

**Міністерство освіти і науки України  
Львівський національний університет  
імені Івана Франка  
Факультет педагогічної освіти**

**МАТЕРІАЛИ**

**студентських наукових конференцій  
кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
“АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ”**

**Випуск 23**



**Львів – 2025**

**Міністерство освіти і науки України  
Львівський національний університет імені Івана Франка  
Факультет педагогічної освіти  
Кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи**

## **МАТЕРІАЛИ**

**студентських наукових конференцій  
кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
“АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ”**

**Випуск 23**

Виходить з 2010 року

**Львів  
Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка  
2025**

**УДК [37+37.013.32]-057.87**  
**ББК Ч 30/49 я 431 (063)**  
**М – 33**

*Рекомендовано до друку*  
*кафедрою загальної педагогіки та педагогіки вищої школи*  
*Львівського національного університету імені Івана Франка*  
*(протокол № 12 від 27.05.2025.)*

<b><i>Відповідальний за випуск</i></b>	<b><i>Ольга Біляковська</i></b>
<b><i>Упорядник</i></b>	<b><i>Марія Крива</i></b>
<b><i>Комп'ютерне макетування</i></b>	<b><i>Марія Крива</i></b>

Матеріали студентських наукових конференцій кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи “Актуальні проблеми української освіти” / Відп. за вип. О. Біляковська, упоряд. М. Крива. Вип. 23. Львів:

**М 33** Малий видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2025. – 52 с.

До збірки увійшли відібрані тези доповідей XXV Всеукраїнської студентської наукової конференції “Актуальні проблеми освіти в Україні”.

© Матеріали студентських наукових конференцій,  
2025

## ЗМІСТ

<b>Кубик Лілія.</b> Вплив стейкголдерів на забезпечення якості освітньої діяльності в закладах вищої освіти .....	7
<b>Дусан Ігор.</b> Управління приватними закладами загальної середньої освіти в Україні: сучасний стан та виклики .....	9
<b>Маланій Анастасія.</b> Особливості взаємодії вчителя з учнями під час війни.....	11
<b>Озарко Діана.</b> Культура взаємодії як важливий фактор освітнього процесу .....	14
<b>Ханик Юрій.</b> Зарубіжний досвід неформальної освіти у підготовці педагогічних кадрів.....	18
<b>Вівдич Вероніка, Труш Юлія.</b> Використання нейрогімнастики для розвитку когнітивних здібностей здобувачів початкової школи .....	21
<b>Варунок Андрій.</b> Коли навчання стає грою: історія гейміфікації .....	24
<b>Царенко Андрій.</b> Професійне вигорання викладачів: проблеми та шляхи подолання..	28
<b>Панайоті Анна.</b> Визначення поняття прокрастинації та її видів у студентів закладів вищої освіти .....	31
<b>Ціпівко Олена, Мандрика Тетяна.</b> Перспективи використання теорії множинного інтелекту в початковій школі .....	33
<b>Коцур Назар.</b> Культурно-просвітницька роль Вікіджерел .....	36
<b>Касинець Тарас.</b> Використання цифрових інструментів у підготовці магістрів педагогічних спеціальностей .....	39
<b>Тремба Наталя.</b> Роль масових онлайн-курсів у формуванні цифрової компетентності сучасного педагога .....	40
<b>Троханяк Оксана.</b> Командний підхід у психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами .....	43
<b>Сверид Ганна.</b> Принципи інклюзивної освіти у світлі міжнародних нормативно-правових документів: аналіз і практика впровадження .....	46
<b>Кардаш Олена.</b> Роль тренінгових технологій у розвитку професійних якостей майбутніх учителів .....	49

**Кубик Лілія** (студентка факультету педагогічної освіти  
Львівського національного університету імені І.Франка)  
*Наук. консультант – проф. Біляковська О.О.*

## **ВПЛИВ СТЕЙКГОЛДЕРІВ НА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Дослідження впливу стейкголдерів на забезпечення і підвищення якості освіти в закладах вищої освіти України на сьогодні є актуальним питанням. Прагнення ЗВО до постійного вдосконалення освітніх програм, оптимізації освітнього процесу та підвищення задоволеності здобувачів освіти наданими освітніми послугами є ключовим у взаємодії з зацікавленими сторонами та щодо забезпеченні якості освітньої діяльності в ЗВО.

Термін “стейкголдери” охоплює всіх учасників (суб’єктів) у межах закладу освіти, включаючи студентів і персонал, а також зовнішніх стейкголдерів, таких як працедавці та зовнішні партнери закладу. Термін використовується відповідно до Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (ESG-2015) [4, с. 52].

Л. Нохріна у своїй праці, узагальнюючи термін “стейкголдери”, вважає, що це фізичні або юридичні особи, що є заінтересованими у результатах діяльності компанії [3, с. 168]. Науковці зазначають, що важливість застосування концепції зацікавлених сторін в управлінні закладами вищої освіти обумовлена тим, що кожен з стейкголдерів може зробити свій вагомий внесок у створення ефективної системи освіти, яка забезпечить підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних відповідати викликам сучасних суспільних трансформацій [1, с. 54]. Необхідність налагодження діалогу між усіма учасниками освітнього процесу дозволить адаптувати освітні програми до потреб ринку, підвищити якість підготовки фахівців і сприяти розвитку національної економіки в цілому.

Вивчаючи схему взаємодії стейкголдерів в освітньому процесі, що можуть здійснювати прямий або непрямий вплив на забезпечення якості освітньої діяльності, С. Криштанович поділяє дві групи: на внутрішніх та зовнішніх стейкголдерів закладу вищої освіти. До першої категорії авторка відносить внутрішніх стейкголдерів ЗВО (персонал, науково-педагогічні працівники, здобувачі вищої освіти та їхні батьки) – це безпосередні учасники освітнього процесу, які мають безпосередній ресурсний потенціал для формування освітнього продукту, а саме фахівця. Друга категорія – це зовнішні стейкголдери (заклади вищої освіти-конкуренти, роботодавці, абітурієнти, випускники, державні інституції, органи державної влади, інвестори, фонди, засоби масової інформації, громадські організації, наукові спілки тощо) – учасники, які впливають на якість управлінських дій в освітньому

середовищі, що сприяють формуванню репутації закладу вищої освіти щодо підготовки фахівців високого класу, які є конкурентним на ринку праці [2, с. 96].

Для визначення ролей внутрішніх і зовнішніх стейкхолдерів, встановлення пріоритетів у взаємодії та побудови співпраці скористаємось матрицею “Впливу/Влади – Інтересу”, вона допоможе проаналізувати вплив усіх зацікавлених сторін на діяльність ЗВО. Цю модель широко використовують в управлінні проектами для створення плану управління великої групи зацікавлених сторін [5].

Модель чи матриця А. Мендлоу була створена в 1991 році для аналізу окремих ролей стейкхолдерів шляхом вимірювання їхнього впливу (влади) та інтересу. Побудова матриці “Впливу/Влади – Інтересу” стейкхолдерів допоможе візуалізувати рівні впливу, підтримки та інтересу зацікавлених сторін щодо якості освітньої діяльності в ЗВО. Класифікація стейкхолдерів здійснюється за двома критеріями: 1) рівень впливу/влади (високий/низький) – відображає ступінь впливу стейкхолдера на освітню діяльність; 2) рівень інтересу (високий/низький) – показує рівень зацікавленості стейкхолдера в результатах освітнього процесу. Усі зацікавлені сторони розміщуються у відповідні сегменти на двовимірній матриці залежно від оцінених рівнів впливу та інтересу, де вісь  $y$  відображає їхній рівень впливу на діяльність ЗВО, а вісь  $x$  – рівень їхнього інтересу до освітньої діяльності в ЗВО. Складена матриця має чотири квадранти, які показують стратегії взаємодії в кожному з них:

1. Високий Вплив/Влада – Високий Інтерес (Ключові Гравці / Manage Closely): стейкхолдери, які потрапляють у цей сегмент, мають значну здатність впливати на діяльність ЗВО у сфері забезпечення якості та проявляють високий рівень зацікавленості в цьому процесі. Вони є ключовими гравцями, і їхня думка та підтримка є критично важливими для успіху будь-яких ініціатив, спрямованих на підвищення якості освіти. До цієї групи віднесемо МОН, НАЗЯВО, адміністрацію ЗВО, основних роботодавців-партнерів та студентське самоврядування (активних представників).

2. Високий Вплив/Влада – Низький Інтерес (Підтримка задоволеності / Keep Satisfied): стейкхолдери у цьому сегменті мають значну здатність впливати на діяльність ЗВО, але наразі не проявляють великої зацікавленості у питаннях забезпечення якості. Це робить їх потенційно небезпечними, оскільки їхня думка або дії можуть несподівано змінитися та мати значний негативний вплив, якщо їхні інтереси не будуть враховані або якщо вони відчують, що якість освіти не відповідає їхнім потребам. В цю групу увійдуть інші державні органи (окрім МОН та НАЗЯВО), великі промислові підприємства (не профільні), органи місцевого самоврядування, члени наглядової ради ЗВО та міжнародні партнери.

3. Низький Вплив/Влада – Високий Інтерес (Постійне інформування / Keep Informed): у цьому сегменті стейкхолдери проявляють високий рівень зацікавленості у якості освітньої діяльності ЗВО, але не мають значної прямої влади або впливу на прийняття рішень. Проте,

вони можуть бути важливим джерелом інформації, підтримки та позитивного іміджу ЗВО. Це більшість студентів, батьки студентів, випускники (активні), громадські організації в області освіти та представники ЗМІ освітньої тематики.

4. Низький Вплив/Влада – Низький Інтерес (Мінімальні зусилля / Monitor): стейкхолдери цього сегменту не мають значного впливу на діяльність ЗВО та не проявляють великої зацікавленості у питаннях забезпечення якості. Це інший персонал, батьки студентів, випускники (пасивні), інші ЗВО (не партнери) та суспільство в цілому.

Таблиця 1. Матриця “Впливу/Влади – Інтересу” для стейкхолдерів ЗВО

	<b>Низький інтерес</b>	<b>Високий інтерес</b>
<b>Високий Вплив/Влада</b>	<p><b>ПІДТРИМКА ЗАДОВОЛЕНОСТІ (Keep Satisfied)</b></p> <p>Високий вплив – Низький інтерес:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Державні органи (окрім МОН та НАЗЯВО)</li> <li>– Великі промислові підприємства (не профільні)</li> <li>– Органи місцевого самоврядування</li> <li>– Члени наглядової ради ЗВО</li> <li>– Міжнародні партнери</li> </ul>	<p><b>КЛЮЧОВІ ГРАВЦІ (Manage Closely)</b></p> <p>Високий вплив – Високий інтерес:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– МОН</li> <li>– НАЗЯВО</li> <li>– Адміністрація ЗВО</li> <li>– Основні роботодавці-партнери</li> <li>– Студентське самоврядування (активні представники)</li> </ul>
<b>Низький вплив/Влада</b>	<p><b>МІНІМАЛЬНІ ЗУСИЛЛЯ (Monitor)</b></p> <p>Низький вплив – низький інтерес:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Інший персонал</li> <li>– Батьки студентів</li> <li>– Випускники (пасивні)</li> <li>– Інші ЗВО (не партнери)</li> <li>– Суспільство в цілому</li> </ul>	<p><b>ПОСТІЙНЕ ІНФОРМУВАННЯ (Keep Informed)</b></p> <p>Низький вплив – Високий інтерес:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Більшість студентів</li> <li>– Батьки студентів</li> <li>– Випускники (активні)</li> <li>– Громадські організації в області освіти</li> <li>– Представники ЗМІ освітньої тематики</li> </ul>

Створення списку ключових стейкхолдерів (враховуючи як внутрішніх, так і зовнішніх), визначення їх рівня взаємодії із закладом вищої освіти та формування матриці

“Впливу/Влади – Інтересу” є важливою методикою для проведення аналізу та управління зацікавленими сторонами. Вона допомагає краще розуміти своїх стейкхолдерів, визначати пріоритети у взаємодії та розробляти ефективні стратегії для досягнення навчальних цілей та організації навчального процесу.

Застосування матриці "Впливу/Влади – Інтересу" є цінним інструментом для закладів вищої освіти України з метою систематизації та візуалізації взаємодії з різними групами стейкхолдерів. Проведений аналіз дозволяє чітко визначити ключових гравців, які мають значний вплив та високий інтерес до діяльності ЗВО. Використання даної моделі допоможе ЗВО розробити цілеспрямовані стратегії взаємодії з кожною групою стейкхолдерів, оптимізувати комунікацію, ефективніше розподіляти ресурси, розробляти ефективні освітні програми та підвищити якість освітньої діяльності, враховуючи потреби та очікування всіх зацікавлених сторін.

#### **Список використаної літератури:**

1. Запша Г. М., Седов В. А. Стейкхолдери та їх взаємодія із закладами вищої освіти при підготовці кадрів вищої кваліфікації для аграрного сектора економіки. *Bulletin of Sumy National Agrarian University*. 2024. № 1(97), с. 53-59.

2. Криштанович С.В. Вплив стейкхолдерів на якісну підготовку фахівців у закладах вищої освіти. *Соціально-економічні відносини в цифровому суспільстві*. 2023. № 2(48).

3. Нохріна Л. А. Алгоритм ідентифікації груп стейкхолдерів / Нохріна Л. А. // Місто. Культура. Цивілізація : матеріали V Міжнар. наук.- теорет. Інтернет-конф., квіт. 2015 р. / Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. Харків, 2015. С. 168–175.

4. Тезаурус термінів зі сфери забезпечення якості вищої освіти: українсько-англійські / англійсько-українські паралелі [Електронне видання] / Заг. ред. : Бутенко А. П., Васько Р. В., Єременко О. В., Корольова А. В., Стукало Н. В. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2025. 102 с.

5. Benefits Realisation Management and project success: new research article (*International Journal of Project Management*). URL: <https://projectizing.com/stakeholders-analysis-powerinfluence-interest-matrix>.

**Дусан Ігор** (студент факультету педагогічної освіти  
Львівського національного університету імені І.Франка)  
*Наук. консультант – проф. Біляковська О.О.*

## **УПРАВЛІННЯ ПРИВАТНИМИ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ВИКЛИКИ**

Приватна освіта є важливою складовою системи загальної середньої освіти України. Вона набуває особливої актуальності в умовах децентралізації, євроінтеграційних процесів та повномасштабної війни, яка вимагає від освітніх установ гнучкості, стійкості й інноваційності. Приватні школи слугують просторами освітніх змін, експериментів і нових управлінських практик [1, с. 12]. Вони формують конкурентне середовище, що стимулює підвищення якості освітніх послуг у цілому.

