

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА» (М. ЛЬВІВ, УКРАЇНА)
ДНІПРОВСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ (М. ДНІПРО, УКРАЇНА)
АКАДЕМІЯ ПРИКЛАДНИХ НАУК ІМЕНІ СТЕФАНА БАТОРІЯ В СКЕРНЕВЩАХ
(М. СКЕРНЕВЩЕ, РЕСПУБЛІКА ПОЛЬЩА)
АКАДЕМІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ (М. ГДАНСЬК, РЕСПУБЛІКА ПОЛЬЩА)
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ ПОМОРСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ В СТАРОГАРДІ ГДАНСЬКОМУ
(М. СТАРОГАРД ГДАНСЬКИЙ, РЕСПУБЛІКА ПОЛЬЩА)
ПРАЗЬКИЙ ГУМАНІТАРНО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ
(М. ПРАГА, ЧЕСЬКА РЕСПУБЛІКА)

**Матеріали ІУ-ої Міжнародної студентської
науково-практичної конференції**

м. Львів, 26 листопада 2025 року

***Організаційні, правові та психолого-педагогічні аспекти
реалізації професійної мобільності студентів у період війни:
реалії та перспективи***

***Organizational, jurisprudential, psychological and
pedagogical aspects of students' professional mobility
implementation during the war: realities and prospects***



Львів - 2025

Міністерство освіти і науки України
Департамент освіти і науки Львівської обласної державної адміністрації
Національний університет «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна)
Дніпровська академія неперервної освіти (м. Дніпро, Україна)
Академія прикладних наук імені Стефана Баторія в Скерневіцах
(м. Скерневіце, Республіка Польща)
Академія фізичного виховання і спорту (м. Гданськ, Республіка Польща)
Інститут педагогіки Поморської вищої школи в Старогарді Гданському
(м. Старогард Гданський, Республіка Польща)
Празький гуманітарно-технологічний інститут
(м. Прага, Чеська Республіка)

Організаційні, правові та психолого-педагогічні аспекти реалізації професійної мобільності студентів у період війни: реалії та перспективи

**Матеріали ІУ-ої Міжнародної студентської науково-практичної
конференції**

26 листопада 2025 року

Львів - 2025

Організаційні, правові та психолого-педагогічні аспекти реалізації професійної мобільності студентів в період війни: реалії та перспективи: Матеріали ІУ-ої Міжнародної студентської науково-практичної конференції (Національний університет «Львівська політехніка»), м. Львів, 26 листопада 2025 року / за ред. Т.М. Горохівської, Р.-М. І. Швай, Ю.М. Козловського, О.М., Ієвлева, Л.В. Дольнікової; за заг. ред. О.М. Ієвлева. Львів, 2025. 122 с.

Рекомендовано до друку Вченою радою Навчально-наукового інституту права, психології та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» (протокол № 5 /25 від 02 грудня 2025 р.)

Редакційна колегія:

Горохівська Т.М., докторка педагогічних наук, професорка (голова) (м. Львів, Україна);
Ієвлев О.М., доктор педагогічних наук, доцент (заступник голови) (м. Львів, Україна);
Козловський Ю.М., доктор педагогічних наук, професор (м. Львів, Україна);
Мукан Н.М., докторка педагогічних наук, професорка (м. Львів, Україна);
Швай Р.-М.І, докторка педагогічних наук, професорка, директорка Інституту педагогіки поморської вищої школи в Староградї Гданському (м. Старогард Гданський, Республіка Польща);
Дольнікова Л.В, кандидатка педагогічних наук (м. Львів, Україна) – відповідальний секретар.

Матеріали Міжнародної студентської науково-практичної конференції відображають авторські наукові підходи щодо трактування актуальних питань з проблеми академічної та професійної мобільності студентів та випускників закладів вищої освіти в контексті освітньої євроінтеграції в умовах воєнного стану.

Адресується студентам, педагогам-практикам, керівникам та організаторам студентської науково-дослідницької роботи, методистам закладів вищої, фахової передвищої, професійної, загальної середньої освіти.

Матеріали, що включено до збірника, подано у авторській редакції. Автори несуть повну відповідальність за опублікований матеріал.

Рецензенти:

Стечкевич О.О., доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник.
Креденець Н.Д., докторка педагогічних наук, професорка.
Пайкуш М.А. , докторка педагогічних наук, доцентка.

ЗМІСТ

БІГУН МАР'ЯНА

РОЛЬ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я У ПІДТРИМЦІ ПРОФЕСІЙНОЇ
МОБІЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ 7

БІЛЯК ІВАННА

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ТА ДИДАКТИЧНИХ
ПІДХОДІВ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В НУ «ЛЬВІВСЬКА
ПОЛІТЕХНІКА» ТА ГОЛЛАНДСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ПРИКЛАДНИХ
НАУК..... 11

ВАСИЛИНА ЮРІЙ

РОЗВИТОК ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ СТУДЕНТОМ ТА
ВИКЛАДАЧЕМ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ..... 14

ВЕЛЕТ АРТЕМ

СТВОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НА
УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 17

ВИНОГРАДОВА КАРИНА

КОГНІТИВНИЙ ДИСОНАНС У СТРУКТУРІ МОДЕЛІ JD-R:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ
ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВІЙНИ 21

ВІСКУН КРІСТІНА

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО
ПЕДАГОГА ІНФОРМАТИКИ 24

ВОЗНЮК БОГДАНА

МЕТОДИ ЗАОХОЧЕННЯ ТА СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАННЯ
ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 27

ГОНЧАРОВ МАКСИМ

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ
ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: КОМПАРАТИВНИЙ
АНАЛІЗ МІЖНАРОДНИХ МОДЕЛЕЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ
ВОЄННОГО СТАНУ 30

ДЕРГОУСОВА ДАР'Я

ЗАВДАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ПІДГОТОВЦІ
СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ У ЗВО 38

ЗАДОРОЖНА АНДРІАНА

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ МЕТОДОМ ДИЗАЙН-МИСЛЕННЯ.....	41
ЗАПОРОЖЕЦЬ СВЯТОСЛАВ	
ЧИННИКИ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ПЕДАГОГА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ	44
КРИВАНЬО АНАСТАСІЯ	
АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗВО: ОСОБЛИВОСТІ, ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ЇХ УСУНЕННЯ.....	48
ЛЕЩИШИН НАДІЯ	
РОЗВИТОК ТА РОЛЬ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ.....	52
МАРКОЦЬ ВЛАДИСЛАВ	
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	55
МАРЦИНЮК ТЕТЯНА	
РОЗВИТОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЧЕРЕЗ КОМУНІКАТИВНІ ПРАКТИКИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ВІЙНИ	59
МИХАЙЛИШИН РУСЛАН	
АНАЛІЗ НОВОГО ЗАКОНУ УКРАЇНИ «ПРО ПРОФЕСІЙНУ ОСВІТУ» ..	63
ОСІПЧУК ТАМАРА	
НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА (НУШ): РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	66
ПАНЬКІВ АНАСТАСІЯ	
ІНТЕРАКТИВНА ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ІНСТРУМЕНТ ЕФЕКТИВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА	71
ПЕТРУК АНАСТАСІЯ	
ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ	75
ПІЛЬЩІКОВ ІЛЛЯ	
АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ	80
ПОЛЮХОВИЧ СОФІЯ	
МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ПЕДАГОГА У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ	84
ПОПАДЮК ДІАНА	
ВИКОРИСТАННЯ NFC-ТЕХНОЛОГІЙ ТА СИСТЕМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ МОНІТОРИНГУ ОСВІТНЬОЇ АКТИВНОСТІ ТА ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ	87

РОМАНЕНКО ДАРИНА

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ВОЄННИХ
ВИКЛИКІВ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРАВОВИХ І СОЦІАЛЬНО-
ПСИХОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ УКРАЇНИ ТА КИТАЮ 90

СКЛЯР ІРИНА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД АКАДЕМІЧНОЇ
МОБІЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПЕРІОД ВІЙНИ:
МОДЕЛІ СТІЙКОСТІ, АДАПТАЦІЇ ТА БЕЗПЕКИ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ
..... 93

СОЛОНИНКА ОЛЕГ

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 98

СУВОРОВА ВЛАДИСЛАВА

ТЮТОРИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ НАДОЛУЖЕННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ 100

ТКАЧОВ ОЛЕКСІЙ

КОЛЕДЖ ТА АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА 105

ФІТЬО АНАСТАСІЯ

ПСИХОЛОГО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗУВАННЯ
САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПЕРШОКУРСНИКА В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ
ОСВІТИ 107

ЧОРНА ЯНА

СТЕПАН СІРОПОЛКО - ТВОРЕЦЬ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ
ПЕДАГОГІКИ 112

ЯРЕМКО ПАВЛО

РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ПЕРІОД ВІЙНИ..... 115

УХВАЛА ІV МІЖНАРОДНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВО –
ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ..... 121

РОЛЬ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я У ПІДТРИМЦІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Мар'яна Бігун

професійна програма «Психологія», магістратура, 2 курс

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

m.bigun@ukr.net

Науковий керівник: О. М. Товстуха, к.пед.наук, доцент, доцент

кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса

Шевченка»

aleksa.lnu@gmail.com

Здоров'я є ціннісним станом ментального, емоційного, психологічного, соціального та фізичного благополуччя людини, який забезпечує її здатність адаптуватися до змін середовища, ефективного функціонування та реалізації власного потенціалу. Стан здоров'я особистості обумовлений як соціальними факторами так і рівнем особистих знань, переконань, світосприйняття, звичок і вмінням керувати своїми емоціями.

Емоційні стани та ментальне здоров'я тісно взаємопов'язані, утворюють складну систему, де емоції виступають як маркери фізичного та психічного благополуччя, а ментальне здоров'я визначає здатність людини ефективно управляти своїм емоційним життям [1]. Емоції виступають своєрідними «сигналами» про внутрішній стан людини та її взаємодію із зовнішнім світом. Радість, тривога, гнів чи натхнення не лише формують наше ставлення до життя, але й впливають на когнітивні процеси, поведінку та фізичне здоров'я. З іншого боку, ментальне здоров'я визначає здатність людини підтримувати баланс емоцій, долати труднощі та залишатися адаптивною навіть у складних життєвих умовах.

Роль ментального здоров'я у підтримці професійної мобільності здобувачів вищої освіти в умовах війни є визначальною. Саме стан психічного та емоційного благополуччя впливає на здатність здобувачів ефективно керувати власними емоціями, адаптуватися до стрімких змін, підтримувати соціальні зв'язки, приймати відповідальні рішення в умовах підвищеного стресу. Ментальне здоров'я виступає базовим чинником, який визначає, чи слугуватимуть емоційні стани

ресурсом для професійного розвитку, чи, навпаки, стануть перешкодою, що знижує здатність до навчання, саморегуляції та мобільності.

Стан ментального здоров'я здобувачів освіти формується під впливом комплексу чинників: фізіологічних особливостей організму, генетичної схильності, індивідуальних психологічних характеристик, а також соціальних умов, у яких перебуває молодь. В умовах війни цей комплекс ускладнюється постійною дією стресорів, невизначеністю, вимушеною зміною життєвого простору та підвищеним рівнем емоційного напруження.

Емоційні стани здобувачів у період воєнного стану мають виражений зв'язок із фізіологічними реакціями організму. Вони запускають відповідні нервові механізми (симпатичної та парасимпатичної системи, що забезпечують або адаптацію до складних ситуацій, або виснажують ресурси організму у разі тривалого емоційного навантаження. Чим довше зберігається рефлексорна реакція на стрес, тим глибшими стають зміни у фізичному та психологічному стані людини. У підсумку це або підтримує здатність здобувача до мобільності, професійного зростання та навчання, або призводить до дезадаптації, емоційного вигорання та зниження когнітивних можливостей [2].

У контексті підтримки професійної мобільності здобувачів освіти під час війни важливим є визначення тих чинників, які безпосередньо впливають на стан їхнього ментального здоров'я. Умовно ми їх поділили на індивідуально-психологічні, соціально-комунікативні, освітньо-організаційні та середовищні (контекстуальні).

1 група. Індивідуально-психологічні чинники (визначають внутрішню стійкість здобувача та його здатність зберігати функціональність у кризових умовах). До них належать: рівень стресостійкості; психологічна резильєнтність; уміння розпізнавати та керувати власними емоційними станами; здатність швидко перемикатися між завданнями, приймати рішення в умовах невизначеності; орієнтація на розвиток, професійну самореалізацію, готовність до змін; попередній травматичний досвід, який може як посилювати вразливість / формувати додаткову психологічну стійкість; самопідтримка; самоусвідомлення; внутрішні сенси.

2 група. Соціально-комунікативні чинники (якість соціальних зв'язків).

До цієї групи належать: підтримка найближчого соціуму (сім'я, друзі, академічна група, викладачі); відчуття приналежності до спільноти; ефективність комунікації з викладачами та адміністрацією закладів вищої освіти; доступність соціально-психологічної допомоги; наявність безпечного середовища; підтримка студентських ініціатив; волонтерська діяльність.

3 група. Освітньо-організаційні чинники (визначають, наскільки система освіти здатна підтримати здобувача в екстремальних умовах).

Ця група охоплює: гнучкість освітніх програм; можливість переходу на змішане / дистанційне навчання; можливість продовжувати навчання за сприяння міжнародних партнерів (грантів); систематизований психологічний супровід у закладі вищої освіти (консультативні центри, тренінги, підготовка едвайзерів); використання сучасних освітніх технологій; наявність відпрацьованих кризових алгоритмів взаємодії, зокрема інструкцій у разі повітряних тривог, переміщень тощо; доступність інформаційно-освітніх ресурсів.

4 група. Середовищні та контекстуальні чинники (визначають загальний фон, у якому відбувається навчання в умовах війни).

Серед факторів: небезпека та загроза життю; вимушена міграція (зміна місця проживання, розрив соціальних зв'язків); економічна нестабільність; інформаційний тиск; перенасичення новинами; тривала напруга та виснаження; обмеження доступу до ресурсів (інтернет, житло, безпечні простори).

Окрім перерахованих груп факторів, варто поглянути на комплекс факторів, які визначають якість ментального здоров'я та здатність організму підтримувати стабільність у стресогенних умовах. До таких факторів належать регулярна фізична активність, безперервний процес навчання, когнітивного розвитку, здорове збалансоване харчування, повноцінний сон. Саме вони формують фундамент психофізіологічної витривалості, що безпосередньо впливає на здатність здобувачів адаптуватися до викликів воєнної реальності, опановувати нові знання.

Аналіз усіх вищепредставлених факторів доводить, що ключова роль у підтримці мобільності належить не лише психологічним інструментам, а передусім фізіологічним і біологічним процесам, які забезпечують стабільне функціонування мозку й нервової системи. У воєнних та поствоєнних умовах саме фізіологічно обумовлені компоненти здоров'я стають визначальними для збереження

ментального благополуччя, а відтак для професійної мобільності здобувачів освіти, їх здатності навчатися, ухвалювати рішення, адаптуватися до динамічних обставин і вибудовувати перспективи професійного розвитку.

Література

1. Саннікова О. Емоційне здоров'я і конгруентність: проблеми детермінації. *Наука і освіта*. 2024. № 1. С. 68 – 74.
2. Раджабова С. Ш. Особливості психоемоційного здоров'я студентів під час воєнного стану в Україні / С. Ш. Раджабова, Г. В. Варіна, Г. О. Дацун. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки*. 2022. № 2 (9). С. 219–229.

**ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ТА ДИДАКТИЧНИХ
ПІДХОДІВ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В НУ «ЛЬВІВСЬКА
ПОЛІТЕХНІКА» ТА ГОЛЛАНДСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ПРИКЛАДНИХ
НАУК**

Іванна Біляк
**освітньо-професійна програма «Освітні педагогічні науки», магістр, 6
курс**

Національний університет «Львівська політехніка»

ivanna.biliak.mnopn.2024@lpnu.ua

Науковий керівник: Л.В. Дольнікова к.пед.н., доцент кафедри ПО

lubov.v.dolnikova@lpnu.ua

Актуальність дослідження зумовлена потребою модернізації української системи вищої освіти, орієнтацією на європейські стандарти та зростанням ролі практико-орієнтованого навчання у сучасному світі. Порівняння освітніх моделей різних країн дає можливість побачити сильні та слабкі сторони національної освіти, запозичити ефективні методики та інтегрувати їх у власний освітній процес. Мій досвід навчання за програмою Еразмус+ у Голландському університеті прикладних наук став підґрунтям для проведення порівняльного аналізу організаційних та дидактичних підходів, застосовуваних у НУ «Львівська політехніка» та Inholland University of Applied Sciences.

Львівська політехніка є одним із найстаріших технічних університетів України, де домінує класична академічна модель із чітко структурованими програмами, теоретичною орієнтацією та суворим дотриманням освітніх стандартів. Основним завданням навчального процесу є формування академічних знань і наукових компетентностей. Викладач у цій системі відіграє роль носія знань, який організовує заняття, визначає критерії оцінювання та перевіряє відповідність студентських робіт встановленим вимогам. Формат взаємодії є традиційним, а навчальна діяльність здебільшого індивідуальною, що спрямовує студента на особисту відповідальність та дисципліну.

На противагу цьому, Inholland University of Applied Sciences представляє інноваційну модель освіти, орієнтовану на практику, командну роботу та розвиток компетентностей, необхідних у сучасному професійному середовищі.

Тут акцент зміщений із накопичення знань на їх застосування, вирішення реальних завдань, формування креативності та підприємницького мислення. Викладач не є контролюючою фігурою, а виступає фасилітатором, наставником і партнером у навчанні, який не дає готових відповідей, а допомагає студентам ставити питання, аналізувати власні дії та шукати індивідуальні рішення. Особливе місце займає роль коуча — особистого ментора, який супроводжує студента впродовж навчання, ставить рефлексивні запитання, допомагає усвідомити власні емоції, труднощі, успіхи та формує психоемоційний супровід.

Важливою відмінністю є організація роботи студентів. У Львівській політехніці домінують індивідуальні та парні завдання, лабораторні та контрольні роботи, спрямовані на закріплення теоретичного матеріалу. У Inholland центральним елементом є командні проєкти, у рамках яких студенти виконують різні професійні ролі, регулярно презентують результати, беруть участь у брейнштормах і фідбек-сесіях. Такий підхід сприяє розвитку soft skills — комунікацій, лідерства, уміння працювати в колективі та давати й отримувати конструктивний зворотний зв'язок.

Суттєво відрізняється також дидактичний фокус. У Львівській політехніці практичні заняття мають чітку інструктивну структуру і спрямовані на відтворення алгоритмів, тоді як у Inholland ключовим інструментом є рефлексія. Щотижневі запитання, пов'язані з аналізом власних дій, командної взаємодії, емоційних реакцій та прогресу, не оцінюються формально, але впливають на формування індивідуальної траєкторії розвитку. Такий підхід стимулює глибоке осмислення досвіду та розвиток здатності до самонавчання.

Система оцінювання також демонструє відмінності: українська модель базується на статичних критеріях і підсумкових балах, тоді як нідерландська — на відкритому діалозі, регулярному фідбеці, динамічному оцінюванні процесу та результату, а також участі зовнішніх експертів.

Загалом досвід навчання в Inholland University of Applied Sciences виявився для мене не лише можливістю порівняти два освітні підходи, а й поштовхом до власної педагогічної трансформації. Я зрозуміла, що ефективна освіта — це не просто передача знань, а створення умов для самостійного навчання, рефлексії, співпраці та розвитку. Порівняння з навчанням у Львівській політехніці показало

значний потенціал української вищої освіти до впровадження інноваційних методів, зокрема розвитку проєктної роботи, індивідуального менторства, гнучких моделей оцінювання та формування середовища, у якому студент є активним творцем власної навчальної траєкторії.

Таким чином, проведений аналіз показує, що між традиційною академічною моделлю та практико-орієнтованим підходом лежить не конкуренція, а можливість гармонійної інтеграції. Використання найкращих практик обох систем сприятиме підвищенню якості освіти та формуванню компетентних, адаптивних і конкурентоспроможних фахівців.

Література

1. Національний університет «Львівська політехніка». <https://lpnu.ua/>
2. Inholland University of Applied Sciences | Hogeschool Inholland. <https://www.inholland.nl/inhollandcom/>

РОЗВИТОК ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ СТУДЕНТОМ ТА ВИКЛАДАЧЕМ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

Юрій Васирина

освітньо – професійна програма «Соціальна робота», бакалаврат, 3 курс

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

y.vasylyna23@ldubgd.edu.ua

Науковий керівник: А.А. Іванів, викладач кафедри соціальної роботи,

управління і суспільних наук

anna.andriyina.ivaniv@ldubgd.edu.ua

Сучасна вища освіта зазнає інтенсивної диверсифікації під впливом цифрових трансформацій, глобалізаційних процесів і змін у ціннісних запитах студентів. У такому контексті взаємодія між викладачем і студентом стає не просто передачею знань, а динамічною спільною діяльністю, яка сприяє розвитку професійної компетенції, критичного мислення й внутрішньої мотивації.

Основою такої взаємодії є партнерський підхід, який передбачає рівноправність сторін, відкритість, взаємну повагу та відповідальність. Викладач у цьому випадку виступає не лише як експерт, але й як фасилітатор, наставник, який мотивує студента до активності, забезпечує зворотний зв'язок, стимулює рефлексію і прийняття освітніх рішень. Такий підхід дозволяє студентам бути не пасивними споживачами знань, а співавторами освітнього процесу.

Цифровізація освіти значно впливає на характер педагогічної взаємодії. Використання змішаних та дистанційних форматів навчання, електронних освітніх платформ, мультимедійних інструментів і партнерських онлайн-проектів дає змогу розширити освітнє середовище, зробити його більш адаптивним, гнучким і інклюзивним. У дослідженні Самойленко, Івашева та Мацько показано, що сучасні виклики (пандемія, війна, діджиталізація) суттєво змінюють підходи до організації освітнього процесу та підсилюють потребу у формуванні цифрової компетентності викладача [2].

Система професійно-цифрових компетентностей педагога, за Кучерявим, охоплює евристичний, управлінський, технічний та безпековий компоненти, що забезпечують якісну взаємодію викладача зі студентами в цифровому освітньому середовищі [1]. Така багаторівнева структура дозволяє викладачу не лише

використовувати цифрові ресурси, а й ефективно комунікувати, мотивувати та підтримувати студентів у процесі навчання.

Окрім цього, важливу роль відіграє здатність викладача адаптуватися до сучасних цифрових трендів та глобалізаційних змін, що визначають освітній ландшафт. Сторонський, Дороніна та Паламарчук підкреслюють, що формування цифрових компетентностей педагогів є одним із ключових факторів модернізації системи вищої освіти України в умовах світових трансформацій [3]. Високий рівень цифрової грамотності сприяє підвищенню якості взаємодії, покращенню комунікації та зростанню академічної мотивації студентів.

Не менш важливим аспектом є врахування психологічних потреб сучасного студента, його прагнення до відкритої комунікації, швидкого зворотного зв'язку, підтримки та індивідуалізації навчання. Толочко зазначає, що цифрове середовище створює нові можливості для залучення студентів, але одночасно вимагає від викладача високої культури педагогічної взаємодії та вміння забезпечувати емоційно комфортне середовище [4].

Конфліктні ситуації між студентами і викладачами можуть виникати через різницю у стилях навчання, рівні зацікавленості, очікуваннях та комунікативних особливостях. Найефективнішою стратегією їх подолання є співробітництво, що передбачає взаємний діалог, узгодження позицій і спільний пошук рішень. Такий підхід формує довіру, знижує напругу та підвищує продуктивність освітнього процесу.

Студент у сучасній освітній моделі виступає активним суб'єктом, відповідальним за результати свого навчання. Від нього вимагається комунікабельність, здатність до критичного мислення, саморегуляції, участі в дискусіях та дослідницькій діяльності. Взаємна підтримка і партнерство між викладачем і студентом сприяють формуванню академічної культури та професійної зрілості.

Отже, ефективна взаємодія між викладачем і студентом є ключовою умовою розвитку сучасної вищої освіти. Вона забезпечує підвищення якості навчання, формування компетентностей XXI століття та підготовку конкурентоспроможних фахівців. Партнерство, довіра, цифрова грамотність і сучасні педагогічні стратегії формують підґрунтя конструктивної та результативної співпраці.

