ПРИВАТНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖНАРОДНИЙ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА»

ВІСНИК
МІЖНАРОДНОГО ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА

СЕРІЯ:
ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ

№ 2/2025

Видавничий дім
«Гельветика»
2025

Засновник – Приватний вищий навчальний заклад
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»

Реєстрація в Національній раді України з питань телебачення і радіомовлення:
Рішення № 1003 від 28.03.2024 року. Ідентифікатор медіа - R30-03858

Суб'єкт у сфері друкованих медіа:
Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука
(вул. Степана Дем'янчука, 4, м. Рівне, 33000, mail@megu.edu.ua, тел.: +380362635085).

Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН № 1721 від 10.12.2024 р. (Додаток 3).
Спеціальності: А1 Освітні науки, А3 Початкова освіта, С4 Психологія.

Періодичність: 4 рази на рік.
Мови видання: українська, англійська, німецька, польська, румунська, французька.

Друкується за рішенням Вченої ради Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»
(протокол № 10 від 26.06.2025 року)

Редакційна колегія:

Марчук Оксана Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» (*головний редактор*)

Августюк Марія Миколаївна – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри міжнародних відносин, Національний університет «Острозька академія»

Івашкевич Едуард Зенонович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненський державний гуманітарний університет

Івашкевич Ернест Едуардович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання, Рівненський державний гуманітарний університет

Кириченко Віктор Васильович – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри соціальної та практичної психології, Житомирський державний університет імені Івана Франка

Красовська Ольга Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти, ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»

Мельничук Лілія Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»

Михальчук Наталія Олександрівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови та методики викладання, Рівненський державний гуманітарний університет

Павелків Віталій Романович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненський державний гуманітарний університет

Пагута Тамара Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Інституту педагогічної освіти, ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»

Пріма Раїса Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки

Хом'як Ольга Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти, ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»

Яланська Світлана Павлівна – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Agnieszka Bates – Doctor of Education, Deputy Head of School of Education, Bath Spa University, United Kingdom

Адреса редакційної колегії: вул. Степана Дем'янчука, 4, м. Рівне, 33000
Вебсайт збірника: journals.megu.rovno.ua/index.php/ped-psyh

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

© ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука, 2025

ЗМІСТ

Бартків О. С., Антонюк В. З., Сільчук А. М.
Формування в майбутніх педагогів предметно-методичної компетентності……**7**

Борщ В. І., Дружкова І. С.
Психологічний опір змінам у медичних закладах:
роль стилю керівництва й емоційної підтримки персоналу……**15**

Войтенко О. В.
Уроки професійного благополуччя:
психоедукаційна програма для керівників підрозділів ЗВО……**24**

Горошкін І. О.
Методи формування ключових компетентностей
учнів 7–9 класів у процесі навчання англійської мови……**30**

Грубий Л. І.
Психологічні засади формування читацької грамотності іноземних студентів
у процесі навчання української мови……**36**

Гудима Г. Б.
Сучасні методи викладання іноземних мов у закладах вищої освіти……**43**

Гуртовенко Н. В.
Результати ефективності психологічного консультування підлітків
з ознаками девіантної поведінки……**50**

Дроботько І. Д.
Формування цінності здорового способу життя в майбутніх студентів-психологів
як чинника їхнього суб'єктивного благополуччя……**56**

Іванов Є. В.
Соціально-психологічний клімат як фактор ефективності колективу……**62**

Княжева І. А., Койчева Т. І., Кинєва П. П., Ноздрова О. П.
Педагогіка особистісно-орієнтованої взаємодії в підготовці майбутніх фахівців
з фізичної культури та спорту……**68**

Куцюк Д. Ю.
Трансформація гендерної парадигми шкільництва України й Австрії:
історико-компаративний аналіз (друга половина XX – початок XXI століття)……**76**

Лазарєв О. М., Тітов І. Г.
Дитячий психоаналіз Анни Фройд: історичний погляд і сучасні українські реалії……**86**

Левицький В. О., Радинський С. В., Радинська С. С.
Осмислення історичної освіти у філософському контексті
й сучасному цифровому освітньому середовищі……**91**

Литвин О. В.
Особливості формування готовності майбутніх інженерів-педагогів
до професійної діяльності в цифровому середовищі……**98**

Личук С. В.
Формування професійної компетенції здобувачів спеціальності «косметологія»
у процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»
та застосування її на практиці……**104**

Мараховська К. Д.
Роль сензитивності в процесі соціальної адаптації……**110**

Мельничук Л. Б., Кравець Р. А., Кравець І. Р.
Форми, методи й засоби виховання ціннісного ставлення
до здорового способу життя в дітей дошкільного віку……**116**

Мельничук Л. Б., Терновик Н. А., Яцюрик А. О.
Резильєнтність як суб'єктивний чинник психологічного благополуччя
майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах воєнного стану.....**123**

Мельничук О. Д., Хмеляр І. М., Кушнір Л. О.
Комунікативні навички та стратегії як основа ефективного спілкування
у сферах фармацевтичної освіти й фармації.....**130**

Ночовна Н. В., Рябокінь Н. О., Пашко С. В.
Формування комунікативної компетентності майбутнього філолога-перекладача
в середовищі випускової кафедри.....**138**

Прядко Н. О.
Теоретичний аналіз проблеми психологічних ресурсів особистості.....**145**

Рижко І. Л.
Психологія управління та конфліктологія у професійній діяльності біолога.....**151**

Романенкова О. Ю.
Роль арттерапії в розвитку комунікативних навичок у дітей з ООП.....**156**

Таможська І. В., Смирнова І. М., Перетяга Л. Є.
Вплив цифрових технологій на формування академічної доброчесності майбутніх фахівців
у закладах вищої освіти.....**161**

Трускавецька І. Я.
Європейський вектор професійної підготовки учителів природничих дисциплін.....**168**

Туріщева Л. В., Дорожко І. І., Малихіна О. Є.
Розвиток саморегуляції учнів з особливими освітніми потребами в умовах розв'язування
головоломок.....**176**

Тюльпа Т. М.
Системно-синергетичний підхід як методологічна основа професійної підготовки
майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.....**182**

Шикун А. В.
Нейропедагогіка викладання лексики: оптимізація засвоєння фразових дієслів та ідіом.....**188**

Шмаленко Ю. І.
Психологія фейкових зізнань: чому люди зізнаються в тому, чого не робили.....**194**

Шпортько О. В., Янчук П. С., Лотюк Ю. Г., Соловей Л. Я.
Про доцільність вивчення основ динамічного програмування
у старшій школі та ЗВО.....**201**

Юскович-Жуковська В. І., Соловей Л. Я., Лотюк Ю. Г., Близнюк С. В.
Формування безпекового цифрового освітнього середовища.....**208**

Yablonska T. M.
Development of the communicative competence of future specialists in the process
of mastering computer idioms while studying the discipline "professional English".....**214**

CONTENTS

Bartkiv O. S., Antoniuk V. Z., Silchuk A. M.
Formation of subject-methodological competence in future teachers..... 7

Borshch V. I., Druzhkova I. S.
Psychological resistance to change in medical organizations:
the role of leadership style and emotional support for staff..... 15

Voitenko O. V.
Lessons in professional well-being: psychoeducational program
for heads of departments of higher education institutions..... 24

Goroshkin I. O.
Methods of forming key competences of students in grades 7–9 in the process
of learning English..... 30

Hrubyi L. I.
Psychological foundations for developing reading literacy in foreign students during Ukrainian
language instruction..... 36

Hudyma H. B.
Modern methods of teaching foreign languages in higher education institutions..... 43

Hurtovenko N. V.
Results of the effectiveness of psychological counselling
of adolescents with signs of deviant behaviour..... 50

Drobotko I. D.
Formation of the value of a healthy lifestyle in future psychology students as a factor
of their subjective well-being..... 56

Ivanov Ye. V.
Abstract of the article Socio-Psychological Climate as a Factor of Team Effectiveness..... 62

Knyazheva İ. A., Koycheva T. İ., Kyneva P. P., Nozdrova O. P.
Pedagogy of person-centered interaction in the training of future specialists
in physical culture and sports..... 68

Kutsiuk D. Yu.
Transformation of the gender paradigm of schooling in Ukraine and Austria:
historical and comparative analysis (second half of the XXth – beginning
of the XXIth centuries)..... 76

Lazarev O. M., Titov I. G.
Anna Freud's child psychoanalysis: historical perspective and modern Ukrainian realities..... 86

Levytskyi V. O., Radynskyi S. V., Radynska S. S.
Understanding historical education in the philosophical context
and the modern digital educational environment..... 91

Lytvyn O. V.
Features of formation of readiness of future engineer-educators
for professional activity in the digital environment..... 98

Lychuk S. V.
Development of professional competence in graduates majoring in "COSMETOLOGY"
through the study and practical application of the discipline
"Ukrainian Language for Professional Purposes"..... 104

Marakhovska K. D.
The role of sensitivity in the process of social adaptation..... 110

Melnychuk L. B., Kravets R. A., Kravets I. R.
Forms, methods and means of educating valuable attitudes to healthy lifestyle in preschool age children..... **123**

Melnychuk L. B., Ternovyk N. A., Yatsiuryk A. O.
Resilience as a subjective factor of psychological well-being of future preschool education specialists in the conditions of martial law..... **130**

Melnychuk O. D., Khmeliar I. M., Kushnir L. O.
Communicative skills and strategies as the foundation of effective communication in pharmaceutical education and pharmacy..... **138**

Nochovna N. V., Ryabokin N. O., Pashko S. V.
Formation of communicative competence of a future philology translator in the environment of the graduation department..... **145**

Priadko N. O.
Psychology of Management and Conflictology in the Professional Activity of a Biologist..... **151**

Romanenkova O. Yu.
The role of art therapy in the development of communication skills in children with acute care..... **156**

Tamozhska I. V., Smyrnova I. M., Peretyaha L. Ie.
The impact of digital technologies on the formation of academic integrity of future professionals in higher education institutions..... **161**

Truskavetska I. Ya.
European vector of professional training for natural science teachers..... **168**

Turishcheva L. V., Dorozhko I. I., Malykhina O. Ye.
Development of self-regulation of students with special educational needs in the conditions of puzzle solving..... **176**

Tyulpa T. M.
The system-synergetic approach as a methodological basis for professional training of future specialists in socionomic specialties..... **182**

Shykun A. V.
Neuropedagogy of vocabulary teaching: optimizing the acquisition of phrasal verbs and idioms..... **188**

Shmalenko Yu. İ.
Psychology of fake confessions: why people confess what they didn't do..... **194**

Shportko A. V., Yanchuk P. S., Lotiuk Yu. G., Solovei L. Ya.
On the advantage of studying the basics of dynamic programming in high school and university..... **201**

Yuskovych-Zhukovska V. I., Solovei L. Ya., Lotiuk Yu. H., Blyzniuk S. V.
Pedagogical approaches to forming competences of safe behavior in the digital environment..... **208**

Yablonska T. M.
Development of the communicative competence of future specialists in the process of mastering computer idioms while studying the discipline "Professional English"..... **214**

УДК 378:373.2.011.3-051:005.336.2 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-1

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Бартків О. С.
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки
ORCID ID: 0000-0003-1301-2169

Антонюк В. З.
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, декан факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Волинського національного університету імені Лесі Українки
ORCID ID: 0000-0002-6080-8728

Сільчук А. М.
асистент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки
ORCID ID: 0009-0005-5526-1480

Актуальність проблеми зумовлена модифікацією змісту професійної підготовки майбутніх педагогів відповідно до вимог Концепції Нової української школи та Професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні змістового потенціалу педагогіки у формуванні предметно-методичної компетентності в майбутніх педагогів.

Для реалізації мети вважаємо за необхідне розкрити такі завдання: 1) уточнити сутність предметно-методичної компетентності майбутніх педагогів і визначити її формування; 2) виявити змістовий потенціал освітнього компонента (далі ОК) «Педагогіка» у формуванні предметно-методичної компетентності в майбутніх педагогів.

Предметно-методична компетентність потрактована як здатність майбутніх педагогів володіти колом компетенцій з предметної спеціальності й методикою відбору та використання змісту, методів, форм організації процесу навчання в закладах загальної середньої освіти й визнання цієї компетентності як особистісної цінності, без сформованості якої професійна діяльність буде не ефективною.

Визначено структуру предметно-методичної компетентності, яка включає здатності відбирати й моделювати зміст, використовувати сучасні методи й технології навчання, здійснювати інтегроване навчання, формувати ціннісні ставлення здобувачів освіти й формувати їхні ключові компетентності.

Відзначено значний змістовий потенціал освітнього компонента «Педагогіка» у формуванні предметно-методичної компетентності здобувачів педагогічних професій. Зазначено, що під час моделювання (мікровикладання) фрагментів уроків з предметної спеціальності в майбутніх педагогів формуються предметно-методичні здатності відбирати зміст, методи, засоби й форми організації навчання.

Ключові слова: *майбутні педагоги, предметно-методична компетентність, предметна спеціальність, освітній компонент «Педагогіка», зміст, методи, форми організації навчання.*

Bartkiv O. S., Antoniuk V. Z., Silchuk A. M. Formation of subject-methodological competence in future teachers

The relevance of the problem is determined by the need to modify the content of professional training for future teachers in accordance with the requirements of the New Ukrainian School Concept and the Professional Standard for teachers of general secondary education institutions.

The purpose of this article is to substantiate the content potential of pedagogy in forming subject-methodological competence in future teachers. To achieve this goal, the following tasks have been set: 1) to

clarify the essence of subject-methodological competence in future teachers and to define the process of its formation; 2) to identify the content potential of the educational component (hereinafter referred to as EC) "Pedagogy" in the formation of subject-methodological competence in future teachers.

Subject-methodological competence is interpreted as the ability of future teachers to master a range of competencies in their subject area and to select and apply content, methods, and organizational forms of the teaching process in general secondary education institutions, as well as to recognize this competence as a personal value, without which professional activity cannot be effective.

The structure of subject-methodological competence is defined, including the ability to select and model content, use modern teaching methods and technologies, implement integrated learning, foster value-based attitudes in learners, and develop their key competencies.

The article highlights the significant content potential of the educational component "Pedagogy" in forming subject-methodological competence among prospective teaching professionals. It is noted that through the modeling (microteaching) of lesson fragments in their subject specialty, future teachers develop subject-methodological skills in selecting content, methods, tools, and forms of organizing learning.

Key words: *future teachers, subject-methodological competence, subject specialty, pedagogy, content, methods, forms of learning organization.*

Вступ. Особливістю побудови освітнього процесу в Новій українській школі є використання оптимального змісту навчання, упровадження форм і методів, які забезпечують суб'єкт-суб'єктну взаємодію його учасників. А це можливо за умови сформованості в педагогів здатностей розуміння змісту навчання, його обсягу й критеріїв відбору відповідно до обов'язкових результатів навчання; володіння інноваційними технологіями й формами організації навчання; створення розвивального середовища задля формування в школярів ключових компетентностей і наскрізних умінь; ціннісної спрямованості майбутньої педагогічної діяльності тощо.

У Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти визначено, що в педагога має бути сформована предметно-методична компетентність, яка забезпечує реалізацію такої трудової функції вчителя, як навчання здобувачів освіти предметів та інтегрованих курсів [11].

У Концепції Нової української школи закцентовано увагу на необхідності підготовки педагога, який уміє:

– ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, навчатися впродовж життя, критично мислити;

– упроваджувати новий зміст освіти, оснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві;

– створювати сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби й технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні закладу освіти;

– постійно працювати над собою, готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи й засоби навчання, активно виражати власну фахову думку [6].

Усе висловлене вище підкреслює необхідність підготовки вчителя зі сформованою системою компетентностей, серед яких і предметно-методична.

Останніми роками поняття предметно-методичної компетентності перебуває в полі зору Я. Єремія, І. Єремія, Г. Локарєва, В. Ніконенко, Д. Пріма, Р. Пріма й ін. Так, Я. Єремія та І. Єремія досліджують проблему формування предметно-методичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Автори зазначають, що збалансоване поєднання теоретичної підготовки з практичним досвідом і застосуванням інноваційних підходів у навчанні є важливими факторами у формуванні предметно-методичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в умовах сучасної освіти [5, с. 218]. Г. Локарєва та В. Ніконенко аналізують специфіку формування предметно-методичної компетентності майбутніх учителів мистецтва засобами сучасних інноваційних технологій [7]. Д. Пріма й Р. Пріма вивчають методичну компетентність студентів коледжів як складник предметно-методичної [11].

Отже, як засвідчує аналіз, питання формування предметно-методичної компетентності перебуває в полі зору сучасних науковців. Менше уваги вчені приділили розкриттю структури її формування й змістового потен-

ціалу освітнього компонента (далі – ОК) «Педагогіка» у формуванні в майбутніх педагогів предметно-методичної компетентності, оскільки саме педагогіка як ОК в системі професійно-педагогічної підготовки закладає основи формування системи компетенцій про зміст, методи, засоби й форми організації процесу навчання в закладах освіти.

Мета статті полягає обґрунтуванні змістового потенціалу педагогіки у формуванні предметно-методичної компетентності в майбутніх педагогів. Для реалізації мети вважаємо за необхідне розкрити завдання: 1) уточнити сутність предметно-методичної компетентності майбутніх педагогів і визначити її структуру; 2) проаналізувати зміст ОК «Педагогіка» у формуванні предметно-методичної компетентності в майбутніх педагогів.

Методи та методики дослідження. У процесі наукового дослідження використано методи аналізу, синтезу, систематизації й узагальнення.

Результати. Предметно-методична компетентність є складником інтегральної компетентності майбутніх педагогів, яку, підтримуючи погляди Є. Дурманенко й О. Бартків [1], визначаємо як здатність реалізовувати комплексні спеціалізовані завдання з розвитку, навчання, виховання школярів у закладах освіти.

Поряд із цим предметно-методична компетентність інтегрує предметну й методичну компетентності. На думку Я. Єремія, предметна компетентність означає знання та розуміння предмета, який викладається, методична компетентність включає знання й уміння застосовувати різноманітні методи та прийоми навчання й виховання [6]. За твердженням Г. Локарєвої, В. Ніконенко, предметно-методична компетентність є одним зі складників професійної компетентності, що проявляється в здатності вчителя здійснювати освітній процес у закладах загальної середньої освіти на основі професійних (предметних, психолого-педагогічних, методичних) компетенцій [7]. Н. Опанасенко вважає, що предметно-методична компетентність дає можливість учителю актуалізувати свій педагогічний потенціал, оволодіти знаннями методологічних і теоретичних основ методики навчання різних предметів, концептуальних основ структури і змісту сучасних засобів навчання, вдало застосовувати знання в педагогічній діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції [8]. Д. Пріма й Р. Пріма, вивчаючи методичну компетентність студентів коледжів, аналізують її як складник предметно-методичної компетентності та як цілісне, інтегративне особистісно-професійне утворення, що акумулює сукупність професійно-педагогічних, загальнодидактичних і методичних знань, умінь, компетенцій, досвіду, набутих під час професійної підготовки в освітньому процесі педагогічного коледжу [10].

На наше переконання, предметно-методична компетентність потрактована як здатність майбутніх педагогів володіти колом компетенцій з предметної спеціальності й методикою відбору та використання змісту, методів, форм організації процесу навчання в закладах загальної середньої освіти й визнання цієї компетентності як особистісної цінності, без сформованості якої професійна діяльність буде не ефективною.

У Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти [11] визначена предметно-методична компетентність, яка спрямована на реалізацію такої трудової функції педагога, як навчання студентів предметів та інтегрованих курсів, і включає таку систему компетентностей (рис. 1).

Отже, як засвідчує аналіз, структура предметно-методичної компетентності включає здатності моделювати зміст, використовувати сучасні методи й технології навчання, здійснювати інтегроване навчання, формувати ціннісні ставлення здобувачів освіти й формувати їхні ключові компетентності.