Від монастирських шкіл Київської Русі до братських шкіл XVI–XVIII ст., приватна освіта в Україні мала глибоке історичне підґрунтя. У радянську епоху приватна ініціатива була фактично знищена. Лише після 1991 року цей сектор почав активно відроджуватись. Сьогодні приватні ЗЗСО пропонують альтернативу державній освіті, орієнтуючись на потреби батьків і учнів [2, с. 88]. При цьому варто зазначити, що вже в період Української Народної Республіки існували ініціативи щодо створення самоврядних українських шкіл, однак вони не були реалізовані через короткочасність державності та зовнішні загрози.

Серед актуальних тенденцій: зростання кількості приватних шкіл, запровадження міжнародних програм, STEAM-освіти, цифровізації, розвиток освітнього підприємництва. Водночас приватні заклади стикаються з викликами війни: руйнуванням інфраструктури, міграцією, фінансовими труднощами, кадровим дефіцитом [3, с. 41]. Спостерігається також посилення ролі інформаційних технологій у навчанні, зокрема використання LMS-систем, платформ Moodle, Google Classroom, що стає звичним компонентом внутрішнього освітнього середовища.

Приватна школа – це освітня організація, управління якою потребує поєднання класичних функцій (планування, організація, мотивація, контроль) з новими підходами: стратегічним мисленням, педагогічним лідерством, інноваційністю, партисипативністю [4, с. 22]. Сучасний керівник має бути не лише адміністратором, а й фасилітатором змін, лідером команди, здатним створювати партнерське середовище. Одним із ключових елементів ефективного управління є система внутрішнього забезпечення якості освіти, яка ґрунтується на регулярному моніторингу, самооцінюванні та зовнішній експертизі.

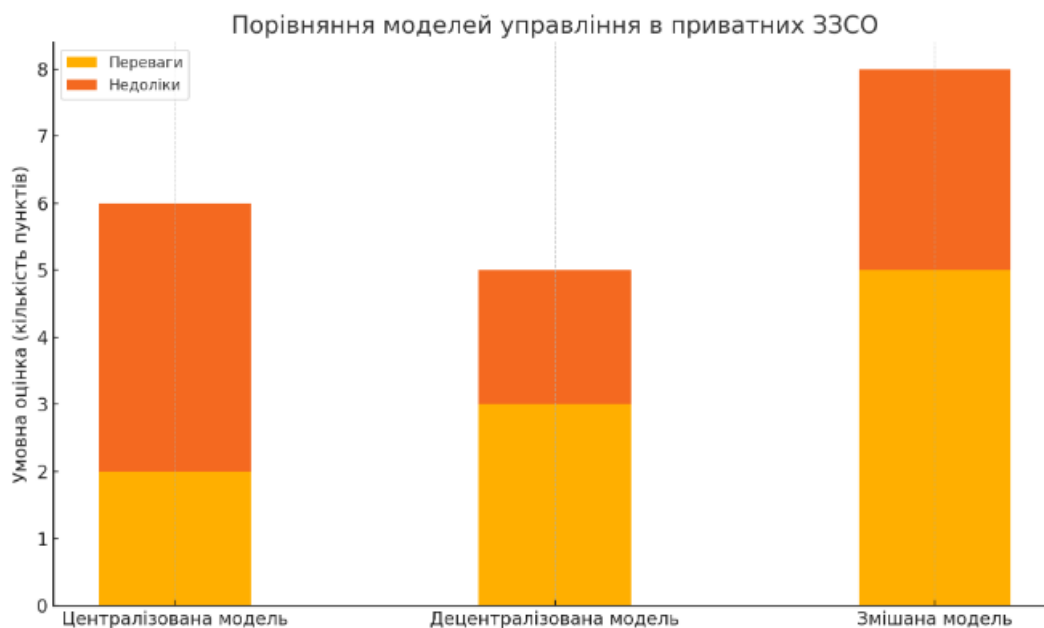
Зазначимо, що управління приватними ЗЗСО може відбуватися за різними моделями [5, с. 35] :

**1.Централізована** – швидка та чітка, проте менш гнучка;

2. **Децентралізована** – демократична, гнучка, але може бути неузгодженою;

3. **Змішана** – балансує стабільність і адаптивність, рекомендована для динамічних умов.

Вибір моделі залежить не лише від розміру школи чи фінансування, а й від цінностей, які заклад прагне транслювати в освітньому процесі. Наприклад, децентралізовані моделі більше пасують демократичним школам, які будують освітній процес на основі поваги до особистості.



**Рис. 1 Порівняння моделей управління**

Ключовими викликами для приватних закладів освіти є:

- Фінансова нестабільність → гнучкі бюджети, диверсифікація джерел доходів.
- Кадровий дефіцит → інвестиції в мотивацію, розвиток і утримання педагогів.
- Вплив війни → дистанційне навчання, безпечне середовище, психологічна підтримка.
- Конкуренція з боку державних шкіл → формування бренду закладу, активна PR-стратегія.
- Очікування батьків → прозорість у комунікації, участь у прийнятті рішень, адаптація програм до потреб родин.

Важливою є взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу. Адміністрація, вчителі, учні та батьки повинні спільно формувати освітню політику, цілі та інновації. Партисипативне управління дозволяє підвищити ефективність рішень і рівень довіри всередині школи. Значення має також участь у керівних органах школи (наглядові ради, піклувальні ради), формування корпоративної культури, підтримка позаурочної активності.

Отже, приватна школа – це не лише освітній заклад, а й простір розвитку людини, громади та суспільства. Успішне управління вимагає лідерства, бачення, адаптивності та

прозорості. Саме через ці риси приватні ЗЗСО можуть стати прикладом інноваційного підходу до освіти в Україні. Вони мають бути не лише конкурентними, а й соціально відповідальними структурами, здатними формувати майбутнє покоління громадян, що мислять критично, діють етично та відкриті до світу.

#### **Список використаної літератури:**

1. Бех І. Д. Приватна освіта як соціокультурне явище. *Освіта і управління*. 2020. №1. С. 10–17.
2. Гончаренко С.У. *Історія освіти в Україні: навч. посіб.* Київ: Либідь, 2019. 368 с.
3. Звіт МОН України про стан освіти в умовах війни. Київ, 2023. 45 с.
4. Карпенко О.М. *Освітній менеджмент: теорія і практика: навч. посіб.* Тернопіль: Освіта, 2022. 198 с.
5. Мельниченко В.І. *Організація управління ЗЗСО: моделі та механізми.* Харків: Вид-во НУП, 2021. 128 с.

**Маланій Анастасія** (студентка факультету філології і журналістики  
Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка)  
*Наук. консультант – доц. Сеньовська Н.Л.*

#### **ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ ПІД ЧАС ВІЙНИ**

Російсько-українська війна, особливо її повномасштабна фаза, принесла українцям не лише матеріально-фізичні руйнування та втрати, але й глибокі психологічні випробування, які торкнулися кожного. Більш гостро ці виклики впливають на дітей та підлітків, наслідком чого стають значні травматизації та посттравматичні стресові розлади. В цьому контексті вчителі як частина постійного оточення учнів відіграють важливу роль у їхньому житті, постаючи не лише наставниками у навчанні, а й створюючи психологічну опору для їхнього ментального благополуччя.

Завдання педагога в цьому плані слід розглядати як на особистісному, так і груповому рівнях: учні потребують підтримки як індивіди, що окремо зазнали психологічних ушкоджень, при цьому будучи разом частиною цілого суспільства з колективною травмою. Для першого випадку ключовим стає створення довірливого середовища у міжособистісному спілкуванні вчителя та учня. Посібник «Як ти, сонечко» пропонує чотири основні принципи у підході до комунікації з дітьми: щирість, реальність, єдність та відповідальність [2, с. 7].

Щирість передбачає відкрите і чесне висловлення інформації. Це має бути передача сухих фактів, позбавлених напруги, переживання та надмірної емоційності [2, с. 15]. Саме

цей принцип найпершим чином забезпечує встановлення довіри між дорослим та дитиною. Варто зауважити, що діти постійно змінюються, а під час війни – особливо швидко : «Під час великих змін особисті зміни відбуваються ще швидше, як у філософському, так і в побутовому сенсі... Кожного нового дня, коли ви бачите свою або чужу дитину, вона вже змінилася. Коли дитина дивиться на вас, вона теж вважає, що ви змінилися. Тому вона не знає, чи можна вам довіряти» [2, с. 21–22]. Це зумовлює постійну потребу у черговому «знайомстві» з дитиною та відновлення її довіри до вчителя.

Наступний, тісно пов'язаний із попереднім, – принцип реальності, який полягає у визнанні дійсного стану та становища. «Стан дитини дуже залежить від стану батьків. Стан батьків залежить від прийняття свого становища» [2, с. 16]. У школі, коли батьки не можуть бути присутніми біля дитини, такою особою стає вчитель. І педагог повинен бути опорою в кризовій ситуації, демонструвати її розуміння та здатність до раціональних дій, адже діти «відчувають небезпеку, коли виникають сумніви, що старші сприймають реальність такою, яка вона є» [3, с. 11]. Саме тому важливо вміти належно оцінювати об'єктивну реальність самотужки, дивитись правді у вічі, якою б жахливою вона не була, щоб зуміти налагодити адекватний контакт із учнями.

Єдність у спілкуванні відображається в обміні інформацією. Щоб навчити дитину висловлювати свої думки і почуття, дорослим слід подати приклад. Якщо потрібно дізнатись про емоційний стан учня, вчителю варто першим почати розмову з висловленням про свої переживання. Іноді діти самі звертаються до старших, щоб поділитись зі своїми проблемами. В такому разі вчитель також може поділитись власним досвідом чи досвідом інших дорослих. Це дозволить учню не почуватись самотнім у своїх переживаннях та почуттях і дасть зрозуміти, що «отримання незвичного досвіду, жахливий випадок або неприємний стан не роблять людину вигнанцем, і що можна скористатися досвідом інших людей для того, щоб з цим справитися» [2, с. 23].

Принцип відповідальності базується на трьох попередніх. Він потребує вміння тримати лідерську позицію навіть у стресових та небезпечних умовах. Створивши стабільне емоційне середовище, вчитель запобігає можливості виникнення у дитини почуття власної відповідальності за прийняття рішень у складних ситуаціях. Окрім цього, діти завжди рівняються на дорослих: «Коли трапляються неочікувані або нові події, на які ще не зрозуміло, як реагувати, будь-яка дитина дивиться на своїх батьків або інших дорослих, які її оточують» [2, с. 10]. Саме тому вчителю важливо розвивати свою стресостійкість, аби зберігати контроль та стабільність.

Як ми знаємо, вчитель більшість часу комунікує саме з колективами учнів, що також вимагає свої особливості. Тут варто згадати про поняття колективної травми, яке торкнулось усіх українців як наслідок російсько-української війни. «Якщо суспільство не впоралось з

колективною травмою, вона може негативно позначитися на психології навіть далеких нащадків. Зовсім інша справа, якщо з цією травмою справляються...» [1, с. 312]. Власне, одне із завдань сучасних вчителів полягає у допомозі учням пережити, справитись із колективною травмою. «Більша частина свідомих громадян якоюсь мірою реалізують механізм сублімації, що є найкращим варіантом з-поміж доступних нам» [3, с. 472]. Це колективне переосмислення травматичних подій шляхом перетворення їх на досвід та мистецтво. Реалізується це, серед інших способів, також завдяки патріотичному вихованню.

Н. Сеньовська та І. Нестайко зазначають, що «найцікавішим для учнів у цьому контексті видається їхнє залучення до спільного формування сучасного героїчного епосу» [1, с. 313]. Він відображає завзяття народної боротьби з ворогом, любов до рідної землі, оспівує славні звитяги воїнів та зберігає пам'ять про них. Науковиці виділяють 10 ключових аспектів, на які варто звернути увагу педагогові під час спільної з учнями сублімації травматичного досвіду в героїчний епос: 1) опис бойової звитяги; 2) прославлення розуму, сили та мужності воїнів; 3) чітке уявлення про гідність, яке встановлює межу в опозиції «свій-чужий»; 4) оптимізм; 5) зображення подій так, як їх трактує народ; 6) позитивними персонажами виступають національні герої, негативними – супротивники; 7) поєднання війни з любов'ю; 8) зосередження влади в руках однієї людини, проте носіями активної дії постають воїни; 9) у центрі сюжету – особистість та її роль у перебігу подій; 10) наявність у національних героїв «суперсили».

Таким чином, педагог може допомогти учням переживати травму війни як у міжособистісному спілкуванні з кожною дитиною, використовуючи принципи, запропоновані посібником «Як ти, сонечко», так і у взаємодії з цілою групою, застосовуючи різні форми ритуалізації. Спільне осмислення травматичного досвіду може покращити психологічний стан не лише учнів, а й учителів.

#### **Список використаної літератури:**

1. Сеньовська Н., Нестайко І. Створення сучасного героїчного епосу як спосіб допомогти учням пережити травму війни. *Організація безпечного освітнього середовища – виклик сучасності. Науковий, методичний, інформаційний збірник Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти*. Тернопіль: ТОКІППО, 2023. 416 с. С. 311–316. Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/1L2SbcHWWirKGB1GAhewJU4FO8zWFCwPs/view> (дата звернення: 26.04.25).

2. Як ти, сонечко? Як розмовляти з дітьми під час війни: посібник з психологічної допомоги / Антон Семенов та інші. К., 2023. 40 с. Режим доступу: <https://yakty.com.ua/shop/yts> (дата звернення: 25.04.25).

3. Senovska N. Nestaiko I. Psychoanalysis and patriotic education in modern Ukrainian pedagogy. *Modern approaches to ensuring sustainable development*. Edited by Valentyna Smachylo and Oleksandr Nestorenko. The University of Technology in Katowice Press, 2023. С. 469–477. Режим доступу: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/31463> (дата заернення: 27.04.25).

**Озарко Діана** (студентка факультету педагогічної освіти  
Львівського національного університету імені І.Франка)  
*Наук. консультант – доц. Матковський М.Й.*

## **КУЛЬТУРА ВЗАЄМОДІЇ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Культура взаємодії учасників освітнього процесу в закладах освіти є фундаментальним елементом сучасної української школи, що забезпечує не лише якісне засвоєння знань, а й формування гармонійного, психологічно безпечного середовища для всіх учасників: учнів, педагогів, батьків та адміністрації. У контексті реформування освіти, зокрема впровадження Нової української школи (НУШ), а також у складних умовах воєнного стану, ця культура набуває особливого значення, адже вона сприяє адаптації до нових викликів, підтримці психоемоційного благополуччя та розвитку соціальних компетентностей.

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури [1-3] дозволяє зробити висновок, що на сучасному етапі культура взаємодії у освітньому процесі має низку складових.

