі координат, в основі якої лежить формування життєвої компетентності особистості. Це передбачає не просто накопичення інформації, а мобільність знань, гнучкість методів та критичність мислення – здатність творчо переносити досвід у нестандартні ситуації та приймати обґрунтовані рішення. Актуальність компетентнісного підходу у професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти зумовлена двома ключовими чинниками: по-перше, вимогами державної політики та новими Державними стандартами, що забезпечують наступність між дошкіллям та школою; по-друге, стратегічним завданням виховання компетентної дитини, здатної до успішної адаптації в інформаційному суспільстві. Для вихователя це означає необхідність трансформації власної фахової підготовки, де ІКТ-компетентність стає фундаментом для підвищення якості змісту освітнього процесу та розвитку творчого потенціалу кожного вихованця.

# РОЗДІЛ 2
# ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВИХ СКЛАДНИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

## 2.1. Концептуальні засади визначення структури професійних компетентностей вихователя закладів дошкільної освіти

Для чіткого розмежування загальносоціального та індивідуально-особистісного аспектів у нашому дослідженні ми послуговуватимемося категоріями «компетенція» та «компетентність». Під компетенцією ми розуміємо об'єктивну, заздалегідь визначену соціальну та професійну вимогу до рівня підготовки фахівця, яка є необхідною умовою якісної та продуктивної діяльності у сфері дошкільної освіти. Зокрема, професійна компетенція вихователя виступає як нормативна модель його професійної діяльності, що включає коло повноважень та обов'язків, окреслених державними стандартами та посадовими інструкціями.

Етимологічно категорія «компетентність» походить від прикметника «компетентний», активне впровадження якого в науковий обіг розпочалося у 60-х роках XX століття. Згідно з лінгвістичними словниками, бути компетентним означає бути глибоко обізнаним та поінформованим у певній галузі, а також володіти правом на основі власних знань і повноважень виносити авторитетні судження, приймати рішення чи робити експертні висновки. У діяльності вихователя закладу дошкільної освіти це трактування набуває особливого значення: компетентний педагог – це не лише фахівець, який володіє інформацією (зокрема в галузі ІКТ), а суб'єкт, який має професійне право та відповідальність моделювати освітній простір, обирати методики виховання та визначати траєкторію розвитку кожної дитини [10, с. 88]. Додаткове підтвердження такої позиції знаходимо у «Тлумачному словнику української

мови», де поняття «компетентний» трактується крізь призму обізнаності, наявності знань у певній галузі, а також права на основі цих знань чи повноважень приймати рішення. Визначення акцентує увагу на тому, що компетентна особа є знайою та кваліфікованою, а її дії ґрунтуються на глибокому знанні справи. У професійному портреті вихователя дитячого дошкільного закладу ці характеристики набувають особливої ваги: його кваліфікація стає гарантом якості освітнього процесу. Обізнаність вихователя у сфері сучасних технологій та його право на їх вибір і впровадження у роботу з дітьми підкреслюють, що ІКТ-компетентність є не формальною вимогою, а невід'ємною складовою його професійної спроможності та кваліфікованої педагогічної діяльності.

У вітчизняному науковому дискурсі вагомим є підхід З. Курлянд, яка трактує компетентність як сукупність внутрішніх, потенційних та прихованих новоутворень (знань, цінностей, ціннісних ставлень), що згодом знаходять свій вияв у реальних діях особистості. Для вихователя закладу дошкільної освіти таке розуміння є засадничим, оскільки його професійна компетентність — це не лише набір відпрацьованих навичок, а глибоке внутрішнє утворення, що базується на педагогічних цінностях та етичних орієнтирах. У контексті цифрової трансформації це означає, що ІКТ-компетентність вихователя спершу формується як готовність і внутрішнє прийняття нових технологій (ціннісний рівень), і лише потім трансформується у кваліфіковане використання мультимедійних та інтерактивних засобів у роботі з дітьми [7, с. 53].

У науковому доробку С. Шишова компетентність розглядається як загальна інтегративна здатність особистості, що базується на знаннях, практичному досвіді, системі цінностей та індивідуальних нахилах, сформованих у процесі навчання. У контексті підготовки вихователя закладу дошкільної освіти така трактовка дозволяє стверджувати, що його ІКТ-компетентність не обмежується лише технічною грамотністю. Вона є синтезом набутих знань про цифрові інструменти, власного досвіду їх застосування в ігровій діяльності дітей, а також ціннісного ставлення до безпеки та доцільності використання гаджетів у

дошкіллі. Більше того, згадка про «нахили» підкреслює творчу природу професії вихователя: його здатність адаптувати складні технології до потреб дитячого сприйняття, перетворюючи їх на ефективний засіб виховання [172 ].

Вагомим доповненням до розуміння сутності досліджуваного явища є позиція С. Макєєва, який трактує компетентність як багатогранне утворення, що охоплює не лише професійні знання, навички та досвід, а й аксіологічний складник: ставлення до справи, позитивні схильності, інтереси та прагнення особистості. Особливого значення у цьому визначенні набуває здатність фахівця мобілізувати власні особистісні якості для забезпечення результату на конкретному робочому місці у конкретній ситуації. Для вихователя дитячого садка це означає, що його ІКТ-компетентність проявляється не у володінні технікою взагалі, а у здатності ефективно використати, наприклад, інтерактивну гру саме з цією групою дітей, у цій конкретній темі заняття, враховуючи їхній емоційний стан та освітні потреби. Таким чином, за С. Макєєвим, компетентність вихователя постає як живий інструмент професійної дії, що завжди адаптується до умов освітнього моменту [23, с. 143].

Важливим складником фахового портрета педагога є підхід Л. Григоровської, яка інтерпретує компетентність як здатність особистості приймати самостійні рішення та нести повну відповідальність за їхню реалізацію під час виконання функціональних обов’язків. У контексті професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти таке розуміння підкреслює суб’єктну позицію педагога. Його ІКТ-компетентність виявляється не в автоматичному використанні цифрових засобів, а у здатності свідомо обирати ті технології, що відповідають віковим особливостям дошкільнят, та брати на себе відповідальність за безпеку, педагогічну доцільність і результативність їх впровадження в освітній процес [9, с. 34].

Завершуючи аналіз наукових підходів, варто виокремити позицію Г. Васьківської, яка розглядає компетентність як готовність і здатність особистості мобілізувати та реалізувати наявні знання й досвід у складній проблемній ситуації. Для вихователя дитячого садка цей аспект є визначальним,

адже освітній процес у ЗДО характеризується високим рівнем динамічності. У контексті цифрової трансформації ІКТ-компетентність вихователя виявляється саме в його готовності нестандартно вирішити педагогічне завдання: наприклад, швидко знайти якісний медіаконтент для заспокоєння дітей, використати інтерактивну вправу для пояснення складної теми або оперативно опанувати новий застосунок для дистанційної взаємодії з батьками у кризових умовах [6, с. 53].

Особливого значення для нашого дослідження набуває нормативне трактування, закріплене у Законі України «Про вищу освіту». Згідно з документом, компетентність визначається як динамічна комбінація знань, умінь, практичних навичок, способів мислення, а також професійних, світоглядних і морально-етичних якостей. Таке формулювання підкреслює, що ІКТ-компетентність вихователя закладу дошкільної освіти не є статичним набором технічних навичок. Вона постає як інтегральне утворення, що дозволяє педагогу не лише оперувати цифровими інструментами, а й критично мислити, дотримуватися етичних норм у кіберпросторі та успішно здійснювати професійну діяльність, забезпечуючи якісний розвиток вихованців у сучасному інформаційному середовищі.

Узагальнюючи вищевикладене, можна стверджувати, що компетентність – це не лише володіння студентом відповідною компетенцією, а й його стійке особистісне ставлення до неї та до самого предмета професійної діяльності. Як особистісна якість майбутнього фахівця, компетентність базується на мінімальному досвіді практичних дій у заданій сфері та охоплює не лише когнітивний і технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий компоненти. Вона нерозривно пов’язана із синергією знання та дії у реальній педагогічній практиці. При проєктуванні навчального процесу та формулюванні вимог до підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти критично важливо враховувати не лише рівень засвоєння теорії, а й успішність застосування набутих компетентностей у життєвих та професійних ситуаціях, що безпосередньо залежить від розвитку його особистісних якостей

[13; 23; 25].

Аналіз наукових дискусій щодо сутності ключових компетентностей дозволяє стверджувати, що ця категорія є складною макроконцепцією. Вона інтегрує не лише інтелектуальні та психомоторні показники, а й глибокі ціннісні установки особистості. У сучасній науці виокремлюються дві магістральні групи підходів до тлумачення цього феномену: філософські та практичні. Філософські підходи акцентують увагу на ролі компетентності в особистісному саморозвитку педагога, його зв'язку зі світовою культурою та морально-етичними вимірами професії. Натомість практичні підходи (механічний, біхевіористський, діяльнісний) спрямовані на інструментальне вимірювання та оцінку результатів діяльності. Проте для вихователя закладу дошкільної освіти виключно практичний підхід є недостатнім, оскільки він не відображає цілісної природи педагогічної праці, де володіння інструментами (зокрема ІКТ) завжди має ґрунтуватися на гуманістичних цінностях та етичній відповідальності перед дитиною.

Фундаментальним у розробці змісту аналізованого поняття є підхід угорського дослідника Г. Халажа, який одним із перших систематизував ключові компетенції, об'єднавши їх у п'ять базових груп. До них науковець відніс: політичні та соціальні; міжкультурні; комунікативні (володіння усним та письмовим спілкуванням); інформаційні компетенції, а також здатність і прагнення до безперервного навчання (long-life learning). У контексті нашого дослідження особливу увагу привертає виокремлення інформаційних компетенцій як автономної групи. Для сучасного вихователя закладу дошкільної освіти це означає, що його професійна спроможність сьогодні неможлива без інтеграції четвертої та п'ятої груп за Г. Халажем: лише постійне навчання протягом життя у сфері інформаційних технологій дозволяє педагогу залишатися релевантним запитам сучасного суспільства та ефективно виконувати свої виховні функції [26].

Подальше поглиблення змісту компетентнісного підходу відбувається у межах «Європейського освітнього проєкту» Ради Європи, де запропоновано 39

компетенцій, згрупованих навколо шести фундаментальних мета-компетенцій: навчатися, думати, шукати, співпрацювати, адаптуватися та брати на себе відповідальність. Ці базові операції є критично важливими для вихователя дитячого садка, оскільки його професійна діяльність у цифровому суспільстві вимагає постійного пошуку інформації та швидкої адаптації до нових технологічних умов. У вітчизняному науковому просторі логічним доповненням цієї системи є класифікація О. Хуторського, який пропонує закласти в основу освітніх стандартів ключові компетентності: ціннісно-смислову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудову та компетентність особистісного самовдосконалення. Для нашого дослідження особливу вагу мають інформаційна та комунікативна компетентності, а також здатність до особистісного самовдосконалення, оскільки саме вони складають ядро ІКТ-компетентності сучасного вихователя, дозволяючи йому бути не лише транслятором знань, а й активним суб'єктом інноваційних змін у дошкіллі [22, с. 27].