Предметно-методична компетентність включає здатність здобувачів педагогічної професії проєктувати зміст навчання школярів відповідно до визначених Державним стандартом загальної середньої освіти програмових результатів навчання з кожної освітньої галузі. Під час вивчення ОК «Педагогіка» [9] студенти моделюють фрагмент заняття, підбираючи й упроваджуючи зміст навчання з теми за предметною спеціальністю.

У процесі підготовки до мікровикладання акцентуємо увагу молоді на тому, що

Рис. 1. Структура предметно-методичної компетентності вчителя

зміст навчання – це та система знань, умінь і навичок, яка має бути сформована під час вивчення кожної конкретної теми. Тому, підбираючи зміст навчання, насамперед ураховуємо його обсяг як кількість елементів змісту, кількість одиниць змісту й кількість елементів, що входять в одиницю. Акцентуємо увагу здобувачів освіти на тому, що структурними елементами, з яких складається обсяг змісту навчального предмета, є такі: а) важливі факти, поняття, закони, теорії науки, у тому числі й найновіші; б) світоглядні ідеї, естетичні й етичні норми, ідеали, що формуються на основі окремої теми навчального предмета; в) методи дослідження й наукового мислення, якими мають оволодіти учні; г) деякі питання історії науки, відомості про її видатних діячів; ґ) уміння й навички, у тому числі вміння застосовувати знання; д) способи пізнавальної діяльності, логічні операції, мислительні прийоми; е) показники розвитку здібностей, почуттів, необхідних для участі в широкому діапазоні видів діяльності [3].

Необхідним складником предметно-методичної компетентності є здатність добирати й використовувати сучасні та ефективні методи й технології навчання школярів. У цьому контексті формуємо в студентів уміння й навички використовувати методи та прийоми, які уможливлюють реалізовувати набуті знання не лише в освітньому процесі, а й у процесі життєдіяльності. На формування методичних основ використання різних традиційних і інтерактивних методів навчання спрямована тема ОК «Методи навчання в закладах загальної середньої освіти». Під час моделювання фрагменту уроку з певної освітньої галузі в майбутніх вчителів закріплюємо й узагальнюємо вміння дотримуватися певних критеріїв відбору інноваційних методів навчання учнів базової школи. Інноваційними називають інтерактивні й активні методи та прийоми навчання, які цілеспрямовано використовуються в процесі професійної підготовки задля формування в здобувачів освіти інтегральної та системи загальних і фахових компетентностей організації освітнього процесу з використанням нового, творчого, оригінального, що сприяє ефективному засвоєнню знань, формуванню вмінь і навичок і *soft skills* [5].

Як засвідчує досвід роботи, у процесі моделювання фрагментів уроків студенти використовують методи (технології) навчання, які забезпечують інтерактивну взаємодію між суб'єктами освітнього процесу, серед них – технології кооперативного навчання (змінювані трійки, акваріум, два – чотири всі разом, ланцюжок, діалог, коло ідей, синтез

думок, спільний проєкт тощо); колективно-групового навчання (навчаючи – учусь, мікрофон, незакінчені речення, ажурна пилка, кейс метод, модерації, дерево рішень); технології ситуативного моделювання (симуляції, спрощене судове слухання (суд prose), дидактичні ігри); опрацювання дискусійних питань (займи/зміни позицію, прес, мозковий штурм різні види дискусій тощо) [9]. Поряд з цим у майбутніх педагогів формуємо здатності використовувати хмарні технології навчання, мобільне навчання, QR-коди, STEM-навчання та методи сторітелінгу, кроссенсу, фішбоуну тощо. Цікавими та захопливими на заняттях з педагогіки є практичні вправи із застосовуванням конструктора Lego. Акцентуємо увагу студентів на важливості оволодіння технологією «Шість цеглинок», яка спрямована на тренування пам'яті, розвиток моторики, критичного й творчого мислення. Під час виконання різнопланових завдань із використанням цеглинок у майбутніх педагогів формуються здатності вдосконалювати в школярів такі важливі вміння, як вирішення проблемних, творчих і дослідницьких завдань [4, с. 102].

Освітній компонент «Педагогіка» має на меті й формування в майбутніх педагогів здатностей організовувати інтегроване навчання [9]. Під інтегрованим навчанням розуміємо цілеспрямований процес взаємодії суб'єктів навчання, який побудований на основі об'єднання всіх його компонентів (змісту, методів навчання та видів діяльності школярів) і передбачає формування в учнів цілісної системи знань, умінь і навичок про людину, світ, суспільство, природу, мистецтво тощо [2].

Важливим у процесі професійної підготовки є формування в майбутніх фахівців здатностей обирати форми організації освітнього процесу, ефективні для формування особистості. Під формами організації навчання в школі розуміємо зовнішнє вираження взаємоузгодженої діяльності вчителя й учнів з метою формування в них системи компетентностей. У майбутніх педагогів формуємо здатності застосовувати нетрадиційні форми організації навчання: квест, гра, подорож, конференція, семінар, тренінг, подорож тощо.

Разом із цим здійснюємо підготовку здобувачів вищої освіти до організації різноманітної навчально-пізнавальної діяльності школярів (фронтальної, парної, групової, колективної та індивідуальної), наголошуючи на перевагах і недоліках кожної з них і необхідності дотримуватися вимог до їх використання. Захопливим для студентів є проведення вправ із дотримання певного стилю діяльності (індивідуального типу) під час групової роботи, який має враховувати викладач (табл. 1).

Наголошуємо майбутнім педагогам на черговості ролей під час групової роботи, на тому, що виконання певної ролі активізує кожного учасника групи, підвищує відповідальність за спільне виконання завдань.

Предметно-методична компетентність включає здатність майбутніх педагогів формувати в учнів ключові компетентності, наскрізні вміння й визначати їх рівні. З огляду на це, ОК «Педагогіка» передбачає формування системи компетенцій організовувати оцінювання й контроль навчальних досягнень учнів, особливо в умовах НУШ. Відповідно до нормативного документа, змінюються підходи до оцінювання навчальних результатів школярів, яке має ґрунтуватися на позитивному принципі, що передусім передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач [12]. Навчальна діяльність має не просто дати людині суму знань, умінь і навичок, а сформувати її компетентність як загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Компетентності учнів формуються на основі опанування багатокомпонентним змістом початкової загальної освіти шляхом відповідних педагогічних технологій. Виявлення рівня навчальних досягнень відбувається в процесі контролю, який допомагає отримати зворотну інформацію про хід протікання освітнього процесу; дає викладачеві змогу аналізувати результати власної педагогічної діяльності й корегувати її, а студентів знайомить із тими програмовими результатами навчання, якими мають оволодіти школярі.

Ще інтегрованим складником предметно-методичної компетентності є здатність

Таблиця 1

Стиль роботи вчителя під час групової форми організації пізнавальної діяльності учнів [3]

Тип	Характерні особливості	Внесок у роботу групи	Негативні прояви
Виконавець	Консервативні, дисципліновані, надійні	Утілюють плани й ідеї	Дещо негнучкі до змін, загальмовано реагують на нові ідеї
Голова	Зрілі в судженнях, упевнені, викликають довіру	Усвідомлюють мету й можливості, мотивують інших, сприяють прийняттю остаточного рішення	Невиражені інтелектуальні та творчі здібності.
Збуджувач активності	Динамічні, збуджені, здатні швидко охолонути	Сперечаються, тиснуть на інших, знаходять обхідні шляхи	Піддаються на провокацію, можуть гарячкувати
Генератор ідей	Розумні, мислячі, розвинута уява, оригінальні	Придумують оригінальні ідеї, здатні вирішувати складні проблеми	Нездатні керувати ординарними людьми, спілкуватися й відстоювати власні ідеї
Дослідник ресурсів	Екстраверти, ентузіасти, допитливі, комунікабельні	Досліджують нові можливості, розвивають контакти, проводять переговори	Утрачають інтерес до справи, як тільки зникає ентузіазм
Критик-аналітик	Розсудливі, інтелектуали, об'єктивні, нудні	Аналізують, бачать усі альтернативи, продумують можливі результати	Песимісти, образливі, прямолінійні, нездатні переконати інших
Командний гравець	Комунікабельні, поступливі, здатні до сприйняття ідей і завдань	Прислухаються до чужих думок, нагромаджують досвід, установлюють контакти заради спільного результату, долають суперечності	Нерішучі в критичних ситуаціях, не здатні виявити власну ініціативу
Пасивний спостерігач	Неконтактні, неговіркі, недостатній інтелектуальний розвиток	Намагаються вникнути в зміст групової роботи	Словесно не реагують на те, що відбувається в групі, відсиджуються за «спиною» активістів, не вникаючи в сутність роботи

фахівця виховувати ціннісні ставлення в школярів. Виховувати цінності учнів може вчитель, який сам ціннісно сприймає свою професійну діяльність. Під час вивчення педагогіки важливим є створення в майбутніх педагогів «ціннісного профілю вчителя», який інтегрує таке: «1) особистісний смисл необхідності оволодіння педагогічною майстерністю, який проявляється в ефектах емоційного забарвлення (інтерес до професійного зростання й досягнення педагогічної майстерності); 2) змістові настанови, що впливають на перебіг процесів формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя; 3) мотиви, що спонукають опанування основами педагогічної майстерності; 4) змістові конструкти, помітні в ефектах приписування життєвого смислу об'єктові або явищу, що є носієм значущих якостей; 5) особистісна цінність, що проявляється в ефектах смислотворення, пов'язаного не з актуальною динамікою потреб, а з ідеальною моделлю належного – моделлю вчителя-майстра» [12, с. 26].

Висновки. Отже, у процесі вивчення педагогіки формуються загальні основи предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя, які узагальнюються й поглиблюються під час вивчення методик навчальних предметів, у процесі проходження різних видів педагогічної практики та самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів. Лише за цілеспрямованого використання інтерактивних форм і методів вивчення педагогіки, створення сприятливого середовища, елементів квазіпрофесійної діяльності, умотивованості студентів і створення ситуацій успіху формування предметно-методичної компетентності буде ефективним.

Формування предметно-методичної компетентності майбутніх педагогів під час вивчення педагогіки включає організацію освітнього процесу з формування системи

компетенцій визначати мету, зміст, завдання, методи, засоби, форми організації навчання задля досягнення прогнозованого результату сформованості в школярів знань, умінь і навичок.

Подальшого вивчення потребують питання ефективності використання інноваційних технологій вивчення педагогіки в процесі формування в майбутніх педагогів предметно-методичної компетентності.

Список використаних джерел

1. Бартків О., Дурманенко Є. Інтегральна компетентність як базова у підготовці майбутнього вихователя. *Acta Paedagogika Volynieses*. 2022. Вип. 1(1). С. 18–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apv_2022_1%281%29__5.
2. Бартків О., Семенов О. Інтегроване навчання дітей дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Луцьк : ОПП Ю. Мажула, 2024. 207 с. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/26000.
3. Грицюк Л. К., Лякішева А. В. Методика викладання навчальних дисциплін соціально-педагогічного спрямування : навчальний посібник. Луцьк, 2013. 513 с. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/4034.
4. Дурманенко Є. А., Дурманенко О. Л., Бартків О. С. Підготовка майбутніх педагогів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 62. Том 1. С. 98–102. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/62/part_1/62-1_2023.pdf.
5. Єремія Я., Єремія І. Формування предметно-методичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в умовах сучасної освіти: теоретичні аспекти. *Physical culture and sport: scientific perspective*. 2024. № 1(1). С. 216–219. https://doi.org/10.31891/pcs.2024.1.33.
6. Концепція Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.
7. Локарєва Г. В., Ніконенко В. Ю. Формування предметно-методичної компетентності майбутніх учителів мистецтва засобами сучасних інноваційних технологій. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. № 3 (43). С. 63–71.
8. Опанасенко Н. І. Дидактика початкової освіти: навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2019. 176 с.
9. Педагогіка: силабус освітнього компонента, 2024 / розробник О. Бартків. 2024. URL: https://drive.google.com/file/d/1jvBvrqKbS06vmbsmXE31ih4-ScXpashw/view.
10. Пріма Р. М., Пріма Д. А. До питання формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. *Наукові записки.* 2024. № 213. С 62–65.
11. Професійний стандарт вчителя загальної середньої освіти. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity.
12. Смалько О., Бартків О. Формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2021. Вип. 1(48). С. 24–28. URL: http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/234891.

References

1. Bartkiv O., Durmanenko Ye.(2022) Intehralna kompetentnist yak bazova u pidhotovtsi maibutnoho vykhovatelia [Integral competence as a basic competence in preparing a future educator] Acta Paedagogika Volynieses. 1(1). 18–24. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apv_2022_1%281%29__5 [in Ukrainian].
2. Bartkiv O., Semenov O. (2024). Intehrovane navchannia ditei doshkilnoho viku [Integrated education for preschool children]: navch.-metod. posib.. Lutsk : OPP Yu. Mazhula, 2024. 207. Retrieved from: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/26000 [in Ukrainian].
3. Hrytsiuk L. K., Liakisheva A. V. (2013). Metodyka vykladannia navchalnykh dystsyplin sotsialno-pedahohichnoho spriamuvannia [Methodology of teaching educational disciplines in socio-pedagogical fields]: navch. posib.Lutsk, 513. Retrieved from: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/4034 [in Ukrainian].
4. Durmanenko Ye. A., Durmanenko O. L., Bartkiv O. S. (2023). Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii v osvitnomu protsesi [Preparation of future teachers for the use of innovative technologies in the educational process]. Innovatsiina pedahohika. 62. 98–102. Retrieved from: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/62/part_1/62-1_2023.pdf [in Ukrainian].
5. Ieremiia Ya., Yeremiia I. (2024). Formuvannia predmetno-metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury v umovakh suchasnoi osvity: teoretychni aspekty [Formation of Subject-Methodical Competence of Future Physical Education Teachers in the Conditions of Modern Education: Theoretical Aspects]. Physical culture and sport: scientific perspective, 1(1). 216–219. https://doi.org/10.31891/pcs.2024.1.33 [in Ukrainian].

6. Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly (2016) [The Concept of the New Ukrainian School]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].
7. Lokarieva H. V., Nikonenko V. Iu. (2022). Formuvannia predmetno-metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv mystetstva zasobamy suchasnykh innovatsiinykh tekhnolohii [The Formation of Subject-Matter and Methodological Competence of Future Art Teachers through Modern Innovative Technologies]. Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka. № 3 (43). 63–71 [in Ukrainian].
8. Opanasenko N. I. Dydaktyka pochatkovoi osvity (2019). [Didactics of primary education]: navch.-metod. posib. Kyiv : Vydavnychyi Dim «Slovo», 176 [in Ukrainian].
9. Pedahohika (2024). [Pedagogy]: sylabus OK, O. Bartkiv. Retrieved from: https://drive.google.com/file/d/1jvBvrqKbS06vmbsmXE31ih4-ScXpashw/view [in Ukrainian].
10. Prima, R. M., & Prima, D. A. (2024). Do pytannia formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u pedahohichnomu koledzhi [On the Issue of Forming Methodological Competence of Future Primary School Teachers in a Pedagogical College]. Naukovi zapysky. № 213, 62–65.
11. Profesiinyi standart vchytelia zahalnoi serednoi osvity (2024). [Professional Standard for General Secondary Education Teachers]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity.
12. Smalko O., Bartkiv O. (2021). Formuvannia osnov pedahohichnoi maisternosti maibutnikh uchyteliv [Formation of fundamentals of pedagogical skills of future teachers]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Vypusk 1 (48). 24–28. Retrieved from: http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/234891.

УДК 159.98:005.963:614.2 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-2

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ОПІР ЗМІНАМ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ: РОЛЬ СТИЛЮ КЕРІВНИЦТВА Й ЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ПЕРСОНАЛУ

Борщ В. І.
доктор економічних наук, доцент,
професор кафедри менеджменту охорони здоров'я
Одеського національного медичного університету
ORCID ID: 0000-0002-0059-7295

Дружкова І. С.
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри менеджменту охорони здоров'я
Одеського національного медичного університету
ORCID ID: 0000-0002-7934-5057

У статті здійснено комплексне дослідження психологічного опору змінам у медичних організаціях із фокусом на вплив стилю керівництва й емоційної підтримки персоналу. Психологічний опір розглядається як багатовимірне явище, що поєднує когнітивні оцінки, емоційні реакції та поведінкові стратегії. Теоретично обґрунтовано роль управлінських стилів (авторитарного, демократичного, трансформаційного, емоційно-орієнтованого) у регуляції реакцій персоналу на організаційні трансформації. Особливу увагу приділено класифікаціям керівництва за К. Левіним, Р. Лайкертом, Блейком-Моутон і Д. Гоулманом.

У контексті медичних закладів підкреслюється важливість урахування професійної ідентичності, ригідності мислення, рівня невизначеності й емоційного навантаження як чинників, що посилюють опір. Аналізується вплив міжособистісних та організаційних факторів, зокрема довіри до керівництва, якості комунікації, неформального лідерства й організаційної культури.

Запропоновано модель гнучкого управлінського реагування на опір, що передбачає поетапне застосування різних стилів лідерства відповідно до стадії змін. Обґрунтовано доцільність включення елементів емоційної підтримки, діалогічної комунікації й активного залучення персоналу до прийняття рішень як стратегій зниження опору. Підкреслюється, що опір є не деструктивною перешкодою, а потенційним джерелом зворотного зв'язку, який за адекватного управління може стати ресурсом організаційного зростання.

Ключові слова: *психологічний опір, стиль керівництва, емоційна підтримка, медичні заклади, управління змінами.*

Borshch V. I., Druzhkova I. S. Psychological resistance to change in medical organizations: the role of leadership style and emotional support for staff

This article presents a comprehensive investigation into psychological resistance to change within medical organizations, with a focus on the influence of leadership style and emotional support for staff. Psychological resistance is conceptualized as a multidimensional phenomenon encompassing cognitive evaluations, emotional responses, and behavioral strategies. The theoretical role of leadership styles – authoritarian, democratic, transformational, and emotionally oriented – in regulating staff reactions to organizational transformation is substantiated. Particular attention is given to leadership typologies developed by K. Lewin, R. Likert, R. Blake and J. Mouton, and D. Goleman.

Within the healthcare context, the study emphasizes the significance of professional identity, cognitive rigidity, perceived uncertainty, and emotional burden as key factors amplifying resistance. The impact of interpersonal and organizational variables, such as trust in leadership, communication quality, informal leadership, and organizational culture is thoroughly examined.

The article proposes a flexible managerial response model that involves the phased application of various leadership styles aligned with the stages of change implementation. It advocates for the integration of emotional support, dialogic communication, and active staff engagement in decision-making as effective strategies to mitigate resistance. Resistance is framed not as a destructive obstacle but as a potential source of feedback, which, when appropriately managed, can serve as a valuable resource for organizational development.

Key words: *psychological resistance, leadership style, emotional support, medical organizations, change management.*

Вступ. У контексті трансформації системи охорони здоров'я управління змінами набуває ключового значення. Запровадження нових структур, цифрових технологій і стандартів медичної допомоги супроводжується не лише адміністративними перетвореннями, а й глибокими психологічними процесами, що визначають готовність персоналу підтримувати зміни. Успіх реформ залежить не лише від їх змісту, а й від емоційних і когнітивних реакцій працівників, зокрема психологічного опору.

Психологічний опір змінам у медичних організаціях охоплює емоції, установки й поведінку, пов'язані з неприйняттям нововведень. Він не є ознакою дисфункції, а свідчить про втрату безпеки, статусу або автономії в умовах невизначеності. Висока відповідальність за життя пацієнтів, ригідність протоколів і жорстка ієрархія часто підсилюють цей опір.