Перш за все, культура взаємодії є основою психологічно безпечного освітнього середовища. Створення атмосфери довіри, взаємоповаги та відкритості є передумовою для ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу. У сучасних умовах, коли воєнний стан впливає на психоемоційний стан учнів, педагогів і батьків, культура взаємодії стає інструментом підтримки стабільності та безпеки. У методичних рекомендаціях Інституту педагогіки НАПН України зазначено, що освітній процес у таких умовах потребує гнучкості та посиленої уваги до психологічного благополуччя [1]. Це передбачає використання педагогічних практик, які сприяють емпатії, розумінню та співпраці. Наприклад, організація діалогів між учнями та вчителями, де кожен має можливість висловити свої думки, сприяє формуванню почуття приналежності до спільноти.

Психологічно безпечне середовище формується через низку практичних заходів. Вчителі можуть створювати простір для неформальної комунікації, наприклад, через групові проєкти, де учні спільно вирішують завдання, або через регулярні бесіди, які дозволяють

дітям ділитися своїми переживаннями. Такі практики особливо важливі для учнів, які зазнали стресу через воєнні події, адже вони допомагають відновити відчуття безпеки. Крім того, педагоги повинні бути підготовлені до роботи з травмованими дітьми, що передбачає навчання методам психологічної підтримки.

На мою думку, вчителям варто приділяти більше уваги створенню ритуалів у класі, таких як ранкові зустрічі, де учні можуть поділитися своїми думками чи емоціями. Це не лише сприяє зміцненню довіри, а й допомагає вчителям краще зрозуміти потреби кожного учня. Однак такі ініціативи мають бути систематичними, а не епізодичними, щоб забезпечити сталість культури взаємодії.

Не менш важливим є індивідуалізація навчання, яка є ключем до ефективної взаємодії. Індивідуалізація навчання є одним із пріоритетних напрямів модернізації освіти, що дозволяє враховувати унікальні потреби, інтереси та здібності кожного учня. В умовах змішаної форми навчання індивідуалізація сприяє не лише академічним успіхам, а й розвитку соціальних навичок, таких як комунікація, співпраця та відповідальність [2]. Цей підхід є особливо актуальним у профільній старшій школі, де учні обирають різні освітні траєкторії, що вимагає від учителів гнучкості та вміння адаптувати навчальний процес.

Індивідуалізація передбачає створення гнучких навчальних планів, які враховують не лише академічні потреби, а й психологічний стан учнів. Наприклад, у період дистанційного навчання вчителі можуть пропонувати різноманітні формати виконання завдань, такі як відеопрезентації, письмові есе чи творчі проєкти. Це дозволяє учням обирати той спосіб, який найкраще відповідає їхнім можливостям і вподобанням, що, у свою чергу, підвищує їхню мотивацію. Крім того, індивідуалізація сприяє формуванню культури взаємодії, адже учні вчаться поважати відмінності один одного, працювати в команді та брати відповідальність за власне навчання. Шелестова підкреслює, що індивідуалізація є не лише педагогічною технологією, а й філософією освіти, яка ставить у центр учня як унікальну особистість [3]. Вчителі мають не лише адаптувати зміст навчання, а й створювати умови для розвитку самостійності та ініціативності учнів. Використання проєктно-орієнтованого навчання дозволяє учням самостійно визначати цілі, планувати діяльність і презентувати результати, що сприяє розвитку їхньої автономії. Індивідуалізація навчання є особливо важливою в умовах воєнного стану, коли учні можуть перебувати в різних регіонах чи навіть за кордоном, а їхній доступ до освіти може бути обмеженим. Вчителям варто використовувати цифрові інструменти, такі як платформи для асинхронного навчання, щоб забезпечити гнучкість і доступність освіти.

Надзвичайно важлива роль педагогів у формуванні культури взаємодії. Педагоги є ключовими агентами змін у процесі формування культури взаємодії. Зазначається, що успішна реалізація реформи НУШ залежить від підготовки вчителів до впровадження

інноваційних підходів, які сприяють співпраці та взаєморозумінню [1]. Це включає розвиток так званих "м'яких навичок" (soft skills), таких як ефективна комунікація, емпатія, управління конфліктами та фасилітація групових дискусій. Науково-методичний супровід відіграє вирішальну роль у підготовці педагогів. Наприклад, тренінги з розвитку комунікативних навичок дозволяють учителям ефективніше взаємодіяти з учнями, батьками та колегами. Такі програми також включають навчання методам створення інклюзивного середовища, що є особливо важливим у сучасних умовах, коли до шкіл приєднуються діти-переселенці чи діти з особливими освітніми потребами. Педагоги, які володіють цими навичками, можуть створювати атмосферу, де кожен учасник відчуває себе цінним і почутим. Крім того, вчителі відіграють роль медіаторів у процесі взаємодії. Вони допомагають учням вирішувати конфлікти, сприяють формуванню командного духу та залучають батьків до співпраці. Наприклад, організація спільних заходів, таких як шкільні фестивалі чи благодійні ініціативи, дозволяє вчителям створювати платформу для взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Підготовка педагогів до формування культури взаємодії має бути пріоритетом у системі підвищення кваліфікації. У сучасних умовах учителі стикаються з новими викликами, такими як робота з учнями, які зазнали психологічних травм, чи організація змішаного навчання. Тому програми підготовки мають бути практико-орієнтованими, з акцентом на реальні кейси та ситуації.

Залучення батьків слід розглядати як активних учасників освітнього процесу. Батьки є невід'ємною частиною освітнього процесу, і їхнє залучення до співпраці є важливим елементом культури взаємодії. Власне, батьківська підтримка відіграє ключову роль у створенні стабільного середовища для учнів, особливо в умовах воєнного стану [1]. Батьки можуть допомагати вчителям краще зрозуміти потреби дітей, брати участь у плануванні освітніх заходів і підтримувати дітей у навчанні. Ефективна взаємодія з батьками передбачає створення відкритих каналів комунікації. Наприклад, регулярні онлайн-зустрічі, де обговорюються навчальні досягнення, психологічний стан і потреби учнів, сприяють формуванню партнерських стосунків між учителями та батьками. Крім того, залучення батьків до шкільних ініціатив, таких як організація позакласних заходів чи підтримка благодійних проєктів, допомагає зміцнити почуття спільноти. У сучасних умовах, коли багато сімей змушені адаптуватися до нових реалій, таких як переміщення чи дистанційне навчання, роль батьків стає ще більш значущою. Вони можуть виступати як партнери вчителів, допомагаючи забезпечити доступ дітей до освіти, навіть у складних умовах. Наприклад, батьки можуть сприяти організації навчального простору вдома чи підтримувати мотивацію дітей до навчання. Залучення батьків до освітнього процесу має бути систематичним і цілеспрямованим. Школи можуть створювати батьківські комітети чи ініціативні групи, які братимуть активну участь у плануванні та реалізації освітніх проєктів.

Це не лише сприяє зміцненню культури взаємодії, а й допомагає батькам відчувати себе частиною шкільної спільноти.

Сьогодні надзвичайно актуальним є використання цифрових технологій для підтримки культури взаємодії. Цифровізація освіти відкриває нові можливості для формування культури взаємодії. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у змішаному навчанні сприяє створенню гнучкого та інтерактивного освітнього середовища [2]. Наприклад, платформи для онлайн-навчання, такі як Google Classroom чи Moodle, дозволяють учителям, учням і батькам залишатися на зв'язку, обмінюватися інформацією та співпрацювати в реальному часі. Цифрові інструменти також сприяють індивідуалізації навчання, що є важливим елементом культури взаємодії. Наприклад, використання адаптивних навчальних платформ, які пропонують завдання різного рівня складності, дозволяє вчителям враховувати потреби кожного учня. Крім того, цифрові технології можуть використовуватися для організації спільних проєктів, де учні працюють у групах, розвиваючи навички співпраці та комунікації. У контексті воєнного стану цифровізація освіти стала необхідністю, адже багато учнів змушені навчатися дистанційно. У таких умовах цифрові інструменти допомагають підтримувати зв'язок між усіма учасниками освітнього процесу, забезпечуючи безперервність навчання. Наприклад, використання платформ для відеоконференцій, таких як Zoom, дозволяє проводити не лише уроки, а й позакласні заходи, які сприяють зміцненню спільноти. Слід вважати, що цифрові технології мають використовуватися не лише для передачі знань, а й для створення інтерактивного простору, де учні, вчителі та батьки можуть активно взаємодіяти. Наприклад, створення віртуальних шкільних спільнот, де учасники обмінюються ідеями, планують заходи чи підтримують один одного, може значно посилити культуру взаємодії.

Отже, можна зробити висновок, що культура взаємодії учасників освітнього процесу є багатогранним і динамічним явищем, яке потребує комплексного підходу до її формування. Вона базується на принципах довіри, поваги, індивідуалізації, співпраці та використання сучасних технологій. У сучасних умовах, коли Україна переживає складні виклики воєнного стану, ця культура стає інструментом підтримки психоемоційного благополуччя, забезпечення якісної освіти та реалізації реформи НУШ. Культура взаємодії є не лише педагогічною категорією, а й соціальним феноменом, який відображає цінності сучасного суспільства, спрямовані на співпрацю, взаєморозуміння та підтримку.

#### **Список використаної літератури:**

1. Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи: методичний poradnik науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового 2023–2024 навчального року / за заг. ред. О. Топузова, Т. Засекіної. Київ: Педагогічна думка, 2023. 467 с.

2.Топузов О., Малихін О., Алексеева С., Арістова Н. Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у профільній старшій школі: методичний посібник. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2023. 1070 с.

3.Шелестова Л. Індивідуалізація навчання як пріоритетний напрямок модернізації сучасної освіти. *Modern problems in science*. 2022. С. 585–588.

**Ханик Юрій** (студент факультету педагогічної освіти  
Львівського національного університету імені І.Франка)  
*Наук. консультант - доц. Цюра С. Б.*

## **ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ**

Сучасний світ швидко змінюється, і система підготовки педагогічних кадрів має адаптуватися до нових викликів. Окрім формальної освіти, що реалізується через навчальні плани та програми закладів вищої освіти, дедалі більшого значення набуває неформальна освіта. У світовій педагогічній практиці неформальна освіта розглядається як один із ключових чинників розвитку компетентностей, що виходять за межі стандартного академічного навчання [1]. Йдеться про опанування практичних навичок, розвиток міжкультурної комунікації, критичного мислення, лідерства, проєктної діяльності тощо.

Неформальна освіта охоплює різні види діяльності: участь у тренінгах, семінарах, конференціях, волонтерських проєктах, міжнародних освітніх програмах, майстер-класах, освітніх форумах, стажуваннях [2]. Її особливість полягає у добровільності, гнучкості змісту та методів, практичній орієнтації на реальні запити суспільства та індивідуальні потреби особистості.

У країнах із розвинутою освітньою системою неформальна освіта педагогів є невіддільною частиною загальної траєкторії професійного розвитку. Часто її організують громадські організації, професійні асоціації, приватні освітні платформи, міжнародні фонди. Велика увага приділяється розвитку *soft skills* — умінь, які є критично важливими для успішної педагогічної діяльності в умовах постійних змін [3].

Розглядаючи закордонний досвід, варто відзначити, що в багатьох країнах неформальна освіта не сприймається як другорядна. Вона активно інтегрується у формальні програми підготовки педагогів через систему кредитування, визнання сертифікатів і портфоліо здобутків. Такий підхід дозволяє майбутнім вчителям не лише поглиблювати свої знання, а й формувати власні освітні траєкторії відповідно до особистих інтересів і кар'єрних цілей.

Таким чином, аналіз світового досвіду неформальної освіти у підготовці педагогічних працівників дає змогу виявити сучасні тенденції та підходи, що сприяють формуванню гнучких, креативних, соціально активних фахівців, готових до викликів XXI століття [1].

*Аналіз практик неформальної освіти у підготовці педагогічних працівників окремих країн*

У Фінляндії, яка стабільно займає провідні позиції в рейтингах якості освіти, неформальна освіта педагогів інтегрована в систему професійного розвитку. Вчителі мають широкий доступ до різноманітних тренінгів, курсів підвищення кваліфікації, участі в освітніх мережах. Особлива увага приділяється розвитку інноваційного мислення, роботі в команді, обміну педагогічним досвідом через проекти неформального навчання. Важливою частиною є підтримка самостійних ініціатив освітян через грантові програми.

У Великій Британії неформальна освіта педагогів реалізується переважно через професійні асоціації, такі як Chartered College of Teaching. Підвищення кваліфікації відбувається не тільки через офіційні курси, але й завдяки участі у вебінарах, професійних спільнотах, освітніх фестивалях. Значну роль відіграють менторські програми, які підтримують професійний розвиток молодих учителів [2].

У США та Канаді неформальна освіта є важливою частиною освітньої культури. Викладачі активно залучаються до програм професійного розвитку, тренінгів з інклюзивної освіти, управління класом, цифрових технологій в освіті. Професійні спільноти та платформи, такі як Edutoria, надають можливості для постійного самонавчання та обміну досвідом.

У Німеччині, Швеції та Данії неформальна освіта педагогів має соціально орієнтований характер. Важливе місце займають програми, що розвивають соціальну відповідальність, мультикультурну компетентність, вміння працювати в інклюзивних середовищах. Часто такі програми фінансуються державою або місцевими громадами.

Загалом, освітянське середовище за кордоном визнає неформальну освіту важливою частиною професійного шляху педагога, тим самим воно стимулює безперервний особистісний і професійний розвиток, підтримує різноманітні освітні можливості [2].

*Перспективи впровадження закордонного досвіду в українську систему підготовки педагогів*

В Україні наразі спостерігається тенденція до активного впровадження елементів неформальної освіти у підготовку педагогічних кадрів. Це включає участь студентів педагогічних спеціальностей у волонтерських програмах, міжнародних стажуваннях, навчальних курсах та тренінгах, а також розвиток програм мобільності [2]. Однак для ефективною адаптації світового досвіду необхідно враховувати національні особливості освітнього середовища та соціокультурні контексти, умови війни та умови повоєнного стану.

З досвіду країн Європейського Союзу, зокрема Великої Британії та Фінляндії, Україні слід наголошувати на інтеграції неформального навчання з формальним процесом підготовки педагогів. Важливо створити механізми для більш тісної взаємодії між вищими навчальними закладами, освітніми установами та професійними спільнотами [1]. Особливе значення має розвиток менторства та наставництва, що допомагає молодим педагогам адаптуватися до професійного середовища та швидко набувати практичних навичок.

Ще однією важливою частиною є використання цифрових технологій та онлайн-курсів [3]. Враховуючи сучасні виклики, українські університети можуть активно використовувати міжнародні платформи, такі як Coursera чи EdX, для організації неформальних курсів підвищення кваліфікації для майбутніх педагогів.