Державний стандарті базової і повної загальної середньої освіти наводить поняття «компетентність», «ключова компетентність», «компетентнісний підхід»:

Важливим етапом обґрунтування нашого дослідження є звернення до термінологічного апарату, закріпленого у Державних стандартах освіти України. У цих документах чітко розмежовано та ієрархічно впорядковано ключові категорії компетентнісної парадигми:

- компетентність – як інтегрований результат освітньої діяльності, що базується на знаннях, уміннях, навичках, цінностях та ставленнях.

- ключова компетентність – як універсальне утворення, необхідне кожній особистості для успішної самореалізації, активної громадянської позиції та працевлаштування.

- компетентнісний підхід – як методологічний інструмент, спрямований на формування здатності застосовувати здобуті знання в реальних життєвих ситуаціях.

Для вихователя закладу дошкільної освіти ці визначення є дороговказом у професійному розвитку. Оскільки державний стандарт вимагає формування компетентної особистості вже з початкових ланок освіти, сам педагог повинен демонструвати високий рівень професійної компетентності. У цьому контексті ІКТ-компетентність виступає як одна з «ключових», оскільки вона пронизує всі сфери сучасної освіти та є базовою умовою для реалізації діяльнісного підходу в роботі з дошкільнятами [119, с. 18].

Відповідно до концепції О. Пометун, система компетентностей включає такі групи:

- ключові компетентності – мають міждисциплінарний характер, необхідні для життєдіяльності людини в сучасному суспільстві та стосуються всіх сфер професійної діяльності.

- загальногалузеві компетентності – формуються в межах певної освітньої галузі (наприклад, педагогіки) і відображають її специфіку.

- предметні компетентності – конкретизовані можливості фахівця стосовно конкретного предмета чи вузької сфери діяльності (наприклад, методика використання цифрових інструментів у ЗДО) [18, с. 326]. Варто підкреслити думку О. Пометун про те, що компетентність – це структурований набір знань, умінь та ставлень, який дозволяє фахівцеві не лише ідентифікувати проблему, а й успішно розв’язувати її в будь-якому професійному контексті. Дослідниця чітко розмежовує «ключові» (широкі, життєві) та «предметні чи галузеві» (вужчі) компетентності. Це розмежування є принциповим для нашого дослідження: ми розглядаємо ІКТ-компетентність вихователя як складне утворення, що має ознаки ключової (здатність жити та навчатися в інформаційному суспільстві) та галузевої (здатність професійно використовувати цифрові інструменти в освітньому процесі ЗДО) компетентностей. Саме здатність вихователя свідомо обирати «найприйнятніші стратегії» – чи то використання мультимедійної презентації, чи інтерактивної гри, чи цифрового моніторингу розвитку дитини – свідчить про його високу фахову кваліфікацію та сформовану компетентність [7, с. 53].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що компетентність виступає результативно-діяльнісною характеристикою сучасної освіти. При цьому важливо розрізняти її рівневу структуру: так, нижній поріг компетентності визначає той мінімально необхідний обсяг дій, що забезпечує базову успішність у професії. Проте, як зазначає Б. Вовк, справжня компетентність фахівця з вищою освітою – це складне поєднання прагнення та здатності (готовності) повною мірою реалізувати свій внутрішній потенціал для творчої та продуктивної діяльності. Для вихователя закладу дошкільної освіти це означає не просто механічне володіння інструментарієм, а й глибоке усвідомлення соціальної відповідальності за результати свого впливу на дитину, а також неперервну потребу у професійному самовдосконаленні. Зокрема, у сфері цифровізації це трансформується у готовність до постійного оновлення ІКТ-знань, що є запорукою якості освітнього процесу в сучасному дошкіллі [8].

Доповнюючи типологію освітніх компетентностей, варто звернутися до класифікації М. Голованя, який виокремлює розширений перелік ключових компетентностей особистості: інформаційну, соціально-психологічну, громадянську, комунікативну, методологічну, життєву, професійну, психологічну та рефлексивну. У діяльності вихователя закладу дошкільної освіти ці компоненти перебувають у тісній синергії. Зокрема, інформаційна компетентність не може ефективно реалізовуватися без рефлексивної (здатності педагога аналізувати доцільність використання гаджетів) та методологічної (розуміння того, як саме інтегрувати ІКТ у заняття згідно з освітньою програмою). Таким чином, підхід М. Голованя дозволяє розглядати ІКТ-компетентність не як ізольований технічний аспект, а як складник цілісної професійно-психологічної структури сучасного вихователя [10, с.89].

Генезис компетентнісного підходу тісно пов’язаний із концепцією «ключових кваліфікацій», яку в середині 1970-х років обґрунтував німецький дослідник Д. Мартенс. Його ідеї стали реакцією на стрімке впровадження інформаційних технологій у виробництво, що вимагало від фахівця не просто статичних знань, а здатності до адаптації та мобільності. У контексті підготовки

вихователя закладу дошкільної освіти ідеї Д. Мартенса звучать сьогодні по-новому: сучасний вихователь має володіти «ключовими кваліфікаціями», які дозволяють йому не лише працювати з дітьми, а й вільно оперувати інформаційно-комунікаційною технікою, легко адаптуватися до нових цифрових освітніх платформ та трансформувати свою діяльність відповідно до вимог часу. Таким чином, ІКТ-компетентність постає не як вузька технічна навичка, а як сучасна інтерпретація «ключової кваліфікації», що забезпечує професійну гнучкість і конкурентоспроможність педагога [24, с. 67].

Аналіз Державного стандарту освіти дозволяє констатувати, що інформаційна складова є фундаментом для формування цілої низки ключових компетентностей. Зокрема, для вихователя закладу дошкільної освіти запропонована класифікація набуває особливого змісту:

- інформаційна компетентність виступає як база: вміння отримувати та опрацьовувати дані з цифрових джерел стає необхідною умовою професійного зростання.

- компетентність саморозвитку тісно корелює з використанням ІКТ для самоосвіти та опанування нових методик навчання протягом усього життя.

- соціальна та загальнокультурна компетентності сьогодні реалізуються у цифровому просторі через етичне мережеве спілкування та медіаграмотність.

- здоров’язберігальна компетентність у контексті цифровізації трансформується у здатність вихователя контролювати екранний час дітей та дотримуватися правил безпечної роботи з технікою.

Таким чином, ІКТ-компетентність вихователя є інтегративним чинником, що забезпечує реалізацію всіх вимог Державного стандарту в умовах сучасного інформаційного суспільства [31, с. 206].

Завершальним етапом аналізу нормативного поля є розгляд повного спектра ключових компетентностей, визначених Державним стандартом як цільові орієнтири освітньої діяльності. До них віднесено громадянську, загальнокультурну, здоров’язбережувальну, комунікативну, соціальну, проєктно-технологічну, а також низку міжпредметних та предметних (мистецьких,

естетичних) компетентностей. Особливе місце у цьому переліку посідає інформаційно-комунікаційна компетентність. У системі професійної підготовки вихователя ЗДО вона виконує роль «інтегратора»: цифровий інструментарій стає платформою для реалізації проєктно-технологічної діяльності, засобом естетичного виховання через мультимедіа та інструментом соціальної взаємодії. Таким чином, сучасний викладач-практик має не просто володіти набором цих компетентностей, а вміти синтезувати їх у власній педагогічній майстерності, де ІКТ виступає каталізатором інноваційного розвитку дитини.

Фундаментальне значення для розуміння сучасних вимог до фахівця має Концепція Нової української школи, яка визначає 10 ключових компетентностей особистості. У контексті нашого дослідження центральне місце посідає інформаційно-цифрова компетентність. Вона трактується не просто як технічне володіння гаджетами, а як здатність до впевненого та критичного застосування ІКТ для створення, пошуку та обробки інформації. Для вихователя закладу дошкільної освіти це визначення розширюється етичним виміром (авторське право), навичками кібербезпеки та медіаграмотності. Більше того, ІКТ стають інструментом реалізації інших компетентностей: мультимедійні засоби підсилюють «спілкування державною мовою», а доступ до мережевих ресурсів забезпечує «Уміння навчатися впродовж життя». Таким чином, Концепція НУШ задає вектор підготовки сучасного педагога як цифрового лідера, здатного працювати в умовах високої технологічності освітнього середовища [19].

Особливістю компетентнісного підходу, згідно з концептуальними засадами реформування освіти, є наявність наскрізних умінь, що є спільними для всіх ключових компетентностей. Для вихователя закладу дошкільної освіти такі вміння, як критичне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, ініціативність та творчість, стають тим фільтром, крізь який проходить впровадження будь-яких інновацій. Зокрема, у розрізі ІКТ-компетентності, наскрізне вміння «оцінювати ризики та приймати рішення» дозволяє педагогу безпечно інтегрувати цифрові ресурси, а «здатність конструктивно керувати емоціями та застосовувати емоційний інтелект» забезпечує гармонійну

комунікацію в цифровому середовищі з усіма учасниками освітнього процесу (дітьми, батьками, колегами). Таким чином, наскрізні вміння виступають інтегративною основою, що об'єднує технічні навички роботи з ІКТ та гуманістичну природу педагогічної діяльності.

## 2.2. Роль інформаційно-комунікаційної підготовки вихователя у процесі модернізації закладів дошкільної освіти

Варто акцентувати на тому, що концептуальні засади компетентнісного підходу мають глибоке міжнародне підґрунтя. Базові дослідження щодо визначення ключових компетентностей, необхідних сучасній молоді для успішної самореалізації та професійної діяльності, були ініційовані провідними міжнародними організаціями, насамперед Радою Європи та Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). У межах проєктів цих організацій (зокрема проєкту DeSeCo – *Definition and Selection of Competencies*) було доведено, що в умовах швидких технологічних змін освіта має готувати фахівця, здатного до критичного мислення та ефективного використання інформації. Для вихователя закладу дошкільної освіти це означає включеність у загальноєвропейський освітній простір, де ІКТ-компетентність розглядається як інструмент демократизації освіти, забезпечення рівного доступу до якісних ресурсів та формування медіаграмотного покоління з наймолодшого віку.

Розглянемо основні підходи до розуміння сутності поняття «ключова компетентність».

Особливої ваги у нашому дослідженні набуває позиція експертів Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), які визначають ключові компетентності як такі, що забезпечують ефективну участь особистості у різних соціальних сферах та роблять вагомий внесок у підвищення якості життя всього суспільства. Такий підхід дозволяє розглядати професійну підготовку майбутнього вихователя ЗДО крізь призму його особистого успіху та соціальної

місії. Відтак, розвиток його ІКТ-компетентності постає як стратегічне завдання: володіючи сучасними технологіями, педагог не лише оптимізує свою працю, а й створює інноваційне освітнє середовище, що сприяє гармонійній інтеграції дитини у складний соціокультурний простір інформаційної епохи [28].