Література

1. Кучерявий, О. Г. *Система професійно-цифрових компетентностей викладача вищого педагогічного навчального закладу*. 2022. С. 44 – 49.
2. Самойленко, О., Івашев, Є., Мацько, В. *Цифрові компетентності викладача в контексті сучасних освітніх викликів*. 2024. С. 189 – 194.
3. Сторонський, Р. Р., Дороніна, О. В., Паламарчук, О. І. *Формування цифрових компетентностей викладачів вищої освіти України в контексті глобалізації освітнього простору*. 2025. С. 2 – 22.
4. Толочко, С. В. *Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання*. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, 2021. № 13. Т. 169. С. 1 – 8.

СТВОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Артем Велет

освітньо-наукова програма «Освітні, педагогічні науки», аспірантура,

3 курс

ННІ «УІПА» ХНУ ім. В. Н. Каразіна

artem.velet@karazin.ua

Науковий керівник: Н.П. Рубан, кандидат педагогічних наук, доцент

ruban_73@ukr.net

У сучасному цифровому суспільстві, де технології проникають у всі аспекти життя – від комунікації до роботи, – формування інформаційно-цифрової компетентності (ІКТ) є фундаментальною для інтеграції в соціум. Вона включає критичну оцінку інформації, її безпеку, адаптацію до інструментів і створення контенту. Відсутність їх умінь призводить до ізоляції, зниження конкурентоспроможності та ризиків безпеки. Це актуально для здобувачів середньої освіти, де інформатика дозволяє практично застосовувати знання. Зарубіжний досвід ЄС демонструє, як цифрова інтеграція підвищує мотивацію та готує до глобальної економіки [1]. В Україні НУШ акцентує гнучкі середовища для цифрових навичок, адже понад 85% професій до 2030 вимагатимуть ІКТ. Роль вчителя критична: його компетентність стає моделлю для учнів, забезпечуючи якість процесу [3]. Актуальність у вихованні покоління для етичного використання цифрових можливостей задля зростання та блага підвищується.

Інформаційний освітній простір – багат шарова екосистема, де ресурси, процеси та взаємодії спрямовані на освітні цілі. Це динамічне середовище для доступу, колаборації та індивідуального навчання, акцентуючи цифрові потоки даних [4]. На уроках інформатики воно перетворюється на платформу для практики. Важливо включати до освітнього простору веб-сайти, бази даних та форуми для взаємодії [6]. Така адаптивна система дозволить враховувати вікові особливості учнів, інтегруючи комп'ютерні технології з педагогікою для

самостійного пошуку та критичного аналізу інформації в цифровому світі. Структурні компоненти освітнього простору формують основу: технічні (комп'ютери, планшети, інтернет), програмні (Python, Scratch для програмування) та методичні (плани уроків, оцінювання). Техніка забезпечить доступ, програмне забезпечення додасть функціональності та доступності, методичні - адаптують до потреб, стимулюючи творче застосування. Веб-сайти централізують ресурси [6]. Наскрізні лінії пов'язують компоненти для цілісного підходу, розвиваючи комплексні навички [7]. Вони балансують теорію та практику, наприклад, у проєктах з даними; умови з молодших класів адаптуються для середньої, додаючи самостійність [2]. Структура повинна бути ієрархічною: від базового обладнання до стратегій, оптимізуючи уроки для натхненного розвитку.

Інструменти реалізації роблять освітній простір практичним і ефективним: хмарні сервіси, такі як Google Cloud чи Azure, дозволяють спільну роботу над проєктами, наприклад, груповими завданнями з програмування. Навчальні платформи на зразок Moodle чи Classroom організовують процеси, включаючи роздачу завдань і автоматичне тестування. Інтерактивні засоби, як Kahoot для вікторин чи Quizlet для флеш-карток, додають елементи гри, підвищуючи залученість учнів. Ці інструменти дозволяють розвивати інформаційно-цифрову компетентність здобувачів середньої освіти через практичну реалізацію завдань [3]. Зарубіжний досвід демонструє ефективність хмарних сервісів у навчанні інформатики, особливо для профільної освіти [1]. Інтерактивні засоби слугують мостом між теорією та реальністю, інтегруючи технології в освітнє середовище [4]. Загалом, така реалізація перетворює простір на динамічну платформу, яка адаптується до змін і розвиває не тільки технічні, але й soft skills для успіху в цифровому світі.

Освітній простір впливає на учнів, розвиваючи компетентність через

занурення: пошук, аналіз, захист інформації, моделювання ситуацій у проєктах з хмарами для критичного мислення. Умови формують навички, еволюціонуючи від базових до складних [2]. Лінії інтегрують етику та уміння [7]. При цьому підвищується якість навчання, стимулюючи креативність [5], здійснюється вплив на мотивацію до подальшого отримання знань (навчання протягом життя), з'являється розуміння важливості виконання етичних аспектів, як конфіденційність. Створення освітнього простору – потужний засіб формування інформаційно-цифрової компетентності у здобувачів середньої освіти, через трансформування освіти, значення в інтеграції технологій для всебічного розвитку.

Перспективами подальших досліджень щодо створення інформаційного освітнього простору на уроках інформатики як засобу формування інформаційно-цифрової компетентності у здобувачів середньої освіти є: використання штучного інтелекту (AI) для персоналізації, хмарних технологій для глобальної колаборації, засобів віртуальної реальності (VR) для імерсії. Це дозволить створювати повне занурення користувача-здобувача освіти у змодельовану реальність.

Література

1. Велет А.В. Зарубіжний досвід формування інформаційно-цифрової компетентності у здобувачів профільної середньої освіти у процесі навчання інформатики // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2025. № 84. С. 495–507.
2. Муковіз О. Педагогічні умови формування інформаційно-цифрової компетентності в молодших школярів на уроках інформатики / О. Муковіз, Л. Красюк, Р. Моцик // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2023. № 1. С. 17–26.
3. Петренко С. Інформаційно-цифрова компетентність сучасного вчителя / С. Петренко, Л. Петренко, Г. Вернидуб // Освіта. Інноватика. Практика. 2025. Т. 13, № 5. С. 41–45.

4. Яблочников С. Співвідношення понять «освітній простір» та «освітнє середовище» // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. 2012. № 25. С. 56–415.

5. Шевченко В. Л. Інформаційний освітній простір системи загальної середньої освіти: позиція теорії та реалії практики // Народна освіта. 2016. № 1 (28).

6. Ребуха Л. Інформаційно-освітній простір закладу освіти: структурно-функціональні особливості освітнього веб-сайту / Л. Ребуха, Р. Брик // Гуманітарні студії: історія та педагогіка. 2021. № 2. С. 103–114.

7. Куліковський О. Д. Формування інформаційно-цифрової компетентності на уроках інформатики з використанням наскрізних змістових ліній. Хмельницький : Технологічний багатoproфільний ліцей ім. Артема Мазура, 2018. 35 с.

КОГНІТИВНИЙ ДИСОНАНС У СТРУКТУРІ МОДЕЛІ JD-R: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВІЙНИ

Карина Виноградова

**освітньо-професійна програма «Освітній менеджмент», магістратура,
1 курс, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія
неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради**

kariandr@gmail.com

Іветта Фурманова

**освітньо-професійна програма «Психологічна допомога та
відновлення», магістратура, 1 курс, Університет імені Альфреда Нобеля**

ivetta.ps19@gmail.com

**Науковий керівник: О.В. Кудирко, кандидат економічних наук,
доцент**

kudyrko@gmail.com

У воєнних умовах система освіти виконує значно ширшу функцію, ніж забезпечення трансляції знань. Вона стає важливим інструментом підтримання суспільної стійкості, а педагоги - ключовими агентами психологічної стабілізації учнів. Підвищена напруга, що супроводжує освітній процес у період війни, посилює вимоги до внутрішньої стійкості педагогів та формує нову конфігурацію професійних викликів.

Зростання навантаження та необхідність реагувати на постійні зміни підвищують ризик вигорання й ускладнюють реалізацію професійної мобільності педагогів [4; 5]. Модель «Вимоги – Ресурси роботи» (*Job Demands–Resources, JD-R*), яка традиційно використовується для оцінювання співвідношення робочого навантаження й доступних ресурсів, потребує уточнення, оскільки не повною мірою враховує специфіку психоемоційних стресорів, характерних для воєнного контексту.

Одним із таких стресорів є рольовий конфлікт, що виникає між функцією педагога як професійного провайдера знань та його неформальною роллю емоційної опори для учнів. У період війни ця суперечність загострюється: від освітян очікують зразкової стійкості та здатності підтримувати інших, тоді як

їхній власний емоційний стан може бути нестабільним через вплив воєнних подій, тривалу тривогу чи вторинну травматизацію [1; 2].

Таке протиріччя часто набуває форми когнітивного дисонансу — внутрішньої колізії між зовнішньо необхідною поведінкою та реальними переживаннями. У межах моделі JD-R цей дисонанс можна розглядати як специфічний різновид емоційних вимог, що посилюють загальний рівень робочого напруження та збільшують імовірність емоційного виснаження [3].

До емоційних вимог, які ускладнюють професійну діяльність педагога під час війни, належить робота з дітьми, що зіткнулися з травматичними подіями, потребують підвищеної уваги, стабілізації та психологічного супроводу. Сукупна дія цих чинників поглиблює рольовий конфлікт і підвищує ризик розвитку професійного вигорання. За умови браку ресурсів когнітивний дисонанс може супроводжуватися зниженням мотивації, втратою професійної гнучкості та появою відчуття емоційного спустошення [5].

Разом із тим, за наявності достатніх буферних ресурсів - підтримувального професійного середовища, емоційної компетентності, автономії в прийнятті рішень - негативні ефекти дисонансу можуть частково нейтралізуватися. Такі ресурси сприяють формуванню більш адаптивних стратегій саморегуляції та зміцнюють здатність педагога зберігати професійну ефективність у кризових умовах [1; 3].

Попередження негативних наслідків рольового конфлікту та когнітивного дисонансу потребує системної реакції на рівні освітніх інституцій. До ефективних заходів належать: створення просторів для професійної та психологічної підтримки, супервізійні практики, зниження адміністративного тиску, розширення автономії педагогів і впровадження програм розвитку емоційної стійкості [4].

Подальші дослідження мають бути спрямовані на емпіричне вивчення того, як рольовий конфлікт та пов'язаний із ним когнітивний дисонанс впливають на професійне функціонування освітян у воєнний період. Такий підхід дозволить уточнити місце цих феноменів у моделі JD-R та визначити, які

ресурси найбільш ефективно запобігають виснаженню та підтримують професійну мобільність педагогів.

Література

1. Cordaro, M. Pouring from an Empty Cup: The Case for Compassion Fatigue in Higher Education. *Building Healthy Academic Communities Journal*, 2020, vol. 4, no. 2, pp. 17–28.
2. Essary, J. N., Barza, L., & Thurston, R. J. Secondary Traumatic Stress Among Educators. *Kappa Delta Pi Record*, 2020, vol. 56, no. 3, pp. 116–121.
3. Oberg, G., Carroll, A., & MacMahon, S. Compassion Fatigue and Secondary Traumatic Stress in Teachers: How They Contribute to Burnout and How They Are Related to Trauma-awareness. *Frontiers in Education*, 2023, vol. 8, pp. 1–10.
4. Ormiston, H. E., Nygaard, M. A., & Apgar, S. A Systematic Review of Secondary Traumatic Stress and Compassion Fatigue in Teachers. *School Mental Health*, 2022, vol. 14, pp. 802–817.
5. Yu, X., Sun, Ch., Sun, B., Yuan, X., Ding, F., & Zhang, M. The Cost of Caring: Compassion Fatigue Is a Special Form of Teacher Burnout. *Sustainability*, 2022, vol. 14, no. 10, pp. 1–15.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ІНФОРМАТИКИ

Крістіна Віскун

**освітньо-професійна програма «Професійна освіта (цифрові
технології)», бакалаврат, 2 курс**

Національний університет «Львівська політехніка»

kristina.viskun.pts.2024@lpnu.ua

Науковий керівник: Т.І. Рузяк, доктор філософії,

доцент кафедри ПІО

tetiana.i.ruziak@lpnu.ua

Стрімка цифровізація суспільства трансформує всі сфери життєдіяльності, зокрема освіти, яка нині є одним із найбільш динамічних секторів. Сучасний здобувач освіти перебуває у середовищі надлишкової інформації та різноманітних цифрових ресурсів, що зумовлює необхідність переосмислення ролі педагога. Завдання вчителя інформатики полягає не лише в передаванні знань, а й у формуванні здатності учнів критично аналізувати інформацію, ефективно використовувати цифрові інструменти та застосовувати інформаційні технології для розв'язання реальних проблем. Саме тому компетентнісний підхід набуває ключового значення у підготовці сучасного педагога інформатики [2].

Компетентнісний підхід передбачає перехід від знаннєвої парадигми до моделі, у якій центральним результатом стають інтегровані здатності майбутнього фахівця діяти, приймати обґрунтовані рішення, створювати нові продукти та адаптуватися до динамічних умов професійної діяльності. У цьому контексті педагог інформатики має володіти широким спектром цифрових інструментів, методик організації навчання та прийомами роботи в ситуаціях невизначеності. Важливими є також здатність до інноваційного мислення, готовність до постійного оновлення знань і навичок, а також уміння здійснювати міждисциплінарну взаємодію.

Професійна компетентність педагога інформатики є багатовимірною характеристикою, що охоплює інформаційно-технічний, методичний, педагогічний, комунікативний та особистісний компоненти. Розвинуті цифрові вміння забезпечують ефективну роботу з хмарними сервісами, освітніми платформами, засобами програмування й інструментами кіберзахисту [1]. Методичні компетентності забезпечують здатність педагога конструювати уроки на основі змішаного та перевернутого навчання, організовувати групові форми роботи, сприяти розвитку самостійності учнів. Комунікативна складова передбачає володіння цифровими засобами взаємодії та навичками створення позитивного й підтримувального освітнього середовища. Особистісний компонент зосереджується на креативності, критичному мисленні, стресостійкості та мотивації до саморозвитку.

Змішане навчання розглядається як одне з найоптимальніших середовищ реалізації компетентнісного підходу. Його впровадження забезпечує розширення освітнього простору, індивідуалізацію темпу навчання, гнучкість доступу до інформаційних ресурсів і можливість використання широкого спектра цифрових інструментів. Використання систем LMS дозволяє створювати інтерактивні курси, забезпечувати оперативний зворотний зв'язок та організовувати автоматизований контроль навчальних досягнень, що підвищує мотивацію і залученість здобувачів освіти [1].

Метод «перевернутого класу» також має значний потенціал у підготовці майбутніх педагогів інформатики. Він дає змогу ефективно поєднувати самостійне опрацювання теоретичного матеріалу з практичною діяльністю під час аудиторних занять, що сприяє формуванню в учнів аналітичного мислення, навичок самоконтролю та відповідальності за власні результати.

Гейміфікація та використання ігрових механік у навчанні інформатики створюють позитивну емоційну атмосферу, активізують мотивацію та розвивають командні навички. Педагог у цьому процесі виступає ментором і фасилітатором, який не лише навчає технічних умінь, а й супроводжує розвиток особистісних і соціальних компетентностей здобувачів освіти.

Компетентнісний підхід також передбачає зміну системи оцінювання результатів підготовки педагога. Пріоритет надається практичним результатам — освітнім проєктам, створеним цифровим продуктам, авторським розробкам і педагогічним рішенням, що демонструють здатність майбутнього вчителя ефективно працювати в умовах цифрового суспільства [2].

Таким чином, формування компетентностей майбутнього педагога інформатики стає ключовою умовою модернізації освіти в умовах цифрової трансформації. Сучасний учитель інформатики має виступати не лише носієм знань, а й інноватором, консультантом і лідером цифрових змін, здатним вибудовувати технологічно насичений, гнучкий і доступний освітній процес. Компетентнісний підхід забезпечує формування мобільного, креативного та професійно готового фахівця, який може сприяти розвитку цифрових компетентностей учнів і підготовці їх до викликів ХХІ століття.

Література:

1. Гавриш І. Методичні підходи до розвитку цифрових навичок вчителя інформатики для ефективного змішаного навчання. Цифрова трансформація освіти і науки : матеріали ІІІ Всеукр. Наук.-практ. Конф., (м. Харків, 06–07 берез. 2025 р.) / Харків. Нац. Пед. Ун-т ім. Г. С. Сковороди та ін. ; редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. Ред.) та ін. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2025. С. 166–169.

2. Джеджула О. М., Василенко В. Г. Компетентнісний підхід як нова методологія підготовки сучасного фахівця. Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2024. № 9. С. 140–152.

МЕТОДИ ЗАОХОЧЕННЯ ТА СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Богдана Вознюк
освітньо-професійна програма

« Професійна освіта (цифрові технології)»,

бакалаврат, 3 курс

bohdana.vozniuk.pts.2023@lpnu.ua

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»

Науковий керівник: Шевчук Г. Й.,

кандидат історичних наук, доцент

halyna.yo.shevchuk@lpnu.ua

Сучасний педагогічний процес вимагає переосмислення підходів до мотивації здобувачів освіти, адже знання вже не є самоціллю, поступаючись розвитку компетентностей, самоосвітніх умінь та критичного мислення [1]. В умовах цифровізації освіти та швидких змін на ринку праці особливої ваги набуває проблема підтримки мотивації студентів, що сприяє формуванню самостійності та відповідальності за результати навчання. Пандемія COVID-19 лише підсилила потребу у створенні ефективних способів стимулювання навчальної діяльності в онлайн-середовищі.

Актуальність теми визначається необхідністю переходу від контролю до підтримки, від пасивного засвоєння знань до активної участі студента у навчанні. У закладах професійної освіти це має особливе значення, адже мотивація безпосередньо впливає на формування трудової дисципліни, ініціативності та професійної відповідальності.

Наукова новизна дослідження полягає у поєднанні традиційних педагогічних засобів мотивації з інноваційними технологіями. Основним стимулом стає не лише оцінка, а й внутрішнє заохочення, що базується на інтересі, відчутті успіху та можливості практичного застосування знань.

Мета дослідження — систематизація сучасних методів заохочення та стимулювання навчальної діяльності здобувачів професійної освіти в умовах цифровізації. Для цього застосовано методи теоретичного аналізу педагогічних джерел, узагальнення досвіду викладачів і спостереження за освітнім процесом.

Виділено три основні напрями мотивації: когнітивний, емоційний та соціальний.

Когнітивний охоплює гейміфікацію (систему балів, рівнів, досягнень), проєктне навчання, кейс-методи та симуляції. Емоційний — формувальне оцінювання, педагогічний коучинг, створення ситуацій успіху, застосування портфоліо. Соціальний — командні завдання, взаємонавчання, участь у конкурсах, конференціях, майстер-класах та дуальній освіті.

Важливу роль відіграють цифрові технології, що створюють додаткові стимули до навчання. Платформи Moodle, Google Classroom, Prometheus, Coursera та EdEra забезпечують прозорий контроль прогресу та миттєвий зворотний зв'язок. Інтерактивні інструменти Kahoot!, Quizizz, Mentimeter, Nearpod сприяють ігровій взаємодії, а онлайн-симуляції PhET, Labster чи Cisco Packet Tracer дають можливість безпечно практикувати професійні навички. Такі засоби формують позитивне емоційне тло та зацікавленість у процесі навчання [2].

Особливе значення для професійної освіти має зв'язок теорії з практикою: залучення роботодавців, стажування, дуальна форма навчання підвищують внутрішню мотивацію та усвідомлення цінності професійних компетентностей [4]. Найвищий рівень зацікавленості спостерігається тоді, коли навчання має особистісний сенс і супроводжується позитивними емоціями. Тому завдання викладача — не лише контролювати, а й підтримувати, заохочувати та створювати ситуації успіху [3].

Отже, сучасні методи стимулювання навчання мають бути комплексними, особистісно орієнтованими та технологічно гнучкими. Вони повинні поєднувати зовнішні стимули із внутрішньою мотивацією, сприяти формуванню культури саморозвитку та відповідальності за власні результати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Генезис критичного мислення в освітньому процесі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvitafp.com.ua/2025/08/12/henezys-krytychnoho-myslennia-v-osvitnomu-protsesi/>
2. Інтерактивні методи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://oplatforma.com.ua/article/2316-interaktyvni-metody>
3. Мотивація вчителя як запорука ефективного навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://vinps.vn.ua/?p=1471>
4. Переваги впровадження дуальної форми здобуття освіти [Електронний ресурс]. – Державна служба якості освіти України. Режим доступу: <https://sqe.gov.ua/perevagy-vprovadzhennya-dualnoyi-formy-zdobuttya-osvity-onlajn-zustrich-z-kerivnykamy-zakladiv-osvity/>

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ МІЖНАРОДНИХ МОДЕЛЕЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ ВОЄННОГО СТАНУ

Максим Гончаров
освітньо-професійна програма “Освітні, педагогічні науки”, магістратура,
2 курс

maksym.honcharov.mnopn.2024@lpnu.ua

Національний університет "Львівська політехніка"

**Науковий керівник: Дольнікова Л.В., кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри ПО**

lubov.v.dolnikova@lpnu.ua

В умовах повномасштабної збройної агресії рф проти України проблема формування громадянської відповідальності та національної самосвідомості студентської молоді набуває винятково стратегічного значення. Цей процес виходить за межі суто освітньої площини та зумовлюється потребами національної безпеки, суспільної консолідації, зміцнення морально-психологічної стійкості та підтримання функціонування демократичних інститутів у кризовий період. Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017), формування громадянської компетентності як ключової має системний і міждисциплінарний характер, що робить його важливим чинником післявоєнної відбудови держави та розвитком відповідального громадянства. Зважаючи на це, метою статті є здійснення компаративного аналізу моделей національно-патріотичного виховання у провідних країнах світу та визначення організаційно-педагогічних підходів, доцільних для впровадження в освітній процес України в умовах воєнного стану. Зазначене вимагає звернення до передового вітчизняного та зарубіжного досвіду для адаптації найефективніших практик, спрямованих на підвищення рівня патріотичної свідомості та громадянської активності студентської молоді.

У Сполучених Штатах Америки патріотичне виховання має яскраво виражений емоційно-символічний і практичний характер. Щоденна присяга на вірність прапора (Pledge of Allegiance) та виконання національного гімну перед

уроками залишаються невід'ємною частиною шкільного й університетського життя [3,с.147]. Водночас, як наголошує дослідник Амстердамського університету Меррі, американський патріотизм виходить за рамки емоційної сфери чи усвідомлення національної ідентичності, набуваючи діяльнісного виміру, що передбачає активний внесок у зміцнення суспільства та захист його цінностей [13, с. 393–394]. У закладах вищої освіти і коледжах США особлива увага приділяється залученню студентської молоді до суспільно значущої діяльності, зокрема через волонтерські проєкти та громадські ініціативи, які сприяють формуванню активної громадянської позиції та лояльності до демократичних ідеалів. Яскравим втіленням діяльнісного підходу є скаутський рух. Його фундамент – Закон і Клятва скаутів – закладають принципи чесності, відповідальності та патріотизму, а гасло «Be Prepared» акцентує готовність до суспільних викликів [3, с. 148]. У США рух представлений Scouts BSA, Girl Scouts of the USA та низкою молодіжних організацій громадянського суспільства, що разом охоплюють мільйони учасників і виховують майбутніх лідерів через лідерство, службу громаді та моральні цінності [10; 4; 2].

В Україні цей досвід активно адаптують «Пласт» і Національна скаутська організація України (НСОУ). Після 24 лютого 2022 року скаутські методики лідерства, виживання, першої допомоги та логістики були переорієнтовані на підтримку ЗСУ та гуманітарні потреби [7; 6]. Як зазначає голова Крайової пластової Ради Юрій Юзич, пріоритетом стала допомога національному спротиву відповідно до Першого пластового обов'язку – вірності Україні, водночас зберігаючи другий обов'язок – допомогу ближнім [5]. Продовжуючи компаративний аналіз моделей із вираженням військово-громадянським компонентом, доцільно розглянути організаційні засади виховання у Сполученому Королівстві.