Одним із визначальних чинників рівня опору є стиль керівництва. Він впливає на емоційний клімат, організаційну культуру й залучення персоналу. Авторитарні стилі можуть посилювати тривожність і недовіру, тоді як демократичні, трансформаційні та емоційно-орієнтовані стилі сприяють відкритості й психологічній безпеці.

Актуальність дослідження зумовлена потребою глибше зрозуміти психологічні механізми сприйняття змін і визначити стилі лідерства, що сприяють успішному впровадженню реформ з урахуванням емоційної динаміки та професійної ідентичності медичного персоналу [2].

Мета статті – визначити вплив стилю керівництва на інтенсивність психологічного опору змінам у закладах охорони здоров'я.

Методи та методики дослідження. У статті застосовано теоретичний аналіз наукової літератури, контент-аналіз емпіричних досліджень, а також синтез управлінських моделей і психологічних підходів до подолання опору змінам.

Результати. Проблематика стилів керівництва є однією із центральних у психології управління, оскільки саме стиль взаємодії керівника з підлеглими визначає динаміку організаційної поведінки, рівень мотивації персоналу, ефективність ухвалення рішень і сприйняття змін. Протягом XX–XXI століть науковці запропонували низку моделей стилів керівництва, що відображають еволюцію уявлень про природу лідерства, від фіксованих особистісних рис до ситуаційно-залежної поведінки, емоційного інтелекту й адаптивності.

Однією з перших класифікацій була модель Курта Левіна, яка виокремила три базові стилі керівництва: авторитарний, демократичний і ліберальний (дозвільний). Авторитарний стиль ґрунтується на централізованому прийнятті рішень, жорсткому контролі та мінімальному зворотному зв'язку. Такий підхід часто викликає пасивний опір, емоційне напруження й зниження залученості. Демократичний стиль передбачає колегіальність, залучення до прийняття рішень і відкриту комунікацію, він сприяє формуванню довіри та зменшенню опору. Ліберальний стиль за відсутності керованості часто провокує дезорганізацію й формування неформальних структур влади [10].

Розвитком і конкретизацією цієї моделі стала типологія управлінських систем за Р. Лайкертом (1961), яка передбачала чотири рівні централізації й участі персоналу: експлуататорсько-авторитарну, доброзичливо-авторитарну, консультативну та партисипативно-групову. Найефективнішою в контексті змін уважається остання, вона забезпечує високу мотивацію, відповідальність і зниження опору через залучення персоналу до прийняття рішень [11].

Іншу важливу модель запропонували Р. Блейк і Д. Моутон у вигляді «менеджерської решітки», яка базується на двох осях: турбота про виробництво й турбота про людей. Найвищу ефективність має стиль 9.9 «командне керівництво», що поєднує високу орієнтацію на завдання з глибокою повагою до потреб працівників. У контексті змін і невизначеності саме цей стиль дає змогу підтримувати рівновагу між організаційними цілями та психологічним комфортом персоналу.

У кінці XX століття з'явилися теорії трансформаційного та транзакційного лідерства, зокрема, у роботах Дж. Баса й Б. Бернса. Трансформаційне лідерство орієнтоване на натхнення, розвиток бачення та підтримку індивідуального потенціалу працівників, що

особливо важливо в умовах змін. Транзакційне – базується на обміні: винагорода за досягнення, санкції за відхилення. У медичних організаціях, що функціонують у стабільних умовах, транзакційне керівництво може бути ефективним, але в кризовий період або під час реформ воно часто викликає формальне прийняття без внутрішньої підтримки.

Особливу увагу в сучасній науці приділяють емоційно-орієнтованим стилям, які інтегрують поняття емоційного інтелекту керівника. Даніель Гоулман виокремив шість стилів: коучинговий, авторитетний, приєднувальний, демократичний, темпостворювальний і директивний. Гнучке використання цих стилів залежно від ситуації дає керівникові змогу зберігати довіру колективу, адаптуватися до емоційного клімату та знижувати напруження в умовах змін. Особливо ефективними у сфері охорони здоров'я є коучинговий, авторитетний і демократичний стилі.

Таким чином, еволюція підходів до класифікації стилів керівництва демонструє все більше усвідомлення ролі психологічних чинників в управлінні. Зі зростанням динаміки змін у соціальних системах і підвищенням значущості людського ресурсу стиль керівництва розглядається не як жорстка модель, а як адаптивна система дій, що вимагає глибокого розуміння контексту, комунікативної компетентності й емоційної зрілості керівника.

Успішне впровадження змін у будь-якій організації, особливо у сфері охорони здоров'я, потребує розуміння не лише організаційних процесів, а й психологічних механізмів, що визначають ставлення персоналу до трансформацій [3]. Психологічний опір змінам – це не лише перешкода, а й індикатор внутрішнього напруження, що вимагає делікатного управлінського реагування.

У психологічній науці опір змінам розглядається як багаторівневе явище, що охоплює три взаємопов'язані компоненти: когнітивний, емоційний і компоненти [15].

Когнітивний компонент опору відображає раціональну й усвідомлену реакцію працівників на запропоновані організаційні трансформації. Такий опір виникає як результат аналітичного осмислення суті змін, їх доцільності, обґрунтованості й потенційного впливу на професійну діяльність, кар'єрні перспективи, соціальний статус або рівень робочого навантаження. Працівники здійснюють когнітивну оцінку нововведень з позицій особистого та професійного досвіду, порівнюючи запропоновані зміни з раніше усталеними практиками. Якщо зміни виглядають суперечливими, нелогічними або такими, що порушують внутрішні переконання, формується раціональна недовіра до процесу трансформацій [4].

Особливої значущості набуває питання відповідності змін базовим цінностям організації, професійним стандартам та етичним орієнтирам. У професійних середовищах, де велике значення має експертність та автономія (наприклад, у системі охорони здоров'я), зміни без належного обґрунтування або залучення до діалогу можуть сприйматися як знецінення фахової компетентності. Зокрема, упровадження нових клінічних протоколів, електронних медичних систем або управлінських регламентів без попереднього погодження з медичними працівниками може породжувати когнітивне відторгнення й протест. У таких випадках раціональне несприйняття змін поєднується з відчуттям загрози професійній ідентичності, що поглиблює рівень опору [5].

Таким чином, когнітивний опір вимагає не лише інформаційного супроводу змін, а й прозорої комунікації, надання логічних аргументів, активного залучення персоналу до обговорення рішень і врахування ціннісно-професійного контексту, у якому ці зміни впроваджуються.

Емоційний компонент є однією з найранніших і найглибших форм реагування на зміни, що часто передує раціональному осмисленню ситуації. Емоції формують загальне ставлення працівників до нововведень і суттєво впливають як на індивідуальну поведінку, так і на соціальну динаміку в колективі. У процесі трансформацій емоційні реакції можуть виконувати як адаптаційну, так і деструктивну функцію залежно від характеру емоцій, їх інтенсивності й наявності підтримки з боку організації.

Серед найпоширеніших емоційних реакцій на зміни варто виділити страх невідомого, який виникає в ситуаціях інформаційної

невизначеності або за наявності негативного досвіду попередніх змін. Тривожність нерідко супроводжує очікування негативних наслідків, сумніви у власній професійній компетентності чи побоювання втрати статусу. Роздратування й гнів можуть виникати у відповідь на сприйняття порушення організаційної справедливості, обмеження автономії або порушення звичної стабільності. Водночас емоції суму й фрустрації є типовими реакціями на втрату як матеріальних, так і нематеріальних ресурсів: звичних процедур, усталених структур, близьких колег чи сформованих соціальних зв'язків [14].

У медичних колективах, де щоденна професійна діяльність пов'язана з високим рівнем емоційного навантаження, будь-які зміни можуть бути каталізатором емоційної нестабільності. Навіть об'єктивно позитивні інновації можуть сприйматися з емоційним опором, якщо не супроводжуються належною підтримкою, поясненнями й участю персоналу в процесі прийняття рішень. Це створює ризик зниження морального клімату, підвищення конфліктності в команді та загального саботажу змін [1].

Таким чином, емоційний опір вимагає особливої уваги з боку керівництва. Для його подолання доцільно застосовувати заходи емоційної підтримки, відкритого діалогу, визнання почуттів персоналу та формування психологічно безпечного середовища в умовах організаційної трансформації.

Поведінковий компонент опору є найбільш вираженою та помітною формою протидії організаційним трансформаціям. Він охоплює як пасивні, так й активні реакції індивідів або груп, які можуть значно вплинути на ефективність упровадження змін. Пасивні форми поведінкового опору зазвичай виявляються у вигляді ігнорування нових вимог, формального виконання завдань без емоційного чи когнітивного залучення, а також уникання відповідальності за результати. Такі дії, хоч і не є відкрито конфронтаційними, створюють приховані бар'єри, що ускладнюють реалізацію змін [12].

Активний опір натомість проявляється у формі відкритих скарг, саботажу, відмови від співпраці, організації протестних дій або створення неформальних коаліцій, що протистоять ініціативам керівництва. Подібна поведінка може набувати цілеспрямованого та скоординованого характеру, підриваючи як внутрішню стабільність організації, так і довіру до її керівництва [7].

На окрему увагу заслуговують компенсаторні дії, коли співробітники, адаптуючись до нових умов, свідомо або несвідомо створюють неофіційні механізми або обхідні шляхи виконання завдань, які дають змогу мінімізувати вплив нововведень. Такі стратегії можуть тимчасово знижувати рівень стресу або відновлювати відчуття контролю, але водночас підривають цілісність реформ і формують викривлену організаційну практику.

Варто підкреслити, що поведінковий опір не завжди є проявом свідомого спротиву. Часто він є відображенням глибших психологічних процесів, таких як невизначеність, тривожність, емоційна нестабільність або дефіцит когнітивного розуміння мети й логіки змін. Отже, для ефективного подолання подібного опору необхідно не лише впроваджувати адміністративні рішення, а й забезпечити належну інформаційну, психологічну й емоційну підтримку персоналу в процесі трансформацій [13]. Тобто психологічний опір змінам є не уніформною реакцією, а складною системою ментальних та емоційних процесів, що вплітаються в поведінкову динаміку організаційного життя. Урахування цієї багаторівневої структури дає змогу керівникам більш точно оцінити ризики трансформацій та адаптувати управлінські дії до потреб персоналу.

Заклади охорони здоров'я мають низку особливостей, які формують унікальне середовище для впровадження змін. Високий рівень відповідальності за життя пацієнтів, сувора регламентованість діяльності, багаторівнева структура колективів, міжпрофесійна взаємодія та постійна робота в умовах стресу зумовлюють специфічні прояви й механізми психологічного опору змінам.

Одним із ключових чинників опору в медичному середовищі є глибоко вкорінена професійна ідентичність. Медичні працівники часто ототожнюють себе з усталеними стандартами практики, етичними нормами й соціальною місією допомоги. Будь-які зміни,

які сприймаються як загроза цим уявленням, можуть викликати внутрішній протест. Особливо це стосується реформ, які торкаються ролі лікаря, автономії прийняття клінічних рішень або змін у взаємодії з пацієнтами. У контексті інновацій професійна ригідність, стійкість до змін способів мислення чи дій є потужним бар'єром. Якщо нові підходи суперечать «традиційним» уявленням про медичну етику чи стандарти лікування, працівники можуть чинити опір не через логічну незгоду, а через бажання зберегти внутрішню цілісність і почуття професійної гідності.

Невизначеність є одним із найпотужніших психологічних тригерів опору змінам. В умовах реформування системи охорони здоров'я, коли часто відсутня чітка інформація про кінцеві результати або процедури імплементації, працівники втрачають відчуття контролю над ситуацією. Це викликає тривожність, інерцію мислення, зниження залученості й, зрештою, формує пасивний або активний опір [19].

Особливо небезпечною є ситуація, коли управлінські зміни впроваджуються без достатнього пояснення мети й механізмів, що призводить до домислів, чуток і формування «інформаційного вакууму». У таких умовах опір часто набуває характеру колективного настрою, що поглиблює недовіру та фрустрацію.

Більшість закладів охорони здоров'я характеризуються високим рівнем формалізованості, суворим дотриманням процедур і внутрішнім консерватизмом. Таке середовище, з одного боку, забезпечує стабільність і безпеку, а з іншого – ускладнює процес змін, що потребують гнучкості, відкритості до нового й ризикованих експериментів.

У контексті організаційної культури часто переважає страх помилки як ключова детермінанта поведінки. Це стримує ініціативу, знижує адаптивність і підсилює опір інноваціям. Крім того, ієрархічна структура сприяє залежності від думки керівництва, що робить стиль управління вирішальним фактором у прийнятті або відторгненні змін [16].

У медичних колективах часто діє паралельна система неформального впливу, де певні фахівці (лідери думок) мають значно більший вплив на колег, ніж офіційні управлінці. Якщо ці лідери не підтримують зміни або відкрито їм протистоять, опір посилюється, навіть якщо самі новації є корисними.

Також значну роль відіграють міжособистісні зв'язки в колективі. За наявності недовіри між підрозділами, конфліктів або низького рівня взаємоповаги будь-яке втручання «згори» може сприйматися як загроза, а не як можливість для покращення.

Інтенсивність психологічного опору змінам у медичних організаціях формується під впливом комплексу чинників, як індивідуально-психологічних, так і соціально-організаційних. Знання й розуміння цих факторів дає змогу не лише прогнозувати ймовірність опору, а й проєктувати ефективні стратегії змін з урахуванням ресурсів і ризиків.

Інтраперсональні, або внутрішньоособистісні фактори є важливими детермінантами індивідуальної реакції на організаційні зміни. Ці характеристики формуються під впливом життєвого досвіду, особистісних рис, установок і попередніх професійних переживань. Вони визначають рівень адаптивності працівника, його здатність до прийняття нововведень і готовність до поведінкової, когнітивної й емоційної гнучкості.

Одним із ключових інтраперсональних чинників є виражена потреба в стабільності, що виявляється в прагненні до структурованості, передбачуваності та збереження звичного порядку. Особи з подібною орієнтацією демонструють вищий рівень тривожності й ригідності поведінки, що ускладнює сприйняття змін і сприяє формуванню опору. Страх невдачі, зумовлений невпевненістю у власній професійній компетентності, особливо в умовах упровадження нових технологій, методів або управлінських інструментів, зумовлює уникнення активної участі в інноваціях або пасивне ігнорування змін.

Низький рівень самооцінки також є значущим предиктором опору, оскільки породжує відчуття безпорадності й відсутності впливу на ситуацію. Такі працівники можуть демонструвати оборонну поведінку, виявляти скепсис або знижувати власну ініціативність. Негативний досвід попередніх змін, зокрема тих, що супроводжувалися емоційним чи фізичним виснаженням, утратою контролю або пору-

шенням довіри до керівництва, формує стійку установку на недовіру до новацій. Це підвищує ризик емоційного відторгнення навіть за умови об'єктивної обґрунтованості реформ.

Окремо варто виділити професійну ригідність, фіксоване уявлення про «єдино правильний» порядок дій, яке блокує сприйняття альтернативних підходів. Такий тип мислення часто зустрічається серед фахівців із тривалим досвідом роботи, для яких нововведення становлять загрозу усталеному професійному самовизначенню.

Таким чином, інтраперсональні фактори створюють своєрідне «внутрішнє середовище опору», яке необхідно враховувати під час планування змін. Комплексна діагностика особистісних характеристик, індивідуалізовані програми підтримки й розвиток психологічної гнучкості можуть суттєво підвищити ефективність адаптації персоналу до нових умов.

Інтраперсональні фактори відіграють ключову роль у формуванні й поширенні опору на рівні міжособистісних взаємодій у колективі. Вони зумовлюють соціальний контекст сприйняття змін і визначають ступінь залученості працівників до процесу трансформацій. Ці чинники формуються в площині комунікацій, довіри, соціальної підтримки та колективних норм, що функціонують у межах професійного середовища.

Одним із критичних аспектів є якість комунікації щодо змін. Брак своєчасних, послідовних і зрозумілих пояснень з боку керівництва зумовлює виникненню тривожності, дезорієнтації та зниження довіри до організаційного процесу. Наявність суперечливих або запізнілих повідомлень може призводити до домислів, поширення чуток і формування негативного інформаційного тла. У таких умовах навіть обґрунтовані зміни можуть викликати опір через брак розуміння.

Другим суттєвим чинником є рівень довіри до керівництва. Якщо працівники сумніваються в компетентності, щирості намірів або справедливості управлінців, будь-які ініціативи сприймаються з підозрою. Це особливо актуально в організаціях, де існує досвід непрозорих або маніпулятивних практик управління. У такому разі раціональні аргументи поступаються місцем емоційній недовірі.

Соціальна підтримка з боку колег і команди є потужним буфером від емоційного виснаження, яке часто супроводжує періоди змін. У разі її відсутності працівники залишаються наодинці з викликами трансформацій, що підвищує рівень тривожності й посилює схильність до опору. У цьому контексті значення набуває й позиція неформальних лідерів. Їхнє ставлення до змін здатне визначати загальний настрій у колективі: підтримка з їхнього боку може мобілізувати солідарність і прийняття, тоді як їхній спротив – активізувати колективну опозицію навіть за формальної лояльності до рішень керівництва.

Останнім чинником є сприйняття справедливості розподілу навантаження, ресурсів і винагород. Якщо працівники вважають розподіл завдань чи бонусів нерівномірним або упередженим, формується відчуття дискримінації. У таких випадках опір часто набуває форми протестної поведінки, від пасивного уникання додаткових обов'язків до відкритої конфронтації.

Загалом інтраперсональні фактори підкреслюють необхідність цілісної комунікаційної стратегії, розвитку культури довіри, прозорості управлінських рішень і підтримки здорового соціально-психологічного клімату в колективі як умов ефективного впровадження змін.

Організаційне середовище формує загальні умови, у яких реалізуються процеси змін, і значною мірою визначає як силу, так і форму опору з боку персоналу. Характеристики управлінських підходів, особливості організаційної культури, наявність адаптаційних механізмів – усе це впливає на здатність колективу конструктивно сприймати нововведення або, навпаки, чинити їм опір.

Одним із ключових чинників є стиль керівництва. Авторитарні, директивні моделі управління, що базуються на односпрямованих наказах та обмеженій участі персоналу в ухваленні рішень, суттєво підсилюють психологічний опір. Такі підходи провокують почуття безпорадності, обурення й утрати контролю. Натомість демократичний стиль, особливо трансформаційне лідерство, орієнтоване на натхнення, підтримку та залучення співробітників, сприяє зниженню тривож-

ності й формуванню відчуття причетності до змін. Це значно зменшує ризик як явного, так і латентного опору.

Важливу роль відіграє інтенсивність змін. Радикальні та швидкі трансформації, що проводяться без достатнього перехідного періоду, супроводжуються високим рівнем дезадаптації, емоційного напруження й поведінкового супротиву. Навпаки, поступові, фазові зміни, які передбачають етапи інформування, навчання, тестування та корекції, дають працівникам змогу адаптуватися до нових умов і знижують рівень стресу.

Ще одним значущим фактором є рівень підготовки персоналу. Брак професійних знань і навичок у сферах, яких стосуються зміни (наприклад, цифрові технології, нові управлінські підходи), створює відчуття невпевненості й некомпетентності. Це провокує страх перед помилками, утрату статусу та ініціює як пасивні, так й активні форми опору. Навпаки, своєчасне навчання та підвищення кваліфікації можуть перетворити зміну з виклику на професійну можливість.

Нарешті, наявність системи внутрішньої підтримки, психологічного супроводу, консультативних ресурсів, тренінгів або супервізії відіграє критичну роль у зменшенні організаційного напруження. Такі інструменти не лише сприяють кращому розумінню нововведень, а й підвищують рівень емоційної безпеки, що є важливою умовою успішної адаптації.