Методологічний підхід ОЕСР базується на трьох концептуальних категоріях ключових компетентностей, які сьогодні визначають зміст педагогічної освіти:

- інтерактивне використання інструментів: здатність особистості взаємодіяти зі світом за допомогою фізичних (ІКТ) та символічних (мова, знання) засобів. Для вихователя ЗДО це означає майстерне використання технологій як посередника між дитиною та знаннями.

- взаємодія в гетерогенних групах: вміння співпрацювати з різними людьми, вирішувати конфлікти та будувати інклюзивне середовище, що є основою комунікації в сучасному дитячому садку.

- автономна дія: здатність фахівця брати відповідальність за свій розвиток, діяти в межах «великої картини» (розуміти стратегію освіти) та захищати інтереси й права дітей.

Напрацювання ОЕСР ґрунтуються на положенні, що компетентність – це не лише здатність відповідати на зовнішні вимоги, а й внутрішній потенціал особистості до трансформації суспільства. Саме цей підхід став основою для розробки структури ІКТ-компетентності, де технічні навички є лише частиною складного процесу професійної взаємодії вихователя

Основними є такі положення:

- формування компетентностей є результатом взаємодії багатьох різноманітних чинників;

- сучасне життя водночас вимагає від людини набуття певного набору, комплексу компетентностей, які називаються ключовими;

- вибір найважливіших загальних компетентностей, що називаються ключовими, має відбуватися на фундаментальному рівні, враховуючи актуальні світоглядні ідеї щодо суспільства й індивідуума та їх взаємодії;

- має бути врахований також вплив культурного й інших контекстів того чи іншого суспільства, країни;

- на відбір та ідентифікацію ключових компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані з самою особистістю: вік, стать, соціальний статус тощо;

- визначення та відбір ключових компетентностей потребує широкого обговорення серед різних фахівців та представників різноманітних соціальних груп. Дані умови забезпечують відбір, ідентифікацію та подальший розвиток ключових компетентностей населення та визначають індикатори їх розвитку [5, с. 7].

Узагальнюючи позицію Міжнародної комісії Ради Європи, можно констатувати, що ключова компетентність є універсальною категорією, яка: 1) виступає гарантом особистого успіху фахівця; 2) забезпечує еволюційний розвиток і високу якість суспільних інститутів; 3) є релевантною для всіх багатогранних сфер людської життєдіяльності. У контексті підготовки майбутнього вихователя ЗДО це означає, що його професійна спроможність, зокрема у сфері ІКТ, безпосередньо впливає на престиж і якість інституту дошкільної освіти в цілому. Таким чином, вивчення ІКТ-компетентності як складника професіоналізму є не лише вимогою часу, а й необхідною умовою формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до ефективної діяльності в умовах глобального інформаційного простору [28].

Під час симпозіуму Ради Європи на тему «Ключові компетентності для Європи» було визначено такий орієнтовний перелік ключових компетентностей.

Вивчати: уміти витягати користь із досвіду; організовувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх; організовувати свої власні прийоми вивчення; уміти вирішувати проблеми; самостійно займатися своїм навчанням.

Шукати: запитувати різні бази даних; опитувати оточення; консультуватись в експерта; одержувати інформацію; уміти працювати з документами та класифікувати їх.

Думати: організовувати взаємозв'язок минулих і дійсних подій; критично

ставитись до того чи іншого аспекту розвитку нашого суспільства; уміти протистояти непевності та труднощам; займати позицію в дискусіях і виковувати свої власні думки; бачити важливість політичного й економічного оточення, в якому проходять навчання та робота; оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, а також із навколишнім середовищем; уміти оцінювати твори мистецтва й літератури.

Співробітничати: уміти співробітничати та працювати у групі; приймати рішення – улагоджувати розбіжності та конфлікти; уміти домовлятись; уміти розробляти та виконувати контракти.

Прийматися за справу: включатись у проект; нести відповідальність; входити до групи або колективу та робити свій внесок; доводити солідарність; уміти організовувати свою роботу; уміти користуватись обчислювальними та моделюючими приладами.

Адаптуватись: уміти використовувати нові технології інформації та комунікації; доводити гнучкість перед викликами швидких змін; показувати стійкість перед труднощами; уміти знаходити нові рішення.

Вагомим внеском у розуміння природи досліджуваного явища є позиція С. Шишова та В. Кальней, які розглядають ключову компетенцію як універсальну категорію, що відповідає найширшому спектру професійної специфіки. Автори пропонують умовне, але змістовно глибоке визначення компетентності як «здатності до діяльності». У контексті підготовки майбутнього вихователя ЗДО такий підхід є визначальним: ІКТ-компетентність не повинна обмежуватися лише теоретичними знаннями про цифрові пристрої, вона має трансформуватися у реальну здатність педагога до активної, творчої та результативної діяльності в сучасному освітньому середовищі. Саме ця «здатність до діяльності» дозволяє вихователю ефективно розв'язувати педагогічні завдання за допомогою технологій, адаптуючись до будь-яких умов професійної практики [4, с. 408].

У контексті психолого-педагогічного аналізу вагомим є підхід І. Зимньої, яка визначає ключові компетентності як узагальнені базові структури, що забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі. Дослідниця

наголошує на тому, що ключові компетентності є фундаментом, на якому будується вся подальша професійна діяльність. Для майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти це означає, що ІКТ-компетентність є однією з таких «життєво необхідних» основ. В умовах цифрової трансформації суспільства здатність орієнтуватися в інформаційних потоках, критично сприймати контент та використовувати цифрові інструменти стає не лише професійним обов'язком, а й базовою умовою соціальної адаптації та успішної комунікації в педагогічній спільноті [30].

Фундаментальним для нашого дослідження є підхід О. Пометун, яка розглядає ключову компетентність як об'єктивну категорію та інтегральну характеристику якості підготовки майбутнього фахівця. На думку вченої, компетентність проявляється через здатність до здійснення поліфункціональних та поліпредметних видів діяльності. У контексті підготовки вихователя ЗДО це означає, що інформаційно-комунікаційна компетентність інтегрує в собі педагогічні, психологічні та технічні аспекти, дозволяючи фахівцеві осмислено застосовувати цифрові інструменти для вирішення міждисциплінарного кола проблем: від організації освітнього процесу з дітьми до взаємодії з батьками та професійного саморозвитку.

До основних ознаків життєвих (ключових) компетентностей відносяться:

1. Поліфункціональність (дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя);

2. Надпредметність і міждисциплінарність (можуть бути застосовані не тільки в школі, а й на роботі, у сім'ї, у політичній сфері тощо);

3. Багатомірність (включає знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та практичні вміння, творчі відкриття, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінки тощо); забезпечують широку сферу розвитку особистості (її логічного, творчого та критичного мислення, саморефлексії, самовизначення, самооцінки, самовиховання та ін.) [27, с. 66].

Важливим для нашого дослідження є твердження Н. Бібік про те, що ключові компетентності інтегрують особистісне та соціальне в освіті.

Дослідниця наголошує на трьох принципових аспектах: по-перше, компетентності створюють передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання, що дозволяє об’єктивно оцінити рівень фахової підготовки; по-друге, вони виявляються не абстрактно, а в конкретних професійних ситуаціях; по-третє, їх формування відбувається не лише в аудиторії, а й через неформальну освіту та вплив середовища. У контексті підготовки вихователя ЗДО до роботи з ІКТ це означає, що ми маємо оцінювати не теоретичні знання про комп’ютер, а реальну здатність педагога використовувати цифрові інструменти у щоденній практиці, враховуючи також досвід, здобутий ним шляхом самоосвіти та цифрової взаємодії поза межами навчального закладу [4, с. 409].

Аналіз наукових праць з проблеми визначення ключових компетентностей дозволив зробити висновок, що незважаючи на різні погляди на зміст поняття ключова компетентність, дослідники загалом усвідомлюють, що вона відображає сутність, яка

1. Є цілісним результатом освітньої підготовки людини;

2. Має діяльнісний характер;

3. Є багатогранною, має складну психологічну структуру, що включає елементи різного порядку. Це поняття включає не лише когнітивний та діяльнісний компонент, а й мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, поведінковий;

4. Ключові (загальні, надсуб’єктивні, універсальні, метасуб’єктивні, транссуб’єктивні, життєві) компетенції розуміються як найбільш універсальні за своєю природою та ступенем застосування, що дозволяють вирішувати широкий спектр проблем особистого та соціального життя [26].

Важливою характеристикою ключових компетентностей, на якій наголошують як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники, є їхня динамічна та змінна структура. Спираючись на положення А. Вербицького, ми підкреслюємо, що поява нових компетентностей – зокрема інформаційно-комунікаційної – не є простим кількісним додаванням до професійного профілю. Це якісна трансформація всієї системи підготовки фахівця. Розвиток ІКТ-компетентності

вихователя закладу дошкільної освіти залежить від синергії суб'єктивних факторів (індивідуальних особливостей, мотивації, цифрової сміливості) та об'єктивних факторів (вимог професійного стандарту, наявності цифрової інфраструктури в садочку). Таким чином, професійна компетентність постає як гнучка система, що здатна до постійного оновлення відповідно до викликів цифрової епохи. Отже, професійна компетентність не є статичним набором функцій; вона постає як простір для продуктивного переосмислення фахівцем власної діяльності. Як свідчить аналіз наукових джерел, опанування новими ключовими компетентностями веде до досягнення нової професійної кваліфікації та докорінної зміни уявлень педагога про соціум та свою роль у ньому. Для вихователя закладу дошкільної освіти цей процес є особливо актуальним: інтеграція цифрових технологій у професійне життя змушує його вийти за межі традиційних методик, переглянути свою роль як «єдиного джерела знань» і стати медіатором, наставником та активним учасником цифрового діалогу з дитиною та суспільством.

Визначальний внесок у розробку концептуальної бази структурування ключових компетентностей зробила Організація економічного співробітництва й розвитку (ОЕСР) через проєкт DeSeCo. Результатом дослідження стала трикомпонентна система, яка класифікує компетентності за такими критеріями:

1. Автономна дія: здатність особистості діяти в межах ширшого контексту, формувати та реалізовувати життєві плани й особисті проєкти, захищати свої права й інтереси.

2. Інтерактивне використання засобів: здатність ефективно використовувати мову, символи, тексти, а також знання та технології (зокрема ІКТ) для взаємодії із середовищем.

3. Взаємодія в гетерогенних групах: здатність конструктивно взаємодіяти з іншими людьми, співпрацювати в команді, розв'язувати конфлікти.

Для нашого дослідження особливе значення має друга категорія – інтерактивне використання засобів, оскільки саме в її межах розглядається цифрова грамотність не як технічна навичка, а як засіб інтелектуального та

професійного розвитку вихователя закладу дошкільної освіти.