Формування національної самосвідомості у Сполученому Королівстві є комплексним процесом, що інтегрує культурні, історичні та освітні складові у багатонаціональній державі. Громадянська відповідальність реалізується через освітні механізми, які ґрунтуються на міждисциплінарності, зв'язку з

суспільною практикою та толерантності до етнічних відмінностей. Педагогічні інструменти включають інтерактивні методи, студентське самоврядування та позанавчальні проєкти, спрямовані на формування активної громадянської позиції [8, с. 66]. Цей підхід доповнюється цілеспрямованими зусиллями воєнно-політичного керівництва, яке акцентує увагу на військово-громадянському вихованні. Міністерство оборони впроваджує соціально-освітні ініціативи, спрямовані на зміцнення суспільних зобов'язань і готовності служити державі. Ключовим організаційно-педагогічним інструментом є кадетські програми (Cadet Force), які залучають молодь віком 12–22 років до структурованих курсів, що діють при навчальних закладах. Заняття, які проводяться під керівництвом офіцерів, охоплюють не лише основи військової підготовки, а й історію конфліктів, суспільні науки та засади державотворення. Уряд активно підтримує ці програми, розглядаючи їх як механізм формування особистості, здатної виконувати суспільні функції у мирний та воєнний час [8, с. 67]. На противагу інституалізованим підходам, орієнтованим на військову службу, Федеративна Республіка Німеччина демонструє модель громадянського виховання, яка базується на критичному осмисленні багатовікової історичної спадщини та відмові від нав'язливих форм патріотизму.

Громадянське виховання у Федеративній Республіці Німеччина ґрунтується на багатовіковій історичній спадщині, позначеній війнами та поділами, що сформувало виражене, ненав'язливе ставлення до проявів національної приналежності. У повоєнний період відданість батьківщині часто сприймалася крізь призму контрверсійних ідеологій, пов'язаних із нацизмом і тоталітаризмом, що зумовило стриманий політичний самовираз громадян [3, с. 150]. Сучасна Німеччина застосовує демократичний підхід, де основний акцент робиться на ціннісно-рефлексивному вихованні. У навчальних закладах питання національної самосвідомості розглядаються опосередковано, переважно через курс «Суспільствознавство» (Gemeinschaftskunde або Sozialkunde). Цей предмет розвиває критичне мислення, знайомить із демократичними цінностями та передбачає обов'язкове вивчення складних періодів історії (зокрема нацизму)

для виховання здатності до рефлексії та запобігання трагічним помилкам. Організаційно-педагогічний підхід також підкріплюється активною підтримкою програм добровільної суспільно-корисної діяльності – «Добровільний соціальний рік», «Добровільний екологічний рік» чи «Федеральна добровільна служба». Ці ініціативи сприяють формуванню активної громадянської позиції через практичну участь у соціальних, екологічних чи культурних проєктах [3, с. 150-151]. Отже, сучасний німецький патріотизм є інклюзивним і зосереджений на захисті демократичних цінностей, прав людини та верховенства права, що робить його важливою моделлю для країн, які прагнуть до подолання наслідків тоталітаризму та консолідації суспільства. Подібний акцент на цінностях демократії та республіканських ідеалах, але з іншим історичним підґрунтям, спостерігається і у Французькій Республіці, де трансформація підходів була зумовлена сучасними безпековими викликами.

У Французькій Республіці формування патріотичних поглядів історично відбувалося в контексті громадянського виховання. Цю парадигму змінили трагічні терористичні акти листопада 2015 року, які спонукали громадян до спонтанного відродження національної символіки (зокрема триколову), що підкреслило роль національної єдності як відповіді на сучасні загрози [9, с. 179]. Французька держава активно популяризує національну культуру через освітні програми та цілеспрямовані заходи, що сприяють утвердженню провідної ролі національного кінематографа та мистецтва. Громадянське виховання в системі освіти відіграє ключову роль, реалізуючись через спеціалізовані курси, які знайомлять молодь з історією, суспільним устроєм і засадами захисту прав і свобод [3, с. 151]. Основу громадянського виховання становлять три фундаментальні республіканські принципи – *Liberté, Égalité, Fraternité* (Свобода, Рівність, Братерство). Ці ідеали вивчаються у школах та коледжах в історичній і сучасній перспективах, що посилює у молоді відповідальність перед суспільством. Додатковою характерною рисою є розвинена культура екологічної відповідальності, інтегрована в освітні програми всіх рівнів згідно з Законом про клімат і стійкість 2021 року [12]. Таким чином, французький досвід демонструє

модель, що поєднує класичний патріотизм із принципами громадянських свобод та екологічної свідомості. Для повноти компаративного аналізу та з огляду на спільне історичне минуле й поточні безпекові виклики, особливої уваги заслуговує досвід Республіки Польща, яка сформувала чітко структуровану систему національно-патріотичного виховання.

Особливу увагу в контексті формування громадянської відповідальності привертає досвід Республіки Польща, з якою Україну поєднує спільне історичне минуле та подібні виклики в боротьбі за незалежність. Польща сформувала чітко структуровану систему патріотичного виховання, модернізовану на початку 2000-х років. Центральним елементом є програма «Патріотизм завтрашнього дня» [1, с. 18], завданням якої є популяризація державних символів і принципів верховенства права та солідарності. Системне формування національної ідентичності починається вже з дошкільного віку, виховуючи почуття локальної гордості та усвідомлення приналежності до держави. Згідно із Законом Республіки Польща «Про систему освіти» [1, с. 18], громадянська освіта формує у молоді любов до країни та шанування її спадщини, поєднуючи це з відкритістю до європейських цінностей. Ключову роль у цьому процесі відіграють сім'я, школа та громадські організації, зокрема Союз польського харцерства (СПХ) [11]. Харцерство, як провідна молодіжна організація, ґрунтується на морально-етичних принципах, виховуючи дисципліну, краєзнавчу діяльність та готовність до служіння державі. Таким чином, польська модель демонструє ефективну міжінституційну взаємодію та підкреслює важливість системного виховання національної свідомості, що є вкрай цінним для українського освітнього контексту.

Проведений компаративний аналіз моделей національно-патріотичного виховання у провідних країнах світу дозволив визначити концептуальні засади та організаційно-педагогічні підходи, які є релевантними для зміцнення громадянської відповідальності студентської молоді в українському контексті воєнного стану. Встановлено, що ефективне виховання базується на трьох взаємопов'язаних концептуальних принципах:

1. Діяльнісний компонент та готовність до служіння (США, Велика Британія): моделі, орієнтовані на практичну участь (скаутський рух, волонтерство) та військово-громадянську підготовку (кадетські програми), є критично важливими для формування лідерства та здатності до оборони, що є пріоритетом в умовах російської агресії;
2. Ціннісно-рефлексивний компонент (Німеччина, Франція): підходи, сфокусовані на критичному осмисленні історії (досвід Німеччини), культивуванні демократичних, республіканських цінностей (Франція) та формуванні інклюзивного патріотизму, слугують запорукою стійкості демократичних інститутів та успішної післявоєнної консолідації.
3. Системність та історико-культурна спадщина (Польща): досвід Польщі підкреслює необхідність комплексної, міжінституційної взаємодії (сім'я, школа, громадські організації, зокрема харцерство), що забезпечує глибоке вкорінення національної свідомості та повагу до історичної спадщини.

У контексті воєнного стану українські реалії (зокрема, діяльність «Пласту») переконливо засвідчують ефективність гібридного підходу, який поєднує діяльнісний компонент із оборонним та гуманітарним вимірами. Таким чином, для подальшої практичної реалізації національно-патріотичного виховання у закладах вищої освіти України необхідно інтегрувати організаційно-педагогічні підходи, що забезпечують не лише академічне вивчення громадянських цінностей, але й систематичну активну участь студентської молоді у суспільному житті та національному спротиві.

Література

1. Дзюбенко І. А. Досвід громадянського виховання країн ЄС в Україні. Український педагогічний журнал. 2018. Вип. 2. С. 16-21. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/download/483/413> (дата звернення: 12.09.2025).

2. Діденко О. Зарубіжний досвід патріотичного виховання громадян та можливості його адаптації в Україні. Аспекти публічного управління, 3-4 (5-6), 2017. С. 52–59. URL: <https://aspects.org.ua/index.php/journal/article/download/554/545> (дата звернення: 10.09.2025).
3. Костинюк Василь. Узагальнення зарубіжного досвіду формування національної самосвідомості студентів. Comparative Professional Pedagogy, 14(2), 2024. С. 142–156. URL: <https://cpp.khmnu.edu.ua/index.php/cpp/article/download/93/98/199> (дата звернення: 09.09.2025).
4. Панченко Є. Розвиток лідерських якостей засобами скаутського руху у міжвоєнний період у США (20–40-ві рр. XX ст.) . Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8, 2018. С. 3–13. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2018_8_3 (дата звернення: 10.09.2025).
5. Пласт – Національна скаутська організація України в перших рядах захисту України як на передовій, так і в наданні гуманітарної допомоги», - вважає заступник голови Комітету з питань національно-патріотичного виховання Василь Мокан. Верховна Рада України. URL: <https://www.rada.gov.ua/news/razom/221249.html> (дата звернення: 10.09.2025).
6. Пласт. Робимо все, що в наших силах, для перемоги України! URL: <https://www.plast.org.ua> (дата звернення: 10.09.2025).
7. Скаути України. Відкрий світ українського скаутингу. URL: <https://ukrscout.org> (дата звернення: 10.09.2025).
8. Фінін Г. І. Громадянське та воєнно-патріотичне виховання в системі освіти Великої Британії у контексті глобалізації. Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія, 1, 2012. С. 64–71. URL:

- https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/16450/1/filosof_11.pdf (дата звернення: 10.09.2025).
9. Шабінський М. Патріотичне виховання у французькій школі. Теоретична і дидактична філологія. Серія: Педагогіка : зб. наук. праць. МОН України, ДВНЗ ПХДПУ ім. Г. Сковороди, 28, 2018. 173–181. URL: <https://tdp-journal.com/index.php/journal/issue/download/12/tdp28.1> (дата звернення: 10.09.2025).
10. Baden Powell, R. (1950). Scouting For Boys: A Handbook for Instruction in Good Citizenship Through Woodcraft. Munich: Young Life Publishing. 1950. URL: <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/26944/file.pdf> (дата звернення: 10.09.2025).
11. Diialnist ta misiia Soiuzu polskoho khartserstva. Ofitsiina storinka Khartserstoi shkoly poriatunku. URL: <https://zhp.pl/ozhp/misja-zhp> (дата звернення: 12.09.2025).
12. LOI n 2021–1104 du 22 août 2021 portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets. Légifrance. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043956924> (дата звернення: 10.09.2025).
13. Merry M. S. (2009). Patriotism, History and the Legitimate Aims of American Education. Educational Philosophy and Theory (Special Issue: Patriotism and Citizenship Education), 41(4), 378–398.

ЗАВДАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ У ЗВО

Дар'я Дергоусова

Освітньо-професійна програма “Медицина”, магістратура, 1 курс
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

derhousova2021ml110@student.karazin.ua

Науковий керівник: К.В. Вовк, кандидат медичних наук, доцент

k.vovk@karazin.ua

Сучасна медична освіта орієнтується на гуманізацію та розширення гуманітарного компоненту. Підготовка лікаря неможлива без формування компетентностей, що виходять за межі природничо-наукових дисциплін: аксіологічних, етичних, соціальних та комунікативних. У цьому контексті гуманітарні дисципліни відіграють ключову роль у становленні професійної культури та ідентичності майбутнього медика.

Метою дослідження є визначення завдань гуманітарних дисциплін у підготовці студентів-медиків.

Основні завдання гуманітарних дисциплін у медичній освіті.

1. Гуманітарні дисципліни сприяють формуванню професійних та моральних цінностей. Вивчення історії медицини поглиблює розуміння соціальної значущості медичної діяльності, виховує гуманність, емпатію, відповідальність та етичність. Аналіз історичного досвіду демонструє еволюцію медичної етики і формує розуміння професійної поведінки у складних ситуаціях.

2. Розвиток системного, критичного та клінічного мислення. Робота з історичними джерелами привчає до аналітичного підходу: виділення фактів, оцінка достовірності, формування причинно-наслідкових зв'язків.

3. Соціалізація та адаптація студентів. Гуманітарні дисципліни полегшують адаптацію першокурсників до нового академічного середовища та сприяють міжособистісній взаємодії.

Проблеми викладання гуманітарних дисциплін.

Велике значення сучасні студенти приділяють практикоорієнтованості тих знань, які вони формують у ЗВО. Їм не подобається роль пасивного слухача, неохоче сприймають позицію викладача ЗВО як носія беззастережних істин, непогрішного оракула, який веде з високої трибуни академічне знання. Сучасні студенти досить прагматичні — чітко диференціюють дисципліни, що вивчаються, на "потрібні" і "непотрібні". В основі такого підходу лежить стійке уявлення, коли медицина розглядається лише як ремесло, а лікар — ремісник, який, сформувавши знання та засвоївши певні вміння, може довести їх до досконалості шляхом систематичного повторення (навички). Але медицина як вид духовно-практичної діяльності як важливий компонент соціальної сфери, як особлива форма міжлюдської комунікації - це явище культури, що потребує розуміння цінностей, які формують особистість лікаря.

Завдання загальногуманітарної педагогічної підготовки лікаря полягає в усвідомленні свого покликання, вихованні загальної культури, отриманні великої суми професійних знань та навичок, які мають знайти свою реалізацію у повсякденній роботі лікувально-профілактичних установ.

Ефективними педагогічними технологіями за результатами опитування студенти виділили наступні: візуалізовані лекції; сократичний діалог; інтерактивні форми - дебати, рольові ігри, риторичні вправи; навчальні фільми та їх обговорення; використання біографічного методу; екскурсії та онлайн-виставки.

Більшість опитаних відзначають значну користь гуманітарних предметів. Вони допомагають формувати такі компетентності: грамотна робота з інформацією; аналіз соціальних явищ; розуміння мотивації та поведінки людини; емпатійне ставлення до пацієнтів. Гуманітарні науки виконують інструментальну функцію, коли вони безпосередньо застосовуються у щоденній практиці клініциста. Ці компетентності є базовими для клінічної практики й міжособистісної взаємодії в медицині.

Висновки

1. Гуманітарні дисципліни є важливою складовою професійної підготовки майбутніх лікарів. Вони формують систему цінностей, комунікаційні навички, критичне мислення та професійну ідентичність.
2. Гуманітарна підготовка сприяє соціалізації студентів та формуванню емпатії, що робить її невід'ємною частиною сучасної медичної освіти.

Література

1. Дубініна В. О., Харченко Т. О., Липій Є. А., Біланов О. С. Соціально-гуманітарний компонент системи вищої медичної освіти в Україні // *Вісник Донбаського державного педагогічного університету. Серія: соціально-філософські проблеми розвитку людини і суспільства*. 2022. Вип. 2 (16). С. 40–52.
2. Кулачинський М. М., Сікорська О. О. Вибіркові гуманітарні дисципліни та їх значення у формуванні медика як соціальної особи // *Медична освіта* (Одеський національний медичний університет). 2023; № 1 (182): 99–103. DOI: 10.32782/2226-2008-2023-1-22.
3. Опарін О., Рогожин Б., Белозьоров І., Нечаїв С. Медицина в історичному контексті: доповіді Третього з'їзду істориків медицини України (10–11 грудня 2020 р.) // *Українські медичні вісті*. 2020; № 2: 139–142.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ МЕТОДОМ ДИЗАЙН-МИСЛЕННЯ

Андріана Задорожна

**Освітня програма 011 Освітні, педагогічні науки, II курс
магістратури**

Національний університет «Львівська політехніка»

andriana.zadorozhna.mnopn.2024@lpnu.ua

**Науковий керівник: Дольнікова Л.В., канд. пед. наук,
доцент кафедри ПІО**

lubov.v.dolnikova@lpnu.ua

Сучасна освіта функціонує в контексті VUCA, який постійно змінюється, є невизначеним, складним і неоднозначним. Це вимагає від викладача гнучкості, винахідливості та міждисциплінарності, а від студента - здатності вирішувати реальні практичні проблеми. Метод дизайн-мислення у цьому контексті виступає ефективним способом виховання творчої, адаптивної особистості, здатної розробляти нові освітні рішення. Дизайн-мислення пов'язує з розвитком навичок критичного мислення, розв'язання проблем та здатності працювати в складному і динамічному середовищі, і саме ці навички є ключовими та навіть вирішальними аспектами підготовки студентів університетів до викликів сучасного світу, який розвивається все більше і більше. [1, 3] Перед студентом або групою студентів, які об'єднались в команді постає нечітко визначена проблема, і згідно з моделлю Стенфорда, дизайн-мислення включає в себе п'ять ключових кроків, які не зупиняються на останньому, якщо нечітко визначена проблема немає рішення, а саме: 1) Емпатія – на цьому етапі студент уважно слухає проблему, спостерігає та намагається зрозуміти людей в рамках проєктного завдання. Таким чином, це включає розуміння конкретної проблеми, яку потрібно вирішити; [4] 2) Визначення – відбувається формулювання завдання на основі свого вже оновленого розуміння людей та проблеми. Студент встановлює зв'язні дефініції проблеми, щоб

спрямувати свою діяльність; 3) Ідеація – цей етап характеризується мозковими штурмами (brainstorming), пропонуючи та створюючи різні ідеї, кожна з яких є важливою і цінною. Призупинення суджень дозволяє команді вийти за межі традиційних рішень і запропонувати унікальні ідеї для дослідження; [2] 4) Прототипування – будується репрезентація однієї або більше ідей. Цей процес є повторюваним етапом, що допускає виникнення невдач. Прототипи не потребують значних витрат часу та ресурсів; 5) Тестування – студенти на цьому етапі активно шукають відгуки від кінцевих користувачів про прототипи. Тестування дає додатковий шанс розвинути емпатію та розуміння кінцевих користувачів, для яких студенти створювали прототипи та рішення.

Ці етапи можуть відбуватися паралельно та повторюватися ітеративно. Навчаючись за методом дизайн мислення для того, щоб досягти практичних рішень студенти проходять через цей процес неодноразово. Навчаючи студентів, доцільно враховувати їхні цінності, ставлення, здібності та потенціал, такі як творчі звички та сприятливе середовище.

Завдяки участі у програмі Erasmus+ нами здобуто досвід застосування методу дизайн-мислення у форматі «живих лабораторій». Це інноваційний простір, де студенти, разом з коучами, місцевим бізнесом та громадою працюють над реальними проблемами спільно. Студенти в таких лабораторіях навчаються через співтворчість та практику, а викладач виступає фасилітатором. Ключовий аспект, який формує творчий потенціал і впевненість у власних ідеях це – помилки, адже в «живих лабораторіях» вони розглядаються як частина навчального процесу. Під час участі у програмі обміну в межах міжнародної команди було реалізовано проєкт, де потрібно було знайти способи самовираження студентів через творчі ініціативи. Спостерігалось, як вищевказані етапи дизайн-мислення стимулюють креативність, починаючи з емпатії і до прототипування та презентації рішень.

Завдяки своєму підходу та технікам педагогіка дизайн-мислення сприяє розвитку когнітивних здібностей та абдуктивного мислення здобувачів освіти. Впровадження педагогіки дизайн-мислення як ефективного освітнього

інструменту є необхідним, оскільки навички емпатії є невід'ємними у сучасних професійних сферах. Такий підхід створить міцну основу, яка допоможе студентам стати інноваційними професіоналами і спрямує їх до активної участі в житті закладу освіти та майбутнього успіху в професійній кар'єрі.

Література

1.Bertão, R. A., Heeseok Jung, C., Chung, J., and Jaewoo, J. (2023). Design thinking: A customized blueprint to train R & D personnel in creative problem-solving. *Think. Skills Creat.* 48:101253.

2.Brenner, W., Uebernickel, F., &Abrell, T. (2016). Design thinking as mindset, process, and toolbox: Experiences from research and teaching at the university of St.Gallen. In W. Brenner & F. Uebernickel (Eds.), *Design Thinking for Innovation: Research and Practice* (pp. 3–21). Springer Cham.

3.González-González, C. S. (2015). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (40). Available online at: <https://revistas.um.es/red/article/view/234291>

4.Midler, C., Killen, C. P., &Kock, A. (2016). Project and Innovation Management: Bridging Contemporary Trends in Theory and Practice, Guest Editorial. *Project Management Journal*, 42(2), 3–7

ЧИННИКИ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ПЕДАГОГА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Святослав Запорожець

освітньо-професійна програма «Професійна освіта (Цифрові технології)», бакалаврат, 1 курс

Національний університет «Львівська політехніка»

Sviatoslav.Zaporozhets.pts.2025@lpnu.ua

Науковий керівник: Н. Ю. Дячик, асистент кафедри ПІО

Nataliia.Y.Diachyk@lpnu.ua

Педагогічна професія є однією з найважливіших у суспільстві, оскільки від неї залежить розвиток особистості дітей та юнацтва, формування майбутнього нації. Вибір професії педагога – складний процес, що зумовлюється численними факторами внутрішнього та зовнішнього характеру[1]. У сучасних умовах трансформації освітньої системи України питання мотивації вибору педагогічної професії набуває особливої актуальності. Мотивація є ключовим фактором при виборі професії. Мотиви вибору педагогічної професії поділяються на внутрішні та зовнішні. Внутрішні мотиви виникають з потреб самої людини і включають: усвідомлення суспільної значущості професії, задоволення від творчого характеру роботи, потребу у спілкуванні з дітьми, покликання до педагогічної діяльності, бажання допомагати у розвитку молодого покоління. Дослідження показують, що внутрішня мотивація є найбільш стійкою і сприяє успішній професійній діяльності педагога[6]. Зовнішні мотиви пов'язані із зовнішніми стимулами: матеріальне забезпечення, престиж професії, можливість кар'єрного зростання, тривала відпустка, стабільність зайнятості. Негативні зовнішні мотиви включають страх невдачі, відсутність інших можливостей працевлаштування, тиск з боку батьків. У сучасних умовах престиж професії та рівень заробітної плати часто стають домінуючими мотивами, відсуваючи на другий план внутрішню мотивацію[1].

Особистісні якості майбутнього педагога відіграють вирішальну роль у виборі професії[8]. Вибір має базуватися на особистих інтересах до змісту

професії, процесів навчання та виховання. Для педагогічної професії важливими є комунікативні та організаторські здібності, емпатія та емоційний інтелект, творчі здібності, стресостійкість[7].

Суспільство, замовники освітніх послуг висувають високі вимоги до моральності вчителя. Справжнім учителем може стати лише людина з високими моральними якостями, яка розуміє, що шлях до професії та шлях у професії потребують постійної праці над собою. Професійна спрямованість педагога може проявлятися у трьох напрямках: на себе (самовдосконалення), на учнів (гуманістична спрямованість), на предметну сторону професії (інтерес до навчального предмета)[1].

Престиж професії відображає у суспільній свідомості становище певної професійної діяльності, її соціально-економічну значущість[4]. На престиж педагогічної професії впливають рівень заробітної плати, соціальний статус педагога, умови праці, суспільна повага. На жаль, в сучасних умовах спостерігається зниження престижності педагогічної професії, що пов'язано з недостатнім рівнем матеріального забезпечення. Рівень заробітної плати є одним із найчастіших мотиваційних чинників при виборі професії[9]. Проблемою залишається те, що оплата вчительської праці неадекватна її суспільній значущості і відстає від заробітку інших фахівців із вищою освітою. До позитивних аспектів умов праці педагога належать творча самостійність, різноманіття соціальних зв'язків, тривала відпустка, можливість професійного зростання. Негативні фактори включають високе емоційне навантаження, стресогенність, значні нервові затрати [5].

Вибір професії часто відбувається під впливом сім'ї, друзів, вчителів. Педагогічні династії є прикладом позитивного сімейного впливу на вибір професії. Якість підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти безпосередньо впливає на формування професійної ідентичності майбутнього педагога. У 2024 році було затверджено новий професійний стандарт "Вчитель закладу загальної середньої освіти", який визначає необхідні компетентності та вимоги до освітньо-педагогічної діяльності[3]. Система атестації педагогічних

працівників передбачає можливість професійного розвитку через послідовне присвоєння кваліфікаційних категорій: спеціаліст, спеціаліст другої, першої та вищої категорії, педагогічні звання. Можливість кар'єрного зростання та професійного визнання є важливим мотиваційним фактором для тих, хто обирає педагогічну професію[5]. З 2019 року в Україні впроваджена процедура сертифікації вчителів, яка підвищує статус педагога [2].