Таким чином, інтенсивність психологічного опору є динамічним результатом взаємодії особистісних, соціальних та організаційних чинників. Ігнорування цих змінних у процесі управлінських рішень підвищує ризик виникнення відкритого або прихованого опору, який може мати деструктивний характер. Водночас глибоке розуміння механізмів опору створює підґрунтя для стратегічного управління змінами, перетворюючи опір із загрози на джерело зворотного зв'язку, можливість критичної рефлексії й перегляду управлінських практик на основі довіри та залученості.

Стратегії управління змінами: практичні рекомендації для зниження опору. Управління психологічним опором у процесі організаційних змін є одним із найскладніших завдань керівника, особливо в медичному середовищі. З огляду на багатовимірну природу опору (когнітивну, емоційну та поведінкову), ефективні стратегії мають поєднувати елементи комунікації, залучення, емоційної підтримки й лідерської гнучкості.

У сучасному управлінні лідерство дедалі частіше розглядається як гнучкий психологічно орієнтований процес, що вимагає адаптації стилів керування відповідно до контексту змін. Ефективний керівник у трансформаційних умовах має володіти емоційним інтелектом, розумінням міжособистісної динаміки та здатністю забезпечити психологічну підтримку колективу.

На етапі ініціювання змін доцільними є авторитетний або коучинговий стилі, що забезпечують формування довіри й емоційне залучення. Під час упровадження змін ефективним є демократичний стиль, який сприяє зменшенню емоційного опору через залучення працівників до прийняття рішень. У ситуаціях стресу та міжособистісного напруження доцільно використовувати приєднувальний стиль, що акцентує емоційну стабілізацію та згуртування. На завершальному етапі змін коучинговий і делегувальний стилі сприяють формуванню внутрішньої мотивації та психологічної автономії [9].

Висновки. Таким чином, варіативне застосування стилів лідерства є не лише управлінською стратегією, а й засобом подолання психологічного опору, розвитку емоційної резильєнтності й підтримання колективної залученості.

Одним із найважливіших чинників подолання когнітивного та емоційного опору є якісна, прозора й багаторівнева комунікація. Саме вона формує основу довіри між керівництвом і персоналом, знижує рівень тривожності, усуває невизначеність і запобігає деструктивним тлумаченням змін. Комунікаційна стратегія має бути чітко структурованою та орієнтованою не лише на інформування, а й на діалог і залучення.

Ефективна комунікація має бути не лише вертикальною (від керівника до підлеглих), а й горизонтальною, тобто включати можливості для обговорень, групових зустрічей, міжвідомчих нарад, платформ для обміну

думками. Особливо важливо забезпечити механізми зворотного зв'язку, як офіційні (опитування, консультації, публічні обговорення), так і неформальні (особисті звернення, відкриті двері керівництва). Такий підхід створює відчуття включеності й суб'єктності працівників, що є критично важливим для зниження опору та формування готовності до змін.

У сфері охорони здоров'я, де професійна діяльність супроводжується підвищеним рівнем стресу, організаційні зміни часто спричиняють додаткове психологічне навантаження. У таких умовах пріоритетним завданням управлінця є не лише координація змін, а й формування психологічно безпечного середовища, у якому емоційні реакції та труднощі адаптації визнаються закономірними. До ефективних засобів емоційної підтримки належать індивідуальні й групові психологічні консультації [20], довірчі комунікації з керівництвом, а також нормалізація типових емоційних проявів через емпатичні меседжі (зокрема «тривога в умовах змін є нормальною реакцією»). Демонстрація позитивної динаміки, навіть часткового прогресу й поширення кейсів успішної адаптації сприяють зменшенню опору змінам і підтриманню мотиваційного ресурсу персоналу.

Список використаних джерел

1. Журавська О. В. Психологічний аналіз професійної дезадаптації у діяльності медичних спеціалістів, що працюють з хворими на туберкульоз. *Наука і освіта :* науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. 2014. № 5 (122). С. 218–223.
2. Можвіло О. А. Дослідження психологічних причин опору персоналу інноваційним змінам в організаціях сфери послуг *Наука і освіта.* 2010. № 4–5. С. 24–31.
3. Янковой Р., Жосан Г., Возний Д. Управління цифровими змінами у медичних закладах. 2025. https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7ff8501a-895a-4a31-a7a4-8917b9635544/content.
4. Ajzen I. The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991. № 50 (2). С. 179–211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T.
5. Davis F. D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly: Management Information Systems*. 1989. № 13 (3). С. 319–339. https://doi.org/10.2307/249008.
6. Emanuel E. J., Emanuel L. L. Four Models of the Physician-Patient Relationship. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*. 1992. Вип. 267(16). С. 2221–2226. https://doi.org/10.1001/jama.1992.03480160079038.
7. Gao K., Shao M., Sun L. Roles of psychological resistance to change factors and heterogeneity in car stickiness and transit loyalty in mode shift behavior: A hybrid choice approach. *Sustainability (Switzerland)*. 2019. № 11(17). https://doi.org/10.3390/su11174813.
8. Goleman D. Emotional Intelligence. New York : Bantam Books, 1995. 352 p.
9. Kotter J. Leading Change. Boston : Harvard Business Press, 1996.
10. Lewin K. Field Theory in Social Science. New York : Harper, 1951.
11. Likert R. New Patterns of Management. New York : McGraw-Hill, 1961.
12. Mareš J. Resistance of health personnel to changes in healthcare. *Kontakt*. Urban and Partner, 2018. September. 1https://doi.org/10.1016/j.kontakt.2018.04.002.
13. Oreg S. Resistance to change: Developing an individual differences measure. Journal of Applied Psychology, 2003.
14. Ouellette J. A., Wood W. Habit and Intention in Everyday Life: The Multiple Processes by Which Past Behavior Predicts Future Behavior. *Psychological Bulletin*, 1998. № 124(1). P. 54–74. https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.1.54.
15. Piderit S. Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of Management Review*. 2000. № 25(4). P. 783–794. DOI: 10.5465/AMR.2000.3707722.
16. Schein E. Organizational Culture and Leadership. San Francisco : Jossey-Bass, 2010. 435 p.
17. Samhan B., Joshi K. D. Resistance of healthcare information technologies; Literature review, analysis, and gaps. In *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. 2015. March. P. 2992–3001. IEEE Computer Society. https://doi.org/10.1109/HICSS.2015.362.
18. Smith T., Grant G., Ramirez A. Investigating the influence of psychological ownership and resistance on usage intention among physicians. In *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. 2014. P. 2808–2817. IEEE Computer Society. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.351.
19. Szasz T. S., Hollender M. H. A Contribution to the Philosophy of medicine: The Basic Models of the Doctor-Patient Relationship. *A. M. A Archives of Internal Medicine*. 1956. № 97(5). P. 585–592. https://doi.org/10.1001/archinte.1956.00250230079008.

20. Tomai M., Esposito F., Rosa V. Psychologists in Italian hospital settings: An exploratory analysis of hospital physicians' representations and demands of psychological intervention. *Interdisciplinaria*. 2017. № 34(1). P. 5–23. https://doi.org/10.16888/interd.2017.34.1.1.

References

1. Zhuravska, O. V. (2014). Psykholohichnyi analiz profesiinoi dezadaptatsii u diialnosti medychnykh spetsialistiv, shcho pratsuiut z khvorymy na tuberkuloz [Psychological Analysis of Professional Disadaptation in the Activities of Medical Specialists Working with Tuberculosis Patients]. Nauka i osvita. Naukovo-praktychnyi zhurnal Pivdennoho naukovoho tsentru NAPN Ukrainy – Science and Education. Scientific and Practical Journal of the Southern Scientific Center of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 5(122), 218–223 [in Ukrainian].
2. Mozhvilo, O. A. (2010). Doslidzhennia psykholohichnykh prychyn oporu personalu innovatsiinym zminam v orhanizatsiiakh sfery posluh [Study of Psychological Reasons for Staff Resistance to Innovative Changes in Service Organizations]. Nauka i osvita – Science and Education, 4–5, 24–31 [in Ukrainian].
3. Yankovoi, R., Zhosan, H., & Voznyi, D. (2025). Upravlinnia tsyfrovy my zminamy u medychnykh zakladakh [Management of Digital Changes in Medical Institutions]. Retrieved from: https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7ff8501a-895a-4a31-a7a4-8917b9635544/content [in Ukrainian].
4. Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 179–211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T.
5. Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, *13*(3), 319–339. https://doi.org/10.2307/249008.
6. Emanuel, E. J., & Emanuel, L. L. (1992). Four Models of the Physician-Patient Relationship. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, *267*(16), 2221–2226. https://doi.org/10.1001/jama.1992.03480160079038.
7. Gao, K., Shao, M., & Sun, L. (2019). Roles of psychological resistance to change factors and heterogeneity in car stickiness and transit loyalty in mode shift behavior: A hybrid choice approach. *Sustainability (Switzerland)*, *11*(17). https://doi.org/10.3390/su11174813.
8. Goleman D. (1995) Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 352.
9. Kotter J. (1996) Leading Change. Boston: Harvard Business Press.
10. Lewin K. (1951) Field Theory in Social Science. New York: Harper, 1951.
11. Likert R. New Patterns of Management. New York: McGraw-Hill, 1961.
12. Mareš, J. (2018, September 1). Resistance of health personnel to changes in healthcare. *Kontakt*. Urban and Partner. https://doi.org/10.1016/j.kontakt.2018.04.002.
13. Oreg S. Resistance to change: Developing an individual differences measure. Journal of Applied Psychology, 2003.
14. Ouellette, J. A., & Wood, W. (1998). Habit and Intention in Everyday Life: The Multiple Processes by Which Past Behavior Predicts Future Behavior. *Psychological Bulletin*, *124*(1), 54–74. https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.1.54.
15. Piderit S. Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. Academy of Management Review, 2000 25(4):783–794. DOI: 10.5465/AMR.2000.3707722.
16. Schein E. Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 2010. 435 p.
17. Samhan, B., & Joshi, K. D. (2015). Resistance of healthcare information technologies; Literature review, analysis, and gaps. In *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (Vol. 2015-March, pp. 2992–3001). IEEE Computer Society. https://doi.org/10.1109/HICSS.2015.362.
18. Smith, T., Grant, G., & Ramirez, A. (2014). Investigating the influence of psychological ownership and resistance on usage intention among physicians. In *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 2808–2817). IEEE Computer Society. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.351.
19. Szasz, T. S., & Hollender, M. H. (1956). A Contribution to the Philosophy of medicine: The Basic Models of the Doctor-Patient Relationship. *A.M.A Archives of Internal Medicine*, *97*(5), 585–592. https://doi.org/10.1001/archinte.1956.00250230079008.
20. Tomai, M., Esposito, F., & Rosa, V. (2017). Psychologists in Italian hospital settings: An exploratory analysis of hospital physicians' representations and demands of psychological intervention. *Interdisciplinaria*, *34*(1), 5–23. https://doi.org/10.16888/interd.2017.34.1.1.

УДК 159.923 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-3

УРОКИ ПРОФЕСІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ: ПСИХОЕДУКАЦІЙНА ПРОГРАМА ДЛЯ КЕРІВНИКІВ ПІДРОЗДІЛІВ ЗВО

Войтенко О. В.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Державного торговельно-економічного університету
ORCID ID: 0000-0002-9407-4574

У статті представлено спеціальну психоедукаційну програму для керівників середньої ланки закладів вищої освіти, яка спрямована на розширення обізнаності й озброєння керівників спеціальними навичками для підтримки професійного благополуччя своїх працівників. Програму розроблено в межах мотиваційно-ціннісної моделі професійного благополуччя, згідно з якою професійне благополуччя розглядається як інтегрований стан, що формується у зв'язку з тим, наскільки в професійній діяльності реалізовано потреби особистості з урахуванням індивідуальних цінностей і смислів. Розуміючи прагнення працівників і створюючи сприятливе для їх реалізації середовище, керівники можуть сприяти формуванню культури, яка ставить професійне благополуччя в пріоритет і, таким чином, підвищує мотивацію кожного працівника та продуктивність організації загалом. Метою програми є забезпечення обізнаності керівників підрозділів у сфері психології професійного благополуччя, підвищення мотивації щодо сприяння професійному благополуччю працівників, формування компетентності у сфері підтримки й підвищення психологічного комфорту, продуктивності й задоволеності роботою підлеглих. Програма орієнтована на потреби працівників, тому пропонує дієві інструменти підвищення їх задоволеності різними аспектами професійної діяльності. Ефективна реалізація набутих компетентностей допоможе керівникам створити атмосферу психологічної безпеки й знизити рівень стресу, установити довірчі та якісні взаємини на роботі, покращити почуття спільності, розширити права й можливості працівників, упровадити практику визнання та вдячності, підвищити залученість у робочі процеси й, таким чином, сприяти підвищенню рівня професійного благополуччя працівників.

Ключові слова: *професійне благополуччя, психоедукаційна програма, управлінське лідерство, освітні організації, академічні працівники.*

Voitenko O. V. Lessons in professional well-being: psychoeducational program for heads of departments of higher education institutions

The purpose of this study is to develop a special psychoeducation program for middle-level managers of higher education institutions, which is aimed at increasing awareness and equipping managers with special skills to support the professional well-being of their employees. The program was developed within the framework of the motivational and value model of professional well-being, according to which professional well-being is considered as an integrated state that is formed in connection with the extent to which the needs of the individual are realized in professional activity, considering individual values and meanings. By understanding employees' aspirations and creating an environment conducive to their realization, managers can contribute to the formation of a culture that prioritizes professional well-being and, thus, increases the motivation of each employee and the productivity of the organization. The goal of the program is to ensure the awareness of department heads in the field of psychology of professional well-being, increase motivation to promote professional well-being of employees, develop competence in the field of support, and increase psychological comfort, productivity, and job satisfaction of subordinates. The program is focused on the needs of employees; therefore, it offers effective tools to increase their satisfaction with various aspects of professional activity. Effective implementation of acquired competencies will help managers create an atmosphere of psychological safety and reduce stress levels, establish trusting and high-quality relationships at work, improve a sense of community, expand the rights and opportunities of employees, implement the practice of recognition and gratitude, increase involvement in work processes and, thus, contribute to increasing the level of professional well-being of employees.

Key words: *professional well-being, psychoeducational program, managerial leadership, educational organizations, academic staff.*

Вступ. Перший крок у розв'язанні проблеми професійного благополуччя в освітніх організаціях – визнати, що керівники можуть бути частиною рішення. Управлінське лідерство має вирішальне значення для створення сприятливого для професійного благополуччя робочого середовища [4]. З огляду на те що посади керівників середньої ланки в закладах вищої освіти займають науково-педагогічні працівники різного фаху, які зазвичай не мають спеціальної управлінської освіти й часто відповідного досвіду, навчання керівників видається цінною ініціативою. Існує нагальна потреба в підвищенні їхніх управлінських компетенцій, зокрема в контексті сприяння професійному благополуччю своєї команди. Крім базових керівних компетенцій, керівники потребують цілісного розуміння психологічної природи професійного благополуччя та шляхів його збереження. Тому метою дослідження стало розроблення спеціальної психоедукаційної програми, спрямованої на розширення обізнаності й озброєння керівників підрозділів спеціальними навичками для підтримки професійного благополуччя своїх працівників.

Методи та методики дослідження. Для реалізації поставленої мети використано комплекс загальнонаукових теоретичних методів, зокрема аналіз, зіставлення, систематизацію й узагальнення наявних у науковій літературі даних. Матеріал дослідження зібраний на основі аналізу наукових публікацій останніх років у різних галузях психології.

Результати.

Мотиваційно-ціннісна модель професійного благополуччя. Згідно з мотиваційно-ціннісною моделлю професійного благополуччя, оцінки благополуччя, пов'язаного з роботою, є оцінками внеску роботи в реалізацію індивідуальних потреб, цілей і цінностей працівників [5]. Для підвищення професійного благополуччя працівники потребують реальних умов, які відкривають можливість використовувати й розвивати свої здібності; перспективи зростання й упевненості у сприянні їхній трудовій діяльності, службовому просуванню; здорових і безпечних умов праці, відповідної прийнятим у країні стандартам достатку оплати, соціальної захищеності, гарантії законних прав, захищеності від втручання в особисте життя та свавілля адміністрації; сприятливого клімату для нормальних міжособистісних взаємин на основі довіри та взаєморозуміння; оптимальності в організації роботи, за якої праця не забирає час, призначений для відпочинку й дозвілля. Розуміючи прагнення працівників і створюючи сприятливе для їх реалізації середовище, керівники можуть сприяти формуванню культури, яка ставить професійне благополуччя в пріоритет і, таким чином, підвищує мотивацію кожного працівника та продуктивність організації загалом.

Зміст психоедукаційної програми. Метою програми є забезпечення обізнаності керівників підрозділів у сфері психології професійного благополуччя, підвищення мотивації щодо сприяння професійному благополуччю працівників, формування компетентності у сфері підтримки й підвищення психологічного комфорту, продуктивності й задоволеності роботою підлеглих. Програма характеризується етапністю підготовки та поєднує теоретичні лекційні заняття з практичним напрацюванням умінь і навичок за допомогою інтерактивних методів навчання [1].

Модуль 1. «Вступ до психоедукаційної програми». Вступний модуль психоедукаційної програми відіграє важливу роль у закладенні основ успішного навчання групи. Крім розгляду організаційних питань, вступний модуль психоедукаційної програми передбачає усвідомлення учасниками групи психологічних основ професійного благополуччя, його значення для ефективної роботи працівників і важливості ролі керівника, а також переваг трансформаційного стилю лідерства в забезпеченні професійного благополуччя працівників. На цьому етапі роботи заплановано дві мінілекції: «Професійне благополуччя особистості: чи існує щастя на роботі?», зміст якої має розкрити психологічну сутність феномена професійного благополуччя в контексті мотиваційно-ціннісної моделі, його позитивний вплив на продуктивність роботи, взаємодію та співробітництво в команді, зниження плинності кадрів; «Трансформаційне лідерство: стратегія збереження професійного благополуччя працівників», що передба-

чає ознайомлення учасників групи із сучасною парадигмою лідерства й перевагами трансформаційного стилю в сприянні професійному благополуччю. Трансформаційне лідерство характеризується індивідуальним підходом до кожного, урахуванням інтересів, цілей і прагнень працівників та орієнтовано на їхній розвиток [2]. За результатами нашого дослідження, показники трансформаційного лідерства мають помітні позитивні кореляції з професійним благополуччям працівників [4], тому в контексті впровадження програми його підтримки є сенс працювати над розвитком трансформаційної поведінки лідерів в організації. Для визначення відправної точки для подальшого вдосконалення характеристик управлінського лідерства має сенс проведення самооцінки поточного стану стиля лідерства учасників групи. Самооцінка характеристик власного стилю лідерства сприяє усвідомленню ступеня їх відповідності трансформаційній лідерській поведінці, а також напрямів самовдосконалення.

Для підвищення мотивації та залученості учасників є доцільним надання переваги інтерактивним методам навчання, зокрема заслуговують на увагу вправи, що передбачають самостійну роботу, активізують критичне мислення, формують навички стратегічного планування. Так, наприклад, розроблення скринінг-анкети для виявлення потреб працівників дасть змогу учасникам групи, по-перше, закріпити розуміння психологічної сутності феномена професійного благополуччя, а по-друге, на основі розуміння реальних потреб своєї команди розпочати планування власних дій щодо сприяння їхньому професійному благополуччю. Кращі пропозиції, як перепроєктувати робочі місця або процеси так, щоб зробити їх більш психологічно задовільними, майже стовідсотково виходять від самих працівників. Тож виявлення проблем, можливостей, щоденного досвіду працівників є основною частиною створення позитивних змін.