Таблиця 2.1

Класифікації ключових компетентностей

| Класифікація ОЕСР | Рада Європи | Європейська комісія | Класифікація українських педагогів |
|---|---|---|---|
| Автономна дія | Політичні та соціальні компетентності | Громадянська компетентність | Вміння вчитися |
| | Здатність вчитися протягом життя | Навчальна компетентність | Здоров'язберігаюча |
| | | | Громадянська |
| Інтерактивне використання засобів | Володіння усним та письмовим спілкуванням | Підприємницька компетентність | Загальнокультурна |
| | | Компетентність в галузі рідної мови | Підприємницька компетентність |
| Класифікація ОЕСР | Рада Європи | Європейська комісія | Класифікація українських педагогів |
| | Компетентності, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства | Компетентність в сфері іноземних мов Інформаційна компетентність | Інформаційно-комунікаційна компетентність |
| | | Культурна компетентність | |
| | | Математична та фундаментальна природнича компетентність | |
| Вміння функціонувати в соціально-гетерогенних групах | Компетентності, пов'язані з життям у багато культурному суспільстві | Міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетентності | Соціальна компетентність |

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, ми констатуємо, що

ключові компетентності є універсальним інструментарієм особистості, який забезпечує ефективне розв'язання проблем у всіх сферах життєдіяльності. Попри розмаїття підходів до класифікації (ОЕСР, Рада Європи, національні стандарти), спостерігається чітка конвергенція змісту: такі категорії, як соціальна, громадянська та здоров'язбережувальна компетентності, є ідентичними у більшості систем. Особливе місце посідає група компетентностей, пов'язаних з інформаційно-комунікативною діяльністю, які, незалежно від термінологічних варіацій, визнаються базовими для фахівця інформаційного суспільства. Визнання багатоаспектності та динамічності цього явища дозволяє нам перейти до детального розгляду ІКТ-компетентності вихователя як інтегративного чинника його професійного становлення.

## 2.3. Роль інформаційно-комунікаційної підготовки вихователя у процесі модернізації закладів дошкільної освіти

Сучасна трансформація галузі дошкільної освіти та її системна цифровізація зумовлюють нагальну потребу у впровадженні новітніх засобів навчання. Це актуалізує питання підготовки фахівців, здатних вільно оперувати цифровим інструментарієм у професійній діяльності. Слід зазначити, що інформаційно-комунікаційна компетентність постає як інноваційний складник професіоналізму, формування якого стало безпосереднім результатом глобального технологічного поступу.

Змістове наповнення поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» виходить за межі суто технічних навичок і передбачає сформовану потребу особистості в систематичному здобутті нових знань за допомогою комп'ютерних технологій. Для сучасного фахівця це стає усталеною когнітивною звичкою, що забезпечує безперервність його професійного саморозвитку в інформаційному суспільстві [24, с. 67].

Фундаментальні основи поняття «інформаційно-комунікаційна

компетентність» закладені в роботах С. Бешенкова, Я. Ваграменко, І. Востроknутова, А. Кузнєцова, О. Козлова, М. Лапчик, О. Лесневського, О. Овчарук, Н. Пак, Л. Петухової, І. Роберта, І. Румянцева, Н. Сороко, О. Спіріна та багатьох інших.

Особливий статус інформаційно-комунікаційної компетентності зумовлений тим, що вона виступає фундаментальною умовою адаптації особистості до вимог цифрової епохи, забезпечуючи її активну суб'єктність в інформаційно-освітньому просторі.

Більшість сучасних дослідників одностайно класифікують ІКТ-компетентність як невід'ємний та обов'язковий структурний компонент професійного профілю педагога, що дозволяє йому ефективно імплементувати технологічні досягнення у власну практичну діяльність

У науковому доробку таких фундаторів вітчизняної школи цифровізації освіти, як В. Бубнов, А. Гуржій, М. Жалдак, С. Іванова, Г. Козлакова, Н. Морзе та ін., інформаційно-комунікаційна компетентність (ІКТ-компетентність) розглядається як невід'ємна складова професійного профілю сучасного педагога. Дослідники трактують її як комплексну здатність фахівця ефективно орієнтуватися в глобальному інформаційному просторі, здійснювати раціональний пошук, критичний відбір та оперування даними відповідно до професійних запитів та викликів інформаційного суспільства. Такий підхід підкреслює, що для вихователя закладу дошкільної освіти ІКТ-компетентність є передусім інструментом інтелектуального менеджменту та професійної мобільності [30].

Результати одного з перших досліджень щодо інформаційно-комунікаційної компетентності представлені у звіті за результатами дослідження «Інформаційна компетентність в університеті штату Каліфорнія» за 2001 рік [34, с. 106]. У ньому інформаційну компетентність представлено як компетентність роботи з бібліотечними ресурсами, а саме компетентність пов'язана з пошуком і опрацюванням різноманітних повідомлень. За результатами цього дослідження були визначені складові інформаційної компетентності, а саме здатності:

1. Визначати тему дослідження та інформаційну потребу (визначати проблему, формулювати термінологію й ключові слова, визначати види матеріалів, необхідні для дослідження, використовувати електронні засоби пошуку потрібних відомостей);

2. Визначати й здійснювати пошук відповідних матеріалів, визначати різні типи джерел для різних завдань, правильно використовувати цитати;

3. Класифікувати знайдені відомості та використовувати їх в дослідженні;

4. Оцінювати знайдені відомості (перевірити їх точність, своєчасність, доцільність);

5. Організувати знайдені матеріали: групувати відповідно до розділів дослідження, використовувати цитати, складати бібліографію.

У науковому дискурсі вагомою є позиція Н. Зав'ялової, яка трактує інформаційну компетентність як інтегративну єдність знань, умінь і навичок, а також безпосередню готовність до їх практичної реалізації під час розв'язання професійних завдань із залученням засобів новітніх інформаційних технологій. Для майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти це означає здатність не просто теоретично знати про можливості ІКТ, а й ефективно використовувати їх у щоденній педагогічній практиці: від проектування індивідуальних траєкторій розвитку дитини до створення інтерактивного освітнього контенту [32, с. 97].

Вагомим внеском у розуміння структури досліджуваного феномену є підхід американських науковців, які розглядають інформаційно-комунікаційну компетентність як багатогранний синтез складників. У межах цього підходу ІКТ-компетентність інтегрує в собі:

- технічний аспект (комп'ютерна та технологічна грамотність);
- академічний аспект (вміння працювати з традиційними джерелами);
- інтелектуальний аспект (критичне сприйняття інформації);
- етико-соціальний аспект (цифрова етика та навички комунікації).

Таке широке трактування підтверджує, що для вихователя закладу дошкільної освіти важливо не лише технічно опанувати гаджети, а й сформувати систему етичних фільтрів та критичного оцінювання контенту, який він пропонує

вихованцям.

Фундаментальним для нашого аналізу є трактування М. Жалдака, який розглядає ІКТ-компетентність як здатність до впевненого використання комп'ютерних систем у ключових процесах роботи з інформацією: її збиранні, зберіганні, виробництві та обміні. Науковець підкреслює універсальність цієї компетентності, оскільки вона охоплює не лише професійну діяльність чи навчання, а й сферу досліджень та дозвілля. В адаптації до діяльності вихователя ЗДО цей підхід дозволяє виокремити такі практичні аспекти:

- виробництво інформації: створення авторських дидактичних матеріалів, мультимедійних занять, цифрових портфоліо дитини.
- обмін інформацією: активна професійна комунікація з колегами та батьками у цифровому середовищі.
- дозвілля та саморозвиток: використання мережевих ресурсів для підвищення кваліфікації та неформальної освіти [14, с. 37].

Вагомим для нашого дослідження є підхід О. Овчарук, яка розглядає ІКТ-компетентність як комплексну здатність особистості інтегрувати цифрові технології в освітній процес та повсякденну практику. Науковиця акцентує увагу на раціональності використання комп'ютерних засобів під час повного циклу роботи з даними: від пошуку та систематизації до подання й передавання інформації. Особливу цінність має теза автора про здатність фахівця будувати та досліджувати інформаційні моделі. У контексті дошкільної освіти це означає вміння вихователя проектувати віртуальні навчальні ситуації, моделювати розвивальне середовище та прогнозувати результати педагогічного впливу за допомогою ІКТ-інструментарію [26].

У дослідженнях І. Воротникової інформаційно-комунікаційна компетентність трактується як динамічна сукупність знань та вмінь, що закладаються у процесі цілеспрямованого навчання та постійного самоосвітнього пошуку в галузі цифровізації. Дослідниця справедливо зауважує, що визначальною ознакою цієї компетентності є здатність фахівця здійснювати безпосередню педагогічну діяльність за допомогою ІКТ. У межах підготовки

майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти це положення актуалізує роль самостійної роботи студентів та їхньої здатності трансформувати технічні навички у методичний інструментарій для роботи з дітьми дошкільного віку [32, с. 28].

Глибоке розуміння суб'єктної природи досліджуваного явища дає визначення І. Молодожені. Дослідниця трактує ІКТ-компетентність як інтегративну властивість особистості педагога, яка проявляється у здатності до цілеспрямованого та самостійного застосування технологій в освітній, методичній та дослідницькій діяльності. Особливої уваги заслуговує теза автора про те, що компетентний фахівець не лише знає вимоги інформатизації, а й об'єктивно оцінює власні можливості та обмеження. У контексті підготовки вихователя закладу дошкільної освіти це передбачає вміння аналізувати конкретні педагогічні ситуації, формулювати завдання та обирати оптимальні цифрові інструменти для їх розв'язання, забезпечуючи при цьому неперервність свого професійного зростання [29, с. 47].

У контексті нашого дослідження вагомим є підхід О. Спіріна, який розглядає інформаційну компетентність як об'єктивно підтверджену здатність особистості до практичного застосування ІКТ. Науковець акцентує увагу на дворівневій структурі реалізації цієї компетентності: по-перше, для задоволення персональних інтелектуальних запитів, і по-друге, для розв'язання стратегічних суспільно значущих завдань. Для системи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти це означає, що цифрова грамотність вихователя є не просто технічною навичкою, а професійним обов'язком, що забезпечує якісну освіту нового покоління в умовах інформаційного суспільства [30].

Таким чином, теоретичний аналіз наукових підходів дозволяє констатувати, що інваріантною характеристикою поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» є здатність особистості до конструктивного розв'язання різнорівневих завдань у цифровізованому середовищі. Це передбачає не лише технічну вправність, а й свідомий вибір оптимальних ІКТ-інструментів для досягнення конкретних цілей у професійній та повсякденній діяльності.

Аналіз наукових підходів дозволяє виділити три взаємозалежні складові в структурі інформаційної компетентності фахівця:

1. Інформаційна складова: відображає інтелектуальну готовність особистості до ефективної роботи з повідомленнями у будь-яких формах (текстовій, графічній, мультимедійній). Вона охоплює процеси критичного аналізу, фільтрації та структурування потоків даних.

2. Комп'ютерно-технологічна складова: визначає рівень володіння апаратним та програмним забезпеченням. Це технічний базис, що включає вміння експлуатувати сучасні цифрові пристрої та впевнено користуватися інструментарієм спеціалізованих програм.

3. Процесуально-діяльнісна складова: є інтегративним показником, що визначає здатність фахівця трансформувати теоретичні знання та технічні навички у реальну практику роботи з інформаційними ресурсами для розв'язання конкретних професійних завдань [9; 11; 35].