Зазначимо, що значний вплив на вибір професії має інформаційне поле, медіаобраз педагога, система професійної орієнтації у школах, дні відкритих дверей у педагогічних закладах. Доступність інформації про ринок праці та перспективи розвитку у педагогічній сфері допомагає зробити усвідомлений вибір професії.

Впровадження засад Нової української школи, цифровізація освіти, інклюзивне навчання змінюють вимоги до сучасного педагога. Майбутній учитель має бути готовим до постійних змін, освоєння нових технологій та методик навчання [7]. Основними шляхами професійного розвитку є курси підвищення кваліфікації, атестація, сертифікація та самоосвіта.

Як показує аналіз стану підготовки педагогів, вибір професії педагога сучасної школи визначається численними взаємопов'язаними чинниками. Найбільш значущими є: мотиваційні чинники (внутрішня мотивація найбільш стійка та ефективна), особистісні чинники (професійно значущі якості визначають придатність до професії), соціально-економічні чинники (престиж та матеріальне забезпечення важливі, але не повинні бути визначальними) [4], освітньо-професійні чинники (якість підготовки та можливості розвитку) та інформаційні чинники (доступність інформації про професію).

Ми переконані, що для успішного професійного становлення педагога важливо, щоб вибір професії базувався передусім на внутрішній мотивації та відповідності особистісних якостей вимогам професії. Водночас суспільство має забезпечити гідні умови праці та соціальний статус педагога. Педагогічна професія потребує постійного самовдосконалення, творчого підходу, високих

моральних якостей, тому вибір шляху педагога має бути усвідомленим та відповідальним.

Література

1. Журнал соціальної та практичної психології. Мотиви вибору учнями професії вчителя. URL:

<https://journals.univ.zhitomir.ua/index.php/psy/article/view/71>.

2. Міністерство освіти і науки України. Лист МОН від 10.12.2024 № 1/23112-24 "Про проведення атестації педагогічних працівників у 2024/2025 навчальному році". URL: <https://naurok.com.ua/post/atestaciya-pedagogiv-u-2024-2025-navchalnomu-roci-oglyad-rekomendacij-mon>

3. Нова українська школа. Новий професійний стандарт вчителя: аналізуємо основні зміни. URL: <https://nus.org.ua/2024/10/25/novyj-profesijnyj-standart-vchytelya-analizuyemo-osnovni-zminy/>

4. Найдьонов М. І. Психологія престижності професій. Київ, 2015. URL: <https://iris-psy.org.ua/publ/pop.pdf>

5. Palats творчості дітей та юнацтва. Мотиви вибору професії. URL: <https://www.bdut.org.ua/proforijentacija/motyvy-vyboru-profesiji/>

Proforientator.info.

6. Методика вивчення мотивів вибору професії. URL: https://proforientator.info/?page_id=6014

7. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Професійна підготовка сучасного учителя: проблеми і орієнтири. URL: <https://vnu.edu.ua/uk/articles/profesiyna-pidgotovka-suchasnogo-uchitelya-problemi-i-oriiientiri>

8. WIKI-довідка прав в освіті. Надбавки педагогічним, науково-педагогічним працівникам. URL: <https://info.eo.gov.ua/nadbavky-pedagogichnym-naukovo-pedagogichnym-praczivnykam-prestyzhnist-praczi-stymulyuyuchi-nadbavky-praczivnykam-ircz-aprobacziyu-nush-vyslugu-rokiv-toshho/>

9. Житомирський обласний центр зайнятості. Основні мотиви вибору професії. URL: <https://zhy.dcz.gov.ua/publikaciya/osnovni-motyvy-vyboru-profesiyi>

АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗВО: ОСОБЛИВОСТІ, ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ЇХ УСУНЕННЯ

Анастасія Криваньо

Освітньо-професійна програма «професійна освіта (цифрові технології)», бакалаврат, 1 курс

Національний університет «львівська політехніка»

anastasiiia.kryvano.pts.2025@lpnu.ua

**Науковий керівник : Дячик Н.Ю., асистент кафедри ПІО
nataliia.y.diachyk@lpnu.ua**

-

Вступ до закладу вищої освіти є переломним моментом у житті молодшої людини, який супроводжується кардинальними змінами в усіх сферах життєдіяльності. Успішність адаптаційного процесу значною мірою визначає подальшу академічну успішність студента, його психологічне благополуччя та професійне становлення. Дослідники зазначають, що адаптація студентів до навчального процесу закінчується наприкінці другого - на початку третього семестру, що свідчить про тривалість та складність цього процесу[1].

соціальна адаптація являє собою активне пристосування індивіда до умов середовища та результат цього процесу. У контексті навчання у зво соціальна адаптація має дві форми прояву – активна і пасивна. Активна форма характеризується тим, що індивід прагне вплинути на середовище, бере участь у громадському житті університету, студентському самоврядуванні, намагається встановити конструктивні відносини з однокурсниками та викладачами. Пасивна форма проявляється у відсутності взаємодії із середовищем, коли студент займає позицію спостерігача[2].

Протилежним процесом адаптації є дезадаптація - порушення пристосування організму та психіки людини до змін навколишнього середовища. Дезадаптація першокурсника може проявлятися у зниженні академічної успішності, конфліктах у студентській групі, втраті мотивації до навчання. В педагогічній та психологічній літературі зустрічаємо різні види і форми адаптації. Розглянемо конкретніше.

Формальна адаптація стосується пізнавально-інформаційного пристосування студентів до нового оточення, структури вищої школи, вимог та своїх зобов'язань. Першокурсник повинен зорієнтуватися в просторі університету, зрозуміти організаційну структуру закладу, познайомитися з адміністративними процедурами, навчитися користуватися бібліотечними та інформаційними ресурсами.

Суспільна адаптація являє собою процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників та інтеграції цих груп зі студентським оточенням у цілому. Це включає встановлення міжособистісних контактів з однокурсниками, входження в академічну групу, налагодження відносин зі студентами старших курсів.

Дидактична адаптація стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі. Університетське навчання вимагає високого рівня самостійності, критичного мислення, вміння працювати з великими обсягами інформації, конспектувати лекції, готуватися до семінарів без щоденного контролю[3].

До проблем адаптаційного періоду відносимо:

- *Переживання, пов'язані з перехідним періодом від школи до дорослого життя.* Цей період характеризується зміною соціального статусу, втратою звичного оточення, необхідністю брати на себе відповідальність за власне життя. Ця невизначеність статусу може викликати тривогу, невпевненість у собі, страх *перед майбутнім*;
- *Невизначеність мотивації вибору професії.* Значна частина абітурієнтів обирає спеціальність під впливом батьків, престижності професії, не маючи чіткого уявлення про зміст майбутньої діяльності. Зіткнення з реальністю навчання призводить до розчарування, втрати інтересу до навчання;
- *Недостатня психологічна підготовка до самостійного життя.* Багато випускників шкіл виховувалися в умовах гіперопіки, коли батьки вирішували за них більшість життєвих питань. Потрапивши в умови відносної свободи, такі студенти виявляються безпорадними, не вміють

приймати рішення, планувати своє життя[4];

- *Невміння самотійно налагодити побут та самообслуговування.*

Особливо гостро ця проблема постає перед студентами, які проживають у гуртожитку. Неспроможність організувати побут призводить до постійного стресу, втоми, конфліктів із сусідами;

- Відсутність навичок самотійної роботи. Шкільна система навчання орієнтована на репродуктивне засвоєння знань під постійним контролем учителя. Університет вимагає принципово іншого підходу: самотійного пошуку інформації, критичного аналізу, творчого підходу до вирішення завдань.

Заклад вищої освіти, його адміністрація допомагають студентам пройти цей адаптаційний період. Інститут кураторства є одним із найефективніших інструментів підтримки першокурсників. Куратор допомагає першокурсникам орієнтуватися в структурі університету, знайомить із правилами та традиціями, надає консультації з організаційних питань, сприяє згуртуванню групи, виявляє студентів, які мають труднощі з адаптацією. Служба психологічної підтримки повинна надавати кваліфіковану допомогу студентам, які відчують психологічний дискомфорт, тривогу, труднощі в міжособистісних стосунках. Викладачі повинні враховувати особливості адаптаційного періоду. Поступове ускладнення вимог дозволяє студентам адаптуватися до нових стандартів. На перших заняттях доцільно детально пояснювати критерії оцінювання, вимоги до виконання завдань [5].

Формування позитивної мотивації досягається через демонстрацію практичної значущості знань, використання цікавих прикладів із професійної практики, залучення студентів до активних форм роботи. Сам студент повинен усвідомлювати необхідність активної позиції в процесі адаптації. Розвиток навичок психологічної саморегуляції – вміння справлятися зі стресом, контролювати емоції – є важливою складовою успішної адаптації.

Рациональна організація часу дозволяє поєднувати навчання, відпочинок,

саморозвиток. Першокурсник повинен навчитися планувати свій день, встановлювати пріоритети, виробити регулярний режим роботи та відпочинку. Активна участь у громадському житті університету – студентських організаціях, наукових гуртках, спортивних секціях – прискорює соціальну адаптацію, допомагає знайти однодумців, відчувати себе частиною університетської спільноти.

Таким чином підсумовуємо, що адаптація першокурсників до навчання у закладі вищої освіти є складним багатокомпонентним процесом. Успішна адаптація першокурсників є запорукою їхньої подальшої академічної успішності та професійного становлення. Систематична робота з підтримки першокурсників протягом усього першого року навчання є пріоритетним завданням закладу вищої освіти.

Література

1. Горова О. О. Психологічна адаптація студентів у закладі вищої освіти. URL: <http://apppsychology.org.ua/data/jrn/v10/i33/5.pdf>
2. Мороз О. П. Проблеми дезадаптації студентів. – Дніпро: Університетська книга, 2020
3. Павленко О. М. Педагогічні умови адаптації першокурсників. – Полтава: РВВ ПНТУ, 2021
4. Романюк Н. І. Психологічні труднощі адаптаційного періоду. – Чернівці: Рута, 2019
5. Ткаченко В. Ю. Методи підтримки студентів у ЗВО. – Суми: Університетська думка, 2022

РОЗВИТОК ТА РОЛЬ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

Надія Лещишин

освітньо-професійна програма «Освітні педагогічні науки»,
магістратура,

2 курс

Національний університет «Львівська політехніка»

nadiia.leshchyshyn.mnopn.2024@lpnu.ua

Науковий керівник: Н. Я. Креденець, кандидат педагогічних наук,
доцент

nkredenec@gmail.com

У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти важливого значення набуває орієнтація навчального процесу на формування в студентів фахових компетентностей, здатності до самостійного мислення, творчості та ефективної взаємодії в команді. Одним із провідних засобів досягнення цих цілей виступає проєктна діяльність, яка забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичними вміннями, стимулює пізнавальну активність і розвиває критичне мислення.

Слід виокремити, що проєктна діяльність як навчальний метод набуває особливого значення, адже спрямована на самостійне розв'язання студентами практичних і теоретичних проблем через створення конкретних результатів. Активна участь у всіх етапах проєкту розвиває критичне мислення, дослідницькі, комунікативні та командні навички, поєднуючи теорію фахової компетентності з її практичним застосуванням [1].

Необхідно зазначити, що в процесі міждержавного співробітництва у сфері освіти європейські країни послідовно дотримуються принципу уніфікації освітньої термінології, який забезпечує узгодженість і взаєморозуміння між науковими, освітніми та адміністративними інституціями різних держав. У цьому контексті важливу роль відіграє «Європейський освітній тезаурус» (European Education Thesaurus) – унікальна багатоаспектна довідково-

інформаційна система, створена у 1979 році за сприяння Ради Європи та Ради Європейського Союзу [3].

Так, наприклад, Рада Європейського Союзу у травні 2018 року ухвалила рекомендацію щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя. У документі визначено вісім ключових компетентностей для навчання протягом життя, серед яких: спілкування рідною та іноземними мовами; математична, наукова та технологічна грамотність; цифрова компетентність; уміння вчитися; соціальна й громадянська компетентності; ініціативність і підприємливість; культурна обізнаність і самовираження [4].

Участь здобувачів вищої освіти та викладачів у міжнародних конференціях, програмах і освітніх ініціативах, зокрема таких як Erasmus+, відіграє ключову роль у розвитку цифрової освіти й формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності. Подібні заходи стають потужним майданчиком для професійного діалогу між науковцями, педагогами, ІТ-фахівцями та представниками бізнесу, забезпечуючи обмін передовим досвідом, методиками та технологічними рішеннями.

Завдяки міжнародній співпраці відбувається поширення інноваційних підходів до навчання, зокрема методів змішаного та дистанційного формату, активне обговорення викликів цифровізації освіти, питань безпеки даних, академічної доброчесності та ефективного використання цифрових ресурсів. Це сприяє створенню адаптивних моделей навчання, орієнтованих на індивідуальні освітні траєкторії студентів [2].

Крім того, такі ініціативи зміцнюють партнерські зв'язки між університетами різних країн, інтегрують українську систему освіти у європейський освітній простір, підвищують професійний рівень викладачів і стимулюють оновлення змісту навчальних програм відповідно до міжнародних стандартів.

Практичне впровадження сучасних цифрових технологій – штучного інтелекту, аналітики великих даних, Інтернету речей, віртуальної та доповненої реальності – формує інтерактивне, гнучке та персоналізоване освітнє

середовище. Воно підвищує мотивацію студентів, розвиває їхню цифрову грамотність і готує до професійної діяльності в умовах глобального цифрового суспільства.

Отже, проєктна діяльність передбачає активну участь студентів у плануванні, реалізації та оцінюванні проєктів, розвиваючи критичне мислення, дослідницькі, комунікативні й командні навички. Вона поєднує теорію з практикою, інтегрує знання з різних галузей і сприяє формуванню самостійності, відповідальності та адаптивності до цифрового середовища.

Література

1. Метод проєктів – ефективна технологія навчання. Освіта.ua, 2025.
URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/1415/>
2. Опис досвіду роботи «Проектна діяльність як засіб соціального й інтелектуального саморозвитку здобувачів освіти». 2022.
URL: <https://naurok.com.ua/opis-dosvidu-roboti-proektna-diyalnist-yak-zasib-socialnogo-y-intelektualno-tvorchogo-samorozvitku-zdobuvachiv-osviti-v-umovah-formuvannya-klyuchovih-kompetentnostey-pid-chas-vivchennya-288996.html>
3. European Education Thesaurus.
URL: <https://vocabularyserver.com/tee/en/>
4. Key competences for lifelong learning.
URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Владислав Маркоць

**Освітньо-професійна програма «Професійна освіта (Цифрові
технології)», бакалаврат, 1 курс**

Національний університет «Львівська політехніка»

vladislavmarkoc@gmail.com

Науковий керівник: Н. Ю. Дячик, асистент кафедри ПІО

nataliia.y.diachyk@lpnu.ua

Сучасний етап розвитку освіти характеризується стрімким впровадженням інноваційних технологій, які кардинально змінюють традиційні підходи до навчання [1]. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю адаптації освітнього процесу до вимог цифрової епохи та формування компетентностей ХХІ століття у студентів [2].

Інноваційні освітні технології – це сукупність методів, прийомів та засобів організації навчання, що базуються на новітніх досягненнях науки і спрямовані на підвищення якості освітнього процесу [3]. До основних видів належать: цифрові платформи управління навчанням (LMS), адаптивні системи на базі штучного інтелекту, технології віртуальної та доповненої реальності, гейміфікація, змішане та мобільне навчання [1, 5].

Впровадження інноваційних технологій забезпечує низку переваг для освітнього процесу [2]. Для студентів це означає індивідуалізацію навчання відповідно до їхнього темпу засвоєння матеріалу, можливість доступу до освітніх ресурсів у будь-який час, розвиток цифрової грамотності та підвищення мотивації через інтерактивність [4]. Викладачі отримують інструменти для автоматизації рутинних завдань, можливість відстежувати прогрес кожного студента та доступ до глобальних освітніх ресурсів [5]. Заклади освіти підвищують свою конкурентоспроможність, оптимізують використання ресурсів та покращують якісні показники навчання [3].

Особливої уваги заслуговують адаптивні системи навчання на базі штучного інтелекту, які аналізують індивідуальні особливості засвоєння матеріалу студентом та автоматично коригують освітню траєкторію [2]. Такий підхід дозволяє реалізувати принцип персоналізованого навчання у масовій освіті [4]. Технології віртуальної реальності створюють імерсивні навчальні середовища, де студенти можуть практикуватися в безпечних умовах – від віртуальних лабораторій до симуляцій складних професійних ситуацій [3].

Гейміфікація освітнього процесу використовує ігрові механіки для підвищення залученості студентів [4]. Система балів, рівнів, досягнень та рейтингів створює природну мотивацію до навчання без примусу. Дослідження показують, що гейміфіковані курси демонструють на 30-40% вищу завершуваність порівняно з традиційними [3, 4].

Змішане навчання (blended learning) поєднує переваги традиційної аудиторної роботи та онлайн-навчання [5]. Модель «перевернутого класу» передбачає опанування теоретичного матеріалу вдома через відео-лекції, тоді як аудиторний час використовується для практичної роботи, дискусій та розв'язання складних завдань [3]. Такий підхід оптимізує використання часу викладача та дозволяє приділити більше уваги індивідуальній роботі зі студентами [5].

Водночас впровадження інноваційних технологій супроводжується низкою викликів [1]. Технологічні бар'єри включають недостатню інфраструктуру закладів освіти, проблеми з доступом до швидкісного інтернету та високі фінансові витрати [1, 5]. Педагогічні виклики пов'язані з опором змінам з боку частини викладачів та недостатнім рівнем їхньої цифрової компетентності [2]. Соціальні аспекти включають ризик поглиблення цифрового розриву між студентами з різних соціальних груп та питання захисту персональних даних [1].

Ключовим фактором успішного впровадження є готовність викладачів до змін та їхня здатність інтегрувати нові технології у навчальний процес [2, 5]. Необхідна системна підготовка педагогічних кадрів, створення інституційної підтримки інновацій та формування культури експериментування [3]. Важливо

розуміти, що технології є інструментом досягнення педагогічних цілей, а не самоціллю [4].

Оцінювання ефективності інноваційних технологій має базуватися на комплексних показниках: академічна успішність студентів, рівень їхньої залученості та мотивації, розвиток критичного мислення та творчих здібностей, формування навичок самоосвіти [2, 4]. Порівняльні дослідження показують, що правильно імплементовані інноваційні технології підвищують якість засвоєння матеріалу на 20-30% та скорочують час опанування окремих тем на 15-25% [3, 4]. Інноваційні технології сприяють формуванню ключових компетентностей сучасного фахівця: критичного мислення, креативності, комунікації, колаборації, цифрової грамотності та адаптивності [2]. Ці навички є фундаментом для успішної професійної діяльності в умовах швидких технологічних змін та невизначеності майбутнього ринку праці [5].

Перспективи розвитку інноваційних технологій в освіті пов'язані з подальшим удосконаленням систем штучного інтелекту, розширенням можливостей віртуальної та доповненої реальності, інтеграцією технологій аналізу великих даних для прогнозування освітніх результатів [1, 2]. Очікується, що метавсесвіти (metaverse) створять нові можливості для колаборативного навчання та формування глобальних освітніх спільнот [3].

Таким чином, інноваційні технології є необхідним інструментом модернізації освітнього процесу та адаптації його до вимог цифрової епохи [1, 5]. Успішне впровадження потребує комплексного підходу, що включає технічне забезпечення, підготовку кадрів, методичний супровід та інституційну підтримку [2, 3]. Важливо зберігати баланс між інноваціями та перевіреними методиками, між цифровізацією та живим спілкуванням, пам'ятаючи, що технології мають підсилювати, а не замінювати роль викладача як наставника та фасилітатора навчального процесу [4, 5].

Література

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 79, № 5. С. 1–26.
2. Морзе Н. В., Strutynska O. V., Umryk M. A. Adaptive learning: The main trends and competence approach. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 83, № 3. С. 188–204.
3. Christensen C. M., Horn M. B., Johnson C. W. *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. New York : McGraw-Hill, 2008. 272 p.
4. Mayer R. E. Applying the science of learning to multimedia instruction. *Psychology of Learning and Motivation*. 2019. Vol. 55. P. 77–108.
5. Siemens G., Gašević D., Dawson S. *Preparing for the Digital University: A Review of the History and Current State of Distance, Blended, and Online Learning*. Link Research Lab, 2015. 230 p.

РОЗВИТОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЧЕРЕЗ КОМУНІКАТИВНІ ПРАКТИКИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Тетяна Марцинюк

освітньо-професійна програма «Середня освіта (Мова і література (англійська))», магістратура, 2 курс

Вінницький державний педагогічний університет ім. М.

Коцюбинського

taniamarts02@gmail.com

**Науковий керівник: Д.В.Матіюк, кандидат педагогічних наук,
старший викладач**

dmatiiuk@vspu.edu.ua

Подолання кризових ситуацій потребує мобілізації ресурсів, цілеспрямованої діяльності та здатності приймати адекватні рішення, що вимагає розвитку розумових, вольових, мотиваційних і творчих якостей людини. Війна загострює психологічну кризу соціуму, прояви якої включають стрес, депресивні стани, шаблонне мислення, стереотипи та зниження мотивації. Зважаючи на це, перед суспільством постає гостра необхідність впроваджувати психологічні дослідження, поширювати психологічну культуру та залучати психологічні служби, зокрема через засоби масової інформації, для підтримки емоційної стійкості, стимулювання творчого потенціалу та відновлення моральних і культурних цінностей у складних умовах воєнного часу [4; с. 170].

У контексті дії воєнного стану особливого значення набуває адаптація освітнього процесу до нестабільних умов, а отже, традиційні підходи часто виявляються недостатньо ефективними. Ігнорування різних навчальних потреб, рівня підготовки, психологічного стану та можливостей учнів істотно знижує ефективність здобуття знань і формування компетентностей. Саме тому сучасні педагогічні стратегії повинні передбачати гнучкі моделі організації навчання, використання інтерактивних та дистанційних технологій, а також індивідуальні методи підтримки учнів.

Водночас необхідно враховувати емоційний та психологічний контекст, створюючи сприятливі умови для розвитку стійкості до стресових факторів. У цьому ключі важливо розглянути психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню стресостійкості й розвитку творчого мислення учнів, які дозволяють ефективно адаптуватися до викликів сучасного навчального середовища. Ефективним інструментом у цьому стають комунікативні практики під час вивчення англійської мови, які сприяють розвитку лексичної компетентності, критичного мислення, адаптивності та міжособистісних навичок учнів. Вони поєднують психолого-педагогічний аспект із мовною діяльністю, формуючи творчість і емоційну стійкість у навчальному процесі.

Незважаючи на очевидні переваги комунікативних практик, ефективне навчання англійської мови стикається з низкою психолого-педагогічних та мотиваційних викликів, які можуть перешкоджати повноцінному розвитку мовних і міжособистісних навичок. До них належить емоційне виснаження, страх помилок, низька стресостійкість, нерівномірний темп навчання та мовний бар'єр учнів. Усі вони ускладнюють концентрацію, знижують зацікавленість та самодисципліну, а також формують помилкові очікування щодо власних знань [1; с. 24].

Важливим компонентом подолання цих труднощів є застосування адаптованих методик, інтерактивних та дистанційних ресурсів, електронних підручників і підтримка викладача, що стимулює впевненість, активну участь і розвиток мовних навичок учнів. Сукупність цих аспектів підвищує ефективність засвоєння матеріалу, а також сприяє формуванню самостійності, відповідальності та критичного мислення.

Метод спільного навчання в умовах сучасної освіти має потенціал стати потужним методом розвитку стресостійкості та активізації творчої діяльності учнів. Спільна робота у групах під час дискусій, рольових ігор, проектних завдань та аналізу кейсів створює безпечне середовище для експериментування з мовою та ідеями, що знижує тривожність і страх помилок [3; с. 88]. Водночас взаємодія між учнями стимулює когнітивну активність, а також тренує навички

міжособистісної взаємодії та адаптивності в стресових ситуаціях. Використання цифрових платформ і інтерактивних інструментів підсилює ефект методу, дозволяючи гнучко моделювати комунікативні сценарії та підтримувати високий рівень залученості учнів, що у комплексі сприяє формуванню стійкості до стресу та вдосконалення творчого потенціалу.