Загалом, запровадження закордонного досвіду неформальної освіти в Україні може сприяти розвитку більш адаптивних, креативних і соціально відповідальних педагогів, що відповідають вимогам сучасного освітнього процесу.

#### **Список використаної літератури:**

1.Топузов О. М. Неформальна освіта в підготовці педагогічних кадрів: сучасні тенденції та перспективи розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2022. № 36(1). С. 14–19.

2.Москаленко Л. І. Міжнародні програми академічної мобільності як засіб підвищення професійної компетентності майбутніх педагогів. *Освітній дискурс*. 2021. № 3(8). С. 45–52.

3.Пекар І. О. Неформальна освіта майбутніх педагогів в умовах цифрового суспільства. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2023. № 59. С. 123–128.

**Вівдіч Вероніка, Труш Юлія**

(студентки факультету педагогічної освіти

Львівського національного університету імені І.Франка,)

*Наук. консультант – доц. Крива М. В.*

## **ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОГІМНАСТИКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Здоров'я дітей є одним із найважливіших чинників радості, щастя, повноцінного життя не лише батьків та вчителів, а й усього суспільства. Оскільки діти - це майбутнє нашої планети, надзвичайно важливо дбати про їхнє здоров'я з наймолодшого віку та забезпечити їх необхідними знаннями для повноцінного розвитку.

До школи приходять нове покоління дітей, які живуть в динамічному цифровому середовищі та інформаційно-емоційно напруженому суспільстві. Тому сучасна школа має на меті збереження фізичного, духовного, психічного здоров'я учнів та формування відповідального ставлення до свого життя.

Серед молодого покоління спостерігається тривожне зростання хронічних захворювань серця, органів зору, неврозів, ожиріння та багато інших. Як наслідок, такий стан підкреслює потребу впровадження здоров'язберігаючих технологій серед населення України. Саме школа має першочергове завдання створити умови для збереження здоров'я для учасників освітнього процесу. Зважаючи на те, що учні проводять достатню кількість часу у школі, то завданням школи є не лише сприяти збереженню здоров'я дітей протягом освітнього процесу за допомогою використання здоров'язберігаючих технологій, а й дати необхідні компетентності для зміцнення їх здоров'я, що допомагає стимуляцію мозкової діяльності. Навчити дітей здоровому способу життя змалку значною мірою легше, ніж у дорослому віці, тому саме початкова школа відіграє провідну роль і потребує особливої уваги до формування відповідних знань [3].

Аналізуючи науково-методичну літературу можна виокремити такі види здоров'язберігаючих технологій: здоров'язберігаючі - технології (створюють безпечні умови перебування для учнів під час освітнього процесу); оздоровчі технології (спрямовані на зміцнення та підвищення фізичного здоров'я); технології навчання здоров'ю (гігієнічне навчання, статеве виховання, формування життєво необхідних навичок, профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами); виховання культури здоров'я (формування якостей у здобувачів початкової, які сприятимуть збереженню та зміцненню здоров'я, посиленню мотивації щодо ведення здорового способу життя та формуванню уявлень про здоров'я, як цінність [4].

Отож, здоров&#x2013;збережувальні технології в початковій освіті створюють фундамент для гармонійного розвитку здобувача початкової освіти, охоплюють ігрові методи, які мотивують дітей до руху та пізнання на покращення розумової діяльності. Саме на цьому перетині гри та розвитку когнітивних функцій розвивається нейробіка, що складається з понять “нейрон” та “аеробіка” [2].

Швидкі зміни у сучасному світі вимагає від молодого покоління гнучкого мислення та високої концентрації уваги. Якомога більше інформації учні мають засвоїти оперативно, але для цього потрібно володіти вище вказаними вміннями та навичками. Тобто, мозок потрібно тренувати так, щоб навантаження для нього було неочікуваним та дотепним. Усі п’ять органів чуття мають бути задіяні, а отримана інформація від них поєднується у нетрадиційний спосіб, що лежить в основі нейробіки, тому вправи по цьому принципу дають позитивний результат. Ефективність нейроігор забезпечується індивідуальним підходом, де кожна вправа ретельно підбирається з огляду на вікові особливості дитини, унікальність її мозкової організації та конкретні потреби. Ігрова форма заняття усуває відчуття перевтоми, завдяки цьому легше формуються нові нейронні зв’язки та активізуються ключові ділянки мозку, відповідальні за читання, письмо, розуміння мови та регуляцію поведінки [2].

Інтеграція невроправ у педагогічну практику дозволяє персоналізувати навчання враховуючи індивідуальних особливостей здобувачів початкової освіти та забезпечуючи ефективніше засвоєння знань. Крім того, нейроігри сприяють розвитку різноманітних навичок, включно з математичними, мовленнєвими, логічними й моторними компетентностями. Практика показує, що використання нейрогімнастичних методик позитивно впливає не лише на навчальну успішність, а й на емоційний стан школярів молодшого шкільного віку. Завдяки ігровій формі подачі навчального матеріалу підвищується мотивація до навчання, що робить освітній процес більш цікавим і захопливим для учнів [1].

Нейрогімнастика є цінним інструментом педагога, адже її можна ефективно використовувати на будь-якому предметі на різних етапах уроку. Як приклад, Г. Васківська (2024) пропонує такі невроправи: “Нейродоріжка”, “Лабіринт”, “Букви на пальцях”, “Колечко” та інші. У грі “Нейродоріжка” учням пропонується розвивати координацію та контроль рухів, утримуючи олівець або фломастер в обох руках і одночасно проводячи ними по лініях на аркуші паперу. Основним завданням є тримати руки паралельно під час малювання так, щоб лінії вийшли рівними та точними. Лінії можуть бути різної форми: простими, хвилястими, зигзагоподібними або у вигляді складних геометричних фігур. Це завдання учитель може використати на етапі закріплення знань на уроці математики. Важливо, що це можна виконувати де завгодно, малюючи уявно в повітрі [1].

Нейроігри можна використовувати на інтегрованому уроці «Я досліджую світ», прив'язуючи їх до конкретної теми. Щодо прикладу, вивчаючи тварин, учні можуть руками на тині показувати тварин під конкретні звуки тварин. Технологію нейробіки використовують, як руханку під час уроку, розминку перед письмом, таким чином надаючи дітям можливість відпочити. Даний вид гімнастики набуває все більшої популярності, і в мережі “Інтернет” з’являються різноманітні відеоролики з нейрогімнастичними вправами, що включають такі елементи, як перевертання долонь, олівців, згинання пальців з поступовим пришвидшенням темпу та зміну рухів, доповнення музичним супроводом, як потік нових звуків, який активує нові зони мозку. Одним із таких YouTube-каналів, який містить різноманітні відеоролики є Creative Teacher [5].

Використовувати нейровправи можна також і на початку уроку, щоб переключити увагу, організувати клас до ефективної роботи. До прикладу, нейрогра “Кольорове читання” передбачає використання списку слів-назв кольорів, де кожне слово представлене кольором, відмінним від його лексичного значення. Завдання полягає у читанні вербального слова-кольору, незважаючи на його забарвлення у прямому та зворотному порядку.

Отже, нейрогімнастика є ефективним засобом розвитку когнітивних здібностей, спрямована на збереження здоров’я здобувачів початкової освіти, яка є ключовим аспектом майстерності сучасного педагога та невід’ємною частиною ефективного освітнього процесу в початковій школі. Її регулярне впровадження на уроках сприяє покращенню пам’яті, уваги, мислення, координації рухів і загальної пізнавальної активності учнів, а найголовніше ми зможемо бачити поруч здорових і щасливих дітей – гармонійно розвинених, працездатних та здатних долати будь-які життєві виклики. Кожен урок повинен сприяти збереженню, формуванню здоров’я учнів, заохочувати їх піклуватись про себе та берегти здоров’я інших. Саме в початковій школі закладається міцна основа знань та навичок, тому надзвичайно важливо забезпечити якісний освітній процес, щоб набуті знання надійно закріпилися і застосовувались для подальшого успішного навчання та розвитку дитини. Таким чином, нейрогімнастика має значний потенціал для інтеграції в систему початкової освіти, як інноваційний інструмент розвитку ключових компетентностей учнів.

#### **Список використаної літератури:**

1. Васьківська Г. Синергія нейроігор та кінезіологічних вправ у корекційній роботі. *Педагогічний вісник Поділля №1-2. 2024. С. 168 – 170. URL: [https://znayshov.com/FR/33879/PvP\\_1\\_2\\_2024-170-172.pdf](https://znayshov.com/FR/33879/PvP_1_2_2024-170-172.pdf) (дата звернення: 29.04.2025)*

2. Дерябіна А. К. Особливості нейробічних вправ. *Активізація мозкової діяльності засобами здоров’язбережувальних технологій на уроках у початковій школі: методичний посібник*. Кременчук. 2022. С.42-45. URL: <https://ed.pano.pl.ua/bitstream/022518134/927/1/.pdf> (дата звернення 06.05.2025)

3.Крива М. В, Лозинська Ю. В. Здоров'язбережувальні технології в освітньому просторі початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 63. Том 1. 2023. С.211-215. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/63/part\\_1/40.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/63/part_1/40.pdf) (дата звернення: 28.04.2025)

4.Тюхтій Я. Здоров'язберігаючі технології та їх використання у початковій школі. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*. С.264-267. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/088d6727-c165-4d68-9a2d-1c51544b0b97/content> (дата звернення: 28.04.2025)

**Андрій Варунок** (студент факультету педагогічної освіти  
Львівського національного університету імені Франка)  
*Наук. консультант – доц. Крива М. В*

## **КОЛИ НАВЧАННЯ СТАЄ ГРОЮ: ІСТОРІЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ**

Ідея поєднання навчання з грою цікавила освітян здавна. Від Платона, який бачив цінність дитячих ігор, до римських рольових вправ та середньовічних шкільних забав, навчання через активність та моделювання поступово впроваджувалося в педагогіку. Просвітництво з акцентом на природність пізнання у працях Ж.-Ж. Руссо та Дж. Локка підкреслило важливість привабливого навчального середовища. На початку ХХ століття ідеї Монтесорі про самостійність, досвід та внутрішню мотивацію стали основою сучасних підходів.

Технологічний прогрес ХХІ століття зумовив появу та наукове обґрунтування терміну "гейміфікація" як нового етапу застосування ігрових механік поза іграми, особливо в освіті. Незважаючи на новизну терміну, ідея навчання через гру має глибоке історичне підґрунтя.

Філософія Стародавньої Греції глибоко вкорінила ідеї навчання через гру. Платон у "Законах" вважав гру природною формою дитячого навчання. Він зазначав, що з трьох років діти мають збиратися під наглядом виховательок, адже ігри формують важливі для суспільства навички поведінки та спілкування. Платон писав, що діти від трьох до шести років повинні збиратися, а їхні няньки - стежити за їхньою поведінкою [7]. Це одне з перших концептуальних визнань гри як дидактичного інструменту, що стає важливим елементом у розвитку особистості через інтерактивні практики.

У "Республіці" Платон ще тісніше поєднав гру з навчанням, підкреслюючи важливість добровільності: "Жоден предмет не слід вивчати в умовах рабства... навчання, яке подається

під примусом, не залишається в душі" [8]. Це вказує на потребу в ігрових методах для глибшого засвоєння знань через добровільний і приємний процес.

У римській освітній традиції рольові ігри та елементи гри стали невід'ємною частиною навчального процесу, особливо в контексті вивчення латинської мови та права. Студенти активно практикувалися в судових промовах, беручи на себе ролі адвокатів, обвинувачених і суддів. Ці рольові ігри сприяли розвитку ораторських навичок, глибшому розумінню юридичних концепцій та формуванню критичного мислення через елементи змагання та імпровізації. Bloomer W. M, автор статті «*Schooling in Persona: Imagination and Subordination in Roman Education*», зазначає, що через ці рольові вправи учні вивчали соціальні ролі та моральні норми суспільства [3].

Міжнародний конкурс із римського права (International Roman Law Moot Court), де студенти з різних університетів Європи змагаються в симульованих судових процесах, є яскравим прикладом застосування традиційних рольових ігор у юридичній освіті. Цей конкурс не лише відтворює елементи римської правової системи, а й підвищує професійну компетентність студентів, що використовують навички риторики, аргументації та критичного мислення [4].

Хоча термін «гейміфікація» сформулювали зовсім нещодавно, уже в середньовічних монастирських школах використовували організовані ігрові практики для розвитку риторики, вивчення латинської мови та морального виховання. Наприклад, рольові змагання та освітні ігри допомагали молоді засвоювати соціальні ролі та моделі поведінки через практичний досвід.

Ж.-Ж. Руссо в "Емілі, або про виховання" підкреслював перевагу навчання через досвід: "Людина більше навчається у школі життя, ніж у школі вчителів... Залиште дитині її найкращого вчителя — тобто досвід" [2] та "Не давайте вашому учню ніяких словесних уроків; він має отримати їх лише з власного досвіду" [2]. Ці ідеї співзвучні сучасній гейміфікації, що використовує ігрові елементи та практичне залучення, ґрунтуючись на принципі "навчання через дію". Ж.-Ж. Руссо фактично передбачив важливість активного та самостійного пізнання, що є основою гейміфікованого навчання, де учень — активний учасник, а ігрові форми навчання сприяють розвитку не лише знань, а й критичного мислення, креативності та соціальних навичок.

У період Просвітництва ідеї природного, добровільного та ігрового підходу до навчання знаходять яскраве відображення у працях англійського філософа Джона Локка. У своїй роботі «Думки про виховання» (*Some Thoughts Concerning Education*, 1693) він підкреслює важливість створення невимушеної, приємної атмосфери для навчання, зосереджуючись на інтересі й мотивації дитини.

Він зазначає: “I have always had a fancy, that learning might be made a play and recreation to children.” [1, с.186] (Переклад: *Я завжди вважав, що навчання може бути зроблене грою і розвагою для дітей.*). Таким чином, Джон Локк одним із перших відстоював ідею створення в освіті атмосфери, де дитина навчається із задоволенням, а ігровий підхід стає ключовим чинником формування стійкого інтересу й ефективного навчального процесу. Його думки стали основою для подальшого розвитку концепції навчання через гру й інтеграції ігрових елементів в освітній процес.

На початку ХХ століття італійська лікарка й педагог Марія Монтесорі розробила освітню систему, яка передбачила ключові принципи сучасної гейміфікації. У центрі її підходу — самостійність учня, свобода вибору, навчання через досвід і практичну діяльність. Монтесорі підкреслювала, що дитина найкраще навчається через активне дослідження світу, коли освітній процес стає природною, внутрішньо мотивованою діяльністю.