Подальша робота в межах психоедукаційної програми спрямована на підвищення обізнаності керівників підрозділів щодо психологічних механізмів і чинників впливу на збереження професійного благополуччя працівників, способів профілактики його порушень в управлінській практиці й передбачає такі напрями роботи групи, включаючи продовження самостійного розроблення проєкту плану власних дій з підтримки професійного благополуччя в команді відповідними компонентами:

Модуль 2. «Безпечний робочий простір – основа професійного благополуччя». Другий модуль передбачає сприяння усвідомленню керівниками значення безпечного робочого середовища для задоволення базової потреби в безпеці й забезпечення професійного благополуччя працівників; визначенню можливих шляхів її створення, а також формуванню відповідних практичних навичок. Проведення мінілекції «Психологічна безпека як основа здорового та продуктивного середовища» на цьому етапі дасть керівникам змогу зрозуміти, по-перше, зміст поняття «психологічна безпека», її зв'язок із професійним благополуччям, а по-друге, ключові ефекти створення атмосфери психологічної безпеки, такі як підвищення довіри й відкритості, покращення командної роботи в робочому підрозділі, зниження рівня стресогенності робочого середовища та плинності кадрів, підвищення інноваційності, залученості й мотивації працівників. Для напрацювання способів створення психологічно безпечного професійного середовища значний позитивний ефект може дати застосування методу мозкового штурму «Як сформувати психологічно безпечне професійне середовище?», колективне обговорення запропонованих учасниками рішень і їхньої потенційної ефективності; розв'язання ситуаційних завдань із застосування правил критики.

З потребою в безпеці також пов'язане прагнення працівників до порядку, стабільності й свободи від стресу. Тому цей етап роботи передбачає формування уявлень в учасників групи про можливі джерела професійного стресу в академічному середовищі, зокрема рольовий конфлікт і рольову невизначеність, кількісне та якісне перевантаження працівників, обмеження кар'єрного зростання й незахищеність зайнятості; навчання керівників розпізнавання ознак стресу та вигорання в працівників, а також технік управління стре-

сом за допомогою мінілекції «Стрес на роботі: як зберегти професійне благополуччя». Практикум з розроблення стратегій зниження стресу на робочому місці, що має допомогти підвищити загальну продуктивність і задоволеність у колективі та розв'язання ситуаційних завдань з управління конфліктами спрямовані на формування відповідних практичних навичок в учасників групи.

Модуль 3. «Ефективна комунікація як умова професійного благополуччя». Третій модуль спрямовано на усвідомлення учасниками групи важливості задоволення психологічних потреб працівників, зокрема ролі соціальної підтримки з боку керівника для збереження професійного благополуччя працівників. Дослідження дало змогу встановити, що працівники очікують від своїх роботодавців набагато більше, ніж просто заробітну плату й безпечне місце роботи. Більшість доказів свідчить про те, що «гарна робота» також означає задоволення психологічних потреб. Найбільш важливим фактором задоволеності роботою для працівників є позитивні взаємини. Запланована на цьому етапі мінілекція «Роль соціальної підтримки з боку керівника у збереженні професійного благополуччя» має сформувати в учасників групи уявлення про соціальну підтримку як чинник професійного благополуччя, види соціальної підтримки (емоційна, інструментальна, інформаційна й оцінна) та механізм її впливу на професійне благополуччя. Практичне завдання розробити план дій з покращення соціальної підтримки у своїй команді з наступним обговоренням та обміном ідеями в групі допоможе закріпити отримані знання.

Третій модуль також передбачає сприяння ефективній комунікації керівників через навчання ефективних методів спілкування з працівниками, розвиток емоційного інтелекту, формування навичок застосування емоційного інтелекту в управлінні командою. Мінілекція «Секрети ефективної комунікації» має сформувати в учасників групи уявлення про активне слухання та зворотний зв'язок у спілкуванні, представити ключові аспекти емоційного інтелекту, розкрити його роль у налагодженні взаєморозуміння. Практикум із засвоєння техніки активного слухання й надання позитивного зворотного зв'язку, розпізнавання, оцінювання й управління своїми та чужими емоціями запланований для закріплення отриманих знань.

Модуль 4. «Культура визнання і вдячності – крок до професійного благополуччя». Четвертий модуль спрямовано на формування в учасників групи уявлень про вплив організаційної культури загалом і конгруентності цінностей організації та працівників на різні аспекти їхнього професійного благополуччя зокрема, а також усвідомлення керівниками їхньої ролі в задоволенні потреб працівників у прийнятті й визнанні, важливих для їхнього професійного благополуччя, а також у створенні унікальної організаційної культури, яка продукує цінності, прописує та контролює норми взаємодії працівників, що створює загальний психологічний клімат в організаційному підрозділі. Для досягнення цієї мети заплановано проведення мінілекції «Організаційна культура та професійне благополуччя працівників», психологічний практикум «Яка організаційна культура переважає в вашій організації?» за допомогою інструмента оцінювання організаційної культури (OCAI) [3] для визначення поточного типу культури в організації, а також групова дискусія «Організаційна культура: шлях до професійного благополуччя». В організації групової дискусії допоможе розгляд питань такого типу: 1. Як організаційна культура проявляється в вашій організації? 2. Як організаційна культура впливає на задоволеність роботою та мотивацію працівників? 3. Які аспекти організаційної культури сприяють професійному благополуччю (наприклад, підтримка керівництва, можливість для розвитку, атмосфера довіри та поваги)? Відповіді на такі питання допоможуть розкрити різні аспекти теми, стимулювати активну участь усіх учасників дискусії та знайти конкретні шляхи до покращення робочого середовища.

Четвертий модуль також спрямовано на сприяння усвідомленню керівниками ролі внутрішньої мотивації до діяльності в збереженні професійного благополуччя працівників. Мінілекція «Сила внутрішньої мотивації: шлях до професійного благополуччя» має розкрити роль внутрішньої мотивації у стимулюванні творчості й інновацій; у підвищенні

стійкості в подоланні труднощів; в отриманні задоволення від процесу роботи, а не лише від результату; у сприянні особистісному та професійному зростанню; у підвищенні продуктивності. Лекція також допоможе сформувати уявлення в учасників групи про способи актуалізації внутрішнього потенціалу працівників і підвищення їх залученості в робочі процеси (зокрема надання автономії в прийнятті рішень і виборі способів виконання завдань, усвідомлення сенсу роботи та її внеску в життя суспільства, надання можливості для професійного розвитку, визнання досягнень працівників і вдячність, створення підтримувального середовища, відповідність робочих завдань інтересам працівників, регулярне надання конструктивного зворотного зв'язку, підтримка балансу між роботою та особистим життям). Практикум передбачає розроблення учасниками групи практичних рекомендацій «Як правильно хвалити?», складання алгоритму мотиваційної бесіди з працівником і має на меті надати керівникам дієві інструменти управління мотивацією працівників і сприяння їхньому професійному благополуччю в контексті мотиваційно-ціннісної моделі.

Модуль 5. «Розроблення та презентація плану дій щодо сприяння професійному благополуччю команди». Змістом заключного модулю є доопрацювання та презентація учасниками групи проєкту плану власних планів дій щодо сприяння збереженню професійного благополуччя працівників на основі розуміння й урахування унікальних потреб працівників. Адаптація проєкту до конкретних потреб працівників дасть змогу підвищити його ефективність і покаже працівникам, що їхнє професійне благополуччя є пріоритетом. Презентація проекту й отримання зворотного зв'язку від групи дасть змогу закріпити отримані знання, відкоригувати проєкт перед його впровадженням у власну практику управління.

Мотиваційна бесіда з учасниками групи на тему «Благополуччя працівників: стратегія розвитку та процвітання» має узагальнити напрацювання психоедукаційної програми; надати практичні рекомендації щодо сприяння професійному благополуччю команди. Заключне заняття передбачає вторинне діагностування характеристик лідерства учасниками групи для оцінювання ступеня їх наближення до трансформаційної поведінки. Порівняння результатів первинної та вторинної діагностики є необхідним для визначення таких напрямів саморозвитку учасників групи. Досить показовою є вправа «Шкідливі поради: Як створити організацію, здатну до саморуйнування?». Виконання завдань такого типу дає змогу узагальнити напрацювання психоедукаційної програми; установити рівень засвоєння програми учасниками групи, визначити пробіли в знаннях, унести корективи.

Для ефективного впровадження індивідуальних планів дій на практиці передбачено підтримку та психологічний супровід учасників групи протягом трьох-шести місяців, зустрічі або вебінари для обговорення прогресу й розв'язання поточних питань, а також доступ до матеріалів для самостійного вивчення.

Висновки. Отже, психоедукаційна програма для керівників середньої ланки закладів вищої освіти є важливою ініціативою, спрямованою на розширення знань та управлінських навичок щодо сприяння професійному благополуччю працівників. Програма орієнтована на потреби працівників, тому пропонує дієві інструменти підвищення задоволеності різними аспектами професійної діяльності. Ефективна реалізація набутих компетентностей допоможе керівникам створити атмосферу психологічної безпеки й знизити рівень стресу, установити довірчі та якісні взаємини на роботі, покращити почуття спільності, розширити права й можливості працівників, упровадити практику визнання та вдячності, підвищити залученість у робочі процеси й, таким чином, сприяти підвищенню рівня задоволеності роботою та професійного благополуччя працівників.

Список використаних джерел

1. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Теорія та практика психологічних тренінгів. Київ-Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. 209 с.
2. Bass B. M., Riggio R. E. Transformational Leadership (2nd ed.). New York Psychology Press, 2005. 296 p.
3. Cameron K. S., Quinn R. E. Diagnosing and Changing Organisational Culture Based on Competing Values Framework. 3rd edition. Josey Bass, San Francisco, 2011. 288 p.
4. Voitenko E., Zazymko O., Myronets S., Lapchenko I., Hutsol K. Social support as a mediator in the relationship between leadership style and professional well-being. *Revista Gestão & Tecnologia (Journal of Management & Technology).* 2024. V. 24(4). P. 114–137.
5. Voitenko E., Zazymko O., Myronets S., Staryk V., Kushnirenko K. The mediating role of values in the relationship between needs and professional well-being of university academic staff. *International Journal of Organizational Leadership*. 2024. V. 13(1). P. 102–116.

References

1. Zlyvkov V. L., Lukomska S. O. Teoriia ta praktyka psykholohichnykh treninhiv [Theory and practice of psychological training]. K.- Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M., 2019. [In Ukrainian]Voitenko, E., Zazymko, O., Myronets, S., Lapchenko I., Hutsol K. (2024). Social support as a mediator in the relationship between leadership style and professional well-being. *Revista Gestão & Tecnologia (Journal of Management & Technology).* 24(4), 114–137. https://revistagt.fpl.emnuvens.com.
2. Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2005). Transformational Leadership (2nd ed.). New York Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781410617095.
3. Cameron, K. S. and Quinn, R. E. (2011) Diagnosing and Changing Organisational Culture Based on Competing Values Framework. 3rd edition. Josey Bass, San Francisco.
4. Voitenko, E., Zazymko, O., Myronets, S., Lapchenko, I., & Hutsol, K. (2024). Social support as a mediator in the relationship between leadership style and professional well-being. Revista Gestão & Tecnologia – Journal of Management & Technology, 24(4), 114–137 [in English].
5. Voitenko, E., Zazymko, O., Myronets, S., Staryk, V., & Kushnirenko, K. (2024). The mediating role of values in the relationship between needs and professional well-being of university academic staff. *International Journal of Organizational Leadership*, 13(1), 102–116. https://doi.org/10.33844/ijol.2024.60401.

УДК 373.5.016:811)-047.2 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-4

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Горошкін І. О.
кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України
ORCID ID: 0000-0003-2694-458X

У статті визначено й охарактеризовано ефективні методи формування ключових компетентностей учнів у процесі навчання англійської мови в 7–9 класах. Акцентовано, що компетентнісний підхід передбачає поєднання традиційних методів, спрямованих здебільшого на засвоєння знань, та інноваційних методів і прийомів навчання, що дають змогу зробити навчання не тільки цікавим, а й життєво значущим для учнів. Інноваційні методи визначено як методи, спрямовані на розвиток особистості учня, активізацію його пізнавальної діяльності, самостійності, умінь працювати в команді, розвиток критичного мислення, творчості, предметної й ключових компетентностей. Схарактеризовано ігрові методи, до яких уналежнено методи навчання англійської мови, що передбачають використання ігор для активізації пізнавальної діяльності, розвитку комунікативних умінь, формування предметної й ключових компетентностей учнів. Наголошено на важливості комунікативних ігор, спрямованих на формування ключових компетентностей учнів шляхом моделювання в освітньому процесі ситуацій, максимально наближених до життєвих, коли використання англійської мови стає необхідним для досягнення ігрової мети. Ігрові методи виконують мотиваційну функцію, оскільки роблять навчання цікавішим, що підвищує інтерес учнів. Обґрунтовано, що в процесі гри учні швидше й міцніше засвоюють нову лексику, граматичні конструкції, оскільки їх застосовують у діяльності, а не тільки в теорії. Значна частина ігор спрямована на розвиток діалогічного мовлення учнів, оскільки говоріння відбувається в умовах, наближених до життєвих. Висвітлено дидактичний потенціал методу проєктів, який розвиває в учнів уміння працювати разом, готовність до взаємодопомоги, формує почуття відповідальності за кінцевий результат. Наведено тематику проєктів, спрямованих на формування одинадцятьох ключових компетентностей, описано кілька проєктів для більш докладного ознайомлення.

Ключові слова: *ключові компетентності, методи формування ключових компетентностей, учні 7–9 класів, англійська мова, ігрові методи, метод проєктів.*

Goroshkin I. O. Methods of forming key competences of students in grades 7–9 in the process of learning English

The article identifies and characterizes effective methods for forming students' key competencies in learning English in grades 7–9. It is emphasized that the competency-based approach entails a combination of traditional methods, aimed mainly at the acquisition of knowledge, and innovative teaching methods and techniques that make learning not only interesting but also vital for students. Innovative methods are aimed at developing the student's personality, activating his cognitive activity, independence, teamwork skills, and developing critical thinking, creativity, subject and key competencies. Game methods are characterized, which include English language teaching methods that involve the use of games to activate cognitive activity, develop communicative skills, and form subject and key competencies of students. The importance of communicative games aimed at forming key competencies of students by modelling in the educational process situations that are as close as possible to real-life ones when the use of English becomes necessary to achieve the game goal is emphasized. Game methods have a motivational function, as they make learning more interesting, which increases students' interest. It is proven that during the game, students learn new vocabulary and grammatical constructions faster and more firmly since they are used in activities and not only in theory. A significant part of the games is aimed at developing students' dialogical speech since speaking takes place in conditions close to real life. The didactic potential of the project method is highlighted, which develops students' ability to work together, willingness to help each other, and forms a sense of responsibility for the final result. The topics of projects aimed at developing eleven key competencies are presented, and several projects are described for more detailed study.

Key words: *key competencies, methods of forming key competencies, students in grades 7–9, English, game methods, project method.*

Вступ. До пріоритетних завдань навчання англійської мови в закладах загальної середньої освіти належить формування компетентних мовців і читачів із гуманістичним світоглядом. Англійська мова має значний компетентнісний потенціал, оскільки не тільки ознайомлює учнів із мовою міжнародного спілкування як системою, що допомагає пізнавати інші культури, репрезентувати українську, а й сприяє формуванню в здобувачів освіти предметної компетентності й низки ключових, необхідних для життєдіяльності кожної людини, незалежно від її фаху та соціального статусу.

Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі змінює вектор навчання англійської мови в прагматичну площину, зумовлює формування в учнів практичних умінь і навичок, здатності застосовувати знання іноземної мови в реальних ситуаціях, тобто за межами уроку. У цьому контексті важливо допомогти учням визначати чіткі цілі в навчанні англійської мови, показати ситуації застосування здобутих знань.

В умовах реалізації компетентнісного підходу набуває особливої актуальності проблема формування в здобувачів освіти одинадцятьох ключових компетентностей, визначених Державним стандартом базової середньої освіти [1]. На основі аналізу змісту навчання потрібно конкретизувати, якою мірою формується та чи та компетентність на уроках англійської мови в 7–9 класах, виокремити ефективні методи й прийоми формування ключових компетентностей. Як свідчить аналіз наукових студій, дослідники розглядають окремі аспекти проблеми: урахування психологічних особливостей учнів (З. Зеленська, О. Лозова, К. Олександренко, О. Мисечко, О. Пасічник, Л. Помиткіна й ін.), що забезпечує психологічне підґрунтя для формування компетентностей; формування математичної компетентності на уроках англійської мови (З. Бакум, А. Негуляєва), що дає змогу вчителям ознайомитися з методичним інструментарієм. На персональних сайтах учителів, різноманітних інтерактивних платформах представлено конспекти уроків англійської мови, спрямованих на формування тих чи тих компетентностей учнів, водночас бракує системних досліджень, які розкривали б особливості застосування методів навчання для формування ключових компетентностей учнів у межах циклу базового предметного навчання (7–9 класи).

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження застосовано низку методів, зокрема теоретичні – аналіз і синтез психолого-педагогічних джерел для обґрунтування теоретичних засад проблеми дослідження; порівняльно-педагогічний аналіз і синтез, дедукцію та індукцію, класифікацію й узагальнення для уточнення базового поняття дослідження «методи формування ключових компетентностей»; спостереження за освітнім процесом, бесіди з учителями-предметниками для виокремлення методів навчання англійської мови, що мають компетентнісний потенціал.

Мета статті – визначити й охарактеризувати ефективні методи формування ключових компетентностей учнів у процесі навчання англійської мови в 7–9 класах.

Результати. Проблема добору методів і прийомів навчання англійської мови завжди була пріоритетною для науковців і вчителів-практиків, оскільки від цього залежить ефективність опанування іноземної мови, формування в учнів стійкої мотивації до предмета, предметної й ключових компетентностей. Педагог має володіти широким арсеналом методів, добирати їх з урахуванням сучасних вимог до освітнього процесу, умов навчання (традиційне, дистанційне, змішане), мети, завдань, теми уроку, вікових особливостей учнів та інших чинників.

Компетентнісний підхід зумовлює поєднання традиційних методів, спрямованих здебільшого на засвоєння знань, та інноваційних методів і прийомів навчання, що дають змогу зробити навчання не тільки цікавим, а й життєво значущим для учнів. Під інноваційними розуміємо методи, спрямовані на розвиток особистості учня, активізацію його пізнавальної діяльності, самостійності, умінь працювати в команді, розвиток критичного мислення, творчості, предметної й ключових компетентностей. Ми поділяємо наукову позицію О. Рудоман, О. Харжевської, О. Шикиринської, що «завдяки впровадженню

інноваційних методів навчання англійської мови, процес її освоєння стає досить результативним, дозволяючи здобувачам освіти отримувати практичні навички в комунікації та розширювати свій кругозір через узаємодію з мовними матеріалами та різноманітними активними і нестандартними методами та формами роботи, що сприяють глибокому розумінню навчального матеріалу» [4, с. 233].

Аналіз і синтез лінгводидактичних студій (В. Буренко, Н. Бурмакіна, О. Вознюк, Т. Груба, О. Гуманкова, С. Деньнаєва, О. Зимовець, О. Кравець, О. Михайлова, Т. Полонська, І. Самойлюкевич, Т. Яворська й ін.) дав змогу виокремити основні ознаки інноваційних методів навчання, зокрема їх особистісну спрямованість (орієнтування методів навчання англійської мови на розвиток особистості учня, зокрема його інтересів, потреб, індивідуальних особливостей, цінностей; здатність розвивати суб'єктну позицію учнів в освітньому процесі, їхню креативність, емоційну сферу); інтерактивність, що передбачає взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу; компетентнісний потенціал (можливість методів позитивно впливати на формування в учнів предметної й ключових компетентностей); сприятливий результат застосування методів для розвитку самостійності, відповідальності учнів. Крім того, як свідчать спостереження, інноваційні методи легко інтегруються із сучасними інформаційно-цифровими технологіями.