Дозволяє знизити рівень стресу на заняттях з англійської мови і проєктний метод, завдяки якому учні отримують підтримку однолітків, відчувають ефект колективного мислення та спільного вирішення проблем. Комунікативні практики англійською мовою, інтегровані в проєктну діяльність, формують здатність адаптуватися до нових умов, швидко реагувати на зміни та впевнено взаємодіяти в складних ситуаціях. Він сприяє розвитку навичок критичної оцінки інформації, пошуку рішень, інтеграції різних підходів та активного використання мови як інструменту міжкультурної та професійної взаємодії [2; с. 207], водночас формуючи навички саморегуляції та впевненість у власних діях.

Разом із тим методика проєктів є ефективною в подоланні психологічних бар'єрів і формування емоційної стійкості в умовах війни. Учні навчаються аналізувати інформацію, розробляти практичні рішення та аргументовано обґрунтовувати власні ідеї англійською мовою, що одночасно розвиває мовну компетентність і здатність до саморегуляції. Такий підхід дозволяє поєднувати навчальний процес із розвитком соціальних, когнітивних та емоційних навичок, необхідних для ефективного функціонування в умовах невизначеності та постійних стресових чинників.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що комунікативні практики англійською мовою, поєднані з методами спільного навчання та проєктної діяльності, ефективно сприяють розвитку стресостійкості та творчого потенціалу студентів у складних умовах війни. Вони формують критичне мислення, адаптивність і міжособистісні навички, допомагають подолати психологічні бар'єри та підвищують мотивацію учнів завдяки інтерактивним і дистанційним технологіям та підтримці вчителя.

Крім того, проєктний підхід інтегрує розвиток мовних компетенцій із навичками критичної оцінки інформації та пошуку рішень, а колективна робота підвищує самоконтроль і впевненість у власних діях. Інтеграція цих методик формує комплексний освітній простір, що реалізує навчальні, психолого-педагогічні та соціальні завдання сучасної освіти у кризових обставинах.

Література

1. Жукович І. І. Психолого-педагогічні та мотиваційні виклики викладання англійської мови у ВЗВО в умовах війни. *Застосування інноваційних технологій та методів навчання при викладанні фундаментальних та мовних дисциплін у вишах* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Харків, 16 березня 2023 р.). Національний фармацевтичний університет. 2023. С. 23-26. 72 с.
2. Зайцева К. І., Масло І. М., & Канонік Н. П. (2024). Роль проєктного навчання у викладанні англійської мови: розвиток творчих та критичних навичок студентів. *Вісник науки та освіти № 9(27)*. 2024 С. 203-215.
3. Кузьо Л. І., Казимир І. І. Спільне навчання як шлях до покращення мовленнєвих навичок: інноваційні підходи у вищій освіті *Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей*. Львівський державний університет внутрішніх справ, м. Львів. 2024. С. 78-90. 139 с.
4. Моляко В. О., Москаленко В. В., Ваганова Н. А., Гулько Ю.А. Психологічні засоби подолання кризових науково-освітніх проблем. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості* : матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції, (м. Полтава, 2-3 червня 2020 р.): Національний університет ім. Ю. Кондратюка. 2020. С. 169-172. 290 с.

АНАЛІЗ НОВОГО ЗАКОНУ УКРАЇНИ «ПРО ПРОФЕСІЙНУ ОСВІТУ»

Руслан Михайлишин

освітньо-професійна програма «Професійна освіта (Цифрові технології)», бакалавр, 2 курс

Національний університет «Львівська політехніка»

ruslan.mykhailyshyn.pts.2024@lpnu.ua

Науковий керівник: Т.І. Рузяк, доктор філософії,

доцент кафедри ПО

tetiana.i.ruziak@lpnu.ua

У серпні 2025 року було ухвалено Закон України «Про професійну освіту» № 4574-IX, який суттєво оновив правове регулювання сфери професійно-технічної освіти, замінивши застаріле законодавство 1998 року. Це рішення було спрямоване на модернізацію системи професійної підготовки, яка тривалий час не відповідала ані реальним потребам ринку праці, ані сучасним європейським підходам до організації професійної освіти. Ухвалення зазначеного нормативного акту стало частиною виконання умов програми EU Ukraine Facility, що підкреслює стратегічне значення професійної освіти для розвитку людського капіталу та післявоєнного відновлення економіки України [1].

У контексті воєнного часу особливої актуальності набуває швидка і якісна підготовка фахівців, здатних оперативно включатися в економічні процеси. Новий закон розширює автономію закладів професійної освіти: професійні училища й ліцеї отримують можливість функціонувати як неприбуткові організації, самостійно управляти фінансовими ресурсами, майновим фондом та визначати внутрішню систему оплати праці. Посилення інституційної автономії покликане сформувати більш гнучку, ефективну та конкурентоспроможну модель управління [4].

Одним із ключових інноваційних компонентів є розширення дуальної форми здобуття освіти, у межах якої приблизно 70 % навчального часу відводиться на виробничу підготовку на підприємстві, а 30 % — на теоретичне

навчання у закладі освіти. Дуальна модель забезпечує формування практичних умінь, дозволяє учням працювати за трудовим договором і отримувати заробітну плату, а роботодавцям — долучатися до супроводу й оцінювання здобувачів освіти [5].

Фінансовий механізм реформи ґрунтується на принципі «гроші йдуть за здобувачем», що гарантує можливість безоплатного отримання однієї професійної кваліфікації коштом держави. Додатково впроваджується зовнішня незалежна атестація в кваліфікаційних центрах, що сприяє стандартизації вимог та підвищенню якості підготовки. Важливим елементом системних змін стає розвиток державно-приватного партнерства, у межах якого представники бізнесу входять до складу наглядових рад закладів, беруть участь у формуванні освітніх програм і модернізації матеріально-технічної бази [2].

Закон пропонує динамічну модель професійної освіти, здатну адаптуватися до змін ринку праці. Розширення самоврядування покликане підвищити зацікавленість персоналу в результатах діяльності, а формульний розподіл фінансування має на меті стимулювати конкуренцію між закладами та покращувати якість освітніх послуг. Дуальна освіта сприяє швидкій інтеграції молоді у виробниче середовище та зменшує частку молодіжного безробіття [5].

Водночас реформування супроводжується низкою викликів. Одним із них є недостатня управлінська готовність керівників закладів до функціонування в умовах автономії, що потребує додаткових програм професійного розвитку. Також гостро постає проблема нестабільного фінансування у воєнних умовах і слабкої мотивації бізнесу до співпраці без відповідних стимулів [1]. Додатковою перешкодою залишається необхідність підвищення престижу робітничих професій, які традиційно недооцінюються в українському суспільстві.

Отже, новий Закон України «Про професійну освіту» закладає нормативну та організаційну основу для модернізації сфери професійної підготовки, сприяє розвитку партнерства між державою та бізнесом, формує умови для підвищення якості освітніх послуг і розбудови людського капіталу, що є критично важливим для економічного відновлення України. Ефективність реформи залежатиме від

достатнього фінансування, управлінської спроможності закладів та активної взаємодії стейкхолдерів, на що неодноразово вказують експерти [5].

Література:

1. Gurkovskyi V., Romanenko Ye., Verbovenko O. Vocational Education as the Foundation of Ukraine's Economic Security under the Conditions of War and Post-War Reconstruction. *Military Strategy and Technology*. 2025. № 1(1). С. 31–39. DOI: 10.63978/3083-6476.2025.1.1.03.

2. Гуменна Л. Державно-приватне партнерство як інструмент розвитку професійної освіти. *Професійна педагогіка*. 2024. № 2(29). С. 137–143. DOI: 10.32835/2707-3092.2024.29.137-143.

3. Закон України «Про професійну освіту» № 4574-IX від 21.08.2025 р. *Відомості Верховної Ради України*. 2025.

4 Іпполітова І. Новий закон про професійну освіту: ключові зміни. *Центр економічної стратегії*. 13.10.2025. Режим доступу: <https://ces.org.ua/novyj-zakon-pro-profesijnu-osvitu-klyuchovi-zminy/> (дата звернення: 26.10.2025).

5. Троян І. Не ПТУ, а професійні коледжі: які зміни принесе новий закон? *Вчися.Медіа*. 22.08.2025. Режим доступу: <https://vchysia.media/topic/ne-ptu-a-profesiini-koledzhi-yaki-zminy-prynese-novyj-zakon-pro-profesiinu-osvitu/> (дата звернення: 26.10.2025).

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА (НУШ): РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Тамара Осіпчук

освітньо-професійна програма “Професійна освіта (Цифрові технології)”, бакалаврат, 1 курс

Національний університет “Львівська політехніка”

tamara.osipchuk.pts.2025@lpnu.ua

Науковий керівник: Н.Ю. Дячик, асистент кафедри ПІО

nataliia.y.diachyk@lpnu.ua

Реформа Нової української школи (НУШ), що стартувала у 2017–2018 роках із прийняттям нового законодавства [8], має на меті перетворити вітчизняну загальну середню освіту на сучасну, комфортну й ефективну систему. Реформа орієнтована на компетентнісний підхід, що передбачає не лише передачу академічних знань, але й розвиток ключових компетентностей – критичного мислення, самостійності та вміння застосовувати знання на практиці [1]. У контексті євроінтеграції, стрімкої цифровізації, розвитку інклюзії, а також безпрецедентних викликів воєнного стану, тема комплексної модернізації освіти є актуальною як ніколи для успішної відбудови країни [3].

Метою цього аналізу є дослідження реального стану впровадження НУШ, виявлення основних досягнень та труднощів, з якими стикаються учасники освітнього процесу, а також окреслення перспектив подальшого розвитку реформи.

Реалії впровадження НУШ

1. Основні положення та цілі реформи

Реформа НУШ базується на Законі України «Про освіту» (2017) і передбачає кардинальні зміни у філософії навчання. Серед ключових нововведень – запровадження 12-річної системи освіти з обов'язковою профільною старшою школою, що має розпочатися найближчими роками [8]. Основні положення включають: перехід до компетентнісного навчання, зміну навчального змісту й методик, забезпечення безпечного освітнього середовища

та розвиток інклюзії. Наприклад, як зазначає МОН, НУШ має створити «школу, куди приємно йти», де думка учня враховується і формуються цінності громадянської відповідальності [9].

2. Досягнення реформи

Незважаючи на складні зовнішні обставини, реформа НУШ демонструє низку важливих здобутків, особливо на рівні початкової школи:

Перехід на компетентнісний підхід: Позитивні зрушення зафіксовані в напрямі індивідуалізації навчання, активного використання елементів формувального оцінювання та впровадження інтерактивних методик викладання [4]. Це сприяло підвищенню залученості учнів.

Підготовка кадрів та ресурси: Розроблено нові професійні стандарти та організовано систему тренінгів для вчителів. Хоча якість навчання викликає питання, створення навчальних матеріалів та програм для початкової школи заклало основу для подальшого оновлення педагогічних кадрів [10].

3. Виклики та перешкоди

Реальність впровадження НУШ суттєво ускладнена низкою факторів, які уповільнюють темпи реформи. До них відносимо:

- Кадрові та кваліфікаційні проблеми: існує значний розрив між вимогами реформи та реальною кваліфікацією вчителів, особливо у старших класах. Звіти вказують, що не всі педагоги мають достатню підготовку чи мотивацію для ефективного впровадження нових методик, що створює бар'єри на місцях [7].
- Матеріально-технічне забезпечення та фінансування: одним із найбільших викликів залишається недостатнє фінансування та затримки з постачанням сучасного обладнання та підручників. Це стосується і створення інклюзивного та безпечного освітнього простору, що є критично важливим [6].
- Вплив зовнішніх факторів: пандемія COVID-19 та, особливо, повномасштабна агресія РФ, як зазначають дослідники, створили безпрецедентні перешкоди. Війна спричинила масову міграцію,

руйнування інфраструктури та цифровий розрив, ускладнюючи стабільне та якісне навчання [2].

- Проблема якості навчання: у зв'язку з частими перервами та переважно дистанційним форматом навчання, викликаним воєнним станом, існують занепокоєння, що учні не завжди досягають бажаного рівня компетентностей, закладених у стандартах НУШ [4].

Ми вважаємо, що успіх реформи НУШ на середньому та старшому рівнях освіти залежить від системного вирішення наявних проблем та зосередження на пріоритетах відбудови:

- поглиблення методичної підтримки педагогів: необхідно створити систему безперервного професійного розвитку, сфокусовану на практичних навичках компетентнісного підходу, а також на наданні психологічної підтримки вчителям в умовах кризи [7].
- цифрова трансформація та безпека: активне впровадження сучасних цифрових освітніх платформ та інтерактивних ресурсів має бути пріоритетом. Це повинно йти пліч-о-пліч із забезпеченням безпечного освітнього середовища, включно з відновленням та обладнанням укриттів [5].
- автономія та диференціація: ЗВО та школам потрібно надавати більше фінансової та управлінської свободи для вибору форм і змісту навчання, що дозволить ефективніше диференціювати освітній процес відповідно до локального контексту та потреб учнів [6].
- подолання нерівностей: зменшення розриву між якістю освіти у великих містах та віддалених регіонах є ключовим завданням для забезпечення рівного доступу до якісних ресурсів та кваліфікованих кадрів [2].

Реформа НУШ є амбітною, багатовекторною та життєво необхідною для України. Вона має потенціал зробити українську середню школу сучасною та

орієнтованою на потреби учня. Проте, реальні результати ще не повністю відповідають високим очікуванням через комплекс зовнішніх та внутрішніх викликів – від кадрового дефіциту та інфраструктурних проблем до прямого впливу війни. Успіх реформи залежатиме від того, наскільки ефективно будуть реалізовані перспективні напрями – фінансування, професійна підготовка педагогів, цифрова трансформація та забезпечення безпеки.

Література

1.Hrynevych L., Linnik O., Herczyński J. The new Ukrainian school reform: Achievements, developments and challenges. European Journal of Education. 22 March 2023. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ejed.12574>

2.Learning and School Reforms Continue in Ukraine Despite War Challenges. World Bank. 2023. URL: <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2023/08/29/learning-and-school-reforms-continue-in-ukraine-despite-war-challenges>

3.Nazarenko Y. Ukraine's Education Policy as a Pillar for Successful Rebuilding. Foundation for European Progressive Studies (FEPS). Brussels, 2025. 22 p

URL: <https://feps-europe.eu/wp-content/uploads/2025/02/Ukraines-education-policy-as-a-pillar-for-successful-rebuilding.pdf>

4.Reform of General Secondary Education – the New Ukrainian School. Eurydice, European Commission. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/ukraine/reform-general-secondary-education-new-ukrainian-school>

5.Tereshchenko V., Shyyan R. Reforming Schools in Times of Permanent Crisis: the Introduction of the New Ukrainian School in Ukraine (2014–2025). Ukrainian Analytical Digest. 2025. No. 012. P. 2–7. URL: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/104355>

6.Transforming General Upper Secondary Education in Ukraine. Paris : OECD Publishing, 2025. 132 p. URL: https://www.oecd.org/en/publications/transforming-general-upper-secondary-education-in-ukraine_7c357ac4-en.html

7. Understanding the needs of Ukrainian Teacher Training Institutions. Teacher Task Force. 2024. 47 p. URL: <https://teachertaskforce.org/resources/understanding-needs-ukrainian-teacher-training-institutions-2024-report>

8. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII.

9. Нова українська школа. Освітня галузь. decentralization.ua. URL: <https://decentralization.gov.ua/reform/education>

10. Нова українська школа: початкова та базова школа (1–9 класи). British Council Ukraine. URL: <https://www.britishcouncil.org.ua/programmes/new-ukrainian-school/primary-and-basic>

ІНТЕРАКТИВНА ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ІНСТРУМЕНТ ЕФЕКТИВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА

Анастасія Паньків

освітньо-професійна програма «Освітні педагогічні науки»,

магістратура, 1 курс

Національний університет «Львівська політехніка»

anastasii.pankiv.mnopn.2025@lpnu.ua

Науковий керівник: Л.В.Дольнікова, кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри ПО

lubov.v.dolnikova@lpnu.ua

Сучасна освітня система України орієнтується на реалізацію засад Нової української школи, що передбачає переорієнтацію від традиційних моделей «учитель-учень» до педагогічного партнерства, заснованого на взаємній повазі, довірі та співпраці. У концепції НУШ підкреслюється, що партнерська взаємодія є основою успішного навчання, оскільки робить учнів активними суб'єктами освітнього процесу [4, с. 14]. Водночас реалізація партнерських відносин потребує методів, які забезпечують діалогічність, включеність та спільну діяльність. Одним із найбільш ефективних засобів у цьому контексті є інтерактивна дидактична гра, яка поєднує навчальні завдання зі структурованою взаємодією, емоційним залученням та співпрацею.

Метою дослідження є аналіз можливостей інтерактивної дидактичної гри як інструменту реалізації педагогічного партнерства та визначення особливостей її впровадження у навчальний процес. Педагогічне партнерство розглядається як суб'єкт-суб'єктна взаємодія між учителем та здобувачами освіти, що ґрунтується на довірі, діалозі та спільній відповідальності [3, с.11]. Важливими характеристиками партнерства є взаємоповага, співпраця, демократичність та залученість учнів до прийняття рішень щодо навчального процесу, а роль учителя у такій моделі полягає у фасилітації, консультуванні та наставництві.

Інтерактивна дидактична гра, за визначенням О. Пометун та Л. Пироженко, є формою організації навчання, у якій передбачається активна взаємодія учасників, спрямована на спільне вирішення навчального завдання в умовах ігрової ситуації [5]. Такі ігри мають елементи змагання, виконання ролей, розв'язання проблем та роботу в команді, що сприяє розвитку в учнів комунікативних навичок і вмінь співпрацювати. Зарубіжні дослідники також відзначають освітній потенціал ігрових технологій. М. Пренскі підкреслює, що гра активізує мислення, формує мотивацію та створює «безпечний простір» для прийняття рішень [1, с. 21], а Джеймс Пол Джі наголошує, що ігрові моделі навчання розвивають критичне мислення, співпрацю та занурення у навчальний контекст [6, с. 45]. Використання інтерактивних дидактичних ігор створює умови для формування педагогічного партнерства, адже учні стають активними учасниками процесу, приймають рішення, співпрацюють і обговорюють навчальні завдання [2, с. 255]. Ігрова атмосфера сприяє формуванню довіри та відкритості, зменшує психологічні бар'єри та страх помилки. Більшість інтерактивних ігор передбачає командну роботу, взаємодопомогу та спільну відповідальність за результат, що розвиває навички співпраці та взаємоповаги. Одночасно змінюється роль педагога: він виступає фасилітатором і партнером, організовує та підтримує процес, що посилює мотивацію та емоційне залучення учнів. Ми переконані, що інтерактивна дидактична гра є ефективним механізмом створення партнерського освітнього середовища, де кожен учень відчуває свою значущість і відповідальність. Практичний досвід впровадження інтерактивних технологій демонструє, що різні види ігрової діяльності ефективно підтримують педагогічне партнерство. Рольові ігри та симуляції дозволяють учням приміряти різні соціальні ролі та спільно шукати рішення. Освітні квести та навчальні «втечі з кімнати» (escape-room) стимулюють командну роботу та спільне планування. Групові вікторини, як-от «Кахут» чи «Квізіс», забезпечують здорову конкуренцію та активну участь кожного учня, а дидактичні настільні та командні проектні ігри розвивають планування, аргументацію та узгодження позицій. Інтерактивні вправи на кшталт «Знайди

того, хто...», «Гра-естафета» чи «Гра на розв'язання проблеми» допомагають учням краще пізнати одне одного, розвивати комунікативні вміння та формувати партнерські відносини в групі. Нами розроблена і подана в доповіді інтерактивна дидактична гра у формі детективного розслідування стосовно трактування таких категорій сучасної тестології як валідність і надійність тестів. Досвід підтвердив високу ефективність даної гри як у сприйнятті та осмисленні цих категорій так і в здатності студентів застосовувати їх під час складання контрольних матеріалів для об'єктивного вимірювання і оцінювання результатів навчання.

В результаті приходимо до висновку, що інтерактивна дидактична гра виступає дієвим інструментом реалізації педагогічного партнерства, оскільки забезпечує активну участь учнів, створює позитивний психологічний клімат, підсилює комунікацію та сприяє розвитку навичок співпраці. Використання ігрових технологій змінює роль учителя у бік фасилітаторства та партнерства, роблячи освітній процес більш демократичним і орієнтованим на потреби здобувачів освіти.

Література

1. Digital game-based learning / M. Prensky // Computers in Entertainment. – 2003. – Vol. 1. – P. 21.
2. Designing a collaborative learning game: Its validation with a turn-taking control scheme in a primary science unit [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/287293191_Designing_a_collaborative_learning_game_Its_validation_with_a_turntaking_control_scheme_in_a_primary_science_unit
3. Ковальчук, І. Навчальний посібник «Педагогіка партнерства» [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://eprints.zu.edu.ua/36145/1/Ковальчук_Навч_посіб.pdf

4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: МОН України, 2016. – 14 с. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

5. Педагогіка: навчальний посібник [Електронний ресурс]. Запоріжжя: ЗНУ, 2019. Режим доступу: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi73/0054143.pdf>

6. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy / J. P. Gee. 2003. Режим доступу: <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/10/What-Video-Games-Have-to-Teach-us-About-Learning-and-Literacy-2003.-ilovepdf-compressed.pdf>

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Анастасія Петрук

Освітньо-професійна програма «Туризм та рекреація», бакалаврат, 1 курс

Національний лісотехнічний університет України

Науковий керівник: О. В. Сенюра, кандидат соціологічних наук, доцент

oksanasenyra@gmail.com

У сучасному суспільстві інтелектуальна мобільність розглядається як важлива складова розвитку людського капіталу та соціальної мобільності. Вона сприяє інтеграції особистості у глобальний освітній і професійний простір, забезпечує обмін знаннями та формування нових компетентностей. У контексті російсько-української війни феномен інтелектуальної мобільності набуває особливого змісту, оскільки постає як механізм не лише професійного зростання, а й соціально-психологічної адаптації молоді до умов невизначеності.

Метою дослідження є виявлення особливостей уявлень, оцінок та намірів студентів щодо інтелектуальної мобільності в умовах війни на прикладі студентської молоді Національного лісотехнічного університету України.

Феномен інтелектуальної мобільності у науковій літературі розглядається як структурний елемент соціальної мобільності, тісно пов'язаний із розвитком освітніх, професійних та культурних практик (С. Макєєв, С. Войтович, С. Оксамитна, І. Прибиткова, Н. Коваліско). О. Білик визначає інтелектуальну мобільність як здатність особистості аналізувати, оцінювати та продуктивно застосовувати зростаючі потоки інформації, формувати нові знання та рішення [4].

Згідно з підходом Г. Міхненко, структура інтелектуальної мобільності охоплює мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний, метакогнітивний та соціально-особистісний компоненти, які в сукупності забезпечують здатність особистості до інтелектуальної гнучкості та адаптації [5].

Емпіричну основу дослідження становить онлайн-опитування студентів НЛТУ України, проведене у жовтні 2025 року методом доступної вибірки. Метою опитування було виявлення розуміння студентами сутності інтелектуальної мобільності, оцінка рівня сформованості інтелектуальних навичок та чинників, що впливають на реалізацію мобільної поведінки.

Результати опитування свідчать, що більшість студентів пов'язують інтелектуальну мобільність із розвитком інтелектуальних навичок (38,6 %), гнучкістю мислення (21 %), професійною самореалізацією (14,5 %) та можливістю навчання або стажування за кордоном (13,2 %). Таким чином, студенти трактують інтелектуальну мобільність переважно як процес саморозвитку, здобуття нових знань і вмінь, а не лише як фізичне переміщення в освітньому просторі.

До основних якостей, що визначають здатність до інтелектуальної мобільності, респонденти віднесли вміння швидко навчатися (66,4 %), здатність чітко ставити цілі та приймати рішення (55,9 %), а також критичне мислення (52,7 %).

На сучасному ринку праці, за оцінками студентів, найбільш затребуваними є стратегічне мислення (31,4 %), комунікативні навички (19,1 %) та вміння працювати в команді (17,3 %). У перспективі наступного десятиріччя студенти вважають найважливішими навичками володіння іноземними мовами (21,8 %), креативне мислення (16,4 %) та знання мов програмування (14,1 %).