Хоча термін «гейміфікація» з’явився лише у ХХІ столітті, багато його ознак уже були закладені в методиці Монтесорі. Зокрема: **індивідуальний темп навчання** відповідає механіці адаптивних рівнів у гейміфікованих системах; **зворотний зв’язок через сенсорні матеріали** аналогічний ігровому фідбеку (наприклад, повідомлення про успіх чи помилку); **свобода вибору діяльності** нагадує відкритий світ (sandbox) у відеоіграх, де учень сам обирає маршрут свого навчання; **внутрішня мотивація** замість зовнішніх покарань і нагород — ключовий елемент ігрових систем, орієнтованих на досвід (experience-based learning).

М. Монтесорі зазначала: “When the child begins to move, his absorbent mind has already taken in the environment. He becomes a man by means of his hands, by means of his experience, first play, then through work.” [6, с.37]. Таким чином, педагогіка Монтесорі фактично створила передумови для гейміфікованого підходу в освіті, демонструючи, що ефективне навчання має бути природним продовженням дитячої діяльності, починаючи з вільного дослідження через гру та поступово переходячи до усвідомленої праці. Відповідно, сучасна гейміфікація в освіті не є новим явищем, а радше розвитком і осмисленням ідей, що були закладені ще понад століття тому.

Поняття «**гейміфікація**» (англ. *gamification*) у сучасному розумінні було чітко сформульоване протягом 2010–2011 років. Саме тоді це поняття почало отримувати наукове осмислення завдяки фундаментальним роботам Себастьяна Детердінга та колег.

S. Deterding та ін. визначають гейміфікацію як: “the use of game design elements in non-game contexts.” [5], це визначення стало базовим для подальших теоретичних та емпіричних досліджень, підкресливши відмінність між власне іграми та гейміфікацією. Автори зазначають: “Rather than creating full-fledged games, gamification is the use of elements of games, like points, badges, or leaderboards, to enhance non-game contexts.” [5 с.10]. У сфері освіти це

означає, що запровадження гейміфікації полягає у використанні окремих ігрових механік (наприклад, система балів чи бейджів), а не у створенні повноцінної освітньої гри. Такий підхід сприяє формуванню зацікавленості та зростанню залученості учнів.

**Висновок.** Античні корені навчання через гру та еволюція ідей від філософів Стародавньої Греції до сучасних педагогічних практик яскраво ілюструють, що гейміфікований підхід до освіти має глибокі історичні передумови й багатовіковий розвиток. Починаючи з Платона, який розглядав гру як природну й необхідну форму дитячого навчання для соціалізації та набуття навичок поведінки, і далі – через римську освітню традицію, де рольові й імпровізаційні практики сприяли формуванню риторичних та критичних здібностей, педагогіка розвивалась у напрямі активного залучення учня у навчальний процес.

У середньовічних і просвітницьких школах гра також посідала важливе місце як засіб морального й інтелектуального розвитку. Фундаментальні ідеї Ж. Руссо й Дж. Локка акцентували увагу на природі, відповідності, самостійності, добровільності та радості пізнання, закладаючи підвалини для подальшого застосування ігрових методик та методик, в основі яких лежить особистий досвід. Особливо важливою стала концепція Марії Монтесорі, яка сформулювала принципи самостійності, сенсорного досвіду й внутрішньої мотивації, що повністю співзвучні з основами гейміфікації.

Становлення терміну «гейміфікація» у ХХІ столітті та наукове осмислення цього явища відзначили перехід від інтуїтивного використання ігрових елементів до свідомого проектування навчальних процесів із застосуванням гейміфікованих механік: балів, бейджів, рівнів, командної роботи та лідербордів. Завдяки гейміфікації освіта отримала потужний інструмент, що підвищує мотивацію, залученість та досягнення учнів різного віку й сфери інтересів.

Таким чином, гейміфікація в освіті – це логічне продовження багатовікової традиції навчання через гру, досвід та активність, що надає особистісно-орієнтованого й ефективного характеру сучасному навчанню. Вона не замінює класичну педагогіку, а вдосконалює її, даючи змогу враховувати психологічні потреби нового покоління, стимулювати інтерес, креативність і здатність до самостійного пізнання. У підсумку, інтеграція гейміфікаційних підходів в освітній процес – це не данина моді, а науково обґрунтований і історично виправданий шлях до підвищення якості освіти, розвитку особистості й формування критично мислячих, мотивованих громадян.

#### **Список використаної літератури:**

1. Локк Дж. Деякі думки щодо виховання. 1693. URL: <https://archive.org/download/somethoughtscon01lockuoft/somethoughtscon01lockuoft.pdf> (дата звернення: 12.05.2025).

2. Руссо Ж. Ж. *Émile, ou De l'éducation*. Livre II. 1852. URL: [https://fr.wikisource.org/wiki/Émile, ou De l'éducation/Édition 1852/Livre II](https://fr.wikisource.org/wiki/Émile,_ou_De_l'éducation/Édition_1852/Livre_II) (дата звернення: 12.05.2025).

3. Bloomer W. M. Schooling in persona: imagination and subordination in roman education. *Classical antiquity*. 1997. Т. 16, № 1. С. 57–78. URL: <https://doi.org/10.2307/25011054> (дата звернення: 12.05.2025).

4. Contributors to Wikimedia projects. International roman law moot court - wikipedia. *Wikipedia, the free encyclopedia*. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/International Roman Law Moot Court](https://en.wikipedia.org/wiki/International_Roman_Law_Moot_Court) (дата звернення: 12.05.2025).

5. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (MindTrek & apos;11)*. New York, NY, USA, 2011. P. 9–15. URL: <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>.

6. Montessori M. *The absorbent mind*. Madras, India: Theosophical Pub. House, 1949. 421 p.

7. Plato. Laws, book 7, page 794a. *Perseus Digital Library*. URL: <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.01.0166:book=7:page=794> (дата звернення: 12.05.2025).

8. Plato. Republic, book 7, section 536e. *Perseus Digital Library*. URL: <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.01.0168:book=7:section=536e> (дата звернення: 12.05.2025)

**Царенко Андрій** (студент факультету педагогічної освіти  
Львівського національного університету імені І. Франка)  
*Наук. консультант – доц. Ковальчук Л. О.*

## **ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ**

Професійне вигорання викладачів закладів вищої освіти – складне багатовимірне явище, що поєднує в собі індивідуальні психологічні характеристики, організаційні умови праці, соціальні очікування та культурний контекст. У сучасних українських реаліях, позначених війною, економічною нестабільністю, цифровими трансформаціями та вимогами до міжнародної наукової активності, це явище набуває нових форм і загострюється.

Вигорання не тільки підриває психофізичне здоров'я викладача, а й негативно впливає на якість викладання, атмосферу в колективі, залученість студентів та загальну академічну ефективність закладів вищої освіти.

Метою роботи є окреслити спектр чинників, що спричиняють професійне вигорання українських викладачів, з урахуванням особливостей воєнного стану, конфлікту між викладацькими та дослідницькими функціями, недостатньої організаційної підтримки та проблем work-life балансу. Також запропоновано багаторівневу модель подолання й профілактики вигорання.

Теоретичне підґрунтя становить тривимірна модель К. Маслах, яка включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень [1]. У межах українського контексту вона розширюється й уточнюється, зокрема завдяки дослідженням таких аспектів:

- значення організаційної культури освітян, типів їхнього реагування на стрес (М. Корольчук [2]);

- важливості психологічного клімату колективу, задоволеності працею й професійного здоров'я освітян (Н. Мирончук [3]).

До ключових чинників, що спричиняють вигорання викладачів в Україні, належать:

- перевантаження (багатодинні аудиторні навантаження, постійна взаємодія з адміністрацією, студентами, науковими партнерами);

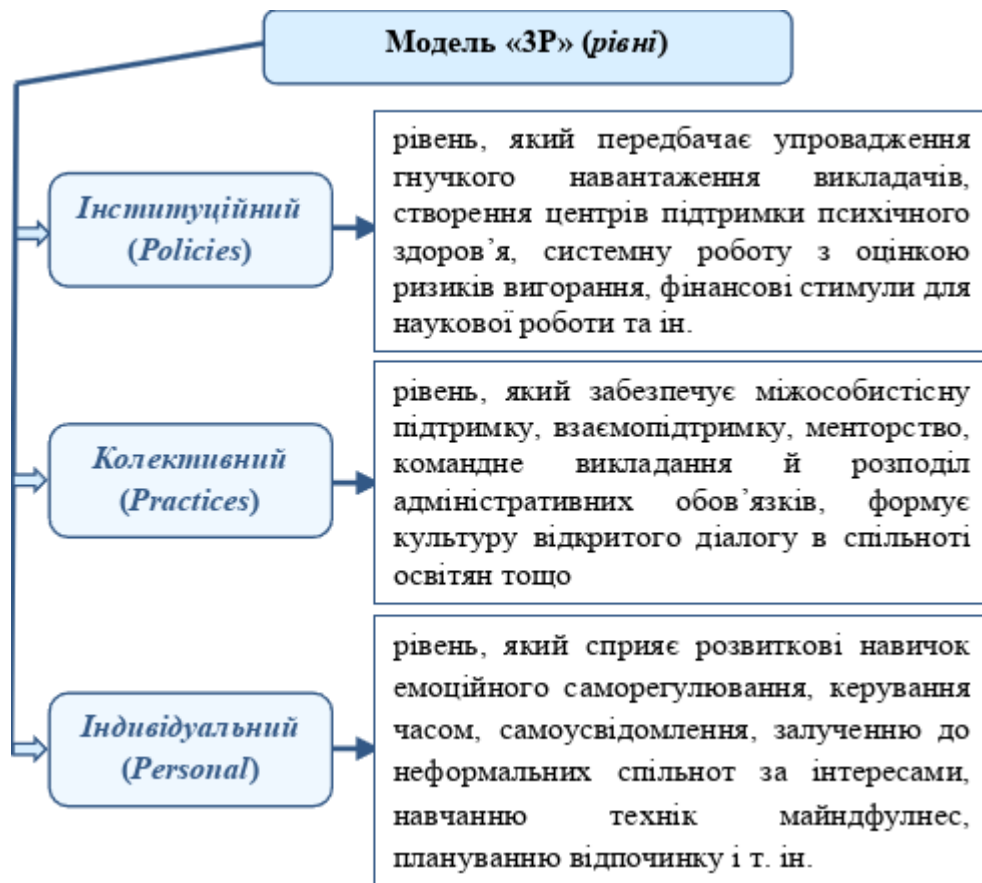
- низька оплата праці, необхідність працювати на кількох посадах одночасно, аби забезпечити базовий рівень добробуту;

- конфлікт між очікуванням високої дослідницької активності (публікації у Scopus/WoS) та відсутністю часу й умов для цього через навантаження викладача;

- work-life conflict (відсутність чітких меж між робочим і приватним часом, особливо в дистанційній формі);

- соціальна ізоляція, емоційне виснаження, знеособлення студентів, відчуття професійної неефективності, зростання бажання змінити сферу діяльності або мігрувати.

Зважаючи на це, пропонуємо трирівневу стратегію профілактики й подолання вигорання викладачів закладів вищої освіти – *модель «ЗР»* (policies, practices, personal):



**Рис. 1. Модель «3Р» профілактики й подолання вигорання викладачів закладів вищої освіти**

Упровадження такої моделі дозволяє не лише знизити ризик вигорання, а й покращити загальний професійний добробут викладачів закладів вищої освіти. Враховуючи важливу роль науково-педагогічних працівників у формуванні якісного освітнього середовища, подібні ініціативи мають бути закріплені в довгострокових стратегіях державної політики у сфері освіти, а не зводитися до короткочасних заходів.

#### **Список використаної літератури:**

1. Maslach С., Leiter М. Р. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2016. Vol. 15, No. 2. P. 103–111.
2. Корольчук М. С. Професійне вигорання працівників освіти: монографія. Київ : КНТЕУ, 2017. Режим доступу: <https://doi.org/10.31617/m.knute.2017-1366> (дата звернення: 12.05.2025).
3. Мирончук Н. М. Педагогічні та психологічні чинники професійного здоров'я викладача вищої школи. *Проблеми освіти*. 2016. Вип. 86. С. 386–393.

**Панайоті Анна** (студентка факультету психології  
Чорноморського національного університету імені Петра Могили)  
*Наук. консультант – ст. викладач Старченко А.В.*

## **ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТА ЇЇ ВИДІВ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Актуальність дослідження.** прокрастинації серед студентів закладів вищої освіти в умовах війни зумовлена значним впливом постійного стресу, тривожності та невизначеності на їхню психологічну стійкість та навчальну діяльність. Прокрастинація, як схильність до відкладання важливих справ, може посилюватися під впливом кризових факторів, негативно позначаючись на академічній успішності та особистісному розвитку студентів. Недостатня вивченість проявів прокрастинації в умовах війни та необхідність розробки ефективних методів її подолання визначають важливість даного дослідження. Сутність та визначення прокрастинації: Прокрастинація визначається як добровільне відкладання виконання необхідних або запланованих завдань, незважаючи на потенційні негативні наслідки такого зволікання. Це явище відрізняється від звичайної ліни або обґрунтованої затримки, оскільки супроводжується почуттям дискомфорту, провини та самокритики. Прокрастинація часто є результатом складної взаємодії емоційних, когнітивних та поведінкових факторів.

**Психологічні кореляти прокрастинації:** Дослідження показують, що прокрастинація часто пов'язана з такими психологічними характеристиками, як низька самооцінка, страх невдачі, перфекціонізм, імпульсивність, труднощі з саморегуляцією, високий рівень тривожності та депресивні тенденції [3]. Відкладання справ може слугувати тимчасовим механізмом уникнення неприємних емоцій, пов'язаних із завданням, проте в довгостроковій перспективі призводить до погіршення емоційного стану та зниження продуктивності. Прокрастинація як конфлікт між короткостроковим задоволенням та довгостроковими цілями: Часто прокрастинація є результатом переваги миттєвих задовольень над необхідністю виконання важливих, але потенційно неприємних або складних завдань [1]. Цей внутрішній конфлікт може призводити до постійного відкладання справ, навіть при усвідомленні їхньої важливості та терміновості.

**Активна прокрастинація:** Цей вид прокрастинації характеризується відкладанням основного завдання шляхом зайняття іншими, менш важливими справами. Активні прокрастинатори можуть відчувати себе продуктивними, виконуючи другорядні завдання, але при цьому уникають головної мети. Іноді це може бути спробою створити відчуття терміновості в останній момент для стимуляції до дії. **Пасивна прокрастинація:** На відміну від активної, пасивна прокрастинація проявляється у бездіяльності, нездатності розпочати роботу через апатію, нерішучість або відсутність енергії. Пасивні прокрастинатори часто

відчувають себе паралізованими та не можуть знайти мотивацію для виконання завдань, що супроводжується значним емоційним дискомфортом.