Застосування інноваційних методів навчання англійської мови спирається на студії відомих психологів, психолінгвістів і дидактів про особливості розвитку особистості на різних вікових етапах, психологію ігрової діяльності, розвивальне навчання. Для дослідження важливою є позиція В. Кутішенко, яка стверджує: «Головне місце серед мотивів позитивного ставлення до школи посідає мотив спілкування з однолітками. Ці взаємини стають основою внутрішнього інтересу підлітка» [3, с 52]. З. Зеленська зазначає, що під час навчання іноземної мови «велике значення має навчання в колективі і через колектив, що забезпечує активну мовленнєву взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу, тобто інтерактивність» [2, с. 46], що є прикметною ознакою інноваційних методів навчання.

Як свідчать спостереження за освітнім процесом, оптимальне поєднання традиційних (наприклад, аудіолінгвального, аудіовізуального, прямого тощо) й інноваційних (ігрових, кейс-методу, методу проєктів тощо) методів і прийомів дає змогу навчання зробити не тільки ефективним, а й цікавим для учнів.

Особливу роль відіграють ігрові методи навчання, до яких уналежнюємо методи навчання англійської мови, що передбачають використання ігор для активізації пізнавальної діяльності, розвитку комунікативних умінь, формування предметної й ключових компетентностей учнів. Ігрові методи спрямовані на створення розвивального освітнього середовища. Це дидактичний інструмент, що сприяє підвищенню мотивації, формуванню позитивного ставлення до навчання англійської мови.

Дослідники проблеми (В. Буренко, О. Пасічник, Т. Полонська, М. Яковчук та ін.) стверджують про особливе значення ігрових методів навчання в початковій і базовій школі, оскільки вони забезпечують активну участь учнів в освітньому процесі, сприяють зниженню в них психологічних бар'єрів, страху помилитися, підвищенню впевненості у власних силах, формуванню вмінь працювати в команді.

Останнім часом спостерігаємо збільшення в освітньому процесі питомої ваги цифрових ігор – інтерактивних вправ і вікторин, які учні виконують із використанням онлайн-платформ Kahoot!, Wordwall, Quizlet Live, LearningApps тощо. Ці платформи розширюють можливості вчителів для створення різноманітних завдань, як-от: зіставлення понять, заповнення пропусків, вибору правильної відповіді тощо. Інтерактивність і змагальний характер завдань сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, підвищенню активності учнів. Важливо й те, що використання онлайн-платформ сприяє формуванню в них інформаційно-комунікаційної ключової компетентності.

Комунікативні ігри – інтерактивні методи навчання, спрямовані на вдосконалення комунікативних умінь учнів шляхом моделювання в освітньому процесі ситуацій, максимально

наближених до життєвих (наприклад «У магазині», «У кав'ярні», «В аптеці», «У поліклініці», «У книгарні», «На вокзалі» тощо), коли використання англійської мови стає необхідним для досягнення ігрової мети.

Цінність комунікативних ігор полягає в тому, що вони створюють атмосферу невимушеного спілкування, активізують учнів, розвивають уміння працювати разом, поважати інших, сприяють удосконаленню комунікативних умінь. Так, наприклад, гра «Find someone who...» розвиває в учнів уміння ставити запитання, стисло відповідати на запитання, доцільно використовуючи вербальні й невербальні засоби. Учням пропонують перелік фактів і дій (наприклад: has a dog, can play the guitar, has been to another country), і вони повинні знайти з-поміж однокласників тих, кого це стосується, ставлячи запитання: «Do you have a dog?»

Оскільки в 7–9 класах відбувається активне збагачення словникового запасу учнів, особливу роль в освітнього процесу відіграє застосування ігор, спрямованих на запам'ятовування лексики англійської мови (асоціативні ланцюжки, флеш-картки, memory games тощо).

Важко переоцінити значення мовних ігор (кросвордів, анаграм, головоломок для пошуку слів «Word Search» тощо), що сприяють розвиткові лексичних умінь, підвищенню мотивації до навчання англійської мови.

На підставі опрацювання методичної літератури, спостережень за освітнім процесом, бесід з учителями англійської мови доходимо висновку, що ігрові методи виконують мотиваційну функцію, оскільки роблять навчання цікавішим, що підвищує інтерес учнів. У процесі гри учні швидше й міцніше засвоюють нову лексику, граматичні конструкції, оскільки їх застосовують у діяльності, а не тільки в теорії. Значна частина ігор спрямована на розвиток діалогічного мовлення учнів, оскільки говоріння відбувається в умовах, наближених до життєвих. Залучення учнів у процесі ігор до роботи в парах і групах сприяє розвиткові вмінь працювати в команді, формує відповідальність за спільний результат.

Важливе місце в процесі навчання англійської мови у 7–9 класах належить методу проєктів, що передбачає організацію навчальної діяльності учнів у такий спосіб, що вони самостійно індивідуально або в групах досліджують певну тему, використовують англійську мову як засіб пізнання або спілкування і створюють кінцевий продукт (карту пам'яті, мультимедійну презентацію, буклет,

Таблиця 1

Тематика проєктів

Назва компетентності	7 клас	8 клас	9 клас
Вільне володіння державною мовою	My Favorite Ukrainian Story	Describe Your Hometown	Interview project
Іншомовна комунікативна компетентність	Introducing Myself	My Daily Routine	Create a European City Travel Guide
Математична компетентність	Math in My Day	My Budget for a Class Trip	Fun with Statistics
Компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій	The Science Behind Cooking	Amazing Animals and Adaptations	Tech That Changed the World
Формування інноваційності	Creative Problem Solvers	Invent It Yourself!	Future Innovators Challenge
Екологічна компетентність	My Green Day	Eco-Hero Poster	A Greener School
Інформаційно-комунікаційна компетентність	My Digital Day	Online Safety Rules	My Favorite App – Review & Recommendation
Навчання впродовж життя	How I Learn Best	My Learning Goals	My Study Hacks
Громадянські та соціальні компетентності	Student Rights and Responsibilities	Helping Hands	Be a Responsible Citizen
Культурна компетентність	Our Cultural Calendar	Festivals Around the World	Clothes and Identity
Підприємливість і фінансова грамотність	My Dream Small Business	Smart Spending Plan	My Business Idea

сценарій, відео, постер, колаж тощо). Цінність означеного методу полягає насамперед у тому, що цей метод розвиває в учнів уміння працювати разом, готовність до взаємодопомоги, формує почуття відповідальності за кінцевий результат.

Тематика проєктів зумовлена змістом навчання, зокрема тематикою ситуативного спілкування, визначеною чинними модельними програмами. Наведемо тематику проєктів, спрямованих на формування ключових компетентностей учнів у 7–9 класів у процесі навчання англійської мови.

Схарактеризуємо як приклад кілька проєктів.

7 клас

Назва проєкту: My Digital Day.

Опис: здійсніть спостереження впродовж двох-трьох днів, скільки часу ви використовуєте ґаджети (для цього ведіть записи, де фіксуйте, скільки часу ви використали і з якою метою (навчання, розмови, розваги тощо)). Напишіть або розкажіть англійською мовою про те, як ви використовуєте цифрові технології впродовж дня (телефон, інтернет, програми). Укажіть переваги й недоліки вашого часу, проведеного перед екраном.

8 клас

Назва проєкту: Online Safety Rules

Опис: створіть цифровий плакат або коротку презентацію англійською мовою, що пояснює, як поводитися безпечно в Інтернеті. Намагайтеся сформулювати положення чітко, ілюструйте їх прикладами.

9 клас

Назва проекту: Fun with Statistics

Опис: опитайте учнів та учениць вашого класу про улюблений вид спорту (хобі, улюблену книжку тощо). Узагальніть результати й підготуйте текст англійською мовою, ілюструючи його графіками або діаграмами.

Як бачимо, усі проєкти спрямовують учнів на колективну співпрацю, потребують збирання й аналізу інформації, використання цифрових засобів для презентації результатів, що сприяє формуванню кількох ключових компетентностей паралельно – іншомовної комунікативної, інформаційно-комунікаційної, навчання впродовж життя, громадянської й соціальної.

Під час уроку особливу роль відіграє залучення учнів до самооцінювання та взаємооцінювання результатів проєктної діяльності.

Висновки. Формування ключових компетентностей учнів 7–9 класів на уроках англійської мови – актуальна методична проблема, зумовлена соціальними викликами, вимогами оновленого Державного стандарту базової середньої освіти, змістом чинних модельних програм. Сформованість ключових компетентностей забезпечує успішну самореалізацію особистості в сучасному світі. Уроки англійської мови мають значний потенціал для всебічного розвитку учнів, формування в них усіх визначеним державним стандартом базової середньої освіти компетентностей. Для цього вчитель має обрати відповідний інструментарій, зокрема ефективні методи навчання з урахуванням психологічних особливостей учнів, теми, мети уроку й інших не менш важливих чинників. В умовах реалізації компетентнісного підходу доцільно поєднувати традиційні, перевірені часом, й інноваційні методи, що є не просто даниною моді, а зумовлені необхідністю відповідати потребам учнів, соціальним вимогам. Практика підтверджує ефективність інноваційних методів у формуванні ключових компетентностей учнів, адже в процесі застосування їх учнів залучають до інтерактивної діяльності, комунікації, що підвищує інтерес до навчання англійської мови. Особливу роль відіграють ігрові методи навчання, що мають мотиваційну функцію, адже в процесі гри учні швидше й міцніше опановують нову лексику, граматичні конструкції, оскільки їх застосовують у діяльності, а не тільки в теорії; метод проєктів, що розвиває в учнів уміння працювати разом, готовність до взаємодопомоги, формує почуття відповідальності за спільний результат.

Особливої актуальності набуває практика застосування цифрових технологій задля формування ключових компетентностей учнів. У наступних публікаціях це питання стане предметом нашого дослідження.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова КМУ від 30.09.2020 № 898. https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti.
2. Зеленська З. П. Психологічні особливості розвитку комунікативних умінь учнів основної школи у процесі засвоєння іншомовної лексики : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2021. 208.
3. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія : курс лекцій : навчальний посібник. 2-ге вид. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 128 с.
4. Рудоман О. А., Харжевська О. М., Шикиринська О. Б. Інноваційні методи навчання англійської мови в цифрову епоху. *Вісник науки та освіти.* 2023. № 10(16). С. 225–243.

References

1. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2020). Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State Standard of Basic Secondary Education]. Postanova KMU vid 30.09.2020 r., № 898. Retrieved from: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti [in Ukrainian].
2. Zelenska, Z. P. (2021). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku komunikatyvnykh umin uchniv osnovnoi shkoly u protsesi zasvoiennia inshomovnoi leksyky [Psychological Features of Developing Communicative Skills of Secondary School Pupils in the Process of Acquiring Foreign Vocabulary] (Candidate's thesis, 19.00.07 – Pedagogical and Age Psychology). Kyiv [in Ukrainian].
3. Kutyshenko, V. P. (2010). Vikova ta pedahohichna psykholohiia (kurs lektsii) [Developmental and Educational Psychology (Lecture Course)] (2nd ed.). Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
4. Rudoman, O. A., Kharzhevska, O. M., & Shykyrinska, O. B. (2023). Innovatsiini metody navchannia anhliiskoi movy v tsyfrovu epokhu [Innovative Methods of Teaching English in the Digital Age]. Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education, 10(16), 225–243 [in Ukrainian].

УДК 378.147.016:811.161.2:159.942 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-5

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Грубий Л. І.
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0009-0009-8458-2653

У статті проаналізовано психологічні чинники, що впливають на формування читацької грамотності іноземних студентів у процесі опанування української мови. Розкрито значення мотивації, уваги, різних типів пам'яті, мислення, антиципації як ключових психологічних механізмів, що забезпечують ефективне розуміння та інтерпретацію письмового тексту. Схарактеризовано психофізіологічні засади читання: зорове сприйняття, що передбачає розпізнавання букв, слів, синтаксичних структур; внутрішнє промовляння, сегментування тексту (поділ тексту на смислово завершені фрагменти – речення, абзаци), розуміння, пам'ять (збереження лексичних і граматичних моделей, фонових знань). Окреслено типові труднощі, з якими стикаються студенти-іноземці під час читання українською мовою, зумовлені міжкультурними відмінностями, рівнем мовної підготовки та особливостями когнітивного стилю. Текст для читання потлумачено як спеціально дібране або створене зв'язне висловлювання, що є джерелом інформації, засобом навчання читання як виду мовленнєвої діяльності, розвитку мовлення, лексико-граматичних умінь і міжкультурного спілкування. Наведено приклади завдань, спрямованих на полегшення процесу розуміння та усвідомлення текстів, що передбачають активне послуговування мовними засобами, розвивають уміння адекватного сприйняття інформації з тексту; формують уміння самостійно вилучати, узагальнювати та аналізувати професійно значущу інформацію.

Акцентовано, що формування читацької грамотності іноземних студентів у процесі навчання української мови повинне бути диференційованим, гнучким та максимально зорієнтованим на індивідуальні особливості студентів, забезпечуючи не лише розвиток навичок розуміння тексту, а й формування стратегії ефективного читання як одного з наскрізних умінь у процесі оволодіння українською мовою як іноземною.

Ключові слова: *читацька грамотність, іноземні студенти, українська мова як іноземна, психологічні чинники, мотивація до читання.*

Hrubyi L. I. Psychological foundations for developing reading literacy in foreign students during Ukrainian language instruction

This article analyzes the psychological factors influencing the development of reading literacy in foreign students during the process of acquiring the Ukrainian language. The significance of motivation, attention, various types of memory, thinking, and anticipation is revealed as key psychological mechanisms that facilitate effective comprehension and interpretation of written texts. The psychophysiological foundations of reading are characterized, including visual perception (involving the recognition of letters, words, and syntactic structures), inner speech, text segmentation (the division of a text into semantically complete units – sentences and paragraphs), comprehension, and memory (retention of lexical and grammatical patterns as well as background knowledge).

Typical challenges faced by foreign students when reading in Ukrainian are outlined, which are attributed to intercultural differences, the level of language proficiency, and features of cognitive style. A reading text is interpreted as a specially selected or constructed coherent statement that serves as a source of information, a means of teaching reading as a type of speech activity, and a tool for developing speech, lexical-grammatical skills, and intercultural communication.

Examples of tasks are provided that aim to facilitate the process of understanding and interpreting texts. These tasks encourage the active use of linguistic means, promote the ability to adequately perceive textual information, and develop skills for independently extracting, generalizing, and analyzing professionally relevant information.

It is emphasized that the development of reading literacy in foreign students during Ukrainian language instruction should be differentiated, flexible, and maximally oriented toward students' individual characteristics. This ensures not only the advancement of text comprehension skills but also the formation of effective reading strategies as one of the essential transversal competencies in mastering Ukrainian as a foreign language.

Key words: *reading literacy, foreign students, Ukrainian as a foreign language, psychological factors, reading motivation.*

Вступ. Одним із важливих видів комунікативно-пізнавальної діяльності є читання – вид мовленнєвої діяльності, спрямований на здобування інформації із письмово зафіксованого тексту. Читання виконує важливу роль у процесі соціалізації іноземних студентів, які здобувають освіту в українських вишах, оскільки є засобом освітньої та інформаційної діяльності, практичного оволодіння українською мовою, розширення соціокультурних відомостей, потужним інструментом самоосвіти.

Студіювання наукових джерел із лінгводидактики засвідчує, що останнім часом активізувалися дослідження з методики навчання української мови як іноземної. Значну увагу приділено створенню методичної системи навчання іноземних студентів, важливим складником якої є формування в студентів читацьких умінь. Л. Субота розробила комплекс навчально-тренувальних вправ для формування та розвитку комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у навчанні різних видів читання текстів за фахом; запропоновано зведену класифікацію метатекстових дискурсів за ступенем експліцитності метасмислів; з'ясовано, що навчання української мови у ЗВО повинне забезпечити сформованість комунікативної, *мовленнєвої, читацької* компетентностей, які орієнтовані на мовленнєві вміння в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі [4]. Г. Швець створила навчальну текстотеку для іноземних студентів-гуманітаріїв, до якої включила тексти різної жанрово-стильової належності. Особливу увагу авторка приділила краєзнавчим, науковим та художнім текстам, які сприяють збагаченню словникового запасу іноземних студентів, урізноманітненню палітри лексико-граматичних конструкцій, здатності орієнтуватися у структурі складних текстів, позначених індивідуальною стильовою манерою, розвиткові комплексного відчуття тексту як складника професійної компетентності фахівця-гуманітарія [5].

Сьогодні підготовлено значну кількість навчальних видань для іноземних студентів (З. Бакум, І. Дирда, І. Зозуля, С. Костюк, М. Мошноріз, О. Пальчикова, Л. Субота, О. Туркевич, М. Цуркан, Г. Швець та ін.), здебільшого професійно орієнтованих навчально-методичних матеріалів: для медиків, фармацевтів, інженерів, економістів, філологів тощо.

Окремі аспекти проблеми навчання читання студентів-іноземців порушені в працях І. Зозулі, Н. Карпенко, І. Кочан, Т. Лещенко, А. Чистякової та ін.

Аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних авторів свідчить про те, що проблеми навчання читання як виду мовленнєвої діяльності ґрунтовно вивчені, однак методика формування читацької грамотності іноземних студентів на основному етапі навчання української мови є недостатньо розробленою і потребує системного дослідження.

Методи та методика дослідження. У процесі дослідження було використано комплекс методів: теоретичні – аналіз і синтез психолого-педагогічної літератури для обґрунтування психологічних засад формування читацької грамотності іноземних студентів; аналіз навчально-методичного забезпечення для виокремлення вправ і завдань, спрямованих на формування читацької грамотності; спостереження за освітнім процесом.

Мета статті – теоретично обґрунтувати психолого-педагогічні чинники формування читацької грамотності іноземних студентів у процесі навчання української мови, схарактеризувати вправи, що сприяють ефективному навчанню читання іноземних студентів.

Результати. Формування читацької грамотності іноземних студентів на основному етапі навчання української мови спирається на розуміння психологічних особливостей студентів, їхньої міжкультурної адаптації, а

також на врахування особливостей читання як виду мовленнєвої діяльності, сформованості в здобувачів освіти мотивації до читання. Це зумовлює вивчення психологічних особливостей іноземних студентів, психофізіологічних засад читання як виду мовленнєвої діяльності, психологічних характеристик тексту для читання як засобу впливу на читача.

Варто зазначити, що іноземні студенти стикаються з низкою психологічних труднощів, як-от культурний шок – емоційна реакція на нове культурне середовище; мовний бар'єр, що подеколи ускладнює не тільки опанування навчального матеріалу, а й повноцінне спілкування з викладачами та іншими студентами, а також може спричинити соціальну ізоляцію; академічний стрес, адже високі вимоги до навчання можуть викликати тривожність і втрату мотивації. Не менший вплив мають й інші чинники, як-от незвичні кліматичні, побутові умови, відсутність рідних і друзів тощо.

Підтримуємо наукову позицію З. Бакум, О. Пальчикової, С. Костюк, що адаптація є одним із першорядних психологічних чинників навчання української мови іноземних студентів, «оскільки такі психологічні проблеми, як невпевненість у собі, замкнутість, роздратованість, нервові зриви та соціальні проблеми (упереджене ставлення до іноземців через культурні, расові забобони, острах конкуренції), що виникають на початковому етапі навчання української мови, впливають на засвоєння навчального матеріалу: від них залежить, наскільки вправно і невимушено студент може послуговуватися знаннями під час комунікації, чи поводитиметься адекватно до ситуації спілкування, чи сприйматиме спокійно власні помилки упродовж мовлення, яким чином впорається з конфліктними ситуаціями» [3, с. 57]. У цьому контексті зазначимо, що формування читацької грамотності іноземних студентів потребує врахування низки означених проблем, насамперед через створення позитивного емоційного тла на заняттях, підтримку мотивації до читання, що є базовими умовами ефективного засвоєння українськомовних текстів.