Таке співвідношення демонструє тенденцію до поєднання когнітивних, комунікативних і цифрових компетентностей, необхідних для адаптації в умовах глобального ринку праці.

Рівень володіння іноземними мовами серед опитаних студентів залишається недостатнім: 45 % володіють англійською на рівні A1–A2, 38,6 % — на рівні B1, 11,4 % — B2, і лише 3,6 % — вільно. Це обмежує можливості участі студентів у міжнародних програмах академічної мобільності.

Цифрова компетентність є неоднорідною: 67,7 % студентів використовують цифрові пристрої для пошуку інформації та комунікації, 64,1 %

володіють базовими офісними програмами, 25,9 % — професійним програмним забезпеченням, 24,1 % — мовами програмування. Отримані результати підтверджують наявність потенціалу до подальшого розвитку цифрових навичок, які є невід’ємною складовою інтелектуальної мобільності.

Близько 29,5 % студентів розглядають можливість проходження стажування за кордоном, однак не здійснюють активних дій для цього. 28,5 % опитаних висловлюють бажання продовжити навчання або стажування за кордоном, але після завершення війни мають намір повернутися до України. Лише 14,5 % планують здобути освіту за кордоном без наміру повернення.

Серед країн, які студенти вважають найбільш привабливими для навчання, домінують США (23,3 %), Німеччина (12,3 %) та Канада (10,9 %).

Згідно з типологією, розробленою Н. Коваліско [6], було виокремлено п’ять типів мобільної поведінки: активно мобільний, потенційно активний, пасивний, вимушено активний та потенційно пасивний. За результатами опитування, переважає **потенційно активний тип** (40 %), який характеризується наявністю планів і намірів до змін без їхньої практичної реалізації. До **активно мобільного типу** належить 28,6 % студентів, до **пасивного** — 23,6 %. **Вимушено активний тип** (3,2 %) представлений студентами, змушеними змінити навчальний заклад або спеціальність унаслідок воєнних дій.

Зазначене свідчить про домінування потенційного, але ще не реалізованого мобілізаційного ресурсу студентської молоді.

Понад половина студентів (52,7 %) поєднують навчання з роботою, проте лише 12,7 % — за фахом. Це свідчить про дисбаланс між системою освіти і вимогами ринку праці, що зумовлює необхідність формування у студентів навичок адаптації, крос-функціональної компетентності та здатності до навчання впродовж життя.

Інтелектуальна мобільність студентської молоді в умовах війни набуває особливого значення як чинник збереження освітнього потенціалу держави.

Вона виступає інтегративною характеристикою особистості, що поєднує когнітивні, мотиваційні, комунікативні й технологічні компоненти.

Результати дослідження свідчать, що студенти усвідомлюють необхідність розвитку інтелектуальної мобільності та прагнуть до самовдосконалення, однак стикаються з низкою бар'єрів — обмеженим доступом до міжнародних програм, недостатнім рівнем мовної підготовки та фінансовими труднощами.

Подальший розвиток інтелектуальної мобільності потребує системної підтримки на державному та інституційному рівнях, розширення програм академічної мобільності, підвищення якості мовної та цифрової освіти, а також формування культури безперервного навчання.

Література

1. Освіта в умовах воєнного стану: виклики, розвиток, повоєнні перспективи. Інформаційно-аналітичний збірник. Київ: Інститут освітньої аналітики, 2023. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf>
2. Ніколаєв Є., Рій Г., Шемелинець І. *Вища освіта в Україні: зміни через війну: аналітичний звіт*. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023. 94 с. URL: <https://osvitanalityka.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2023/03/HigherEd-in-Times-of-War.pdf>
3. Осипчук А., Яковлєв М., Суслов А., Усачова В., Шалімов С. *Університети під час війни: від закладу освіти до соціальної місії*. Київ: Школа політичної аналітики НаУКМА, 2022. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c20b0b6d-be52-4b0b-8544-2fbdbc4850dd/content>
4. Білик О. *Мобільність в системі людського капіталу: методика оцінювання та напрями активізації*. Автореф. дис. ... канд. екон. наук. Київ, 2009. 20 с.

5. Міхненко Г. *Генеза поняття «інтелектуальна мобільність фахівця»*. Рідна школа. 2012. № 10. С. 17–22.
6. Коваліско Н., Сенюра О. *Мобільна поведінка мешканців Львова: типологія та динаміка*. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». Вип. 37. Харків, 2016. С. 136–

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ

Ілля Пільщіков

Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук

України, молодший науковий співробітник

м. Київ, Україна

i.leo4325@ukr.net

Актуальність теми. Повномасштабна військова агресія Російської Федерації проти України створила безпрецедентні виклики для системи вищої освіти. В умовах руйнування інфраструктури, вимушеного переміщення та небезпеки, академічна мобільність (АМ) здобувачів вищої освіти в Україні набула стратегічного значення як механізм забезпечення безперервності навчання, збереження людського потенціалу та посилення міжнародної інтеграції [3, 6]. Необхідно проаналізувати особливості та правові засади реалізації програм мобільності, що діють в умовах воєнного стану.

Мета дослідження: визначити ключові особливості, виклики та механізми здійснення академічної мобільності здобувачів вищої освіти України в умовах воєнного стану.

Завдання дослідження: окреслити основні виклики, спричинені війною, для здійснення АМ, проаналізувати нормативно-правові особливості зовнішньої та внутрішньої АМ, систематизувати практичні формати та процедури мобільності у сучасних умовах.

Методи дослідження. У роботі використано такі методи:

системний аналіз – для вивчення комплексного впливу воєнного стану на систему академічної мобільності [6];

порівняльно-правовий аналіз — для зіставлення нормативно-правових актів, що регулюють питання АМ до та під час війни, зокрема щодо перетину кордону [1, 2, 4];

узагальнення та систематизація — для формування ключових положень та висновків щодо особливостей здійснення зовнішньої та внутрішньої мобільності [5].

Виклад основного матеріалу. Значення та виклики академічної мобільності в умовах війни.

Для української системи вищої освіти пропонується виділити значення та виклики академічної мобільності в умовах війни:

1. збереження освітнього потенціалу: академічна мобільність стала критичним інструментом для забезпечення безперервності навчання здобувачів освіти, особливо тих, хто перебуває біля зони бойових дій або є вимушено переміщеним [3]. Інтернаціоналізація та партнерство: війна призвела до інтенсифікації міжнародної співпраці та розширення пропозицій програм АМ (зокрема, Erasmus+) від іноземних ЗВО та міжнародних організацій на знак солідарності [3, 5].

Ключовий виклик — обмеження на виїзд: головною перешкодою для зовнішньої АМ для студентів-чоловіків (віком 18–60 років) є обмеження на перетин державного кордону в умовах воєнного стану [2].

Ризик відтоку кадрів: існує загроза втрати людського потенціалу через міграцію студентів та викладачів, що загрожує стійкості української системи вищої освіти [6];

2. особливості здійснення зовнішньої академічної мобільності (за кордон).

Урядове регулювання: уряд (Кабінет Міністрів України) ухвалювало рішення, що дозволили окремим категоріям студентів-чоловіків (наприклад, тим, що не підлягають призову) виїжджати за кордон для навчання/стажування на програмах АМ [1].

Посилені процедурні вимоги: для перетину кордону студентам необхідний чіткий пакет документів, що включає е-квиток студента, скерування від українського ЗВО, засвідчену копію договору з іноземним університетом, а також військово-обліковий документ від ТЦК [1].

Обов'язкове правове оформлення: Здобувачі мають підтримувати зв'язок зі своїм українським ЗВО та оформити всі необхідні процедури (наказ про мобільність, індивідуальний навчальний план, визнання результатів) відповідно до українського законодавства та внутрішніх положень ЗВО [2].

Зміна форматів: рекомендовано змішану мобільність (Blended Mobility) або віртуальну мобільність (Virtual Mobility) як безпечні та гнучкі альтернативи [5];

3. реалізація внутрішньої академічної мобільності (мобільність у межах України). Реагування на міграцію: війна викликала потребу в організації навчання для здобувачів, які вимушено перемістилися із зони бойових дій. Створення правових засад: МОН України затвердило Положення про внутрішню академічну мобільність як механізм, що дозволяє студентам продовжувати навчання у безпечніших ЗВО-партнерах, без відрахування з базового закладу [4]. Забезпечення права на освіту: внутрішня АМ є ключовим інструментом для підтримки внутрішньо переміщених студентів та реалізації їхнього права на освіту в умовах воєнного стану [4].

Висновки. Здійснення академічної мобільності здобувачів вищої освіти України в умовах повномасштабної війни характеризується двоїстістю – з одного боку, безпрецедентним рівнем підтримки з боку міжнародних партнерів, а з іншого – жорсткими логістичними та правовими обмеженнями, спричиненими воєнним станом. Академічна мобільність стала не лише інструментом підвищення якості, а й критично важливим механізмом стійкості системи вищої освіти, що дає змогу зберегти контингент студентів та інтегрувати їх у світовий освітній простір [3, 6]. Основними особливостями є унормування виїзду для окремих категорій чоловіків [1], пріоритет змішаних/віртуальних форматів [5] та започаткування внутрішньої мобільності як інструменту підтримки ВПО [4]. Успіх академічної мобільності безпосередньо залежить від оперативності

адаптації національного законодавства та ефективності співпраці між ЗВО та державними органами.

Література

1. Академічна мобільність: уряд дозволив деяким студентам виїжджати за кордон для навчання чи стажування. ZMINA.info . 02.04.2024.
URL:<https://zmina.info/news/akademichna-mobilnist-uryad-dozvolyv-deyakym-studentam-vyyizhdzhaty-za-kordon-dlya-navchannya-chy-stazhuvannya/>
2. Академічна мобільність в умовах воєнного стану. АСНК .
URL:<https://asnk.kpi.ua/index.php/pro-kafedru/miznarodne-partnerstvo/784-akademichna-mobilnist-v-umovakh-voiennoho-stanu>
3. Академічна мобільність в умовах війни: здобутки та виклики. КНУ імені Тараса Шевченка . 10.02.2023.
URL:<https://knu.ua/ua/news/12619>
4. Внутрішня академічна мобільність учнів закладів професійного освіти у період дії воєнного стану. Офіс Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини . 16.05.2022.
URL:https://www.ombudsman.gov.ua/news_details/vnutrishnya-akademichna-mobilnist-uchniv-zakladiv-profesijnoyi-osviti-v-period-diyi-voyennogo-stanu
(Дата звернення: 28.10.2025).
5. Проекти академічної мобільності у сфері вищої освіти (KA131, KA171). Еразмус+ .
URL:<https://erasmusplus.org.ua/opportunities/mozhlyvosti-dlya-organizacij/proyekty-akademichnoyi-mobilnosti-u-sferi-vyshhoyi-osvity/>
6. Освітня мобільність в умовах війни: ризики втрати людського потенціалу Київ, 2022.
URL:<https://ekmair.ukma.edu.ua/bitstreams/719bd767-9abc-41a3-b9f5-2d5a2fc86f52/download>

МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ПЕДАГОГА У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Софія Полюхович

**Освітньо-професійна програма "Професійна освіта (Цифрові
технології)", бакалаврат, 1 курс**

Національний університет "Львівська політехніка"

Sofiia.poliukhovych.pts.2025@lpnu.ua

Науковий керівник: асистент кафедри ПІО Н.Ю.Дячик

Nataliia.Y.Diachyk@lpnu.ua

Вибір життєвого шляху - це завжди важке, часто ірраціональне рішення, що потребує доволі багато часу для визначення свого покликання. Професія педагога, на наш погляд, належить до тих, які обираються внутрішнім відчуттям, що це саме твоє покликання. У світі панує стрімкий розвиток, новітні технології, постійний рух та зміни, але професія вчителя залишається незмінною та стабільною. Вчитель-це архітектор людських душ та провідник до знань.

Ми трактуємо сутність професії педагога в контексті мало літературного та психологічного змісту. Полеміка стосовно педагогіки щодо трактування її як науки чи як мистецтва ведеться давно. З порзицій навчального досвіду автора доповіді зазначимо, що педагогічна діяльність- це мистецтво. Вчитель допомагає вихованцеві розкрити і усвідомити його унікальний потенціал, формуючи не лише знання, а й характер, цінності, світогляд. Це постійна творчість, де кожен урок -це нові приємні емоції та враження, а кожен учень -унікальна історія.

Професія педагога приваблює багатьох своєю глибокою гуманістичною

місією. Як зазначає Григоренко О. М. «Гуманістична місія педагога в епоху цифрової освіти полягає у збереженні людського виміру навчання, перетворенні інформації на особистісне знання і вихованні етичної відповідальності» [1]. Вона дає можливість не просто передавати інформацію та

знання, а й впливати на майбутнє через сьогодення, виховуючи відповідальних та освічених громадян. Сучасні дослідження підкреслюють, що роль вчителя постійно еволюціонує. Зокрема, у статті Освіторії. Медіа (2025) йдеться про те, що «у 2025 році акцент зміщується в бік гнучкого й постійного розвитку, де вчителі мають знати, як інтегрувати ШІ в освітній процес і відслідкувати його етичне використання учнями» [4]. Це вимагає гнучкості та постійного професійного зростання, що є додатковим стимулом [5]. Дуже часто вирішальним чинником виборі стає особистий досвід, пов'язаний із педагогами, з якими учень пройшов шлях отримання того чи іншого рівня освіти. Для мене таким прикладом була вчителька історії. Вона була не просто викладачем - вона була наставником і музою. Пам'ятаю випадок, коли я, будучи одинадцятикласницею, готувала свою першу серйозну наукову роботу. Я була надзвичайно невпевнена у своїх силах і боялася виступити перед аудиторією. Замість того, щоб просто вказати на помилки у тексті, моя вчителька поговорила зі мною та підтримала. Вона наголосила, що кожен великий твір починається з маленького кроку. Ця підтримка та віра в мої сили додала мені впевненості і я отримала призове місце.

Цей приклад повністю змінив моє сприйняття суті міжособистісної педагогічної взаємодії. Справжній вчитель не просто дає знання, але й пробуджує бажання здобувати їх та прагнути до нових відкриттів. Це яскраво ілюструє висновок українського дослідника Л.Р.Мельника, що «...успішне менторство є ключовим елементом у формуванні професійної стійкості майбутнього педагога, оскільки воно транслює не лише методики, але й цінності» [3].

Позитивний, гуманно орієнтований вчитель- це один з головних чинників у виборі професії, коли вихованець прагне бути схожим на свого Вчителя. Зараз, на першому курсі, я зустріла викладачів, які є для мене прикладом і дороговказом. Цікаві дисципліни, талановиті творчі викладачі стверджують вибір професії, надихають на отримання гарних результатів.

Саме це поєднання глибокої внутрішньої місії, постійного інтелектуального розвитку та особистого натхнення від прикладу моїх менторів й утвердило мій вибір: професія педагога - це моє покликання та мій спосіб зробити світ кращим. Як стверджує ще один дослідник Ковальчук (2022): «Справжня професійна ідентичність педагога формується на перетині особистого покликання та набутої майстерності, що дозволяє йому бути ефективним у будь-яких освітніх умовах» [2].

Література

1. Григоренко О. М. Гуманістична місія педагога в епоху цифрової освіти. Педагогічний дискурс. 2024. № 3. С. 112–120.
2. Ковальчук В. П. Професійна ідентичність педагога: від покликання до майстерності. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2022. № 208. С. 154–160.
3. Мельник Л. Р. Роль менторства у формуванні професійної стійкості майбутніх педагогів. Збірник наукових праць. Педагогіка і психологія. 2024. № 61. С. 45–53.
4. Освіторія.Медіа. Професійні навчальні мережі і коучинг: світові тенденції професійного розвитку вчителів у 2025 році. Аналітика USA Leaders. 2025.
5. Світлична С. А. Мотиваційні чинники у виборі професії вчителя в умовах трансформації освітнього середовища. Вісник педагогічних наук. 2023. № 45. С. 78-85

ВИКОРИСТАННЯ NFC-ТЕХНОЛОГІЙ ТА СИСТЕМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ МОНІТОРИНГУ ОСВІТНЬОЇ АКТИВНОСТІ ТА ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ

Діана Попадюк

освітньо-професійна програма

«Освітні педагогічні науки», магістратура, 1 курс

diana.popadiuk.mnopn.2025@lpnu.ua

Національний університет «Львівська політехніка»

науковий керівник: Чубінська Н.Б., к.пед.н., доцент кафедри ПО

nataliia.b.chubinska@lpnu.ua

Аналіз сучасних тенденцій розвитку освітніх технологій свідчить про формування принципово нової парадигми навчального процесу, основою якої є синергетичне поєднання NFC (Near Field Communication) технологій та систем штучного інтелекту (ШІ). Ця технологічна конвергенція відкриває безпрецедентні можливості для створення інтелектуальних освітніх екосистем, здатних до безперервного моніторингу, аналізу та адаптації навчальних процесів відповідно до індивідуальних потреб кожного студента [1].

Революціонізація освітнього моніторингу становить першочергове завдання інтеграції NFC та ШІ технологій. На відміну від традиційних систем фіксації присутності, які обмежуються лише реєстрацією факту відвідування занять, NFC-технології у поєднанні з алгоритмами машинного навчання створюють багатовимірну систему моніторингу освітньої активності. Кожна взаємодія студента з NFC-тегами генерує потік даних, що аналізується ШІ-системами для виявлення поведінкових патернів, рівня залученості та потенційних академічних ризиків[2]. Цей підхід трансформує пасивне спостереження у проактивну аналітичну діяльність, де освітні заклади отримують можливість раннього виявлення студентів групи ризику та своєчасного втручання для підвищення їх академічної успішності.

Персоналізація навчальних процесів через адаптивні системи представляє другий ключовий напрямок застосування досліджуваних технологій. Штучний інтелект, аналізуючи дані з NFC-взаємодій, створює індивідуальні освітні траєкторії, які динамічно адаптуються до рівня підготовки, стилю навчання та темпу засвоєння матеріалу кожного студента. NFC-теги перетворюються на "розумні вузли" персоналізації, де ШІ миттєво налаштовує навчальний контент, складність завдань та методи подачі інформації відповідно до історії взаємодій конкретного користувача [3]. Така система забезпечує не лише індивідуалізацію навчального процесу, але й оптимізацію використання навчальних ресурсів та підвищення ефективності засвоєння знань.

Практичне впровадження інтегрованих NFC+ШІ систем демонструє значущі результати в освітніх закладах світу. Дослідження досвіду Newham College of Further Education показують ефективність NFC-моніторингу відвідуваності з інтеграцією до систем раннього попередження про академічні ризики студентів. Central College Nottingham використовує NFC-теги для створення колаборативних мовних середовищ з підключенням до геолокаційних освітніх ресурсів. Villanova University та University of Cordoba демонструють застосування NFC для управління доступом та адміністративних процесів[3].

Справжній потенціал розкривається у поєднанні NFC-технологій із системами штучного інтелекту, що забезпечує перехід від простої автоматизації до інтелектуальної оптимізації освітніх процесів. Водночас, впровадження таких систем актуалізує питання етичного використання освітніх даних, захисту конфіденційності та забезпечення алгоритмічної прозорості, що вимагає розроблення стандартизованих протоколів збалансованого використання персональних даних [4].

Синергія NFC-технологій та штучного інтелекту у сфері освіти представляє фундаментальну трансформацію навчального процесу через створення інтелектуальної освітньої екосистеми. Ця конвергенція забезпечує безперервну адаптацію, персоналізацію та оптимізацію освітніх взаємодій, трансформуючи технології з зовнішніх інструментів в органічні компоненти

навчального процесу. Результатом є формування справедливої, інклюзивної та високоефективної системи освіти, орієнтованої на індивідуальні потреби та можливості кожного студента.

Література

1. Chen, L., Chen, P., Lin, Z. Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, 2020, vol. 8, pp. 75264-75278. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=9069875>
2. Ebner, M., Maierhuber, M. Near Field Communication - Which Potentials Does NFC Bring for Teaching and Learning Materials? *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 2013, vol. 7, no. 4, pp. 9–14. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijim.v7i4.3019>
3. Selwyn, N. Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Cambridge : Polity Press, 2019. 37 p. URL: <https://research.monash.edu/en/publications/should-robots-replace-teachers-ai-and-the-future-of-education/>
4. Сікора Я. Б., Марчук Н. А., Нестеров В. Ф. Технології майбутнього: роль штучного інтелекту у персоналізованому навчанні. *Наука і техніка сьогодні: серії: право, економіка, педагогіка, техніка, фізико-математичні науки*, 2024, № 1(29), С. 5

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРАВОВИХ І СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ УКРАЇНИ ТА КИТАЮ

Дарина Романенко

освітньо-професійна програма «Китайська та англійська мови і
літератури», бакалаврат, 4 курс,

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

daryna.r.romanenko0@gmail.com

Науковий керівник: Романенко Катерина Михайлівна, доктор наук з
державного управління, професор,

romanenkok@dano.dp.ua

У сучасних умовах війни питання професійної мобільності студентів набуває особливої актуальності, адже воно поєднує освітні, правові, соціальні й психологічні аспекти самозбереження, самореалізації та професійного розвитку молоді. Вимушена релокація, зміна освітнього середовища, дистанційне навчання та пошук нових форм професійної активності стали невід'ємною частиною студентського досвіду в Україні після 2022 року [1; 3].

Професійна мобільність — це не лише переміщення між навчальними закладами чи ринками праці, а й здатність особистості адаптуватися до нових умов, змінювати освітні траєкторії, зберігаючи внутрішню мотивацію та психологічну стійкість. В умовах війни вона трансформується у форму вимушеної адаптивної мобільності, де ключову роль відіграють правові гарантії держави, інституційна підтримка університетів і психологічна допомога студентам [3].

В Україні мобільність студентів регулюється Законом України «Про вищу освіту» [1], положеннями МОН України про академічну мобільність, а також міжнародними угодами з університетами-партнерами. Під час воєнного стану законодавство зазнало гнучких змін — дозволено онлайн-зарахування до іноземних закладів освіти, цифровий обмін документами, академічні відпустки у зв'язку з мобілізацією. Водночас залишаються невирішеними питання визнання

документів про освіту, фінансового забезпечення та соціального статусу студентів-переселенців [3].

Як зазначає К.О. Романенко, ефективне правове регулювання академічної мобільності в умовах воєнного стану має базуватися на «узгодженні національного законодавства з міжнародними стандартами, а також на створенні дієвого механізму захисту прав і свобод здобувачів освіти, які перебувають у зоні ризику чи змушені виїхати за межі країни» [4, с. 79]. Авторка підкреслює, що правові гарантії академічної мобільності під час війни стають частиною системи конституційного захисту громадян і формують основу для відновлення довіри до державних інституцій освіти.

У Китаї, навпаки, правова система забезпечує централізоване регулювання академічної мобільності. Держава активно стимулює як внутрішні, так і міжнародні обміни через програми China Scholarship Council (CSC), «Double First-Class University Plan» і «Belt and Road Education Initiative» [2]. Китайські студенти мають державні гарантії соціального страхування, житлової підтримки та працевлаштування після участі в програмах мобільності. Такий досвід є цінним для України при формуванні державної політики підтримки молоді в кризових умовах.

Соціально-психологічний вимір мобільності охоплює проблеми адаптації, емоційного вигорання, комунікативних бар'єрів та втрати соціальної підтримки. Українські студенти, які виїхали за кордон, часто зазнають культурного шоку, мовних труднощів і почуття ізольованості [3]. Водночас саме досвід самоорганізації, волонтерства та участі в цифрових освітніх платформах формує нові компетенції мобільності та стресостійкості, що стають цінними в післявоєнному суспільстві.

У Китаї система психологічного супроводу студентів є розвиненою і включає консультаційні центри, психологічні групи підтримки та адаптаційні програми для іноземних студентів [5]. Цей досвід може бути використаний в українсько-китайських освітніх проєктах, особливо для молоді, яка здобуває освіту за подвійними програмами.

Порівняння правових і соціально-психологічних умов демонструє, що в Україні мобільність розвивається переважно «знизу» — через ініціативу студентів і університетів, тоді як у Китаї — «згори», у межах державних програм [2]. Оптимальна модель передбачає поєднання двох підходів: державної підтримки та особистісної активності.