Обґрунтована тріада складових (інформаційної, технологічної та діяльнісної) потребує обов'язкового доповнення особистісним компонентом. Саме індивідуально-психологічні якості майбутнього фахівця визначають успішність та етичну спрямованість використання технологій у роботі з дошкільниками. До ключових якостей, що інтегруються в структуру ІКТ-компетентності, ми відносимо:

- критичність мислення: здатність відсіювати шкідливий або неякісний медіаконтент, дбаючи про інформаційну безпеку вихованців.
- креативність: прагнення до творчого переосмислення стандартних програм та створення власних унікальних цифрових дидактичних засобів.
- інформаційна відповідальність та етичність: дотримання авторського права та педагогічного такту при оприлюдненні фото- чи відеоматеріалів із життя дитини в мережі.
- гнучкість та відкритість до інновацій: готовність до постійного навчання та адаптації до стрімких змін у світі технологій

Важливим структурним елементом інформаційно-комунікаційної

компетентності вихователя є суб'єктивно-рефлексивні риси. Вони визначають характер взаємовідносин особистості з власним професійним «Я» та охоплюють:

- здатність до самоусвідомлення: об'єктивну оцінку рівня власних цифрових навичок та розуміння необхідності їх оновлення.

- мотиваційно-вольову сферу: наявність внутрішньої потреби у безперервному самовдосконаленні та поглибленні знань у сфері новітніх технологій.

- професійну спрямованість: готовність до розвитку саме тих психічних якостей (когнітивної гнучкості, витривалості, творчої уяви), що забезпечують ефективну цифровізацію освітнього процесу в дитячому садку.

Отже, ІКТ-компетентність постає як результат свідомого прагнення педагога до саморозвитку, де технології є не лише об'єктом вивчення, а й засобом професійного самовираження

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, структуру інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вихователя ми пропонуємо представити через інтеграцію двох фундаментальних компонентів:

1. Особистісний компонент: репрезентує систему суб'єктивних рис педагога, що є детермінантами успішної професійної самореалізації. Він охоплює:

- рефлексивні здібності (самоаналіз та самоусвідомлення діяльності);
- комунікативний потенціал (взаємодія в цифровому середовищі);
- організаційні якості (самоменеджмент та управління освітніми процесами);
- професійну мобільність (здатність до оперативної адаптації та зміни стратегій діяльності).

2. Професійно-інформаційний компонент: визначає об'єктивний базис підготовки фахівця. Він включає когнітивний та праксіологічний аспекти: сукупність фахових знань, умінь і навичок у сфері ІКТ, а також стійку здатність до їх імплементації при розв'язанні конкретних педагогічних завдань.

Доповнюючи модель складових інформаційної компетентності, Т. Тихонова пропонує чотирикомпонентну структуру, яка дозволяє глибше проаналізувати професійну готовність педагога:

- технічна компетентність: здатність працювати безпосередньо з апаратним забезпеченням (комп'ютером, інтерактивною дошкою, планшетом, проєктором);
- інформаційна компетентність: сукупність знань та вмінь щодо пошуку, збору, аналізу та зберігання даних;
- педагогічна компетентність: вміння інтегрувати цифрові інструменти в освітній процес, враховуючи психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного віку;
- технологічна компетентність: знання та використання конкретних методик та алгоритмів (технологій) дистанційного навчання, змішаного навчання чи створення мультимедійного супроводу занять.

Розглядаючи структуру ІКТ-компетентності через призму функціональних обов'язків педагога, Т. Тихонова пропонує змістове наповнення кожного складника, що дозволяє оцінити готовність фахівця до інноваційної діяльності:

- технічна складова виступає інструментальним фундаментом і визначає готовність до оперативного опанування та експлуатації апаратних засобів і програмного забезпечення;
- інформаційна складова відображає рівень інтелектуальної культури педагога, його здатність до критичного аналізу джерел, синтезу та логічного структурування інформаційних потоків;
- педагогічна складова фокусується на змістовному аспекті діяльності: вона визначає майстерність у педагогічному проєктуванні та впровадженні цифрових продуктів в освітній процес, що відповідає віковим потребам вихованців;
- технологічна складова характеризує педагога як розробника; вона включає повний цикл створення освітнього продукту – від цілепокладання до розробки нової технології та її верифікації на відповідність встановленим вимогам [35].

Вчені виділяють базовий, загальний та професійний етапи формування інформаційної компетентності у майбутніх вчителів та чітко розрізняють використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітній діяльності та використання технологій для вирішення професійних завдань.

У межах даного підходу інформаційна компетентність постає як діалектична єдність двох фундаментальних складників:

- комп'ютерна грамотність: технічний рівень підготовки, що передбачає знання принципів роботи ЕОМ, операційних систем та базового програмного забезпечення; вміння виконувати стандартні операції;
- комп'ютерна освіченість: вищий рівень професійного розвитку, що включає розуміння ролі інформаційних процесів у суспільстві, здатність до постановки та розв'язання інтелектуальних завдань, а також усвідомлення можливостей і обмежень ІКТ у педагогічній діяльності.

Синтез цих складових дозволяє трактувати інформаційну компетентність як інтегральну характеристику особистості майбутнього вихователя. Вона виявляється не лише у формальному знанні технологій, а й у внутрішній здатності та готовності ефективно інтегрувати ці знання у професійну діяльність для розв'язання актуальних психолого-педагогічних завдань.

# РОЗДІЛ 3
# ЕКСПЕРІМЕТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЩОДО ПЕРЕВІРКИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩІВ

## 3.1. Педагогічні умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів педагогічних вишів

Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів ЗДО ми розглядаємо як складний процес кількісного накопичення (збільшення обсягу знань про ПЗ, цифрові ресурси, технічні засоби) та якісного перетворення (перехід від простого копіювання технологій до творчого проєктування власного цифрового контенту).

Етап фахової підготовки у закладі вищої освіти є сенситивним періодом для цього процесу, оскільки саме тут створюються контрольовані педагогічні умови для:

- трансформації загальнотехнічних навичок у професійно спрямовані;
- переходу від комп'ютерної грамотності до інформаційної культури;
- формування рефлексивної позиції щодо використання ІКТ у роботі з дітьми раннього та дошкільного віку

Таким чином, логіка дослідження вимагає виокремлення педагогічних умов формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователей закладів дошкільної освіти.

У контексті нашого дослідження під педагогічними умовами ми розуміємо цілісну сукупність зовнішніх об'єктивних обставин та внутрішніх суб'єктивних факторів освітнього середовища, що в своїй єдності забезпечують успішність процесу формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів. Виокремлення цих умов дозволяє структурувати освітній процес у закладі вищої освіти таким чином, щоб когнітивний, операційний та

особистісний компоненти компетентності розвивалися збалансовано та професійно спрямовано.

До педагогічних умов формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователей відносимо:

1. Створення інформаційно-освітнього середовища, націленого на формування потреби в ІКТ-компетентності. Ця умова передбачає, що середовище закладу вищої освіти має бути не просто технічно оснащеним, а мотиваційним. Студент повинен опинитися в ситуації, де використання ІКТ є природним і необхідним для успішного навчання. Це стимулює перехід від зовнішнього примусу («треба здати роботу») до внутрішньої потреби («я хочу володіти цим інструментом для майбутньої професії»).

2. Забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем та студентами. Тут акцент робиться на зміні ролі викладача: він стає не єдиним джерелом знань, а партнером, модератором та ментором. У процесі формування ІКТ-компетентності важливо, щоб викладач демонстрував власний приклад використання технологій, а студенти мали можливість пропонувати свої цифрові рішення, створюючи простір для професійного діалогу та спільного пошуку.

3. Організація самостійної роботи студентів з використанням ІКТ. Оскільки ІКТ-компетентність значною мірою базується на особистому досвіді, самостійна робота стає головним майданчиком для її «шліфування». Це включає:

- аудиторну діяльність: виконання практичних кейсів, роботу в хмарних сервісах під час занять;
- позааудиторну діяльність: створення цифрових проектів, проходження онлайн-курсів, розробку персональних блогів вихователя або інтерактивних дидактичних матеріалів.

Аналізуючи першу педагогічну умову – створення інформаційно-освітнього середовища (ІОС) – ми спираємося на фундаментальні праці В. Бикова, Р. Гуревича, С. Сисоєвої та інших дослідників. Спільним у їхніх підходах є розгляд ІОС як цілісної системи, що структурується за двома векторами:

1. Суб’єктний вектор: охоплює викладачів та студентів як активних учасників освітнього процесу, чия взаємодія наповнює середовище сенсом.

2. Об’єктний вектор: включає інструментарій (матеріальну базу, цифрові засоби навчання, методики) та комунікаційні канали.

Важливо підкреслити, що об’єкти середовища не є самоціллю; вони виступають носіями навчальної дії. У процесі професійної підготовки майбутніх вихователів відбувається інтеріоризація – засвоєння цих об’єктів свідомістю суб’єктів. Як наслідок, зовнішні цифрові інструменти перетворюються на внутрішні якості особистості: професійний світогляд, систему цінностей та готовність до етичного використання ІКТ у роботі з дошкільниками [32, с. 85].

Головними критеріями інформаційно-освітнього середовища є:

- наявність системи засобів спілкування – це не лише наявність месенджерів чи електронної пошти. Для майбутнього вихователя це досвід роботи в професійних спільнотах, форумах, використання платформ для відеоконференцій (Zoom, Google Meet), що в майбутньому дозволить йому ефективно комунікувати з колегами та батьками вихованців;

- наявність системи засобів самостійної роботи з інформацією – це електронні бібліотеки, репозитарії методичних розробок для ЗДО, хмарні сховища та онлайн-інструменти для створення власного контенту (Canva, LearningApps). Це база, яка вчить студента самостійно оновлювати свої знання впродовж життя;

- наявність інтенсивного спілкування між учасниками освітнього процесу – це якісний показник середовища. Він передбачає перехід від пасивного слухання лекцій до активного обговорення, групових проєктів та взаємонавчання (peer-to-peer). Для вихователя це тренування навички командної роботи, яка є ключовою в сучасному садочку..

Отже, інформаційно-освітнє середовище виступає технологічною основою сучасного освітнього простору, де комп’ютер виконує роль багатофункціонального засобу здобуття, обробки та актуалізації знань. Ключовою перевагою такого середовища є відкритий доступ до різноманітних

інформаційних ресурсів та інструментів (електронна пошта, чати, мультимедійні презентації), що якісно збагачує професійну взаємодію між викладачами та майбутніми вихователями. Це створює умови для переходу від репродуктивного засвоєння інформації до активного інформаційного обміну, що є критично важливим для формування цифрової готовності фахівця дошкільної освіти.

У новому інформаційно-освітньому середовищі простежується зміна позицій учасників навчання: педагог перестає бути єдиним джерелом інформації, перебираючи на себе роль менеджера освітнього процесу, тоді як студент переходить до активної суб'єктної позиції. Це сприяє свідомому професійному саморозвитку майбутнього фахівця та ефективному опануванню ним інструментарію ІКТ для розв'язання практичних завдань.