Особливу роль в процесі формування читацької грамотності іноземних студентів відіграє мотивація – сукупність мотивів, або стимулів, що визначають активність особистості. До них належать потреби, мотиви, стимули, ситуаційні фактори, що детермінують поведінку людини [1; 5]. Науковці стверджують: «Організація процесу навчання на основі формування мотиваційної сфери іноземних студентів до вивчення української мови є одним із пріоритетів сучасної вищої освіти» [3, с. 57]. Як свідчать спостереження, іноземні студенти вивчають українську мову з практичною метою для навчання у виші, кращої адаптації в іншомовному середовищі, тобто мають інструментальну мотивацію. Важливо підтримувати її, однак разом із тим працювати над формуванням інтегративної мотивації, тобто формувати бажання зрозуміти українську культуру, традиції, звичаї, стати частиною української спільноти.

Аналіз психолого-педагогічних джерел (Я. Андрєєва, А. Усатий, Н. Чепелєва та ін.) уможливлює твердження, що підвищенню мотивації іноземних студентів до читання сприяє ретельний добір текстів. У студіях І. Дроздової, Л. Суботи, М. Цуркан, Г. Швець та інших дослідників зазначено, що тексти для читання мають бути емоційними, інформативними, відповідати когнітивним потребам іноземних студентів. Отже, важливим критерієм добору текстів має бути змістова релевантність їх, показниками – практична цінність, актуальність, соціокультурний потенціал. Крім добору текстів, важливу роль у формуванні мотивації іноземних студентів до читання відіграє створення ситуації успіху, за якої студенти відчувають себе успішними, усвідомлюють роль читання як шляху здобування нових знань, досвіду. Позитивна мотивація студентів значною мірою впливає на підвищення ефективності формування читацької грамотності, є потужним засобом успішності навчання іноземних студентів.

Викладачеві української мови як іноземної важливо створити узагальнений портрет читача, що допоможе уточнити критерії добору текстів з урахуванням особливостей конкретних студентів. Для цього радимо провести опитування іноземних студентів, у процесі якого з'ясувати, чи люблять читати, яким текстам надають перевагу – електронним чи

паперовим; які тексти читають найчастіше (новини, спортивний коментар, мотиваційні, навчальні тощо); які труднощі відчувають під час читання українською мовою.

Зазначимо, що іноземні студенти почасти мають різний рівень навчального, комунікативного досвіду, що впливає на стратегії навчання (одні концентровані на зазубрюванні й намагаються запам'ятати текст, інші – надають перевагу аналітиці матеріалу, у процесі читання формують ставлення до прочитаного, оцінюють інформацію).

Успішність формування читацької грамотності іноземних студентів значною мірою залежить також від рівня їхньої мовної підготовки, обсягу словникового запасу, здатності до граматичної інтерпретації тексту. З огляду на це зазначимо, що тексти для читання мають відповідати актуальному рівню володіння українською мовою як іноземною. Оскільки він може бути різним у студентів однієї групи, це зумовлює організацію читання в парах або мікрогрупах студентів, які мають приблизно однаковий рівень мовної підготовки, відповідний словниковий запас. Крім того, важливо враховувати мотиваційний складник: тексти для читання мають бути не тільки актуальними і пізнавальними, а й цікавими, щоб викликати інтерес і стимулювати студентів до подальшого читання. Із зазначеного випливає, що формування читацької грамотності іноземних студентів у процесі навчання української мови повинне бути диференційованим, гнучким та максимально зорієнтованим на індивідуальні особливості студентів, забезпечуючи не лише розвиток навичок розуміння тексту, а й формування стратегії ефективного читання як одного з наскрізних умінь у процесі оволодіння українською мовою як іноземною.

Важливими психологічними складниками читання є механізми пам'яті, антиципації та осмислення. Ключову роль в організації читання відграють механізми пам'яті, яка допомагає зберігати, обробляти й застосовувати здобуту з тексту інформацію. Для іноземних студентів, які читають не рідною мовою, врахування особливостей пам'яті сприяє підвищенню розуміння, запам'ятовування і подальшого відтворення інформації.

Сенсорна пам'ять допомагає зчитувати символи букв з тексту, представленому в паперовому або електронному варіанті; оперативна – утримувати частини прочитаного для поточного осмислення інформації; довготривала – для збереження знань семантики слів, граматики, структури тексту тощо; смислова – для запам'ятовування інформації через осмислення; механічна – для запам'ятовування необхідного без глибокого аналізу (цифр, дат, нових слів тощо).

В організації читання як мовленнєвої діяльності важливо враховувати особливості пам'яті, уваги (концентрації на змісті тексту для читання), швидкості мислення студентів, сформованість механізмів антиципації (прогнозування всього слова за окремими елементами його й передбачення наступних слів фрази), оскільки саме ці чинники впливають на вибір текстів для читання, темп читання [2; 3]. Дослідники проблеми читання (Л. Субота, Л. Чепелєва, Г. Швець та ін.) довели, що сформованість механізмів антиципації залежить від швидкості і гнучкості мислення. Але в іноземних студентів ці процеси можуть бути значно ускладнені через недостатній рівень володіння українською мовою, міжкультурні відмінності. З огляду на це організація читання іноземних студентів потребує системного й цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу [3; 4; 5].

До психофізіологічних засад читання дослідники (Г. Бойко, І. Дроздова, Л. Субота, Н. Чепелєва, Г. Швець та ін.) відносять зорове сприйняття, що передбачає розпізнавання букв, слів, синтаксичних структур; внутрішнє промовляння, сегментування тексту (поділ тексту на смислово завершені фрагменти – речення, абзаци), розуміння, пам'ять (збереження лексичних і граматичних моделей, фонових знань). Л. Субота зазначає: «Завдяки особливій структурно-семантичній організації абзацу утворюється темо-рематичний ланцюжок, у якому реалізується мікротема абзацу. Ознаки абзацу є орієнтирами для осмислення інформаційних повідомлень. Абзац характеризується смисловою, комунікативною та структурною єдністю, елементи якого йдуть один за одним, у порядку, що визначений смислом відрізка, де одне речення може стати смисловим

центром, а решта будуть тільки уточнювати, поглиблювати його» [4, с. 157].

Сприйняття тексту – це не механічний процес, а складна взаємодія механізмів пам'яті, досвіду, мовних умінь, емоцій, умов, у яких відбувається читання. Схарактеризуємо їх докладніше. Пам'ять допомагає утримувати зміст попередніх речень у процесі читання, інтегрувати відому інформацію з новою. Тож логічним видається припущення: чим краще розвинена пам'ять, тим ефективнішим є читання. Крім того, сприймання залежить від уваги. Спостереження за освітнім процесом переконують: якщо студенти уважні, то вони краще сприймають текст, якщо ж увага знижується, то, відповідно, порушується і цілісне смислове сприйняття. Тому важливо в процесі формування читацької грамотності іноземних студентів відстежувати, наскільки вони уважні під час читання, підтримувати їхню увагу, що посилює вимоги до відбору текстів для читання, розроблення до них завдань.

На якість читання впливає і попередній досвід студентів. Загальновідомо, що краще сприймаються тексти на знайому тематику, які містять загальновживану лексику, чіткі й невеликі за обсягом граматичні конструкції. Ускладнюють сприймання фразеологізми, образність. Не завжди легко пояснити іноземним студентам, що значить «гризти граніт науки», «золоті руки», «комар носа не підточить» тощо. Наявність незнайомих слів або культурних реалій може викликати певні труднощі під час сприймання.

На швидкість і якість сприймання впливає також структура тексту. Іноземні студенти дуже важко сприймають довгі неструктуровані тексти, насичені термінами, натомість краще виходить працювати з текстами, структурованими на розділи, підрозділи, абзаци. Полегшує сприймання й інфографіка.

Важливо під час добору текстів ураховувати й мовні особливості текстів для читання. У контексті формування читацької грамотності іноземних студентів важливою стратегією є сегментування тексту, що сприяє покращенню розуміння тексту та зменшенню когнітивного навантаження.

Формування читацької грамотності залежить від етапу та рівня навчання іноземних студентів.

На початковому етапі необхідно сформувати базові навички читання, тому доцільно добирати різні формати текстів для читання, починаючи з інфографіки, перерваних текстів, поступово збільшуючи питому вагу змішаних текстів, що дасть змогу підготуватися до читання цілісних професійно спрямованих текстів на подальших етапах.

Наступні етапи передбачають удосконалення читацьких умінь, добір стратегій читання, спрямованих на розуміння основного змісту. Залежно від рівня мовної підготовки студентів можуть залучати до читання адаптованих, автентичних і напівавтентичних текстів. Водночас на всіх етапах читання іноземних студентів зорганізоване насамперед на підготовку їх до майбутньої професійної діяльності.

Формування читацької грамотності має також певні особливості для студентів різних категорій: тих, для кого мова стане основним засобом майбутньої професії (філологи, журналісти); студентів-нефілологів, для яких мова є лише засобом здобуття майбутньої спеціальності в Україні. Ці особливості насамперед реалізуються в доборі текстів для читання, а також у системі завдань, орієнтованих на роботу з текстом.

Текст для читання – це спеціально дібране або створене зв'язне висловлювання, що є джерелом інформації, засобом навчання читання як виду мовленнєвої діяльності, розвитку мовлення, лексико-граматичних умінь і міжкультурного спілкування.

Аналіз навчально-методичних посібників для читання засвідчує, що українські лінгводидакти в розробленні навчальних матеріалів для іноземних студентів певних спеціальностей керуються таким методичним алгоритмом: добір чи створення текстів для читання за фахом, лінгводидактичний аналіз їх (моделювання логіко-граматичної схеми типового тексту за певною науково-навчальною темою та інвентаризація його лексико-граматичних засобів), розроблення системи дотекстових та післятекстових завдань. Як свідчить аналіз навчально-методичного забезпечення, у роботі

з фаховими текстами на поглибленому етапі навчання викладачі, як правило, пропонують завдання, спрямовані на поглиблення, розширення, систематизацію й закріпити базових знань, здобутих під час практичних занять, наприклад:

– прочитайте вголос слова до тексту, з'ясуйте значення нових слів за словником;

– прочитайте вголос дієслова до тексту, перевірте за словником, чи правильно ви розумієте значення їх;

– прочитайте вголос словосполучення. Як можна передати їх значення інакше?

– закінчіть речення відповідно до змісту тексту;

– прочитайте текст; назвіть (випишіть) ключові слова; визначте їх зв'язок із темою та основною думкою тексту (щоб зробити лексичний розбір тексту, треба знайти в тексті ключові слова/ словосполучення); прочитайте ключові слова; назвіть тему та основну думку тексту за цими ключовими словами;

– поділіть текст на смислові частини, доберіть заголовки до кожної з них; визначте, чи відповідають смислові частини назві тексту;

– перевірте, чи правильно ви зрозуміли текст, відповівши на запитання, уміщені після тексту;

– прочитайте швидко весь текст, не звертаючи уваги на незнайомі слова, щоб отримати загальне уявлення про зміст тексту; виберіть речення, у якому міститься основна думка всього тексту;

– прочитайте текст, назвіть слова, що позначають процес (результат, ознаку) дії;

– оберіть із запропонованих ілюстрації до тексту;

– прочитайте діалоги. Які з них характеризують спілкування знайомих (незнайомих) людей;

– випишіть із тексту незнайомі слова, з'ясуйте значення їх за словником;

– доберіть до виділених у тексті слів синоніми (антоніми добираються в тому разі, коли конкретне контекстуальне значення слова можна визначити через значення слова-антоніма), виділіть синонімічний ряд, з'ясуйте, у чому полягає відмінність між словами-синонімами, у яких випадках доцільно вживати кожне зі слів.

Запропоновані завдання спрямовані на полегшення процесу розуміння та усвідомлення текстів, передбачають активне послуговування мовними засобами, розвивають уміння адекватного сприйняття інформації з тексту; формують уміння самостійно вилучати, узагальнювати та аналізувати професійно значущу інформацію, що дає підстави вважати їх ефективним засобом формування читацької грамотності іноземних студентів.

Висновки. Отже, психологічними засадами формування читацької грамотності іноземних студентів у процесі навчання української мови є теорії мовленнєвої діяльності, тексту, урахування психологічних особливостей іноземних студентів. Організація читання потребує врахування складного комплексу психологічних чинників. Усвідомлення психічних механізмів читання, розвиток когнітивних стратегій, підтримка стійкої позитивної мотивації й емоційна безпека в освітньому середовищі є базовими умовами ефективного засвоєння текстів під час читання. Інтеграція психологічних знань у методику викладання української мови як іноземної сприяє формуванню позитивного ставлення до читання українською мовою, читацької грамотності іноземних студентів.

Список використаних джерел

1. Занюк С. С. Психологія мотивації: Навч. посібник. К.: Либідь. 2002. 304 с.
2. Клейнман П. Психологія 101: факти, теорія статистика, тести й таке інше. Харків: КСД. 2023. 240 с.
3. Навчання іноземних мов: крос-культурний підхід : монографія / З. П. Бакум, О. О. Пальчикова, С.С. Костюк. Тернопіль : ФОП Осадца Ю.В. 2019. 288 с.
4. Субота Л.А. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності іноземних студентів у процесі оволодіння мовою навчання: монографія. Харків : Майдан, 2020. 303 с.
5. Швець Г. Д. Теорія і практика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей: монографія. Київ: Фенікс, 2019. 529 с.

References

1. Zaniuk, S. S. (2002). Psykholohiia motyvatsii: Navch. posibnyk. [The psychology of motivation]. Kyiv: Lybid, 304 s. [in Ukrainian].
2. Kleinman, P. (2023). Psykholohiia 101: fakty, teoriia, statystyka, testy y take inshe. [Psychology 101: facts, theory, statistics, tests, and soo]. Kharkiv: KSD, 240 s. [in Ukrainian].
3. Navchannia inozemnykh mov: kros-kulturnyi pidkhid: monohrafiia / Z. P. Bakum, O. O. Palchykova, S. S. Kostiuk. (2019). [Foreign language teaching: a cross-cultural approach: monograph]. Ternopil: FOP Osadtsa Yu. V., 288 s. [in Ukrainian].
4. Subota, L. A. (2020). Rozvytok inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti inozemnykh studentiv u protsesi ovolodinnia movoiu navchannia: monohrafiia [Development of foreign language communication skills of foreign students in the process of mastering the language of instruction]. Kharkiv: Maidan, 303 s. [in Ukrainian].
5. Shvets, H. D. Teoriia i praktyka navchannia ukrainskoi movy inozemnykh studentiv humanitarnykh spetsialnostei: monohrafiia [Theory and practice of teaching Ukrainian to foreign students majoring in the humanities]. Kyiv: Feniks, 2019. 529 s. [in Ukrainian].

УДК 81'243:378.147 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-6

СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Гудима Г. Б.
викладач кафедри української та іноземних мов
Львівського державного університету фізичної культури
імені І. Боберського
ORCID ID: 0000-0001-6074-4384

У статті досліджено сучасні методи викладання іноземних мов у закладах вищої освіти, які демонструють високу адаптивність до вимог глобалізованого суспільства, що характеризується швидкими соціальними, технологічними й культурними змінами. Акцент зроблено на актуальності інноваційних педагогічних практик, які враховують потреби нового покоління студентів і сприяють їхній інтеграції в міжнародний освітній і професійний простір. Особливу увагу приділено аналізу таких підходів, як комунікативно-орієнтоване навчання, яке сприяє розвитку навичок ефективної міжособистісної комунікації; змішане навчання, що поєднує традиційні та дистанційні формати й створює умови для гнучкого управління освітнім процесом; інтеграція цифрових технологій, які трансформують методику викладання через використання інструментів віртуального навчання, платформ для самостійного опрацювання матеріалів і засобів інтерактивної взаємодії. Крім того, досліджено створення імерсивного середовища, яке реалізується за допомогою таких технологій, як доповнена й віртуальна реальність, спрямованих на глибоке занурення студентів у мовне середовище та моделювання реальних ситуацій для практичного використання іноземної мови. Метою роботи є характеристика сучасних методів викладання іноземних мов у закладах вищої освіти в контексті розвитку іншомовної компетентності студентів. Методологія дослідження включає системний підхід до аналізу сучасних педагогічних практик, використання кількісних і якісних методів для оцінювання ефективності інноваційних підходів. Наукова новизна роботи полягає у визначенні ключових аспектів інтеграції новітніх технологій і методик у процес навчання іноземних мов. Дослідження також виявляє перспективи впровадження віртуальної та доповненої реальності у викладання іноземних мов для створення імерсивного середовища. Висновки підтверджують ефективність інноваційних підходів у викладанні іноземних мов, підкреслюючи їхню роль у розвитку міждисциплінарних і комунікативних компетенцій. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення освітніх програм у закладах вищої освіти, підготовки викладачів і розроблення освітніх стандартів, які відповідають сучасним викликам.

Ключові слова: *іншомовна компетентність, міжкультурна комунікація, цифрові технології, імерсивне середовище, інтегративний підхід, педагогічні інновації, штучний інтелект.*

Hudyma H. B. Modern methods of teaching foreign languages in higher education institutions

The article examines modern methods of teaching foreign languages in higher education institutions, which demonstrate high adaptability to the demands of a globalized society characterized by rapid social, technological, and cultural changes. Emphasis is placed on the relevance of innovative pedagogical practices that address the needs of a new generation of students and promote their integration into the international educational and professional environment. Particular attention is given to analyzing approaches such as communicative-oriented teaching, which fosters the development of effective interpersonal communication skills; blended learning, which combines traditional and distance formats to create conditions for flexible management of the educational process; and the integration of digital technologies, which transform teaching methodologies through tools for virtual learning, platforms for independent study, and means of interactive engagement. Additionally, the creation of an immersive environment is explored, implemented through technologies such as augmented and virtual reality aimed at deeply immersing students in a linguistic environment and simulating real-life situations for practical language use. The study aims to characterize modern methods of teaching foreign languages in higher education institutions in the context of developing students' foreign language competencies. The research methodology includes a systematic approach to analyzing contemporary pedagogical practices and the application of quantitative and qualitative methods to evaluate the effectiveness of innovative approaches. The scientific novelty of the study lies in identifying

key aspects of integrating advanced technologies and methodologies into the process of teaching foreign languages. The research also identifies prospects for incorporating virtual and augmented reality into foreign language teaching to create an immersive environment. The conclusions confirm the effectiveness of innovative approaches in teaching foreign languages, highlighting their role in developing interdisciplinary and communicative competencies. The results of the study can be applied to improving educational programs in higher education institutions, training educators, and developing educational standards that meet contemporary challenges.

Key words: *foreign language competence, intercultural communication, digital technologies, immersive environment, integrative approach, pedagogical innovations, artificial intelligence.*

Вступ. У сучасному освітньому просторі володіння іноземними мовами є однією з ключових компетентностей, які формуються в процесі фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Глобалізаційні процеси, зростання академічної мобільності, міжнародна комунікація та співпраця в науковій і професійній сферах зумовлюють необхідність оновлення змісту, форм і методів викладання іноземних мов у закладах вищої освіти (далі – ЗВО). В умовах швидкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій і цифровізації освіти особливої актуальності набуває переорієнтація навчального процесу з традиційної парадигми викладання на студент-центричну модель, що передбачає активне залучення здобувачів до мовленнєвої діяльності, співпраці, критичного мислення та самостійного пошуку знань.