**Хронічна прокрастинація:** Хронічна прокрастинація є стійкою та повторюваною моделлю поведінки, при якій відкладання справ стає звичним способом реагування на більшість завдань у різних сферах життя [2]. Цей вид прокрастинації може мати серйозні негативні наслідки для академічної успішності, кар'єри, міжособистісних стосунків та загального самопочуття особистості. **Ситуативна прокрастинація:** Ситуативна прокрастинація проявляється у відкладанні конкретних завдань або справ, які викликають особливий негатив, страх або неприязнь. Це може бути пов'язано зі складністю завдання, його невизначеністю, необхідністю публічного виступу або іншими факторами, що викликають дискомфорт.

**Висновок.** Прокрастинація є складним та багатогранним психологічним феноменом, який проявляється у різних формах та має значний вплив на різні аспекти життя людини. Розмежування між активною, пасивною, хронічною та ситуативною прокрастинацією дозволяє краще зрозуміти мотивацію та поведінкові патерни прокрастинаторів, що є важливим для розробки ефективних стратегій її подолання. Подальші дослідження у цій галузі можуть бути спрямовані на вивчення специфічних факторів, що сприяють розвитку різних видів прокрастинації, та розробку індивідуалізованих підходів до її корекції.

#### **Список використаної літератури:**

1. Колтунович Т. А. Прокрастинація – конфлікт між «важливим» і «приємним». *Молодий вчений*. 2017. № 5 (45). С. 211–218.
2. Соболева С. Академічна прокрастинація як психолого-педагогічна проблема. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди"*. Сер. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2014. Вип. 34. С. 190-197.
3. Milgram N. A., Marshevsky S., Sadeh C. Correlates of academic procrastination: discomfort, task aversiveness and task capability. *J. of Psychol.* 1995. Vol. № 2. P. 145-155. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00223980.1995.9914954>

**Ціпівко Олена, Мандрика Тетяна**  
(студентки спеціальності «Початкова освіта»  
ВСП «Педагогічний фаховий коледж  
Львівського національного університету імені І. Франка»)  
*Наук.консультант- викл. Михайлишин Р.Р.)*

## **ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕОРІЇ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Сучасна освіта в початковій школі переживає період активного оновлення, у якому би роль відіграє орієнтація на потреби кожної дитини. Ми, як здобувачки ВСП «Педагогічний фаховий коледж Львівського національного університету імені Івана Франка», глибоко усвідомлюємо важливість індивідуального підходу до учнів, адже саме в перші роки навчання закладаються основи світогляду, мотивації до знань й особистісного розвитку. Однією з найперспективніших концепцій у цьому напрямі є теорія множинного інтелекту, запропонована американським психологом Говардом Гарднером. Вона доводить, що інтелект не є чимось одним, а має щонайменше дев'ять різних форм, кожна з яких унікальна та цінна. Завдяки цьому підходу вчитель може створити навчальне середовище, у якому кожна дитина почуватиметься успішною, важливою та здатною досягати результатів. Розуміння і впровадження концепції множинного інтелекту — це не лише освітній тренд, а перевага, яка відкриває нові горизонти розвитку школярів. У початковій школі це набуває особливого значення, адже саме в молодшому віці діти найкраще реагують на індивідуалізоване навчання та різні форми подачі. **Лінгвістичний інтелект** навчання ґрунтується на аналізі мовних явищ, правил та закономірностей. Він спрямований на формування у дітей свідомого ставлення до мови, розуміння її структури та функціонування. Завдяки цьому методу учні не просто запам'ятовують слова та граматичні правила, а усвідомлюють їхню логіку та зв'язки між мовними елементами. Лінгвістичний метод спрямований на розвиток мовлення, грамотності та усвідомленого засвоєння мовних правил. У початковій школі він допомагає дітям краще розуміти структуру мови, збагачувати словниковий запас та формувати навички письма й читання. Через ігрові завдання, аналіз слів та побудову речень діти вчаться правильно використовувати мовні конструкції, розвивають комунікативні навички та впевненість у висловленні думок. Це сприяє їхньому мовленнєвому розвитку та формуванню грамотності.

**Логіко-математичний інтелект.** Цей тип інтелекту пов'язаний з умінням логічно мислити, аналізувати, працювати з абстрактними поняттями, послідовностями, формулами та числами. Діти з розвиненим логіко-математичним інтелектом легко вловлюють закономірності, люблять задачі, головоломки, експерименти, ставлять запитання «чому?» і

шукають причинно-наслідкові зв'язки. Впровадження математичних ігор на уроках математики. Створення логічних ланцюжків або квестів у природознавстві. Використання простих дослідів у навчанні (наприклад, спостереження за таненням льоду для пояснення зміни станів води).

**Просторовий (візуальний)** метод навчання спрямований на розвиток здатності орієнтуватися в просторі, уявляти об'єкти та їхні взаємозв'язки, а також розвивати навички малювання та візуального мислення. Він допомагає дітям краще сприймати навколишній світ, аналізувати форми, розташування предметів та їхні пропорції. У початковій школі просторовий метод використовується через ігрові та практичні завдання, які допомагають дітям краще орієнтуватися в просторі, та розвивати візуальне мислення.

**Музичний інтелект.** Це здатність розпізнавати, відтворювати та створювати музику, ритми, мелодії й тембри. Діти з таким інтелектом добре запам'ятовують інформацію через пісні, ритмічні вправи, мають чутливе вухо до звуків і часто самі люблять співати чи грати на інструментах. Вивчення віршів і правил через пісеньки та ритмізацію. Створення «музичного супроводу» до казок або оповідань. Музичні фізкультхвилинки на уроках для зміни уваги.

**Кінестетичний інтелект.** Кінестетичний метод навчання базується на фізичній активності, русі та тактильному сприйнятті інформації. Він спрямований на розвиток координації рухів, моторики та засвоєння знань через практичні дії. Діти, які краще сприймають інформацію через рух, активно взаємодіють із навколишнім світом, запам'ятовуючи матеріал через фізичні вправи та маніпуляції з предметами. Кінестетичний метод спрямований на навчання через рух, фізичну активність та тактильне сприйняття. У початковій школі він допомагає дітям засвоювати знання через практичні дії, розвивати координацію рухів та моторику. Завдяки активним іграм, вправам та маніпуляціям з предметами діти краще запам'ятовують інформацію, розвивають увагу та взаємодіють із навколишнім світом. Це сприяє їхньому фізичному розвитку, покращенню концентрації та формуванню навичок самоконтролю.

**Міжособистісний інтелект (соціальний).** Цей інтелект відповідає за здатність ефективно спілкуватися, співпрацювати з іншими, розуміти почуття, емоції та потреби оточення. Такі діти швидко знаходять спільну мову з однолітками, люблять працювати в групах, допомагати іншим, мають лідерські риси або проявляють турботливість. Приклад інтеграції у початкову школу: Групові проекти (наприклад, створення колективної казки). Інсценізації ситуацій з етичним Рольові ігри, які розвивають емоційний інтелект («Як допомогти другу?»).

**Внутрішньоособистісний інтелект.** Метод навчання спрямований на розвиток самосвідомості, рефлексії та здатності аналізувати власні думки, емоції та поведінку. Він

допомагає дітям краще розуміти себе, свої сильні та слабкі сторони, формувати внутрішню мотивацію та відповідальність за власне навчання.

**Внутрішньоособистісний інтелект** – метод спрямований на розвиток самосвідомості, рефлексії та емоційного інтелекту. У початковій школі він допомагає дітям краще розуміти свої почуття, аналізувати власні дії та формувати внутрішню мотивацію. Через прості рефлексивні завдання, обговорення емоцій та особистих досягнень діти вчаться усвідомлювати свої сильні сторони, ставити цілі та відповідально приймати рішення. Це сприяє їхньому емоційному розвитку, саморегуляції та формуванню позитивного ставлення до себе та інших.

**Натуралістичний інтелект.** Це здатність розпізнавати явища природи, рослини, тварин, працювати з природними об'єктами, класифікувати їх. Діти з цим типом інтелекту захоплюються природою, тваринами, люблять збирати листя, камінці, спостерігати за погодою, розпізнавати види рослин і тварин. Приклад інтеграції у початкову школу. Проведення уроків на природі або екскурсій. Виготовлення гербаріїв, мініпроектів про тварин. Створення календарів погоди або догляд за «живим куточком» у класі.

**Екзистенційний інтелект.** Екзистенційний метод навчання спрямований на розвиток філософського мислення, роздуми про сенс життя, моральні цінності та особистісний вибір. Він допомагає дітям формувати власне світобачення, розуміти важливість відповідальності, свободи та взаємозв'язку між людьми. Екзистенційний метод у початковій школі допомагає дітям розвивати самосвідомість, осмислювати власні емоції, цінності та взаємозв'язок із навколишнім світом. Він сприяє формуванню моральних орієнтирів, відповідальності та здатності ставити важливі запитання про життя. Через прості бесіди, творчі завдання та рефлексію діти вчаться аналізувати свої почуття, розуміти значення дружби, чесності, свободи та власного вибору. Це сприяє їхньому емоційному розвитку та допомагає усвідомити власні цілі.

Таким чином, теорія множинного інтелекту Говарда Гарднера відкриває нові можливості для розвитку кожного учня відповідно до його унікальних здібностей. У початковій школі це особливо важливо, адже різноманітні форми інтелекту дають змогу створити динамічне, інклюзивне й ефективне освітнє середовище. Ми, як майбутні педагоги, розуміємо цінність такого підходу, саме він допомагає розкрити природний потенціал дитини, формувати її впевненість і бажання вчитися.

#### **Список використаної літератури:**

1. Армстронг Т. Множинний інтелект у класі: посібник для вчителя; пер. з англ. Київ: Шкільний світ, 2011. 192 с.
2. Гарднер Г. Структури розуму: теорія множинного інтелекту; пер. з англ. Київ: Либідь, 2003. 480 с.

## **КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКА РОЛЬ ВІКІДЖЕРЕЛ**

В сучасних умовах цифровізації суспільства надзвичайно важливими стають відкриті, надійні й доступні джерела знань. Всім відома онлайн-енциклопедія Вікіпедія, яка є однією з найвідоміших та найповніших у світі і доступна сотнями мов, 19 з яких мають понад мільйон статей. Опікується цим проектом фонд Вікімедіа, а доповнювати статті в енциклопедії може будь-хто, що сприяє актуалізації інформації. Проте значно меншу увагу зазвичай приділяють так званим сестринським проектам Вікіпедії, які працюють на таких самих принципах вільності. До такого проекту можна віднести Вікіджерела, які виконують унікальну роль у збереженні, систематизації й поширенні літературних, наукових та архівних текстів минулого.

Тому, **метою роботи** є аналіз особливостей розвитку та функціонування проекту Вікіджерела, як відкритої онлайн-бібліотеки для збереження та поширення текстів у цифровій формі та для популяризації культурної та наукової спадщини.

Вікіджерела — це відкрита онлайн-бібліотека цифрових текстів. Метою проекту є подання для читання усіх видів текст, від опублікованих художніх чи нехудожніх книг до архівних документів, листів тощо, чи навіть відео- та аудіозаписів. Збереженню підлягають праці, що є у суспільному надбанні чи були опубліковані автором під вільною ліцензією.

Ідея подібного проекту зародилася у 2001 році, коли у Вікіпедії відбувалися суперечки щодо додавання первинних матеріалів на сайт. Для розв'язання цієї проблеми і було запропоновано проєкт Вікіджерела (тоді ще під назвою Project Sourceberg, що є відсилкою на раніший Project Gutenberg, що й дотепер займається оцифруванням книг). Обговорювалася можливість зробити цей сайт інтерфейсом між власне Вікіпедією та Project Gutenberg, але пізніше було прийнято рішення зробити окрему, повноцінну бібліотеку.

Перші сторінки проекту були розміщені на домені Вікіпедії, але вже у 2003 році створено окремий сайт, а також офіційно змінено назву на Вікіджерела (Wikisource).

Одразу після запуску користувачі почали швидко наповнювати Вікіджерела різноманітними текстами. Всього за два тижні було створено понад 1000 сторінок. Станом на квітень 2005 року сторінок було вже 19000.

Однак залишалася проблема, що це був просто цифровий текст не прив'язаний до друкованих відсканованих файлів видання. Зазвичай редактори лиш вказували з якого друкованого видання транскрибовано текст, але читачеві довелося б власноруч шукати це джерело. До того ж у такому форматі важко перевіряти правильність транскрибування певної

сторінки іншими користувачами. Тому розробник ThomasV створив розширення ProofreadPage, що дозволяє посторінково транскрибувати друковане видання із PDF чи DJVU файлів та перевіряти правильність іншим користувачам.

Завдяки цьому розширенню значна частина праць у Вікіджерелах в багатьох мовних розділах тепер містять поруч із цифровим текстом посилання на друковане видання, щоб читачі могли власноруч перевірити правильність поданого тексту, що підвищило довіру до проєкту серед академічних кіл. Деякі спільноти навіть прийняли рішення цілком заборонити публікацію текстів, що не прив'язані до друкованого видання.

Спільнота редакторів продовжувала зростати, а разом з тим і розширювати власні нароби, що вже не обмежувалися лише транскрибуванням існуючих текстів. Вони почали створювати власноруч анотовані видання, що містять додаткові пояснення до змісту та посилання на статті в інших вікіпроєктах для кращого розуміння (наприклад, посилання на сторінки персоналій у Вікіпедії), а також створювати переклади для творів, особливо для тих, що з певних причин навряд матимуть переклад.

Розгляньмо детальніше саме український розділ Вікіджерел.

Він входить у десятку найбільших Вікіджерел у світі і кожного дня активно зростає у розмірі, особливо активно за останні 5 років. Станом на квітень 2025 року у проєкті є понад 114 тисяч транскрибованих сторінок із друкованих видань і кожного місяця український розділ відвідує понад мільйон користувачів.

Яка ж користь від опублікованих текстів?

Перш за все, це зручність читання. Досить часто тексти у суспільному надбанні, якщо вони відскановані до PDF чи DJVU форматів, мають досить погану якість (вигорілі літери, артефакти від старіння, фізичні пошкодження сторінок тощо). Цифровий текст, перевірений людиною, дозволяє послуговуватися виданням у набагато зручнішому форматі і з більшою легкістю. Також це дозволяє начитувати тексти сліпим людям з допомогою спеціальних програм, для яких досить часто подібні тексти можуть залишатися недоступними через відсутність комерційного попиту на настільки давні праці, якщо вони не за авторства класиків.