Ефективна організація інформаційно-освітнього середовища у закладі вищої освіти виступає каталізатором модернізації традиційної системи навчання. Це дає змогу викладачам гнучко інтегрувати ресурси мережі Інтернет на всіх етапах підготовки майбутніх вихователів: від проведення спеціалізованих Інтернет-занять до розробки авторського програмного забезпечення та унікальних цифрових освітніх ресурсів.

У широкому розумінні, ми трактуємо інформаційно-освітнє середовище як інтегровану систему, що акумулює навчальні, методичні та інформаційні ресурси на базі сучасних телекомунікаційних технологій. Таке середовище забезпечує єдність змістового, технологічного та комунікативного компонентів, що є необхідною передумовою для поетапного формування ІКТ-компетентності майбутніх педагогів

Реалізація потенціалу інформаційно-освітнього середовища забезпечує студентам широкий спектр можливостей для самостійного професійного становлення, а саме:

- навчально-методична підготовка: використання комп'ютерних та інтернет-технологій для якісного моделювання майбутніх занять у ЗДО;
- самодіагностика та контроль: проходження тренувальних тестувань для об'єктивної оцінки рівня власних знань;

- додаткова освіта та інтелектуальний розвиток: участь у фахових інтернет-конкурсах, олімпіадах та вебінарах, що розширюють межі базової програми;

- професійна соціалізація: активна участь в обговоренні актуальних проблем дошкільної педагогіки на спеціалізованих форумах, сайтах та у професійних спільнотах;

- інформаційна грамотність: опанування навичок критичного аналізу, обробки та систематизації інформації, представленої у різних мультимедійних формах.

Завдяки цьому самостійна робота студента трансформується у творчий процес саморозвитку, де інформаційні технології стають інструментом набуття фахового досвід [32, с. 74].

Отже, розгалуженість та багатофункціональність сучасного інформаційно-освітнього середовища, що поєднує в собі як засоби комунікації (відеоконференції, чати, форуми), так і потужний навчальний інструментарій на базі веб-технологій, створює унікальний простір для професійного становлення студента. Це середовище стає не просто джерелом інформації, а динамічною екосистемою, де майбутній вихователь опановує повний цикл роботи з професійно значущими даними: від їх пошуку та обробки до створення власного цифрового продукту та обміну досвідом із колегами [36, с. 25].

Створення інформаційно-освітнього середовища постає не лише як технічне завдання, а як стратегічна умова для глибокого усвідомлення студентами специфіки професії вихователя. Це середовище генерує сприятливий простір для розвитку стійкої мотивації до професійного самовдосконалення, спонукаючи майбутніх фахівців до системного опанування ІКТ.

Більше того, ІОС зміщує акцент на розвиток ключових особистісних якостей, де інформаційна компетентність виступає стрижневим компонентом успіху. Головною перевагою такого підходу є забезпечення академічної свободи студента: можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії, що враховує персональний темп, запити та рівень підготовки кожного майбутнього педагога.

Ключовим компонентом інформаційно-освітнього середовища ЗВО виступають професійно орієнтовані інформаційні ресурси. Їх роль полягає не лише у забезпеченні доступу до даних, а й у виконанні низки стратегічних функцій:

- логістична функція: упорядкування та структурування потоків навчальної інформації, що запобігає інформаційному перевантаженню студентів;
- якісна функція: верифікація та підвищення науково-методичного рівня ресурсів, що використовуються у підготовці майбутніх вихователів;
- розвивальна функція: створення умов для поступової трансформації отриманих знань у стійку інформаційно-комунікаційну компетентність.

Таким чином, якісно сформована ресурсна база середовища є тим фундаментом, на якому базується професійна освіченість майбутнього фахівця дошкільної освіти [26].

На наш погляд, одним із найважливіших факторів, що формують інформаційно-комунікаційну компетентність майбутніх інвесторів, є формування потреби у цій компетентності. Тому важливо, щоб така потреба могла бути сформульована в інформаційно-світловому проміжному шарі, що забезпечує глибоке висвітлення подій.

Для актуалізації внутрішньої потреби студентів у розвитку ІКТ-компетентності необхідно повною мірою реалізувати дидактичний потенціал комп’ютерних технологій. Це досягається через: когнітивну візуалізацію, імітаційне моделювання; стимулювання суб’єктної свободи.

За умови високої якості програмного забезпечення, такий підхід забезпечує перехід від механічного накопичення знань до творчого та персоналізованого професійного становлення майбутнього вихователя

Таким чином, використання баз даних спеціально розроблених віртуальних завдань, графічних та текстових редакторів у рамках вивчення спеціалізованих дисциплін сприяє формуванню потреби в інформаційній компетентності.

Друга педагогічна умова – налагодження суб’єкт-суб’єктної взаємодії – перебуває у детермінованому зв’язку зі створенням інформаційно-освітнього

середовища. Цифровізація освіти зумовлює зміну парадигми навчання, де в центрі опиняється особистість студента, його цілепокладання та психологічні домінанти. За таких обставин методична складова (форми, прийоми та засоби навчання) інтегрується крізь призму індивідуальних потреб, інтелектуальних здібностей та активності майбутнього вихователя.

Важливо підкреслити, що врахування індивідуальних особливостей ми трактуємо не як адаптацію змісту чи мети підготовки до окремого суб'єкта, а як гнучку корекцію методів педагогічного впливу. Це дозволяє забезпечити прогнозований рівень розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності, максимально використовуючи потенціал кожного студента.

Фундаментальною умовою успішного формування ІКТ-компетентності майбутніх вихователів є вибудовування суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентами. Саме пріоритетність паритетних стосунків стає каталізатором для трансформації всіх аспектів освітнього процесу. Така взаємодія повністю нівелює прояви авторитаризму та зовнішнього тиску, натомість набуваючи форми конструктивної співпраці та соціокультурного партнерства.

Більше того, у межах суб'єкт-суб'єктної парадигми значно активізуються процеси внутрішньої саморегуляції студентів: їхня поведінка та навчальні вчинки стають свідомими, орієнтованими на професійні цінності, а не на формальне виконання вимог викладача.

Практична реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі підготовки майбутніх вихователів вимагає широкого впровадження інтерактивних методів навчання. Сутність інтеракції у цифровому освітньому середовищі полягає в організації безперервного, активного діалогу між усіма учасниками освітнього процесу. Такий підхід трансформує класичну модель навчання у формат взаємонавчання (peer-to-peer), де викладач і студент виступають як рівноправні партнери, спільно конструюючи нове знання та розвиваючи інформаційно-комунікаційну компетентність у процесі продуктивного полілогу [23,с. 147].

Резюмуючи вищевикладене, можна стверджувати, що вибудовування

педагогічної взаємодії на засадах психологічного паритету та партнерського співробітництва між викладачем і майбутніми вихователями є фундаментальною передумовою реалізації особистісно орієнтованої парадигми навчання. Водночас, така модель спілкування виступає дієвим механізмом формування інформаційної компетентності студентів, оскільки в умовах відкритого діалогу та відсутності авторитарного тиску процес опанування складних технологій набуває характеру свідомої професійної самореалізації, а не формального засвоєння технічних навичок.

Третьою засадничою умовою формування ІКТ-компетентності майбутніх вихователей є раціональна організація їхньої самостійної роботи. У сучасних умовах динамічного ринку праці вихователь закладу дошкільної освіти має володіти високим рівнем професійної автономії, бути здатним до безперервної самоосвіти та інноваційного пошуку у сфері цифрових технологій.

Інтеграція ІКТ у самостійну діяльність студентів дозволяє якісно модернізувати цей процес завдяки: когнітивній активізації – розширенню спектру подання навчальної інформації та ускладненню змісту завдань, що стимулює дослідницький підхід; індивідуалізації контролю – запровадженню об’єктивного автоматизованого оцінювання та отриманню оперативного зворотного зв’язку; оптимізації часового ресурсу – скороченню часу на рутинні операції та зосередженню на розв’язанні творчих професійно-орієнтованих проблем.

Отже, самостійна робота, опосередкована використанням ІКТ, стає дієвим механізмом перетворення знань у стійку професійну компетентність.

Таким чином, інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у систему самостійної роботи майбутніх вихователів виступає потужним чинником формування їхньої ІКТ-компетентності. Цей вплив має комплексний характер і виявляється у мотиваційно-ціннісному, когнітивно-операційному, професійно-діяльнісному аспектах.

У результаті забезпечується синергетичний вплив на всі структурні компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього фахівця,

готуючи його до успішної діяльності в умовах цифровізації дошкільної освіти.

### 3.2. Організація та аналіз результатів дослідження

Педагогічне дослідження здійснювалось на базі Запорізького національного університету і охопило 35 студентів освітньої програми А.2 «Дошкільна освіта», з яких 20 студентів – представники 2 курсу ОКР «Бакалавр» (1 група) та 15 – студенти 1 курсу ОКР «Магістр» (2 група).

Познайомившись зі змістом освітньо-професійних програм підготовки майбутніх вихователей та проаналізувавши міжпредметні зв'язки дисциплін, що викладаються, можна зробити висновок, що формування інформаційно-комунікативної компетентності відбувається на всіх дисциплінах незалежно від циклу підготовки.

Низка дисциплін, таких як «Цифрові технології в організації освітнього процесу закладу дошкільної освіти», «Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті», «Інформаційно-цифрові технології в закладах дошкільної освіти» є фундаментальною в формуванні інформаційно-комунікативної компетентності. Цільовий компонент дисциплін полягає в формуванні відповідних компетентностей для реалізації творчого потенціалу за допомогою засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. На заняттях з дисципліни студенти вивчають інформаційні процеси, методи пошуку даних, вчаться аналізувати та обробляти знайдену інформацію за допомогою спеціального програмного забезпечення, а також розглядають різні способи передачі даних і застосування в повсякденному житті та професійній діяльності.

У процесі опанування тематичних модулів навчальних дисциплін студенти набувають цілісну систему професійних спроможностей, що охоплюють: трансдисциплінарність; професійну спрямованість; цифрову культуру та безпеку; інтелектуальний розвиток.

Такий комплексний результат свідчить про успішність реалізації

педагогічних умов та перехід студента на вищий рівень інформаційно-комунікаційної освіченості.

Ефективному підвищенню рівня ІКТ-компетентності майбутніх педагогів сприяє інтеграція дистанційних форм навчання у викладання дисциплін як загального, так і фахового циклів. Провідним інструментарієм у цьому процесі виступає екосистема хмарних сервісів Google Workspace for Education (зокрема платформа Google Classroom) та авторські блоги викладачів, що забезпечують безперервність освітнього процесу та оперативну взаємодію суб'єктів.

Для об'єктивної оцінки результативності впроваджених педагогічних умов нами визначено три рівні сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності: низький, середній та високий. Оцінювання здійснюється на основі єдиних вимог до володіння ключовими програмними продуктами та цифровими інструментами, що складають технологічний базис професійної діяльності майбутнього вихователя

Проаналізувавши навчальні плани, можемо переконатися, що формування інформаційно-комунікаційних компетенцій здійснюється під час вивчення будь-якої дисципліни. Цьому сприяють створені інтерактивні вправи, змодельовані ситуаційні завдання, тестові завдання, а також реалізація творчих проектів. Все це забезпечує оволодіння студентами інформаційно-комунікаційними компетенціями та їх прояв у професійній діяльності.