Україна може запозичити китайський досвід інституціоналізації мобільності — створення національного агентства підтримки студентів-переселенців, цифрових платформ для визнання результатів навчання, спільних освітніх просторів із закордонними партнерами [2; 5]. Китай, у свою чергу, може вивчати український досвід громадянської активності та самоорганізації студентства, яке в умовах війни демонструє високу соціальну відповідальність та прагнення до співпраці [3; 4].

Отже, професійна мобільність студентів у воєнний період стає не лише засобом збереження освіти, а й потужним інструментом гуманітарної стійкості держави, її соціального оновлення та міжнародного партнерства. Її розвиток вимагає поєднання правових механізмів, міждержавної співпраці, психологічної підтримки та цифрових інновацій, що забезпечить нову культуру академічної взаємодії, відкритості й довіри між Україною та Китаєм.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII (зі змінами).
2. Ministry of Education of the People's Republic of China. Regulations on the Administration of Chinese Government Scholarships (CSC). Beijing, 2023.
3. UNESCO. Higher Education and Mobility in Crisis Contexts: Ukraine and Global Experience. Paris: UNESCO, 2023.
4. Romanenko K., Chmielarz P., Taran D., Kurilyuk Y., Pelekh I. A systematic review of constitutional regulation of martial law and its impact on citizens' rights. Global Prosperity, Vol. 5, Issue 3, 2025. DOI: [10.5281/zenodo.17106974](https://doi.org/10.5281/zenodo.17106974).
5. Chen L., Zhang Y. Psychological Support Systems for International Students in Chinese Universities. Beijing: Tsinghua University Press, 2022.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД АКАДЕМІЧНОЇ
МОБІЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПЕРІОД ВІЙНИ:
МОДЕЛІ СТІЙКОСТІ, АДАПТАЦІЇ ТА БЕЗПЕКИ ОСВІТНІХ
ТРАЄКТОРІЙ**

Ірина Скляр

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А1

Освітні науки факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв

Бердянського державного педагогічного університету

irina.s.011010@gmail.com

**Науковий керівник: Петрик К. Ю., кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки факультету психолого-педагогічної освіти та
мистецтв Бердянського державного педагогічного університету**

crystalbspu@gmail.com

Психолого-педагогічний супровід академічної мобільності здобувачів вищої освіти у період війни постає як багатовимірна система взаємопов'язаних практик, спрямованих на збереження цілісності освітньої траєкторії та підтримання психологічної стійкості молоді. В умовах воєнного стану сама ідея мобільності набуває нового сенсу: замість класичної моделі вільного академічного переміщення вона перетворюється на інструмент виживання, безпеки та доступу до можливостей, які допомагають здобувачам вищої освіти зберігати освітню й професійну динаміку. Підвищений рівень невизначеності, загроза втрати соціальних зв'язків, зміна мовного й культурного середовища, логістичні обмеження та постійний інформаційний тиск формують комплекс ризиків, які неможливо подолати без системної педагогічної й психологічної підтримки. Тому супровід мобільності в умовах війни вже не обмежується рекомендаціями чи консультаціями – він перетворюється на стратегічний інструмент, що поєднує розвиток резильєнтності, адаптивного мислення та здатності зберігати освітню продуктивність у кризових ситуаціях.

Мета статті – визначити ключові механізми психолого-педагогічного супроводу, які сприяють стійкості й адаптації здобувачів вищої освіти, що реалізують професійну мобільність у період воєнного стану. Стаття фокусується на виявленні інструментів, здатних мінімізувати ризики емоційного виснаження, дезорієнтації та дидактичних розривів, а також на визначенні педагогічних умов, які забезпечують безпеку й цілісність освітньої траєкторії. Особлива увага приділяється поєднанню психологічної підтримки з управлінсько-організаційними моделями, що дозволяє розглядати мобільність здобувачів вищої освіти як комплексний процес, де освітні, емоційні та соціальні чинники взаємопов'язані.

Моделі стійкості, що інтегруються у супровід здобувачів вищої освіти, дозволяють формувати здатність діяти в умовах нестабільності, витримувати тривале емоційне напруження та відновлювати особистісні ресурси після впливу стресових подій. Це охоплює розвиток навичок саморегуляції, критичного осмислення подій, керування власними емоціями та підтримання відчуття контролю над освітньою траєкторією. У педагогічній площині моделі стійкості пов'язані із гнучкістю навчальних маршрутів, доступом до альтернативних форм навчання, підтримкою академічної автономії та можливістю персоналізації освітніх рішень. Психологічний компонент передбачає регулярні консультації, кризову підтримку, моніторинг емоційних станів і створення безпечного комунікаційного простору, у якому здобувач вищої освіти не боїться говорити про труднощі.

Адаптація у контексті професійної мобільності здобувачів вищої освіти передбачає не лише звикання до нового середовища, а й навчання функціонувати в умовах багаторівневих змін. Вона включає соціальну інтеграцію, мовну та академічну адаптацію, відновлення навчальної мотивації, формування нової системи зв'язків і вміння переосмислювати власні цілі відповідно до реалій війни. Педагогічний супровід у цьому контексті підтримує здатність здобувача вищої освіти швидко входити в різні освітні середовища, не втрачаючи при цьому логіки свого професійного розвитку. Водночас викладачі стають

посередниками між здобувачами вищої освіти та освітньою системою, що змінюється, допомагаючи вибудовувати адаптивні траєкторії, які поєднують академічні вимоги, професійні наміри та реальні можливості у воєнний час.

Поступова трансформація освітнього середовища під впливом війни висуває нові вимоги до системи супроводу здобувачів вищої освіти, які перебувають у академічній мобільності. У цьому контексті зростає роль кризової педагогіки, що орієнтується на відновлення когнітивної та емоційної стабільності здобувача вищої освіти через підтримку відчуття передбачуваності та контрольованості навчального процесу. Паралельно актуалізуються нейропсихологічні підходи, які пояснюють, як тривалий стрес змінює здатність до навчання, концентрації й прийняття рішень, а отже потребує інших освітніх стратегій – зменшення когнітивного перевантаження, чіткої організації завдань та регулярних точок підтримки. Важливим компонентом стає цифровий супровід, що дозволяє забезпечити безперервність комунікації, швидкий доступ до допомоги, створення індивідуальних маршрутів і моніторинг психологічного стану за допомогою цифрових індикаторів. Такий підхід формує інтегровану модель підтримки, у якій освітні технології доповнюють психологічну допомогу, а педагогічні стратегії враховують реальні нейрофізіологічні наслідки війни для студентської молоді.

Важливе місце у супроводі мобільності займає й етичний вимір, у якому пріоритетом стає збереження автономії здобувача вищої освіти, повага до його індивідуальних потреб і створення культури підтримки, що не нав'язує рішень, а допомагає їх усвідомлено приймати. Етичний супровід передбачає прозорість процедур, психологічну безпеку у взаємодії з адміністрацією та викладачами, недопущення тиску й уникнення будь-яких форм вторинної травматизації. У контексті війни здобувач вищої освіти має право на власний темп адаптації, на приватність переживань і на вибір траєкторії, яка не суперечить його психологічному благополуччю. Це формує нову культуру мобільності, де пріоритетним стає не лише академічний результат, а й гуманістична якість середовища, у якому цей результат формується.

Безпека освітніх траєкторій виступає третім критичним компонентом супроводу, адже мобільність здобувачів вищої освіти у період війни пов'язана з множинними ризиками – психологічними, соціальними, інформаційними та організаційними. Захист здобувача вищої освіти при цьому перестає бути лише адміністративною функцією й перетворюється на педагогічно продуману систему, яка охоплює інформаційну безпеку, зменшення впливу травматичного контенту, чіткі процедури реагування на кризові ситуації, підтримку зв'язку з родиною та закладом вищої освіти, а також постійний супровід у питаннях правової й соціальної захищеності. Безпечність траєкторії означає стабільність у доступі до навчальних ресурсів, гарантованість підтримки в разі труднощів та можливість зберігати навчальну безперервність навіть у випадку різкої зміни обставин.

У підсумку психолого-педагогічний супровід професійної мобільності здобувачів вищої освіти у період війни формує багаторівневу систему, яка поєднує розвиток внутрішньої стійкості, гнучких адаптивних стратегій та освітньої безпеки. Такий супровід не лише компенсує ризики мобільності, а й створює умови для якісного професійного зростання молоді, що прагне зберегти своє місце в академічному та глобальному просторі попри обставини війни. Він трансформує саму концепцію мобільності – з інструмента академічного обміну вона перетворюється на механізм підтримання життєздатності освітньої траєкторії, розвитку суб'єктності, відповідальності та здатності до професійного самоствердження в умовах глибокої невизначеності.

Література

1. Błaszczuk M. et al. Coping with adversity: mechanisms of resilience in Ukrainian universities during the Russian-Ukrainian War – a perspective from Lviv University students. *Higher education*. 2025. P. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01506-z> (дата звернення: 15.11.2025).

2. Chala N. et al. Analysing students' mobility at higher education institutions: Case of Ukrainian university during the war. *Business Economics and Management*

(JBEM). 2024. Vol. 25, no. 1. P. 191-210. DOI: <https://doi.org/10.3846/jbem.2024.21115> (дата звернення: 15.11.2025).

3. El-Khodary B., Aboudagga S. The impact of Gaza war: online educational challenges and mental health of university students. *Middle East Current Psychiatry*. 2025. Vol. 32, no. 1. P. 48. DOI: <https://doi.org/10.1186/s43045-025-00542-w> (дата звернення: 15.11.2025).

4. Semigina T., Stoliaryk O. Navigating Wartime Realities: Adaptation and Resilience in Ukrainian Social Work Education. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*. 2025. Vol. 31. P. 8-24. DOI: <https://doi.org/10.15388/STEPP.2025.31.1> (дата звернення: 15.11.2025).

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Олег Солонинка

**Освітньо-професійна програма «Професійна освіта (Цифрові
технології)», бакалаврат, 1 курс**

Національний університет «Львівська політехніка»

oleh.solonynka.pts.2025@lpnu.ua

Науковий керівник : Н.Ю. Дячик ,асистент кафедри ППО

nataliia.y.diachyk@lpnu.ua

Сучасний розвиток освіти визначається інтеграцією цифрових технологій, що потребує формування цифрової компетентності майбутніх вчителів. Перспективним напрямом її розвитку є використання SMART-технологій, які забезпечують адаптивність, інтерактивність і персоналізацію навчального процесу. Реформування сучасної школи спрямоване на підготовку компетентної, здатної до саморозвитку особистості. Це зумовлює необхідність постійного навчання як учнів, так і вчителів та розвитку їхньої здатності ухвалювати ефективні рішення у навчальних і життєвих ситуаціях.

Формування цифрової компетентності майбутніх учителів передбачає не лише технічні навички, а й розвиток уміння інтегрувати цифрові технології у педагогічні стратегії, адаптуючи їх до потреб учнів. Важливою складовою є критична оцінка знайденої інформації – перевірка її достовірності, надійності джерел, уміння відрізнити факти від дезінформації.

Технічні вміння та робота з цифровими засобами передбачають сформованість практичних навичок використання сучасних цифрових інструментів у професійній діяльності педагога.

Використання і створення цифрових освітніх ресурсів - здатність добирати наявні електронні освітні ресурси для розв'язання конкретних дидактичних завдань, адаптувати їх до потреб учнів і навчальних програм.

Йдеться про вміння оцінити педагогічний потенціал та можливості інтеграції тієї чи іншої цифрової платформи.

Ефективне використання цифрових технологій у педагогічній діяльності потребує здатності вчителя обирати відповідні інструменти залежно від навчальної мети, типу завдань і рівня підготовки учнів. Так, компонент цифрова комунікація та співпраця стосується уміння педагога використовувати цифрові технології для спілкування і взаємодії у професійному середовищі. Для вчителя цифрова комунікація означає здатність ефективно застосовувати електронну пошту, месенджери, освітні платформи для комунікації зі школярами, батьками, колегами. До етичних та правових аспектів використання цифрових технологій входить знання і дотримання норм авторського права і академічної доброчесності при роботі з цифровим контентом. Учитель має забезпечувати захист персональних даних учнів та конфіденційність інформації під час використання онлайн-сервісів.

В умовах сучасних викликів та швидкого розвитку інформаційних технологій перед системою освіти постає важливе питання підготовки громадян до життя та діяльності в цифровому світі. Відтак актуальності набуває проблема формування цифрової компетентності сучасного вчителя, який повинен бути готовим до реалізації нових ідей, використання інформаційних технологій задля підвищення якості навчального процесу в закладах освіти. Формування цифрової компетентності майбутнього педагога є ключовою умовою підвищення ефективності сучасного освітнього процесу. Використання інноваційних SMART-технологій, уміння критично оцінювати інформацію, створювати та адаптувати цифрові ресурси, дотримуватися етичних норм і забезпечувати безпеку даних формують комплексне професійне підґрунтя для діяльності вчителя в умовах цифровізації. Сучасний педагог має не лише володіти технічними навичками, а й розуміти педагогічний потенціал технологій, інтегруючи їх у навчальний процес відповідно до потреб учнів. Таким чином, розвиток цифрової компетентності стає визначальним фактором професійного зростання та запорукою якісної освіти в умовах нової цифрової реальності.

ТЬЮТОРИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ НАДОЛУЖЕННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ

Владислава Суворова

освітньо-професійна програма «Освітні науки», магістратура, 1 курс

Національний університет «Львівська політехніка»

vladyslava.suvorova.mnopn.2025@lpnu.ua

Науковий керівник: канд.пед.н., доцент кафедри ПЮ Л.В.Дольнікова,

lubov.v.dolnikova@lpnu.ua

Проблема освітніх втрат стала однією з ключових у глобальному освітньому дискурсі останнього десятиліття. Причини цього явища різноманітні: нерівний доступ до якісної освіти, соціально-економічні фактори, тривалі перерви в навчанні, а в українському контексті - повномасштабна війна, вимушена міграція та зміни у форматах навчання. У відповідь на ці виклики, освітні системи різних країн поступово переходять від традиційних підходів до індивідуалізованих моделей підтримки учнів, серед яких тьюторинг посідає провідне місце.

Науковці трактують тьюторинг як процес підтримки розвитку особистості з метою розкриття її потенціалу. Це організована педагогічна діяльність, що охоплює навчальну та виховну сфери, спрямована на саморозвиток і самореалізацію учня. Тьюторинг може реалізовуватися через індивідуальну роботу або малі групи, передбачає суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини та персоналізацію навчання: учень стає активним учасником освітньої діяльності, а тьютор виконує роль наставника [3]. На практиці тьюторинг включає низку ключових функцій: діагностику, постановку цілей, мотивацію, організацію діяльності, корекцію та контроль, і реалізується через типові завдання. Серед них: формулювання навчальних завдань, супровід у засвоєнні змісту курсу, організація групової та індивідуальної роботи, забезпечення зворотного зв'язку і рефлексії. Тьютор аналізує можливості учнів, визначає їхні сильні й слабкі сторони, підтримує у вирішенні навчальних проблем, організовує взаємодію в групі, сприяє розвитку рефлексії та навичок мислення. Такий підхід забезпечує персоналізацію навчання і створює умови для активного та відповідального включення учня в освітній процес [2].

Актуальність тьюторингу зумовлюється сучасними освітніми тенденціями: демократизацією, гуманізацією та цифровізацією освіти. Дослідження останніх років демонструють, що якісний тьюторинг є одним із найбільш ефективних інструментів зменшення освітніх прогалин [9], особливо в індивідуальному форматі, або у форматі малих груп та з учнями початкових класів [7].

У світі тьюторингові програми адаптуються до соціальних, культурних і фінансових умов різних країн, формуючи широкий спектр моделей: від державних ініціатив до волонтерських програм і приватних освітніх сервісів. Зокрема, у Великій Британії Національна програма тьюторингу була запроваджена на початку пандемії COVID-19, і продовжує діяти, залучаючи до цього педагогів і студентів університетів [10]. В США інтенсивний тьюторинг, запроваджений у рамках стратегії покращення учнівських досягнень 2024 року, дозволив деяким дітям наздоганяти до 1,5 року навчального прогресу з математики при дотриманні умов: щонайменше три 30-хвилинні заняття на тиждень у малих групах, наявність кваліфікованих тьюторів та структурованого навчального плану [11]. Подібні ініціативи у Гані та Демократичній Республіці Конго показали, що тьюторинг як інструмент ремедіації освітніх втрат показує ефективні результати, за умов відповідної підготовки викладачів і реалізації його в початкових класах [8]. У Шотландії діє програма STTEPS, яка залучає студентів-тьюторів до роботи з сирійськими дітьми-біженцями, допомагаючи їм із вивченням англійської, виконанням домашніх завдань та адаптацією до шотландської системи освіти. Досвід STTEPS показує, що волонтерський тьюторинг, організований університетом, може стати ефективною платформою для інтеграції молоді, яка пережила конфлікт, а також значно покращити їхні академічні результати і психологічне благополуччя [12].

В Україні тьюторинг як механізм подолання освітніх втрат почав активно розвиватися після 2020 року, і особливо після повномасштабного вторгнення [5]. У 2023 році, тьюторинг був запропонований Комітетом з питань освіти, науки та інновацій як механізм, який можна розглядати як потенційний інструмент для подолання освітніх втрат в Україні [6]. Наразі, тьюторинг поки не має системного статусу та чітко визначеної моделі впровадження на рівні національної освітньої

політики. Невирішеними залишаються питання методологічних підходів, підготовки тьюторів та інтеграції тьюторингових практик у шкільні програми на державному рівні. Тьюторські програми реалізуються здебільшого через неурядові організації, направленні на роботу з дітьми вразливих категорій, у тому числі внутрішньо переміщених та дітей з тимчасово окупованих територій. Найчастіше такі програми обирають формат занять у групах від 5 до 20 осіб у офлайн (70%) або онлайн-режимі (50%). До співпраці залучаються здебільшого педагоги і психологи, 95% з них мають змогу пройти додаткове навчання, яке охоплює техніки психологічної підтримки, техніки роботи зі здобувачами освіти, що пережили травматичні події, а також ознайомлюються з формами роботи, що застосовуються у програмах, зокрема роботою в малих групах та менторством. Третина учасників проходить додаткове навчання з академічних предметів, які вони викладають у рамках програми подолання освітніх втрат, а також із методик дистанційного навчання та роботи з учнями з особливими освітніми потребами [1].

Тьютори виконують не лише освітню функцію, допомагаючи учням засвоїти навчальний матеріал, але й підтримують розвиток навичок самостійного навчання, збереження мотивації та психо-емоційної стабільності. Основні переваги тьюторської підтримки включають:

1. Індивідуалізація навчання – тьютор адаптує завдання та матеріали до потреб, сильних сторін і стилю навчання учня, створюючи індивідуальні плани, що підвищують залученість та впевненість у собі.

2. Онлайн тьюторинг – забезпечує доступ до підтримки незалежно від місцезнаходження та часового поясу.

3. Розвиток м'яких навичок – логічне мислення, організація навчання, здатність справлятися з викликами.

4. Колаборативне навчання – робота у групових проєктах сприяє комунікації та відчуттю спільності, можливе як у дистанційному, так і у змішаному форматі.

5. Гейміфікація та використання мобільних додатків – ігрові елементи та додатки допомагають ефективніше навчатися, організовувати час і підтримувати мотивацію [4].

Таким чином, тьюторинг виступає ефективним інструментом подолання освітніх втрат, розвитку академічних і м'яких навичок учнів та підтримки їхньої мотивації й саморозвитку.

Література

1. Когут І., Назаренко Ю. Роль неурядових організацій у вивченні та подоланні освітніх втрат в Україні, Save the children, 2024.
2. Тодорцева Ю. В. Тьюторинг як процес соціального супроводу в період пандемії. Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 5 Пед. науки: реалії та перспективи, 2021. – Вип. 79, т. 2. – С. 143–148.
3. Швець Т. Е. Тьюторинг: теорія та практика: [практ. посіб.] Київ : Шкільний світ, 2021. 166 с.
4. Швець Т. Е. Тьюторинг як ефективна технологія підтримки учнів в умовах війни. Russia-Ukraine War: Consequences for the World: Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Internet Conference, March 2-3. 2023. С. 142-143.
5. Шелестова Л. В.. Навчальні втрати учнів в умовах війни: сутність, діагностика та шляхи подолання. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : збірник наукових праць. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України. – 2023. – Вип. 1 (30). – 96 с.
6. Про затвердження Рекомендацій слухань у Комітеті на тему: «Освітні втрати й освітні розриви на рівні загальної середньої освіти: вимірювання та механізми подолання»: рішення Комітету з питань освіти, науки та інновацій Верховної ради України від 07 червня 2023 року
7. Kraft, M., Schueler B., Falken G. What Impacts Should We Expect from Tutoring at Scale? Exploring Meta-Analytic Generalizability. EdWorkingPaper: 24-1031, 2024.
8. Louge, N., Miksic, E., Lu, Y. Remedial Education: Models and Approaches for Successful Impact on Student Achievement, 2022. Washington, DC: FHI 360
9. Nickow, A., Oreopoulos, P., Quan, V. The Impressive Effects of Tutoring on Prek-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence. NBER Working Paper No. w27476, 2020.

10. Department for Education. 2023. National Tutoring Programme: Guidance for Schools, Academic Year 2023–24.
11. The White House. Fact Sheet: Biden-Harris Administration Announces Improving Student Achievement Agenda in 2024
12. University of Edinburgh. Syrian Teenagers Tutoring and Education Programme (STTEPS), Education Beyond Borders, 2017.

КОЛЕДЖ ТА АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА

Олексій Ткачов

освітньо-професійна програма «Розробка програмного забезпечення»,

фаховий молодший бакалавр, 2 курс

Відокремлений структурний підрозділ «Фаховий коледж ракетно-космічного машинобудування Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара»

Науковий керівник: Т. П. Мандрика, магістр

tmandrikakrkm1203304@gmail.com

Академічна мобільність у фаховій передвищій освіті – можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити дослідницьку (мистецьку, спортивну) діяльність в іншому закладі освіти (науковій установі) на території України чи поза її межами [1].

Відокремлений структурний підрозділ «Фаховий коледж ракетно-космічного машинобудування Дніпровського національного університету ім. Олеся Гончара» прийняв внутрішній правовий акт щодо реалізації права на академічну мобільність.

За місцем реалізації сьогодні в коледжі академічна мобільність реалізується як внутрішня академічна мобільність.

Стажування – одна із форм академічної мобільності для студентів коледжу.

З 11 лютого по 18 березня 2025 року студенти спеціальності Інженерія програмного забезпечення, були учасниками «Winter practice with SSWU» від Sigma Software.

«Winter practice with SSWU» від Sigma Software – серія практичних занять, де відбулося поєднання технічних знань з прокачкою soft skills. Творча молодь коледжу прослухала лекції та воркшопи з Python, Django, Jira, а також отримала корисні навички для ефективної роботи в ІТ.

Завершення навчання на «Winter practice with SSWU» – командна робота над фінальним проєктом з ролями. 19 березня відбулися підчинги проєктів. За

час роботи над проєктом команда студентів коледжу мала змогу – розвиватись, прокачати свої навички, в тому числі і soft, які опановують студенти під час вивчення дисципліни «Групова динаміка і комунікації».

Кожен учасник навчання отримав сертифікат.



ПСИХОЛОГО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПЕРШОКУРСНИКА В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анастасія Фітьо

**Освітньо-професійна програма «Професійна освіта (цифрові
технології)», бакалаврат, 1 курс**

Національний університет «Львівська політехніка»

anastasii.fito.pts.2025@lpnu.ua

Науковий керівник: Н.Ю.Дячик, асистент кафедри ПІО

nataliia.y.diachyk@lpnu.ua

Період адаптації першокурсників до умов вищої освіти є одним з найбільш відповідальних і складних етапів у формуванні студентської особистості. Саме на початку навчання відбувається зміна звичного середовища, переосмислення підходів до навчання та вироблення нових форм поведінкової і навчальної активності. Студент переходить від системи, де домінує зовнішній контроль з боку вчителів і батьків, до моделі, заснованої на самостійності, плануванні часу, відповідальності та вмінні працювати з великими обсягами інформації [1].