По-друге, це можливість пошуку за книгою та індексація у пошукових рушіях, як Google. Коли з'являється цифровий текст, то значно збільшуються шанси, що читач віднайде необхідну для себе працю без значних зусиль. Йому не доведеться завантажувати файл збірки, щоб поглянути, чи є там необхідна йому праця. Особливо це актуально для збірників та періодичних видань, які часто не мають сучасних покажчиків змісту, що індексувалися б у системах. Хорошим прикладом є стаття Федіра Пуценка «Япанське письменство», що була опублікована у журналі «Східній Світ», № 1, 1927. Звичайний дослідник чи студент імовірно не натрапив би на цю статтю, якби вже попередньо про неї не знав, але тепер, коли вона є

вчитана на Вікіджерелах, шанси на це значно більші, адже саме на пошукові рушії зазвичай покладаються люди, коли потрібно віднайти роботи на певну тематику.

Крім транскрибування друкованих видань, в українському розділі Вікіджерел існують ще два напрямки: Архіви та вікіпереклади.

Проект Архіви був створений з метою перенесення інформації з українських та не тільки архівів у Вікіджерела для подання у зручній формі та доповнення існуючої у нас інформації. Наприклад, сторінки авторів можуть посилатися на справи у архіві, а справа в архіві може подавати посилання на автора (-ів) про якого йдеться у конкретній справі.

Вікіпереклади — це переклади, що були створені редакторами Вікіджерел, на відміну від перекладів, що були опубліковані, як друковане видання. Поки що ця діяльність не настільки розвинена в українському розділі, але Вікіджерела можуть зайняти важливу нішу у цьому плані. Значна частина наразі наявних перекладів — це певні державні документи чи невеликі тексти, які становлять історичну цінність, але з тих чи інших причин навряд будуть перекладені українською мовою. Наприклад, „Записка А. Френкеля М. Єжову від 7.10.1937 року «Про непорядки у роботі спецтрійок у Куйбишевському УНКВС»“ або „Костюми селян державних маєтностей Київської губернії“.

Таким чином, Вікіджерела є важливим проектом, що забезпечує відкритий доступ до текстів, які перебувають у суспільному надбанні або поширюються за вільними ліцензіями. Український розділ Вікіджерел, який активно розвивається останні роки, відіграє важливу роль у збереженні й популяризації української культурної та історичної спадщини, забезпечуючи зручний доступ до маловідомих або рідкісних текстів, у тому числі й староукраїнських, а також створює нові можливості для дослідників, студентів і широкого кола користувачів, забезпечуючи легкий пошук інформації та транскрибування історичних видань, що мають велике значення для України та українців.

#### **Список використаної літератури:**

1. Вікіджерела. Вікіпедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Вікіджерела> (дата звернення: 28.04.2025).
2. Wikisource. Wikipedia. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Wikisource> (дата звернення: 28.04.2025).

## **ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

В умовах сучасного інформаційного суспільства стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій стає важливим ресурсом для здобуття освіти, професійної діяльності та загалом життєдіяльності людини. Цифрові технології активно впроваджуються в освітній процес, особливо внаслідок пандемії коронавірусної хвороби, що зумовила перехід до дистанційного навчання. Воєнні конфлікти також підтримують популярність дистанційного та змішаного навчання, сприяючи подальшому поширенню цифрових інструментів, їх диференціації, технічному вдосконаленню та розширенню дидактичних можливостей. Отже, дослідження ефективності використання цифрових інструментів у підготовці магістрів педагогічних спеціальностей є актуальним завданням.

Метою даної роботи є дослідження теоретичних та практичних аспектів використання цифрових інструментів у підготовці магістрів педагогічних спеціальностей. А також аналіз сучасного стану використання цифрових інструментів в освітньому процесі, визначення видів та дидактичних можливостей цифрових інструментів у підготовці педагогів, розгляд переваг та викликів впровадження цифрових інструментів у вищій школі та розробка рекомендації для ефективного використання цифрових інструментів у підготовці магістрів педагогічних спеціальностей.

Цифрові інструменти в освіті включають різні групи засобів, такі як інструменти для створення електронного контенту, платформи дистанційного навчання, засоби контролю знань, ігрові освітні платформи та ресурси штучного інтелекту. Компетентне використання цих інструментів сприяє реалізації різних функцій освітнього процесу, включаючи виховну, дидактичну, розвивальну, мотиваційну, методичну та контрольну. Використання ІКТ в освітньому процесі передбачає розробку методичних матеріалів, управління освітнім процесом, пошук навчальної інформації, проведення експериментів, організацію дозвілля та розробку веб-ресурсів. Цифрові інструменти включають засоби для візуалізації, створення презентацій, інтерактивного контенту, віртуальні цифрові дошки, інструменти для опитування та інструменти для управління навчальною груповою роботою. Лекція, як традиційна форма викладання, залишається важливим способом передачі інформації, але сучасні мультимедійні засоби розширюють її можливості. Метод "змішаного навчання" поєднує традиційні та інноваційні технології навчання, підвищуючи ефективність освітнього процесу.

Використання цифрових інструментів сприяє індивідуалізації навчання, інтенсифікації самостійної роботи студентів, розширенню інформаційних потоків, збільшенню обсягу виконаних завдань, а також підвищенню мотивації та пізнавальної активності, а також ставить перед викладачами завдання модернізації традиційного навчання, забезпечення особистісного розвитку майбутніх фахівців, впровадження інноваційних методів викладання, оволодіння новими технологіями та забезпечення якісного доступу до цифрових ресурсів.

Отже, використання цифрових інструментів є важливим напрямом модернізації вищої освіти, зокрема у підготовці магістрів педагогічних спеціальностей. Подальші дослідження та розробки мають бути спрямовані на створення ефективних моделей інтеграції цифрових інструментів в освітній процес, враховуючи їхні переваги та виклики.

#### **Список використаної літератури:**

1. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі: навч.-метод. посіб. / В. Ю. Биков, В. М. Кухаренко, О. Г. Кузнєцов та ін. – К.: Атіка, 2008. 128 с.

2. Колотило М. О. Сучасний університет у соціально-філософському вимірі / М. О. Колотило // Гілея: науковий вісник: Зб. наук. праць. №80. 2014. С. 230-235.

**Тремба Наталія** (студентка факультету педагогічної освіти

Львівського національного університету імені І.Франка)

*Наук. консультант – доц. Крива М.В.*

### **РОЛЬ МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ОНЛАЙН-КУРСІВ У ФОРМУВАННІ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА**

У сучасному інформаційному суспільстві цифровізація освіти стала одним із головних векторів трансформації педагогічної діяльності. Зокрема, роль педагога вже не обмежується передачею знань – він має бути посередником між учнем і цифровими технологіями, бути компетентним у використанні цифрових інструментів, сервісів та платформ. Саме тому формування цифрової компетентності є ключовою умовою ефективної професійної діяльності педагога.

Актуальність даної теми зумовлена стрімким впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес, поширенням дистанційного навчання та потребою в безперервному професійному розвитку педагогів.

Одним із найбільш гнучких та доступних інструментів формування цифрової компетентності є масові відкриті онлайн-курси (МООС – Massive Open Online Courses), які створюють сприятливі умови для індивідуального професійного зростання педагога, дозволяючи обирати курси за потребами, навчатися у зручний час і отримувати сертифікати. МООС сприяють як теоретичному засвоєнню знань, так і практичному формуванню цифрових навичок.

Вагомий внесок у дослідження цифрової трансформації освіти зробили фахівці Інституту цифровізації освіти НАПН України — О. Овчарук, В. Олексюк, Д. Вербовецький, С. Іванова, А. Кільченко. Їхні напрацювання стосуються гейміфікації, педагогічної аналітики, безпечної поведінки в онлайн-середовищі, використання цифрових платформ у навчанні та методів діагностики цифрової компетентності [1].

Ще одним цікавим дослідженням є дослідження Т. Гмирі, яка вказує на переваги й недоліки використання МООС в освітньому процесі. Серед позитивів – доступність, гнучкість і можливість сертифікації, серед викликів – відсутність живої взаємодії, технічні труднощі та потреба в самодисципліні [2].

І. Василиків та В. Ковальчук акцентують увагу на формуванні цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи, підкреслюючи важливість інтеграції знань з педагогіки, психології та інформатики [3].

Науковці О.І. Мелашенко, М.Є. Фесенко, Л.С. Зюзіна, В.К. Козакевич та Г.О. Соловійова у своєму дослідженні акцентують увагу на тому, що МООС стають невід’ємним інструментом розвитку цифрової компетентності. Вони виділяють ключові компоненти цифрової підготовки викладача: вміння безпечно працювати з інформацією, аналізувати й обробляти цифрові джерела, створювати інтерактивні освітні продукти, а також формувати культуру цифрової взаємодії з учасниками освітнього процесу [5].

Цифрова компетентність сучасного педагога визначається як здатність ефективно використовувати цифрові технології у професійній діяльності, що охоплює створення цифрового контенту, організацію онлайн-взаємодії, оцінювання навчальних результатів та розвиток цифрових навичок у здобувачів освіти.

В умовах цифрової трансформації освітнього простору нові вимоги до професійної діяльності викладача формулює О. Кін [4]. Дослідниця підкреслює, що одним із головних завдань сучасного викладача є здатність ефективно інтегрувати цифрові сервіси у навчальний процес, формувати цілісне цифрове освітнє середовище, розвивати цифрову грамотність. МООС у цьому контексті стають платформою не лише для набуття цифрових знань, а й для розвитку нової педагогічної культури. Сьогодні існує чимало МООС, спрямованих на розвиток педагогічної майстерності педагогів, зокрема: Edway — «Цифрова компетентність сучасного вчителя», Profosvita — «Інформаційно-цифрова компетентність:

створення цифрового контенту», EdEra — «Цифровий учитель», «На Урок» — Підвищення кваліфікації педагогів: розвиток цифрової компетентності та багато інших.

Варто відзначити, що вчителі, які пройшли МООС, демонструють вищий рівень цифрової самостійності, краще орієнтуються у навчальних платформах та активніше впроваджують змішане й дистанційне навчання. Крім того, участь у таких курсах стимулює рефлексію, розвиток критичного мислення, самооцінювання й формування індивідуальної освітньої траєкторії.

Особливо важливу роль МООС відіграли в періоди пандемії COVID-19 та воєнного стану в Україні, забезпечивши безперервність професійного розвитку вчителів попри обмеження, пов'язані з безпекою або неможливістю очного навчання.

Таким чином, масові відкриті онлайн-курси є ефективним засобом формування цифрової компетентності сучасного педагога. Вони сприяють не лише отриманню нових знань, а й розвитку практичних навичок, гнучкості, самоорганізації, що є важливими в умовах стрімких змін освітнього середовища. МООС інтегруються у стратегію навчання впродовж життя, забезпечують якісну альтернативу традиційним формам підвищення кваліфікації та підтримують індивідуалізований підхід до розвитку професійних якостей педагога.

#### **Список використаної літератури:**

1.Цифрова компетентність вчителя нової української школи: виклики та практичні рішення : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 24 лют. 2022 р.) / ред. О. В. Овчарук. Київ : ЩО НАПН України, 2022. 152 с.

2.Гмиря Т. Використання онлайн-курсів в освітньому процесі: переваги та недоліки // Обрії економіки. 2024. № 2(124). С. 115–120. URL: [http://obrii.org.ua/usec/storage/article/Hmyria\\_2024\\_124.pdf](http://obrii.org.ua/usec/storage/article/Hmyria_2024_124.pdf) (дата звернення: 08.05.2025).

3.Василиків І., Ковальчук В. Формування цифрової компетентності майбутнього вчителя початкової школи // Вісник Хортицької національної академії. 2023. № 1(17). С. 80–82. URL: <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/files/article/view/209>.

4.Кін О. Професійна майстерність викладача вищої школи в умовах діджиталізації освітнього процесу // Adult Education. 2024. № 2. URL: <https://adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/285> (дата звернення: 08.05.2025).

5.Мелашенко О. І., Фесенко М. Є., Зюзіна Л. С., Козакевич В. К., Соловйова Г. О. Масові відкриті онлайн-курси як інструмент удосконалення цифрової компетентності викладача // Освітологічний дискурс. 2022. № 1. С. 41–47.

**Троханяк Оксана** (студентка факультету педагогічної освіти  
Львівського національного університету імені І. Франка)  
*Наук. консультант – асист. Тернопольська О.Ю.*

## **КОМАНДНИЙ ПІДХІД У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

**Актуальність.** Командний підхід у психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами є важливою умовою реалізації інклюзивної освіти, яка активно впроваджується в Україні. Забезпечення ефективної підтримки таких дітей потребує злагодженої роботи фахівців різного профілю — педагогів, психологів, логопедів, соціальних працівників, асистентів учителя та батьків. Саме міждисциплінарна команда дозволяє комплексно враховувати індивідуальні особливості дитини, сприяти її повноцінному розвитку, адаптації та соціалізації. Попри наявні нормативні документи, у практиці часто виникають труднощі з координацією дій учасників команди, чітким розподілом ролей та відповідальності, що знижує ефективність супроводу. Тому дослідження організації та функціонування командного підходу є актуальним для вдосконалення системи інклюзивної освіти й забезпечення якісної допомоги дітям з особливими освітніми потребами.

Психолого-педагогічний супровід (ППС) - це комплексна система заходів з організації освітнього процесу і розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку [3]. Відповідно до потреб і можливостей кожної дитини вчитель або вихователь інклюзивного класу/групи за участю другого фахівця (корекційного педагога) забезпечує гарантовану підтримку тим, хто цього потребує, здійснює особистісно-орієнтований підхід до організації освітнього процесу. Підготовка дітей з особливими освітніми потребами до умов і стилю життя суспільства, в якому вони живуть, є кінцевою метою інклюзивного навчання. Хоча навчальні заклади й забезпечують сприятливі умови для досягнення рівних можливостей і повної участі дітей з особливими освітніми потребами у житті школи чи дитячого садка, однак для їх більш ефективної діяльності необхідні спільні зусилля педагогічного колективу і персоналу школи, батьків, громади. Необхідно створити командний чи партнерський підхід до розгляду цього питання. Адже команда - це група людей, які об'єднані спільною метою та співпрацюють, щоб досягти більшого, ніж кожен із них здатен досягти самотужки. Відповідно до «Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти» склад команди формується з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини [1]. До команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами входять постійні учасники та залучені фахівці [2].

У закладах загальної середньої освіти до постійного складу команди входять: директор або заступник з навчально-виховної роботи, класний керівник, учителі, асистенти вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, дефектолог (за потребою), учитель-реабілітолог, а також батьки або законні представники дитини. До складу залучених фахівців можуть входити: медичний працівник закладу, лікар, асистент дитини, спеціалісти соціального захисту, представники служби у справах дітей та інші.