Визначимо такі рівні інформаційно-комунікаційної компетентності: низький, середній, високий. Вкажемо ключові предметні програми та інструменти, на основі яких буде сформовано єдині вимоги для визначення рівнів інформаційно-комунікаційної компетентності. До них належать: базові знання апаратного забезпечення ПК та його сумісності; операційна система, її інтерфейс та об'єкти; форматування та редагування текстових документів; інфографіки; онлайн-сервіси хмарних технологій; комп'ютерні комунікації; програми Google (Google Sites Designer, Google Forms, Google Drive).

Для визначення рівня сформованості інформаційно–комунікаційної компетентності студентам проводилось анкетування (Додаток А) та

комп’ютерне тестування (Додаток Б).

Анкетування – це отримання інформації через заповнення респондентом бланку з запитаннями. Анкетування проводилось за допомогою Google-форми додатка Google. Кожен з респондентів отримав та заповнив електронну форму та відіслав для подальшого аналізу. Його метою будо визначити рівень сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності студентів – майбутніх педагогів та готовності використовувати отримані компетентності в майбутній професії.

Комп’ютерне тестування проводилось за допомогою ПЗ «Колоквіум» з метою визначити рівень знань і вмінь студентів за допомогою завдань з варіантами відповідей. Визначимо показники до рівнів сформованості інформаційно- комунікаційної компетентності.

Для більш зручного перегляду представимо їх у вигляді таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Рівні сформованості інформаційно-комунікативної компетентності та їх показники

| Рівень | Показники |
|---|---|
| Низький | Студент:<br>- не орієнтується або погано орієнтується в методах обробки інформації;<br>- не зацікавлений в результатах своєї діяльності;<br>- не готовий нести відповідальність за результати роботи;<br>- не розуміння цілей та мети виконання завдання;<br>- знає призначення основних пристроїв базової конфігурації ПК;<br>- знає призначення основних компонентів ОС;<br>- використовує загальноприйняті команди для роботи з документами;<br>- вміє вводити простий запит при пошуку інформації в Інтернет;<br>- має уявлення про роботу з комунікаційними технологіями Hangouts, Meet, Viber;<br>- знає основні терміни електронних таблиць та їх призначення.<br>- часткове розуміння цілей та мети виконання завдань;<br>- зацікавлений в результатах діяльності, проте не має уявлення про можливості використання їх в діяльності. |

Продовження табл. 3.1.

| | |
|---|---|
| Середній | Студент:<br>- використовує комп'ютерні технології;<br>- вирішує практичні завдання з використанням набутих компетенцій за алгоритмом;<br>- використовує засоби комунікації для зберігання даних в хмарних технологіях;<br>- допускає помилки при виконанні завдань; |
| Високий | Студент:<br>- знає напрямки розвитку інформаційного суспільства;<br>- знає і використовує інновації в своїй діяльності;<br>- чітко розуміє цілі та мету поставлених завдань;<br>- має стійкий пізнавальний інтерес та мотивацію;<br>- створює власні програмні продукти;<br>- розвиває пізнавальні здібності через самоосвіту на самовдосконалення;<br>- вільно оперує табличними та текстовими документами;<br>-постійно використовує хмарні технології для зберігання даних та розв'язування поставлених задач, спільного доступу до документів. |

З метою об'єктивної оцінки рівня сформованості ІКТ-компетентності майбутніх вихователів на констатувальному етапі дослідження було розроблено та впроваджено систему практичних завдань. Діагностика була спрямована на виявлення повноти і глибини теоретичних знань у сфері цифрових технологій, а також рівня практичного володіння персональним комп'ютером та навичками роботи в глобальній мережі Інтернет.

Програма перевірки охоплювала такі ключові змістові модулі:

- текстова обробка даних: виконання завдань з фахового редагування та складного форматування текстових документів.

- аналітично-розрахунковий блок: проведення математичних розрахунків та візуалізація даних через побудову графіків і діаграм в електронних таблицях.

- інформаційний менеджмент: робота з базами даних, що передбачає навички структурування та пошуку інформації.

- проєктно-комунікативний блок: здійснення цілеспрямованого пошуку в мережі Інтернет для розробки авторського мультимедійного проєкту.

Проведене експериментальне дослідження показало, що переважна

більшість студентів на 2 курсу ОКР «Бакалавр» володіє інформаційно-комунікаційною компетентністю на середньому та низькому рівнях. Переважна кількість студентів 2 курсу ОКР «Магістр» володіють інформаційно-комунікаційною компетентністю на високому рівні. Результати проведеного дослідження зведені до таблиці 3.2 та рисунку 3.1.

Таблиця 3.2

Рівні сформованості інформаційно-комунікційної компетентності студентів педагогічних вишів

| Рівні | 1 група | | 2 група | |
|---|---|---|---|---|
| | Осіб | % | Осіб | % |
| Високий | 2 | 10 | 11 | 77 |
| Середній | 5 | 25 | 3 | 20 |
| Низький | 13 | 65 | 1 | 3 |

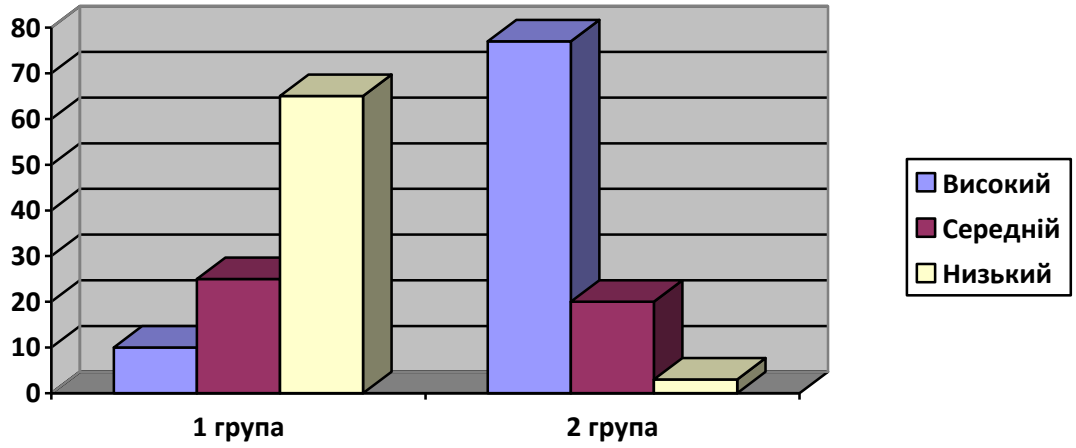



Рисунок 3.1 – Рівні сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності студентів педагогічних вишів

Аналіз отриманих емпіричних даних дозволяє констатувати, що ефективність опанування майбутніми вихователями інформаційно-комунікаційних технологій детермінована двома ключовими чинниками: специфікою профільної підготовки та рівнем наближення освітнього середовища ЗВО до реалій майбутньої професійної діяльності.

Спостережувана позитивна динаміка сформованості ІКТ-компетентності підтверджує, що саме контекстне навчання – де цифрові інструменти використовуються для розв’язання реальних педагогічних кейсів – сприяє глибокому усвідомленню студентами значущості інформатизації. Це доводить дієвість запропонованих педагогічних умов та їхній прямий вплив на якісну трансформацію професійного профілю майбутнього фахівця дошкільної освіти.

# ВИСНОВКИ

В умовах динамічних змін сучасного світу, зумовлених пандемічними викликами та воєнним станом, сукупність ключових компетентностей майбутніх педагогів втрачає статичність і потребує постійного переосмислення. Традиційний перелік компетентностей Ради Європи, хоч і залишається базовим орієнтиром, має бути адаптований до складних умов дистанційного та змішаного навчання.

Перспективним шляхом такої трансформації є інтеграція цифрової підготовки вихователя з методологією «5E» (Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate), що лежить в основі Нової української школи. Дана модель дозволяє реалізувати дослідницько-орієнтоване навчання, де студент (а в майбутньому – і вихованець) проходить шлях від ідентифікації проблеми та самостійного пошуку рішень до критичного пояснення результатів і рефлексивного самооцінювання. Це перетворює ІКТ-компетентність з інструментальної навички на стратегічний ресурс педагогічного дослідження в кризових умовах.

У магістерській роботі наголошується, що набуття базових компетенцій в умовах краху традиційної системи освіти та переходу до дистанційного навчання ставить самоосвітню компетентність на перше місце серед ключових компетенцій. Самоосвіта (або самовдосконалення) майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти визначається як свідоме зусилля щодо розвитку особистості як професіонала, що передбачає адаптацію індивідуальних характеристик до вимог викладання, постійне вдосконалення професійної компетентності та розвиток соціальних та моральних якостей.

У дослідженні обґрунтовано, що трансформація самоосвітніх технологій на сучасному етапі нерозривно пов’язана з інтеграцією систем штучного інтелекту (ШІ). Набуття майбутніми вихователями навичок взаємодії з ШІ стає новим виміром їхньої професійної цифровізації. Структура компетентності у сфері взаємодії зі штучним інтелектом охоплює такі ключові компоненти:

1. Технологічний детермінізм: глибоке розуміння архітектури та алгоритмів функціонування ШІ-систем для усвідомлення їхніх потенційних можливостей та системних обмежень (галюцинацій, упередженості).

2. Комунікативно-лінгвістичний аспект: розвиток навичок промпт-інжинірингу (prompt engineering) – здатності формулювати точні, контекстуально наповнені запити для ефективної генерації освітнього контенту.

3. Когнітивна гнучкість та креативність: здатність до нестандартного мислення при проєктуванні взаємодії з ШІ, що дозволяє використовувати систему як інтелектуального партнера (співтворця).

4. Аналітична рефлексія та критичне мислення: розвиток здатності до верифікації даних, згенерованих ШІ, та їхнього критичного оцінювання з позицій педагогічної доцільності та етики.

5. Професійна адаптивність: готовність до динамічного оновлення стратегій використання ШІ у зв’язку з появою нових мультимодальних функцій і сервісів.

Таким чином, уміння вибудовувати діалог зі штучним інтелектом трансформується з суто технічної навички у фундаментальну складову інформаційно-комунікаційної культури майбутнього педагога.

У той же час важливо наголосити, що вчитель повинен мати здатність аналізувати та оцінювати контекст навчання, зокрема, враховувати індивідуальні потреби учнів та надавати їм підтримку та мотивацію для самостійного навчання.

Аналіз отриманих емпіричних даних дозволяє констатувати, що ефективність опанування майбутніми вихователями інформаційно-комунікаційних технологій детермінована двома взаємозалежними чинниками: змістовою специфікою профільної підготовки та рівнем наближення освітнього процесу у ЗВО до реалій майбутньої професійної діяльності.