У сучасних освітніх умовах, які активно поєднують традиційні, дистанційні та змішані формати, здатність до самоорганізації стає ключовою. Цифрове освітнє середовище вимагає високого рівня дисципліни, уміння працювати з онлайн-платформами, планувати робочий час і контролювати власну діяльність. Міжнародні дослідження свідчать, що більшість студентів першого курсу стикаються з труднощами у сфері тайм-менеджменту, концентрації уваги, ефективного використання ресурсів та отримання регулярного зворотного зв'язку від викладачів [2; 3]. Українські вчені також наголошують, що низький рівень готовності до самостійного навчання є однією з основних причин навчальної дезадаптації. Психологічна неготовність до автономії, недостатні навички планування і організації навчального процесу,

труднощі у роботі з цифровими засобами впливають на успішність студентів та їхній емоційний стан протягом першого семестру [4].

Отримані дані свідчать, що значна кількість студентів першого курсу потребує допомоги у налагодженні власної навчальної діяльності:

- **68 %** мають труднощі з плануванням навчального часу;
- **52 %** демонструють нестійкі навички роботи з навчальними ресурсами⁴
- **74 %** потребують докладних інструкцій щодо виконання самостійних завдань;

Ці показники узгоджуються з міжнародними висновками. Наприклад, за даними метааналізу MDPI (2023), більшість програм підтримки першокурсників у світі спрямовані на розвиток метакогнітивних навичок (планування, самооцінка, моніторинг) — **74 %**, поведінкових стратегій — **61 %**, та мотиваційної сфери — **48 %** [6]. У дослідженнях PubMed (2022) зазначено, що під час дистанційного навчання першокурсники часто стикаються з проблемами саморегуляції, концентрації та управління часом, що негативно впливає на рівень успішності [3]. Українські джерела підкреслюють важливість продуманих адаптаційних заходів, які допомагають студентам поступово засвоїти нові форми роботи та підвищити рівень самостійності [7; 8].

Для успішної адаптації та формування відповідального ставлення до навчання важливо створити умови, що сприятимуть розвитку самостійності студентів. Одним із найбільш ефективних інструментів є система наставництва, коли старші студенти або куратори допомагають новачкам орієнтуватися в освітньому просторі. Така підтримка не лише забезпечує інформаційну допомогу, а й формує відчуття залученості до академічної спільноти, знижує рівень тривожності та допомагає краще розуміти вимоги університету [9].

Важливе місце у формуванні самостійності займають тренінги з тайм-менеджменту та саморегуляції. Подібні програми дають студентам інструменти для постановки реалістичних цілей, визначення пріоритетів, контролю власного

часу, подолання прокрастинації та управління стресом. Тренінги також навчають навичкам рефлексії — умінню аналізувати власні успіхи та помилки [10].

Значну ефективність демонструє використання цифрових інструментів. Онлайн-календарі, мобільні застосунки для планування, електронні освітні платформи допомагають студентам структурувати навчальний процес, контролювати дедлайни і зменшувати відчуття хаотичності. За даними дослідження [12], такі інструменти підвищують ефективність навчання на **25–30 %** у порівнянні з традиційними способами планування.

Не менш важливим є регулярний, конструктивний зворотний зв'язок від викладачів. Першокурсникам необхідно отримувати не тільки оцінку виконаної роботи, а й рекомендації щодо покращення результатів, уточнення алгоритмів дій, пояснення типових помилок. Така підтримка сприяє розвитку впевненості, підвищує мотивацію і допомагає уникати накопичення труднощів [13].

Окрему роль відіграє психологічна підтримка та розвиток внутрішньої мотивації. Мотиваційні програми, що ґрунтуються на принципах позитивної психології, сприяють підвищенню рівня задоволеності навчанням, розвитку оптимістичного ставлення до труднощів та формуванню довгострокової навчальної стратегії [14].

Узагальнюючи, можна стверджувати, що забезпечення якісної психолого-організаційної підтримки першокурсників є необхідною умовою розвитку навичок самостійної роботи. Поєднання різних підходів — наставництва, тренінгів із самоорганізації, цифрових інструментів, психологічної підтримки та регулярного зворотного зв'язку — допомагає студентам швидше адаптуватися, підвищити рівень автономності та зменшити навчальний стрес.

Університетам доцільно впроваджувати комплексні адаптаційні програми, що включають вступні курси з основ самостійного навчання, розвиток метакогнітивних стратегій, систему менторської підтримки, використання цифрових інструментів та тренінги з управління часом і мотивацією. Формування культури самостійної навчальної діяльності стає важливим

чинником успішності академічної траєкторії та подальшого професійного розвитку студентів.

Література

1. Волосевич Т. І. Психолого-педагогічні умови адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. – 2021. – № 78. – С. 45–50.
2. Гордієнко О. В. Особливості самостійної роботи студентів у процесі навчання у ЗВО. *Освітологічний дискурс*. – 2020. – № 2(29). – С. 60–67.
3. Дубасенюк О. А., Ковальчук В. П. Адаптація студентів першого курсу до навчання у ВНЗ: проблеми та шляхи їх подолання. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. – 2022. – № 3. – С. 14–22.
4. Звіжинська І. М. Самоорганізація навчальної діяльності студентів: проблеми та перспективи. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова*. – 2023. – Вип. 159. – С. 120–127.
5. Сисоєва С. О. Освітнє середовище як фактор розвитку самостійності студентів. *Педагогічна думка*. – 2020. – № 4. – С. 22–27.
6. Лисенко О. Л. Психологічна підтримка студентів у процесі адаптації до умов університетського навчання. *Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Серія: Психологія*. – 2023. – № 67. – С. 55–61.
7. pednauk.cusu.edu.ua – Збірник наукових праць «Педагогічні науки» (розділ: Психологічні аспекти адаптації студентів). – 2023.
8. Dong X. et al. *Factors Influencing College Students' Self-Regulated Learning in the Online Environment: A Systematic Review*. PubMed, 2024.
9. Liebendörfer M. et al. *First-Year University Students' Self-Regulated Learning During Online Courses: A Longitudinal Qualitative Study*. PubMed, 2023.
10. Sáiz-Manzanares M. C. et al. *Monitoring Metacognitive Strategies Use During Interaction in Collaborative Groups*. MDPI Education Sciences, 2024.

11. Jin S. H. *Supporting Students' Self-Regulated Learning in Online Learning Environments: Pedagogical and Psychological Aspects of AI Applications. Educational Technology Research and Development*, 2023.
12. Chitra E. *Self-Regulated Learning Practice of Undergraduate Students During COVID-19. Frontiers in Medicine*, 2022.
13. Arroyo González R. *The 2030 Challenge in the Quality of Higher Education: First-Year Student Perspective. Sustainability*, 2020.
14. Guatemala M. H. *Critical Thinking and Metacognition: Pathways to Empathy and Psychological Well-Being Among University Students. MDPI*, 2025

**СТЕПАН СІРОПОЛКО - ТВОРЕЦЬ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ
ПЕДАГОГІКИ**

Яна Чорна

**освітньо-професійна програма «Професійна освіта (Цифрові
технології)», бакалавр 2 курс**

Національний університет «Львівська політехніка»

yana.chorna.pts.2024@lpnu.ua

Науковий керівник: Т.І. Рузьяк, доктор філософії, доцент кафедри

ШО

tetiana.i.ruziak@lpnu.ua

Процеси оновлення сучасної української освітньої системи та посилення уваги до національної ідентичності вимагають глибокого переосмислення джерел вітчизняної педагогічної думки. У цьому контексті виняткової ваги набуває спадщина Степана Сірополка (1872–1959). Хоча його внесок як педагога-практика та громадського діяча є визнаним, його ключова роль як історіографа, що першим науково систематизував розвиток української освіти, досі залишається недостатньо висвітленою та потребує детального аналізу.

Мета дослідження – проаналізувати внесок С. Сірополка в інституціоналізацію історії української педагогіки як самостійної наукової галузі, визначивши його ключові методологічні засади та концептуальний підхід.

Наукова діяльність Степана Сірополка вирізняється унікальним синтезом багаторічного практичного досвіду (викладацька, бібліотекознавча та організаційна робота в освітніх установах) із глибоким теоретичним осмисленням педагогічних процесів. Це дозволило йому уникнути абстрактного викладу історії та оцінювати освітні явища з позицій їх реального суспільного значення.

Його фундаментальна праця «Історія освіти на Україні» (Львів, 1937) стала першою успішною спробою створення цілісного огляду еволюції української освіти від княжої доби до початку ХХ ст. Принциповим моментом є те, що

Сірополко обґрунтував свою концепцію на чітких проукраїнських державницьких позиціях. Він свідомо протиставляв свій підхід імперським (російським) та польським історичним наративам, які активно заперечували самотність українського освітнього шляху.

Методологія дослідника базувалася на принципах історизму, системності та ретельного джерелознавчого аналізу. С. Сірополко запропонував власну періодизацію історії педагогіки, тісно пов'язавши її з ключовими етапами українського державотворення, культурного розвитку та національного руху (доба князя, литовсько-польська, козацька, період національного відродження). В його баченні освіта виступала не лише інструментом навчання, але й вирішальним чинником національного збереження. Вчений акцентував на боротьбі за статус рідної мови у шкільництві, винятковій ролі братських шкіл, а також Острозької та Києво-Могилянської академій у формуванні національно свідомої еліти.

Особливого значення діяльність С. Сірополка набула в еміграційний період, зокрема під час роботи в Українському високому педагогічному інституті ім. М. Драгоманова у Празі. В умовах, коли в радянській Україні історія національної педагогіки цілеспрямовано фальсифікувалася або замовчувалася, він фактично забезпечив тяглість української наукової традиції та зберіг від забуття імена десятків видатних освітніх діячів минулого.

Внесок Степана Сірополка виходить далеко за межі створення однієї, хоч і фундаментальної, монографії. Його справжня заслуга полягає у самому акті *формування* історії української педагогіки як окремої наукової дисципліни, що має власний предмет, чіткий методологічний апарат та струнку систему понять. Його науковий доробок залишається актуальним і сьогодні, слугуючи надійним підґрунтям для розбудови сучасної української освіти, заснованої на національних цінностях та історичній спадщині.

Література

1. Дічек Н. П. Внесок С. Сірополка у становлення історії української педагогіки як галузі наукового знання // Історико-педагогічний альманах. 2012. Вип. 1. С. 5–11.
2. Зайченко І. В. Степан Сірополко як історик української педагогіки // Педагогіка і психологія. 2007. № 3 (56). С. 100–108.
3. Ківшар Т. І. Степан Сірополко – бібліотекознавець і діяч української еміграції // Вісник Книжкової палати. 2002. № 1. С. 29–33.
4. Сірополко С. Історія освіти на Україні. Львів: Українське видавництво, 1937. 210 с.
5. Сухомлинська О. В. «Історія освіти на Україні» Степана Сірополка як джерело української історико-педагогічної думки // Шлях освіти. 1997. № 1. С. 48–51.
6. Ярмаченко М. Д. Спадщина С. Сірополка в контексті розвитку української педагогічної думки // Педагогічний процес: теорія і практика. 2009. № 2. С. 5–11.

РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ПЕРІОД ВІЙНИ.

Павло Яремко

освітньо-професійна програма

«Освітні педагогічні науки», магістратура, 2 курс

pavlo.yaremko.mnopnz.2024@lpnu.ua

Національний університет «Львівська політехніка»

Науковий керівник: Л.В.Дольнікова, кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри ПІО

lubov.v.dolnikova@lpnu.ua

Відповідно до Стандарту вищої освіти формування фахових компетентностей та отримання ефективних результатів навчання досягається як під час проведення лекційних та практично-лабораторних занять, так і під час проходження всіх видів практики. Практична підготовка студентів є невід'ємною складовою освітнього процесу в закладах вищої освіти, оскільки спрямована на формування професійних компетентностей, готовності до вирішення прикладних завдань та адаптації до сучасного ринку праці через формування практичних умінь і навичок. Особливо важливого значення набуває організація практики в контексті сучасних викликів, зокрема глобальних соціально-економічних змін та періоду воєнного стану в Україні, який зумовлює необхідність швидкої адаптації методик до нових умов. Ці виклики формують актуальність модернізації підходів до проведення різних видів практики шляхом впровадження інноваційних рішень, які забезпечать покращення якості професійної підготовки здобувачів освіти. Виникає суперечність між запитами ринку праці, здобувачів освіти та закладів вищої освіти і реальними можливостями зреалізувати завдання виробничої практики через відсутність належних баз практики. Саме намагання розв'язати цю суперечність зумовило вибір теми нашого дослідження.

Варто зазначити, що на сучасному етапі, коли вже п'ятий рік поспіль реалізація завдань відбувається в змішаному форматі, питання практичної підготовки загалом і проведення всіх видів практики потребує нагального перегляду та вдосконалення. Особливо нагального вирішення потребує організування практичної підготовки студентів технічних спеціальностей сучасного закладу вищої освіти. У контексті підготовки фахівців технічних спеціальностей, практика виступає інтегративною, комплексною формою, яка синтезує усі набуті студентом знання та вміння під час інших форм навчання і трансформує їх у професійні компетентності.[1,4] Практика дає студентам можливість глибше зрозуміти професію, зануритися у реальні професійні процеси, навчитися вирішувати завдання, які відповідають сучасним потребам ринку. Вона сприяє розвитку низки критично важливих навичок, які згодом визначають успішність випускників в умовах професійної діяльності, формує «м'які» (soft skills) і «тверді» (hard skills) професійні навички. Взаємодія в команді, обговорення завдань із керівником чи колегами, індивідуальна відповідальність за виконання проєкту дозволяють студентам сформувати soft skills, які є універсальними навичками, що цінуються роботодавцями незалежно від галузі, адже саме ці вміння визначають здатність людини адаптуватися до соціального середовища. Hard skills, навпаки, забезпечують студентів вузькоспеціалізованими навичками, які слугують основою професійної діяльності. Під час проходження практики студенти мають можливість застосовувати теоретичні знання у реальних умовах, апробувати свої навички. Наприклад, для студента технічної спеціальності це може бути робота з професійним програмним забезпеченням, участь у виробничих процесах чи вирішення інженерних задач [1]

Аналіз літературних джерел підтверджує, що практика не є ізольованим елементом освітнього процесу. Вона знаходиться в тісному діалектичному зв'язку з іншими організаційними формами навчання. Як зазначає Л. Куліненко, освіта не повинна бути абстрактною, а має спиратися на реальний практичний досвід, який допомагає студентам зрозуміти теоретичні знання та навчитися

застосовувати їх у житті [1]. Можемо стверджувати, що якщо лекція дає знання про об'єкт, а лабораторна робота дозволяє дослідити його в умовах закладу освіти, то виробнича практика переносить студента в реальний контекст майбутньої професійної діяльності, де він стикається з нестандартними або стандартними виробничими задачами, технологічними процесами та соціальними взаємодіями. У педагогіці вищої школи виділять такі види практик:

- *навчальна практика*, як правило, охоплює ранні етапи освітнього процесу (II–III курс);
- *виробнича практика* проводиться у більш пізній період навчання (IV–V курс) та передбачає безпосередню участь студентів у виробничих процесах на підприємствах, в організаціях чи установах;
- *практика переддипломна за темою кваліфікаційної роботи* бакалавра чи магістра;
- *педагогічна практика*, яка може бути як виробнича практика для студентів педагогічних спеціальностей з присвоєнням їм педагогічної кваліфікації.

Це розмежування відіграє важливу роль у поступовому формуванні професійної готовності студентів до майбутньої роботи. Так, сутність навчальної практики можна сформулювати, як форму освітньої діяльності, яка проводиться на початкових етапах навчання і має на меті ознайомлення студентів з основами майбутньої професії, формування первинних практичних умінь та навичок. Вона дозволяє студентам застосовувати отримані теоретичні знання в умовах, наближених до професійної діяльності, та сприяє усвідомленню специфіки обраної спеціальності. Як зазначає В. Сидоренко [3], навчальна практика є важливим етапом у формуванні професійної компетентності студентів, оскільки вона забезпечує зв'язок між теоретичними знаннями та практичною діяльністю. Таким чином навчальна практика слугує проміжним етапом у формуванні початкових практичних навичок на основі здобутих теоретичних знань.

Найважливішою і проблемною частиною практичної підготовки студентів є виробнича (технологічна) практика, яка проводиться на старших

курсах і передбачає глибше занурення студентів у професійне середовище. Вона орієнтована на самостійне виконання професійних завдань, розвиток відповідальності, ініціативності та здатності приймати рішення в умовах реальної виробничої ситуації. Виробнича практика передбачає формування таких компетентностей: здатність демонструвати уміння використовувати професійні знання на практиці; здатність працювати з наявним обладнанням, аналізувати та вдосконалювати технологічні процеси; здатність працювати в команді, демонструвати розвиток професійної відповідальності та дисципліни, а також навички комунікації з інженерно-технічним персоналом.

Виробнича практика орієнтована на самостійне виконання професійних завдань, розвиток відповідальності, ініціативності та здатності приймати рішення в умовах реальної виробничої ситуації. Ми вважаємо, що саме виробнича практика сприяє формуванню у студентів здатності до самостійної професійної діяльності та розвитку професійної мобільності. На нашу думку, виробничу практику можна вважати фінальною формою адаптації студентів до майбутніх умов праці в реальних виробничих умовах.

На нашу думку, виробничу практику студентів технічних спеціальностей слід розглядати не як допоміжний, а як центральний елемент організаційно-педагогічної системи, унікальною формою, що забезпечує перехід від академічного знання до професійної дії. Вона є тим полігоном, де теоретичні конструкції, отримані на лекціях, перевіряються на семінарах та в лабораторіях, трансформуються в індивідуальний досвід та становлять основу формування конкурентоспроможного інженера. Таким чином, виробнича практика є більш складним і відповідальним етапом професійного становлення, метою якого є поглиблення професійних знань, розвиток вмінь самостійного виконання професійних завдань, адаптація до реальних умов діяльності та закріплення базових компетенцій. Основні завдання виробничої практики включають:

1. Самостійне виконання професійних завдань. На цьому етапі студенти беруть активну участь у виконанні завдань, характерних для їхньої професії, що є ключовою відмінністю від навчальної практики. Наприклад, студенти-медики

можуть брати участь у лікувальному процесі під контролем лікаря, а студенти технічних спеціальностей – розробляти проекти чи працювати з технікою.

2. Удосконалення та розвиток професійних компетентностей. Цей етап передбачає ґрунтовне опрацювання теоретичного матеріалу фахових знань і розвиток важливих професійних навичок, включаючи критичне мислення, вирішення складних задач та постійне самовдосконалення. Наприклад, педагог-практикант під час уроків або викладацької роботи удосконалює навички планування навчального процесу, оцінювання знань учнів тощо. Практика студента технічної спеціальності

3. Аналіз та оцінка власної професійної діяльності. Це завдання має на меті розвиток навичок рефлексії, тобто здатності студента проводити самоаналіз, визнавати помилки та демонструвати успіхи. Обов'язковим є в цьому плані ведення щоденника практики, у якому практикант фіксує виконані завдання, робить помітки про проведені зміни та доповнення до попередньо отриманого завдання від керівника практики, труднощі, шляхи їхнього вирішення або пропозиції з удосконалення роботи.

4. Адаптація до умов реальної професійної діяльності. Участь у виробничих процесах дозволяє студентам зрозуміти і прийняти професійні стандарти, усвідомити рівень відповідальності, необхідний у тій чи іншій професії, адаптуватися до комунікаційної культури в обраному середовищі.

Теоретично, особливість виробничої практики полягає також у тому, що студент повинен працювати безпосередньо в умовах виробництва, на підприємствах або у державних і приватних організаціях. Це допомагає йому отримати певний професійний досвід, що важливий для подальшого працевлаштування. Слід тривожно зазначити, що можливості проходити практику безпосередньо на виробництві знизились для студентів технічних спеціальностей практично до 30-40% і то не за усіма спеціальностями. Тому науково-педагогічні працівники творчо використовують власні наукові лабораторії, віртуальні лабораторії, а також лабораторії стандартизації та метрології в даних галузях. Це, на нашу думку, найпроблемніше питання. Слід

сказати, що багато виробничих підприємств не хочуть брати студентів на практику, що має об'єктивне пояснення, оскільки підприємства часто працюють над секретними стратегічними завданнями.

Вище зазначені характеристики ролі і значення виробничої практики дають підстави зробити висновок, що саме ця частина освітньо-професійної програми підготовки фахівців технічних спеціальностей потребує сучасних організаційних і дидактичних підходів до її проведення. Нами встановлено, що потребує осучаснення нормативно-правової бази проведення виробничої практики, розробка наскрізних програм практики, які орієнтовані на формування фахових компетентностей, пошук сучасних форм і методик організування та проведення виробничої практики.

Література

1.Куліненко Л. Освіта і практика: практика як основа і чинник модернізації сучасної освіти: філософсько-світоглядний аналіз. Київ: Знання України, 2013.

2.Положення про організацію проведення практики студентів та аспірантів у НУ «Львівська політехніка» (SVO LP 02.04) — затверджено наказом № 26-1-10 від 22 січня 2019 р. URL: <https://lpnu.ua/polozhennia-pro-orhanizatsiiu-provedennia-praktyky-zdobuvachiv-vyshchoi-osvity> (дата звернення: 21.09.2025).

3.Сидоренко В. Професійний розвиток фахівців в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти: електронний навчальний курс. Біла Церква: БІНПО, 2023.

4.Шевчук Т. В., Сідельчик О. П. Практична підготовка студентів вищих навчальних закладів як невід'ємна детермінанта формування їхніх професійних компетенцій. Науковий вісник НЛТУ України, 2017. С. 189–193.

**УХВАЛА ІV МІЖНАРОДНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВО –
ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**
**«ОРГАНІЗАЦІЙНІ, ПРАВОВІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ
РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПЕРІОД ВІЙНИ:
РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ»**

**IV INTERNATIONAL STUDENT SCIENTIFIC AND PRACTICAL
CONFERENCE**

«Organizational, jurisprudential, psychological and pedagogical aspects of students'
professional mobility implementation during the war: realities and prospects»

(26 листопада 2025 року, м. Львів)

Міжнародну конференцію проведено 26 листопада 2025 року в Національному університеті «Львівська політехніка» (з онлайн-трансляцією) кафедрою педагогіки та інноваційної освіти Інституту права, психології та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів, вул. В. Чорновола, б. 57, 36 навчальний корпус).

З вітальним словом до учасників конференції звернулися: Тетяна Горохівська – д. пед. н., професорка, завідувачка кафедри педагогіки та інноваційної освіти Інституту права, психології та інноваційної освіти Львівської політехніки.

Роксоляна-Марія Швай – д. пед. н., професорка, професорка Інституту педагогіки поморської вищої школи в Старограді Гданському

УХВАЛИЛИ:

1. У складних умовах воєнного часу вважаємо за обґрунтовану необхідність долучати студентів закладів освіти усіх типів до ініціювання та проведення наукових досліджень з метою покращення розвитку їх академічної та професійної / професійно-педагогічної мобільності, що сприятиме інтеграції системи освіти України до європейського простору вищої освіти (ЕНЕА), підготовки студентів до активної професійної діяльності після війни.

2. Рекомендувати організовувати та проводити освітній процес у закладах освіти всіх типів із урахуванням психологічних та індивідуальних особливостей здобувачів освіти, а також з урахуванням регіональних особливостей воєнного часу, з раціональним і аргументованим використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та штучного інтелекту, завдань реформаційних процесів української системи освіти з науковим опертям на досягнення класичної та сучасної педагогічної науки.

3. В умовах воєнного часу особливої уваги потребують питання організування роботи з внутрішньо-переміщеними особами, яких рекомендуємо долучати до проведення наукових досліджень, а також вважаємо за доцільне розробити методи і засоби залучення внутрішньо-переміщених осіб до заходів, що формують громадянську компетентність та національну ідентичність.

4. Адміністраціям закладів освіти, керівникам їх підрозділів звернути увагу на необхідність створення безпечних і нешкідливих умов організування освітнього процесу в умовах воєнного часу для забезпечення учасникам освітнього процесу їх академічної мобільності за потреби зміни закладу освіти, регіону чи країни проживання і навчання.

Завідувачка кафедри ППО ІППО,
докторка педагогічних наук, професорка



Тетяна ГОРОХІВСЬКА

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**Організаційні, правові та психолого-педагогічні аспекти
реалізації професійної мобільності студентів у період війни: реалії
та перспективи**

Матеріали

IУ-ої Міжнародної студентської науково-практичної конференції

Національний університет «Львівська політехніка»

Львів, 26 листопада 2025 року