У дошкільних закладах структура команди є подібною: постійними учасниками є директор або вихователь-методист, вихователь, асистент вихователя, практичний психолог, соціальний педагог, дефектолог (за потребою), реабілітолог та батьки дитини. За потреби також залучаються медичні працівники, лікарі, асистент дитини й інші фахівці соціальної сфери.

Основними завданнями команди є:

- збирання інформації про розвиток дитини, її інтереси, труднощі та особливості навчання;
- визначення обсягу та змісту психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг відповідно до висновків ІРЦ та забезпечення їх реалізації;
- розроблення та супровід індивідуального освітнього плану або напрямку роботи з дитиною, регулярний моніторинг динаміки розвитку;
- надання методичних рекомендацій педагогам щодо організації освітнього процесу для дітей з ООП;
- консультування батьків з питань розвитку, навчання та виховання їхніх дітей;
- проведення просвітницьких заходів для педагогів, батьків і дітей з метою формування толерантного середовища та недопущення дискримінації [4].

Попри важливість командного підходу, у процесі його реалізації на практиці виникає низка труднощів, які впливають на ефективність психолого-педагогічного супроводу. Однією з найактуальніших проблем є формальне ставлення до командної роботи: зустрічі команди проводяться епізодично, без чітко визначеного плану або координації дій. Нерідко Індивідуальні програми розвитку (ІПР) створюються як формальність, без глибокого аналізу потреб дитини. Іншою суттєвою проблемою є недостатній рівень підготовки окремих учасників команди — зокрема, педагогів загальноосвітніх предметів, які можуть не володіти спеціальними знаннями про роботу з дітьми з особливими освітніми потребами. Через це ускладнюється реалізація індивідуального підходу та створення інклюзивного освітнього середовища. Також спостерігається слабка міжособистісна взаємодія в середині команди: не всі фахівці мають достатньо часу чи мотивації до активної участі в обговореннях, що призводить до розмитості відповідальності. Ще один критичний момент — недостатнє залучення батьків до командної роботи: вони часто виконують лише пасивну роль, а не є

рівноправними учасниками процесу. Це знижує якість супроводу, оскільки саме батьки володіють унікальною інформацією про дитину поза межами закладу освіти. Усі ці чинники свідчать про необхідність покращення організації командної взаємодії через професійне навчання, супервізію, налагодження регулярної комунікації та чітке розмежування ролей і обов'язків усіх учасників.

Отже, командний підхід у психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами є ключовим чинником ефективної реалізації інклюзивної освіти. Він дозволяє забезпечити комплексний, цілісний і індивідуалізований підхід до розвитку дитини, враховуючи її унікальні потреби. Проте для досягнення максимальної результативності необхідно не лише формально створювати команди, а й організовувати їхню діяльність на засадах партнерства, чіткого розподілу ролей, системної комунікації та професійної взаємодії. Вдосконалення цих процесів сприятиме не лише якісному супроводу дитини, а й формуванню інклюзивного, гуманістичного освітнього середовища.

#### **Список використаної літератури:**

1. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/gromadske-obgovorennya/2025/04/29/ho-proyekt-nov-redaktsiyi-prymirn-polozh-pro-komandu-psykhologo-ped-suprovodu-uchnya-z-ooop-v-zzso-29-04-2025.docx>

2. Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи / укладачі Литвин І. М., Гавриленко Т. Л. Черкаси: «ЧОПОПП Черкаської обласної ради». 2020. URL: <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/545/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4.pdf>

3. Що таке психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами. URL: <https://www.pedrada.com.ua/question/415-shcho-take-psihologo-pedagogchniysuprovod-ditmi-z-osobivimi-osvtnmi-potreb>

4. Як організувати якісну роботу команди психолого-педагогічного супроводу: поради для керівника закладу освіти. URL: <https://sqe.gov.ua/yak-organizuvati-yakisnu-robotu-komand/>

**Сверид Ганна** (студентка факультету педагогічної освіти  
Львівського національного університету імені І. Франка)  
*Наук. консультант - асист. Тарнопольська О. Ю.*

## **ПРИНЦИПИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У СВІТЛІ МІЖНАРОДНИХ НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ ДОКУМЕНТІВ: АНАЛІЗ І ПРАКТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ**

Інклюзивна освіта — це не лише освітній процес, а й соціальна філософія, що базується на правах людини, рівності можливостей та цінності різноманіття. Вона передбачає створення такого середовища, яке забезпечує кожній дитині, незалежно від її фізичного, психічного чи соціального стану, можливість отримувати якісну освіту. У світлі сучасних міжнародних документів принципи інклюзії стали основою для трансформації освітніх систем країн світу, у тому числі й України.

Міжнародні нормативно-правові документи відіграють ключову роль у формуванні концепції інклюзивної освіти. Одним із найвпливовіших документів є Саламанкська декларація (1994), яка закликає всі уряди «давати перевагу навчанню дітей з особливими освітніми потребами у звичайних школах, якщо це можливо». У ній наголошується на цінності кожної дитини, права на освіту у звичному соціальному середовищі та визнанні різноманітності як позитивного чинника в освіті [1].

У статті 24 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (2006) йдеться про обов'язок держав-учасниць забезпечити інклюзивну освіту на всіх рівнях. Конвенція підкреслює, що навчання має бути доступним, відповідним та ефективним для всіх дітей, включаючи дітей з інвалідністю, на основі рівності з іншими. Щоб сприяти забезпеченню реалізації цього права, держави-учасниці вживають належних заходів для залучення до роботи вчителів, зокрема й учителів з інвалідністю, які володіють жестовою мовою та (чи) абеткою Брайля, та для навчання спеціалістів і персоналу, що працюють на всіх рівнях системи освіти. Таке навчання охоплює освіту в питаннях інвалідності й використання підходяжих підсилювальних і альтернативних методів, способів та форматів спілкування, навчальних методик і матеріалів для надання підтримки особам з інвалідністю.

Держави-учасниці забезпечують, щоб особи з інвалідністю могли мати доступ до загальної вищої освіти, професійного навчання, освіти для дорослих і навчання протягом усього життя без дискримінації та нарівні з іншими. Із цією метою держави-учасниці забезпечують, щоб для осіб з інвалідністю забезпечувалося розумне пристосування [2].

Закон України «Про освіту» (2017) також закріплює право кожної дитини на освіту в інклюзивному середовищі. Згідно з цим документом, інклюзивне навчання забезпечується в усіх типах закладів освіти, які мають адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб

здобувачів освіти. Здорове освітнє середовище - сукупність умов, заходів і правил у закладі освіти, що спрямовані на формування культури здорового способу життя (знань, навичок, здатності та усвідомленої потреби) в усіх учасників освітнього процесу і зміцнення здоров'я здобувачів освіти у безпечному освітньому середовищі, зокрема шляхом організації оптимального розподілу рухової активності, фізичних та інтелектуальних навантажень і відпочинку, психологічного та/або психолого-педагогічного супроводу, формування культури особистої гігієни, здорового харчування, безпекового, екологічного мислення та поведінки, у тому числі в інформаційному (зокрема цифровому) середовищі, культури діалогу та ненасильницької, безконфліктної комунікації, проведення профілактичних і просвітницьких заходів, застосування ергономічних підходів у створенні освітнього середовища [3].

Наукова література підтримує принципи інклюзивної освіти як необхідну модель соціального устрою. У своїй праці Колупасва А. А. підкреслює, що історично домінувала медична модель, за якою особи з порушеннями розглядалися як «неповноцінні» та ізолювалися від суспільства. Натомість соціальна модель, яка утвердилася з 1970-х років, ставить в центр уваги бар'єри, створені самим суспільством, а не особливості людини. Відповідно, завданням освіти є не пристосування дитини до системи, а адаптація системи до потреб дитини.

Лев Виготський ще у 1924 році зазначив: «Величезна помилка — споглядання на дитячу ненормальність лише як на хворобу... ми не помічаємо тих пудів здоров'я, закладених у дитячому організмі». Ця цитата стала основою сучасного розуміння важливості соціального контексту у навчанні дітей з особливими потребами [4, с. 41].

У книзі також деталізовано основні принципи інклюзивної освіти: навчання всіх дітей разом незалежно від їхніх відмінностей; адаптація навчальних програм; застосування індивідуального підходу; залучення батьків; партнерство з громадою. Інклюзивна освіта забезпечує не лише розвиток дитини з особливими потребами, а й сприяє формуванню толерантного суспільства.

Інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, має забезпечувати інклюзивна школа - заклад освіти, що адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі.

Основні принципи інклюзивного навчання:

- всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;

- школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види й темпи навчання; забезпечення якісної освіти для всіх завдяки відповідному навчально-методичному забезпеченню, застосуванню організаційних заходів, розробці стратегії викладання, використанню ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;

- діти з особливими освітніми потребами мають отримувати додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей - всі діти - цінні й активні члени суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному, а також емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами [4, с. 48].

Ці положення перегукуються з вимогами Конвенції про права осіб з інвалідністю, де зазначено про необхідність розумного пристосування і надання підтримки у процесі навчання, включаючи застосування спеціальних педагогічних методів, альтернативної комунікації та технічних засобів [2].

Таким чином, міжнародні документи не лише формують концептуальні основи інклюзивної освіти, а й зобов'язують держави впроваджувати ці принципи на практиці. Вони сприяють розробці національних законів, стандартів і практик, орієнтованих на забезпечення рівного доступу до освіти для всіх.

Інклюзивна освіта — це вимога часу, яка відображає принципи демократії, рівності та соціальної справедливості. Вона базується на міжнародно визнаних документах, які задають нормативну базу для побудови освітніх систем, відкритих для кожного. Аналізуючи міжнародні правові акти та наукові джерела, можемо зробити висновок, що реалізація принципів інклюзивності потребує комплексного підходу — від нормативного закріплення до практичної реалізації через підготовку педагогів, адаптацію середовища та розвиток індивідуального підходу.

#### **Список використаної літератури:**

1. Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. – UNESCO, 1994. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
2. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. – UN, 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text)

3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради України. – 2017. – № 38–39. – Ст. 380. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: навч. посібник. – Київ: А.С.К., 2012. – 128 с.

**Кардаш Олена** (студентка факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені І. Франка)  
*Наук. консультант - доц. Калагурка Х.І.*

## **РОЛЬ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

**Вступ.** У сучасній системі підготовки педагогів важливе місце займає розвиток професійних компетентностей. Одним із результативних засобів досягнення цієї мети є впровадження тренінгових технологій, які сприяють не лише засвоєнню теоретичних знань, а й активному розвитку практичних навичок, комунікативних умінь, емоційного інтелекту й особистісної зрілості.

Питання професійної підготовки педагогічних кадрів широко висвітлено в працях таких дослідників, як А. Алексюк, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, І. Підласий, які підкреслюють важливість особистісного розвитку педагога у процесі навчання. Особливості організації тренінгових занять у педагогічній освіті розглядаються у працях І. Андрощук, В. Безпалька, де акцент зроблено на методичному забезпеченні та потенціалі інтеграції тренінгів у навчальний процес. Технологічні аспекти соціально-психологічних тренінгів були предметом вивчення Н. Заячківської, Л. Мороз, Г. П'ятакової та інших, які розглядали їх як інструмент формування емоційної стабільності, стресостійкості та адаптивності особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Тренінг як форма навчання бере свій початок із медичної сфери XIX століття, де використовувався в психотерапевтичній практиці. У XX столітті тренінгові методи активно почали застосовуватись у професійній освіті та практичній психології, як ефективні технології розвитку особистості. У контексті вищої педагогічної освіти тренінг набув значення як дієвий інструмент формування ключових професійних якостей студентів.

Сучасна психолого-педагогічна література пропонує класифікацію тренінгів за спрямованістю: соціально-психологічні, комунікативні, асертивні, аутотренінги, тренінги

особистісного росту тощо. Особливої актуальності в педагогічній сфері набувають навчальні та управлінські тренінги, які сприяють формуванню лідерських якостей, розвитку креативного мислення та організаторських здібностей.

Досвід практичного застосування показує, що здобувачі вищої освіти загалом позитивно оцінюють тренінгові методи, оскільки ті створюють сприятливе середовище для особистісного самовираження та професійного самоствердження. Тренінги сприяють формуванню професійної ідентичності, розвитку емоційного інтелекту, впевненості у собі та здатності до командної роботи. Однією з основних переваг є залучення учасників до єдиного креативного простору, що посилює ефект взаємодії, сприяє формуванню навичок ефективної поведінки та позитивної «Я-концепції».

Участь у тренінгах дозволяє майбутнім учителям оволодівати груповим досвідом, долати міжособистісні бар'єри, формувати систему конструктивної взаємодії. Завдяки спеціально створеним умовам майбутні педагоги можуть не лише спостерігати, але й усвідомлювати психологічні закономірності спілкування, вдосконалювати навички зворотного зв'язку та саморефлексії.

Як зазначає О. Даниленко, спеціально розроблені учбові ігри та вправи для майбутніх учителів ефективно розвивають спостережливість, уважність, комунікативні здібності, а також здатність до емоційного передбачення, самовираження та впливу на інших.

Ефективність тренінгових занять забезпечується дотриманням таких принципів: добровільність участі, відкритість, позитивна взаємодія, самодіагностика, неконкурентність, індивідуальний підхід, особистісна ідентифікація, гармонізація інтелектуальної та емоційно-вольової сфер.

**Висновки.** Активне впровадження тренінгових технологій в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти виступає одним із найефективніших засобів формування професійної готовності майбутніх учителів. Завдяки тренінгам значно підвищується рівень особистісної активності студентів, формується позитивна мотивація до професійного зростання, покращуються комунікативні, організаторські та рефлексивні здібності. Участь у тренінгових заняттях сприяє також розвитку soft skills, що є важливими для вчителя в умовах реформування освіти та підвищених вимог до педагогічної майстерності.

Тренінгові технології не лише вдосконалюють процес навчання, а й сприяють становленню інноваційної культури особистості, що, згідно з дослідженнями, є необхідною умовою професійної реалізації педагога. Отже, особистісна активність майбутнього вчителя, що формується у тренінговому середовищі, є продуктом спільної творчої діяльності, орієнтованої на зміни та вдосконалення освітньої практики.

**Список використаної літератури:**

1. Андрощук І. В. Тренінг як засіб підготовки майбутніх викладачів до педагогічної взаємодії. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». Черкаси: Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. 2016. № 9. С. 117–121.

2. Безпалько О. В. Тренінг як інноваційна форма соціально-педагогічної роботи. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2004. № 1. С. 22–28.

3. Кострікін О. В. Формування та розвиток професійних якостей особистості майбутніх керівників засобами тренінгу в навчально-виховному процесі ВНЗ. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**МАТЕРІАЛИ**  
**студентських наукових конференцій**  
**кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи**  
**“АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ”**

*Випуск 23*

Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка  
79001, м. Львів, вул. Університетська, 1