Виявлена позитивна динаміка рівнів сформованості ІКТ-компетентності підтверджує, що трансформація студента з пасивного користувача на активного суб’єкта цифрової освіти відбувається саме за умови моделювання реальних педагогічних ситуацій. Це доводить дієвість впроваджених педагогічних умов та

підкреслює необхідність інтеграції сучасних технологій (зокрема штучного інтелекту та самоосвітніх платформ) у практико-орієнтовану підготовку фахівців дошкільної ланки.

Узагальнюючи результати дослідження, ми стверджуємо, що синергія самоосвітньої компетентності та здатності до конструктивної взаємодії зі штучним інтелектом має стати домінантною характеристикою професійного профілю сучасного педагога. В умовах цифрової трансформації освіти саме це поєднання виступає гарантом високої якості підготовки майбутніх вихователів.

Інтеграція інтелектуальних систем у процеси самостійного вдосконалення дозволяє студентам переходити від репродуктивного засвоєння знань до креативного моделювання освітнього процесу. Таким чином, сформована готовність до самоосвіти на базі ШІ-технологій стає провідним інструментом забезпечення конкурентоспроможності фахівця та ключовим чинником модернізації вітчизняної системи дошкільної освіти.

# СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Антонова О. Є. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя шляхом розвитку його здібностей та обдарувань. *Нові технології навчання:* наук.-метод. зб. Київ-Вінниця, 2014. Вип. 81. С. 8-13
2. Белікова Н. В. Глобальні проблеми людства в рамках системних реформ в Україні. URL: http://www.confcontact.com/ 2012_05_25/1_belikova.php.
3. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура.* 2009. № 12 (17, 18). С. 5-7.
4. Бібік Н. Компетентність у навчанні. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 408-409.
5. Білова Ю. А. Аналіз наукових підходів до класифікації ключових компетентностей. *Освітологічний дискурс.* 2014. № 4. С. 10-21. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2014_4_4
6. Васьківська Г. Формування комунікативної компетентності старшокласників на основі засвоєння системи знань про людину. *Українська мова та література в школі.* 2012. № 2. С. 52-57.
7. Вітченко А. О. Вітченко А. Ю. Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті: освітня інновація чи реформаторський симулякр доби постмодерну? *Вища школа.* 2019. № 4 (177). С. 52-66.
8. Вовк Б. І. Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.* Серія: Педагогічні науки. 2016. № 18. С. 24-31. URL: https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1165
9. Григоровська Л. В. Соціально-психологічна компетентність педагога як рефлексивний механізм утілення дитиноцентризму в освіті. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 3. С. 33-38.
10. Головань М. С. Розвиток інформатичної компетентності студентів як

педагогічної системи. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. С. 88-96.

11. Гончарова О. М. Організаційні форми, методи і засоби навчання в системі формування інформаційної культури учнів. *Комп'ютерно орієнтовані системи навчання.* 2000. № 2. С. 282-285.
12. Гофрон А. Різні погляди на Європу і проектування освітніх концепцій. *Вища освіта України.* 2005. № 1. С. 37-43.
13. Гуцан Л. А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів.* Київ : ПП «Фірма «Гранмна», 2013. С. 52–56. URL: https://lib.iitta.gov.ua/2349/1/Gutsan_50025.pdf
14. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : посіб. для вчителів. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 182 с.
15. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського.* 2006. № 1(33). С. 22–26.
16. Зязюн І. А. Філософія педагогічної ідеї : монографія. Черкаси : Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
17. Зязюн І. А._Філософія поступу і прогнозу освітньої системи : монографія. Київ : РВВ ГДПУ, 2005. 384с.
18. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів : монографія. Вінниця : ВДПУ, 2007. 379 с.
19. Концепція Нової Української школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf
20. Кремень В. Сучасний навчальний процес як синергетична система. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2003. 460 с.
21. Кун Т. Структура наукових революцій. Київ : Port–Royal, 2001. 228 с. URL:

https://shron1.chtyvo.org.ua/Kun_Tomas/Struktura_naukovykhrevoliutsii.pdf?PHPSESSID=fojmsbk47shk9iu9jjihnep1f4

22. Локшина О. І. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал* . 2019. № 3. С.21-29.
23. Макєєв С. Ю. Розвиток поняття про ключові компетентності у працях європейських та українських вчених. *Академічні студії. Педагогіка.* 2021. Вип. 4, ч. 1. С.143-151.
24. Малихін О. В. Ієрархія компетентностей сучасного педагога. *1025-річчя історії освіти в Україні: труднощі, сучасність та перспективи* : зб матеріалів Міжнар. наук. конф. Київ, 2014. С. 65-75.
25. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1-2 (11-12). С. 266–268.
26. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті: Загальноєвропейські підходи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). URL: http://www.ime.edu-ua.net/em.htm
27. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир сучасної освіти. *Рідна школа.* 2005. № 1. С. 65–69.
28. Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text.
29. Рой С. Д. Самоосвітня компетентність майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу, її сутність та структура. *Наука і освіта*. 2015. № 8. С. 47-59.
30. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). URL: http://eprints.zu.edu.ua/3733/2/09somtio.htm.
31. Сяська І. О. Передумови та шляхи впровадження компетентнісного підходу у вищу педагогічну освіту. *Педагогіка формування творчої особистості у*

*вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62. Т. 2. С. 206-210.

32. Теорія та історія світової і вітчизняної культури: підручник / Горбач Н. Я. та ін. Львів : Каменяр, 1992. 166 с.
33. Федоренко О. Г. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів технологій засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Донбаський державний педагогічний університет. Слов'янськ, 2016. 265 с.
34. Федь І. Є., Вікторенко І. Л., Вовк Н. В. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 3. С.106 -110.
35. Хуторській А. В. Ключові освітні компетенції. *Інтернет-журнал «Ейдос»*. 2002. 23 квітня. URL: http://lsej.org.ua/5_2017/32.pdf
36. Шевченко В. Філософія освіти: проблеми самовизначення. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 18-29.

# ДОДАТКИ

## Додаток А

## Анкета визначення рівня сформованості інформаційно-комунікативної компетентності студентів

| Розділ знань | Компетенції | Шкала | Сумарний бал по розділу |
|---|---|---|---|
| Базові знання з апаратного забезпечення ПК та їх сумісності | Розуміє призначення складових персонального комп'ютера, їх функцій | 0 – не володію<br>0,5 – маю первинні знання та навички<br>1 – володію на достатньому рівні | 4 |
| | Розуміє призначення складових персонального комп'ютера, їх функцій | | |
| | Вміє організувати спільну роботу «викладач-студент» в локальній мережі використовуючи програмне забезпечення | | |
| | Вміє організувати спільну роботу «викладач-студент» в локальній Мережі використовуючи програмне забезпечення | | |
| 0 – не володію<br>0,5 – маю первинні знання та навички<br>1 – володію на достатньому рівні | Розуміє призначення об'єктів операційної системи та їх функцій | 0 – не володію<br>0,5 – маю первинні знання та навички<br>1 – володію на достатньому рівні | 3 |
| | Знає архітектуру та принципи роботи ОС | | |
| | Вміє налаштовувати ОС для користувача | | |
| Форматування та редагування текстових документів | Знає правил оформлення текстових документів | Вміє поєднувати програмне забезпечення різних напрямків для виконання завдань | |
| | Вміє форматувати текстові документи | 0 – не володію<br>0,5 – маю первинні знання та навички<br>1 – володію на | |
| | Знає основні функції текстових редакторів | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | достатньому рівні | |
| | Має уявлення про види текстових документів та текстових редакторів | | |
| | Вміє поєднувати програмне забезпечення різних напрямків | | |
| Інфографіка (електронні таблиці) | Вміє будувати діаграми та графіки | 0 – не володію<br>0,5 – маю первинні знання та навички<br>1 – володію на достатньому рівні | 4 |
| | Вміє створювати таблиці та виконувати елементарні розрахунки | | |
| | Знає базові поняття електронних таблиць та їх призначення | | |
| | Знає базові поняття електронних таблиць та їх призначення | | |
| Он-лайн сервіси хмарних технологій | Вміє користуватися хмарними сервісами | 0 – не володію<br>0,5 – маю первинні знання та навички<br>1 – володію на достатньому рівні | 4 |
| | Вміє користуватися хмарними | | |
| | Використовує хмарні технології для зберігання власних даних і інформації | | |
| | Використовує хмарні технології для зберігання власних даних і інформації | | |
| Комп'ютерні комунікації | Вміє налаштувати комп'ютерне обладнання для спільної роботи в локальній мережі. | Вміє працювати з Google формами | 6 |
| | Вміє користуватися сервісами для пошуку інформації | | |
| | Розуміє суть поняття та знає його функції та призначення. | | |
| | Знає види комунікаційного обладнання, види кабелів, роз'ємів, що використовуються при побудові мережі | | |
| | Має уявлення про роботу з комунікаційними технологіями Hangouts, Meet, Viber | | |
| | Має уявлення про роботу з комунікаційними технологіями Hangouts, Meet, Viber | | |
| Додатки GOOGLE (конструктор Google Sites, Google Forms, Google диск) | Знає про існування додатків Google, їх призначення | Вміє працювати з Google формами | 4 |
| | Використовує Google диск для зберігання інформації | | |
| | Вміє створювати сайти за допомогою конструктора | | |
| | Вміє працювати з Google формами | | |

## Додаток Б

### Тестування для визначення рівня сформованості інформаційно-комунікативної компетентності

1. Процес, при якому можна виявити несправності системи називається

a) Моніторинг c) Діагностика

b) Спостереження d) Прогнозування

2. Принтером називається пристрій, який….

a) виводить інформацію з комп'ютера на паперовий носій

b) вводить інформацію з паперу в пам'ять комп'ютера

c) зчитує інформацію з диску

d) будує графіки за допомогою пера

3. Вкажіть призначення клавіші CAPS LOCK?

a) зміна мови;

b) блокування роботи цифрової клавіатури;

c) використовується в поєднанні з іншими клавішами;

d) фіксує режим введення прописних літер.

4. Які клавіші викликають диспетчер задач

a) SHIFT, ALT, DELETE; c) CTRL, END, SHIFT;

b) CTRL, ALT, DELETE; d) ESC, ALT, DELETE;

5. Текстові редактори призначені для:

a) набору текстових документів;

b) форматування текстових документів;

c) набору, редагування і форматування документів.

6. Для того, щоб вставити таблицю в документ необхідно обрати:

a) в меню: Вставка - Таблиця c) в меню: Вставка - Файл

b) намалювати , використовуючи авто фігури

7. Для того, щоб вставити малюнок в створений документ необхідно:

1.обрати Вставка - Зображення - З файлу

2.обрати Вставка - Файл

3.обрати Вставка - Об’єкт

8. Базою даних можна вважати:

a) текстовий документ з таблицею

b) чек за придбаний товар

c) каталог підручників

9. В електронних таблицях копіювання формули називається:

a) автозаповненням

b) форматуванням

c) редагуванням

10. Об’єднання комп’ютерів в мережу та між собою називається:

a) топологія

b) територіальна ознака

c) трафік

11. Яке функціональне призначення електронної пошти

a) тільки для відправлення листів

b) для обміну повідомленнями

c) тільки для отримання листів

d) для виклику довідкової системи