Сучасна система вищої освіти перебуває на етапі трансформації, зумовленої динамічними змінами в інформаційному середовищі, глобалізаційними процесами й інтеграцією новітніх технологій у навчальний процес. Викладання іноземних мов у закладах вищої освіти набуває особливого значення у зв'язку з усе більшою потребою у фахівцях, які володіють не лише глибокими професійними знаннями, а й високим рівнем комунікативної компетенції для роботи в багатокультурному середовищі. Це зумовлює необхідність постійного вдосконалення педагогічних підходів, методик та інструментів, які використовуються в навчанні іноземних мов.

Розвиток технологій, зміна освітніх парадигм і потреба в міждисциплінарній інтеграції стимулюють переосмислення традиційних методів викладання. На передній план виходять інноваційні підходи, які поєднують інтерактивність, гнучкість та індивідуалізацію навчального процесу. Сучасні методи викладання, такі як комунікативно-орієнтоване навчання, змішане та проєктне навчання, використання цифрових технологій та інструментів адаптивного навчання, значно розширюють можливості студентів у засвоєнні іншомовних навичок.

Актуальність дослідження визначається потребою в глибокому науковому аналізі ефективності інноваційних методик у контексті викладання іноземних мов, а також у пошуку оптимальних шляхів підвищення якості освітнього процесу в ЗВО.

Методи та методики дослідження. Сучасні методи викладання іноземних мов у ЗВО формуються під впливом змін у соціокультурному, технологічному й педагогічному середовищах. Ці методи спрямовані на забезпечення ефективності навчання, підвищення мотивації студентів, інтеграцію цифрових технологій і розвиток міжкультурної компетенції.

У центрі сучасних підходів перебуває комунікативно-орієнтоване навчання, яке має на меті формування здатності студентів до реального спілкування в автентичних умовах. Цей метод базується на інтерактивних завданнях, використанні автентичних матеріалів і моделюванні реальних життєвих ситуацій, що допомагає студентам адаптуватися до комунікаційного середовища іноземної мови [4].

Комунікативно орієнтоване навчання має на меті особистісно-орієнтований підхід, акцент переноситься на самих студентів, їм дається більше ініціативи й свободи на занятті. Тому для підвищення освітнього рівня у вищих навчальних закладах немовного профілю повинні використовуватися комунікативні підходи до навчання іноземної мови, оскільки це дає змогу досягти поставленої перед дисципліною іноземної мови мети, а саме навчити студентів спілкуватися з представниками іншомовних культур їхньою

мовою, а також стати кваліфікованим фахівцем на сучасному ринку праці. Використання комунікативно орієнтованого підходу до навчання закладає основи практичного опанування іноземною мовою, які отримають свій подальший розвиток відповідно до специфіки майбутньої професії випускника [6, с. 189].

Інший важливий метод – змішане навчання, що передбачає поєднання традиційних аудиторних занять із дистанційними. Воно дає студентам змогу самостійно опрацьовувати матеріал у зручному для них темпі, забезпечуючи гнучкість у навчанні. У цьому контексті ключову роль відіграють платформи дистанційного навчання (наприклад, Moodle, Google Classroom) та інструменти відеоконференцій (Zoom, MS Teams). Також активно впроваджуються мобільні застосунки (наприклад, Duolingo, Babbel), які дають студентам можливість удосконалювати мовні навички в неформальному середовищі [1].

Метод проєктного навчання стимулює студентів застосовувати мовні знання для розв'язання конкретних завдань. Цей підхід є інструментом розвитку критичного мислення, креативності й командної роботи. Проєктна діяльність може включати створення презентацій, зйомку відео, розроблення вебсайтів або участь у міжнародних конкурсах.

Застосування методу проєктів у навчанні іноземної мови дає студентам змогу використовувати іноземну мову як інструмент для отримання знань, формулювання власних ідей і розуміння точок зору інших. Проєкти слугують ефективним засобом для перенаправлення уваги студентів із простого запам'ятовування інформації на спілкування з навколишнім світом за допомогою іноземної мови, так розширюючи їхнє культурне та лінгвістичне розуміння. Основним завданням вивчення іноземних мов є розвиток комунікативної компетентності.

Метод проєктів потребує не лише практичного розуміння іноземної мови, а й навичок роботи з друкованими й аудіоматеріалами, а також розвитку здібностей критичного і творчого мислення. По суті, це передбачає пристосування навчання до особистості, потреб і можливостей кожного студента, наголошуючи на співпраці та залученні студентів до активної участі [5].

Сучасні методи акцентують увагу на міждисциплінарності, що проявляється у використанні контентно-орієнтованого підходу (CLIL – Content and Language Integrated Learning). Він дає змогу інтегрувати вивчення іноземної мови з фаховими дисциплінами, забезпечуючи одночасний розвиток мовної та професійної компетенцій.

На заняттях, де застосовуються технології CLIL, іноземна мова є вже не метою, а засобом вивчення іншого курсу в межах програми. Студенти спостерігають за діями викладача, удосконалюють слуховимовні навички, сприймаючи певну інформацію, реагують на побачене й почуте мовленнєвими діями без страху зробити помилку, отримати низький бал, бо вивчають не іноземну мову, а інший предмет, використовуючи іноземну мову лише як інструмент для отримання інформації або інструкцій для виконання певних дій. Процес опанування іноземної мови стає більш осмисленим, мотивованим адже є засобом вирішення конкретних завдань на різних заняттях.

Відповідно до методу CLIL, студенти отримують знання про предмет з навчального плану при одночасному вивченні й використанні іноземної мови. Методика CLIL має перевагу у вирішенні проблеми «переповненого навчального плану», оскільки дає змогу поєднати один або кілька аспектів навчального плану, збільшує час для вивчення мови. Проте існують важливі чинники, які необхідно враховувати, перш ніж упроваджувати програми CLIL, а саме: наявність кваліфікованого викладацького складу; необхідність співпраці викладачів різних дисциплін; забезпечення студентів ключовим термінами й поняттями іноземною мовою; можливість зміни розкладів, необхідних для реалізації програми CLIL (включаючи час планування освітніх програм) [8].

Технологічні інновації відкрили нові можливості для навчання. Використання штучного інтелекту, наприклад, адаптивних платформ (ChatGPT, Grammarly), дає змогу індивідуалізувати процес навчання, надавати миттєвий зворотний зв'язок і виявляти прогалини у знаннях студентів [3]. Використання доповненої та віртуальної реальності створює імерсивне середовище, яке імітує автентичні ситуації мовного середовища [2].

Декілька способів, які ШІ може використовувати для розпізнавання й корекції вимови:

1. Автоматичне розпізнавання мови (ASR). ШІ може використовувати технології ASR для перетворення звукового сигналу мовлення на текст. Це дає системі змогу аналізувати вимову студента й визначати точність його вимови.

2. Фонетичний аналіз. ШІ може проводити фонетичний аналіз звуків, використовуючи спеціальні алгоритми. Він може виявляти різницю між правильною та неправильною вимовою конкретних фонем або слів.

3. Порівняння зі стандартом. ШІ може порівнювати вимову студента зі стандартом або нормою. Це дає змогу визначати, де саме допущено помилки та які аспекти вимови потребують уваги.

4. Навчання з підсиленням. Системи можуть використовувати методи навчання з підсиленням для поступової корекції вимови. Студентам може надаватися зворотний зв'язок і посилення за кожну правильно вимовлену фонему чи слово.

5. Індивідуалізовані рекомендації. На основі аналізу вимови ШІ може надавати індивідуалізовані рекомендації студентам для поліпшення конкретних аспектів їхньої вимови. Це може включати вправи й завдання, спрямовані на конкретні слабкі місця [10, с. 63].

Імерсивне середовище є одним із найсучасніших методів викладання іноземних мов у ЗВО, що поєднує технологічні інновації, психолого-педагогічні принципи й міжкультурний контекст. Цей підхід базується на створенні умов, максимально наближених до реальних ситуацій, у яких іноземна мова використовується як інструмент комунікації. Основною ідеєю імерсивного середовища є повне занурення студента в мовне середовище, що забезпечує розвиток когнітивних, емоційних і практичних навичок використання мови.

Роль технологій у створенні імерсивного середовища є ключовою. Використання віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR) відкриває нові можливості для навчання. VR дає студентам змогу відвідати віртуальні країни, взаємодіяти з носіями мови та брати участь у симульованих діалогах. AR, у свою чергу, інтегрує освітній контент у реальний простір, надаючи можливість працювати з інтерактивними елементами, наприклад, вивчати словниковий запас через візуальні образи чи доповнені мультимедійні підказки [7].

Психолого-педагогічний аспект імерсивного середовища полягає в стимулюванні мотивації до вивчення мови. Такий підхід сприяє формуванню емоційного зв'язку зі змістом навчання, підвищує рівень залученості студентів у навчальний процес і розвиває їхні рефлексивні здібності. Завдяки взаємодії в умовах, наближених до реальних, студенти отримують можливість краще зрозуміти контекст культурної та соціальної комунікації.

Сучасна педагогіка також акцентує увагу на автономії студентів. Метод самостійного навчання заохочує їх до постановки власних освітніх цілей, планування роботи й самоконтролю. Роль викладача змінюється: він стає наставником і фасилітатором, який допомагає студентам досягати поставлених цілей.

Оцінювання в сучасному викладанні також трансформувалося. Перевага надається формувальному оцінюванню, яке орієнтоване на процес, а не лише результат. Інструменти, такі як електронні портфоліо, рефлексивні щоденники або інтерактивні тести, дають змогу оцінити прогрес студентів і забезпечити їм зворотний зв'язок [9].

Таким чином, сучасні методи викладання іноземних мов у ЗВО є багатовимірними, інтегративними й технологічно орієнтованими. Вони спрямовані на розвиток не лише мовних, а й загальноосвітніх компетенцій, які відповідають викликам сучасного світу.

Результати. Аналіз практики викладання іноземних мов у провідних ЗВО України та зарубіжжя свідчить про активне впровадження інноваційних методів і форм організації навчального процесу, які орієнтовані на формування іншомовної комунікативної компетентності. Зокрема, комунікативний підхід, що набув широкого розповсюдження, показав високу ефективність у формуванні навичок спілкування в реальних життєвих ситуаціях. Студенти, які навчалися за цією методикою, продемонстрували на 20–25% кращі резуль-

тати в тестуванні з мовленнєвої практики порівняно з тими, хто навчався за традиційними граматико-перекладними схемами.

Проєктна діяльність як метод активного навчання також має позитивний вплив на залученість студентів у навчальний процес. Залучення до створення презентацій, участь у дебатах, підготовка відеоблогів чи віртуальних екскурсій іноземною мовою формує не лише мовні, а й міждисциплінарні навички. Проведені у 2022–2024 рр. експериментальні дослідження на базі кількох університетів (зокрема Київського національного лінгвістичного університету й Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди) показали, що впровадження проєктного методу сприяє підвищенню мотивації до навчання в 68% опитаних студентів.

Іншою значущою тенденцією є використання технологій змішаного й дистанційного навчання. Платформи на зразок Moodle, Google Classroom, Zoom, а також інтерактивні онлайн-ресурси (Kahoot!, Quizlet, Mentimeter, Padlet) дають змогу розширити доступ до навчальних матеріалів, автоматизувати оцінювання, забезпечити індивідуальний темп роботи. Особливо актуальним це стало під час пандемії COVID-19, яка стала каталізатором цифрової трансформації освіти. Відповідно до результатів моніторингу Міністерства освіти і науки України, понад 80% викладачів іноземних мов активно застосовують елементи дистанційного або змішаного навчання, адаптуючи їх до різних освітніх рівнів і спеціальностей.

Також вартими уваги є результати застосування методу перевернутого класу (Flipped Classroom), коли студенти самостійно опановують теоретичний матеріал, а практичні заняття присвячені інтерактивній роботі в парах чи групах. Такий підхід значно покращує підготовку до занять і дає викладачеві змогу зосередитися на розвитку мовленнєвої активності студентів. За даними внутрішнього опитування, проведеного серед студентів факультету іноземних мов Чернівецького національного університету у 2023 р., 72% респондентів відзначили, що перевернутий формат занять допомагає краще зрозуміти й застосовувати мовний матеріал на практиці.

Попри позитивні результати, використання сучасних методів викладання супроводжується певними труднощами, серед яких – недостатня цифрова компетентність частини викладачів, обмежене технічне забезпечення аудиторій, перевантаженість навчальних планів і нерівномірний рівень мовної підготовки студентів. Водночас у закладах, де проводиться системна підготовка викладачів до роботи в нових умовах, ці бар'єри поступово долаються.

Загалом обговорення результатів упровадження сучасних методів засвідчує, що їх використання підвищує якість мовної підготовки, сприяє розвитку автономного навчання, розширює можливості міжкультурної комунікації та формує готовність студентів до використання іноземної мови в професійному контексті.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що дослідження сучасних методів викладання іноземних мов у ЗВО засвідчує їх високу ефективність у створенні динамічного, гнучкого й результативного навчального середовища. Інтеграція інноваційних технологій і педагогічних підходів сприяє формуванню в студентів не лише мовних компетенцій, а й міждисциплінарних навичок, необхідних для успішної професійної діяльності. Використання таких методів, як комунікативно-орієнтоване навчання, змішане навчання, проєктна діяльність і технології доповненої реальності, дає змогу максимально адаптувати процес вивчення мови до реальних потреб сучасного суспільства.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на поглиблення аналізу взаємодії інноваційних методів із традиційними формами навчання, а також на оцінювання довгострокового впливу новітніх технологій на освітні результати. Це дасть змогу створити більш цілісну модель викладання іноземних мов у ЗВО, яка відповідатиме викликам сучасного світу й потребам глобалізованого ринку праці.

Список використаних джерел

1. Безлюдний О. І., Безлюдна В. В., Щербань І. Ю., Комар О. С. Досвід використання змішаного навчання на заняттях з англійської мови у закладах вищої педагогічної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 73. № 5. С. 86–100.
2. Вікторова Л. В., Кочарян А. Б., Мамчур К. В., Коротун О. О. Застосування штучного інтелекту та чатботів під час вивчення іноземної мови. *Інноваційна педагогіка. Серія «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті»*. 2021. Т. 2. № 32. С. 166–173.
3. Дем'яненко В. Системи штучного інтелекту в адаптивному навчанні. *Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України*. Київ, 2019. С. 19–21.
4. Кудря М. М. Сучасні методики викладання іноземних мов у вищій школі України. *Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору :* спеціальний тематичний випуск. 2020. № 2. С. 222–230.
5. Марєєв Д. А., Геворгян К. Л., Колодіна Л. С. Сучасні методики викладання іноземних мов у ЗВО. *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»,* 2022. №1. С. 257–265.
6. Межуєва І. Ю. Комунікативно орієнтований підхід до навчання іноземним мовам у немовних ЗВО. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія».* 2021. № 47(1). С. 187–190.
7. Романишин І. М., Самборська О. В., Хміль Н. А. Ефективність використання віртуальної та доповненої реальності у професійній підготовці майбутніх педагогів. *Педагогічна академія: наукові записки. Серія «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті».* 2024. № 5. С. 1–18.
8. Ходаковська О. О. Особливості методики предметно-мовного інтегрованого навчання. URL: https:// conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11/63.pdf.
9. Яременко Н. В. Сутність предметно-мовного інтегрованого навчання під час вивчення англійської мови немовних факультетів. *Проблеми теорії і методики навчання іноземних мов.* 2019. № 1. С. 134–139.
10. Pakulova T. V. Digital education: for and against. *Мова і право :* матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару (м. Дніпро, 27 жовт. 2021 р.). Дніпро : ДДУВС, 2021. С. 63–64.

References

1. Bezliudnyi, O. I., Bezliudna, V. V., Shcherban, I. Yu., & Komar, O. S. (2019) Dosvid vykorystannia zmishanoho navchannia na zaniattiakh z anhliiskoi movy u zakladakh vyshchoi pedahohichnoi osvity [Experience of using blended learning in English language classes in higher pedagogical education institutions]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia,* 73, 5, 86–100 [in Ukrainian].
2. Viktorova, L. V., Kocharian, A. B., Mamchur, K. V., & Korotun, O. O. (2021) Zastosuvannia shtuchnoho intelektu ta chatbotiv pid chas vyvchennia inozemnoi movy [Application of artificial intelligence and chatbots in learning a foreign language]. *Innovatsiina pedahohika. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti,* 2, 32, 166–173 [in Ukrainian].
3. Demianenko, V. (2019) Systemy shtuchnoho intelektu v adaptyvnomu navchanni [Artificial intelligence systems in adaptive learning]. *Zvitna naukova konferentsiia Instytutu informatsiinykh tekhnolohii i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy* (pp. 19–21). Kyiv [in Ukrainian].
4. Kudria, M. M. (2020) Suchasni metodyky vykladannia inozemnykh mov u vyshchii shkoli Ukrainy [Modern methods of teaching foreign languages in higher education in Ukraine]. *Spetsialnyi tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru»,* 2, 222–230 [in Ukrainian].
5. Marieiev, D. A., Hevorhian, K. L., & Kolodina, L. S. (2022) Suchasni metodyky vykladannia inozemnykh mov u ZVO [Modern methods of teaching foreign languages in higher education]. *Akademichni studii. Seriia «Humanitarni nauky»,* 1, 257–265 [in Ukrainian].
6. Mezhuieva, I. Yu. (2021) Komunikatyvno oriientovanyi pidkhid do navchannia inozemnym movam u nemovnykh ZVO [Communicative approach to teaching foreign languages in non-linguistic higher education institutions]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia,* 47 (1), 187–190 [in Ukrainian].
7. Romanyshyn, I. M., Samborska, O. V., & Khmil, N. A. (2024) Efektyvnist vykorystannia virtualnoi ta dopovnenoi realnosti u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv [Efficiency of the use of virtual and augmented reality in the professional training of future teachers]. *Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti*, 5, 1–18 [in Ukrainian].
8. Khodakovska, O. O. (2016) Osoblyvosti metodyky predmetno-movnoho intehrovanoho navchannia [Features of the methodology of subject and language integrated teaching]. Retrieved from https: // conf. ztu. edu. ua / wp-content / uploads / 2016 / 11 / 63. pdf [in Ukrainian].

9. Yaremenko, N. V. (2019) Sutnist predmetno-movnoho intehrovanoho navchannia pid chas vyvchennia anhliiskoi movy nemovnykh fakultetiv [The Essence of Subject-Language Integrated Teaching in the Study of English at Non-Linguistic Faculties]. *Problemy teorii i metodyky navchannia inozemnykh mov*, 1, 134–139 [in Ukrainian].
10. Pakulova, T. V. (2021) Digital education: for and against. *Mova i pravo: materialy Vseukr. nauk. – prakt. seminaru (m. Dnipro, 27 zhovt. 2021 r.).* (pp. 63–64). Dnipro: DDUVS [in English].

УДК 159.98:316.624-053.6)(045) **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-7

РЕЗУЛЬТАТИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ПІДЛІТКІВ З ОЗНАКАМИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Гуртовенко Н. В.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
ORCID ID: 0000-0002-5926-8736

У статті представлено результати динамічного експериментально-психологічного обстеження підлітків у процесі проведення психологічного консультування та психокорекції з метою визначення ефективності пропонованих методів спеціальної психологічної допомоги з використанням доказової психології. Якщо психологічне консультування ґрунтувалося на принципах системної сімейної психотерапії, то в методах психокорекції використовувалися методи трансактного аналізу, символдрами, особистісно-орієнтованої психотерапії та імаготерапії.

Застосування багатовимірного психологічного аналізу дає змогу провести порівняльну оцінку динамічних результатів дослідження підлітків у процесі комплексної психологічної корекції, яку здійснювали у двох напрямах: перший – спеціальна психологічна допомога підліткам, спрямована на психологічну профілактику адиктивного й делінквентного стереотипів поведінки; другий – конституційно-орієнтована профілактика, спрямована на оптимізацію психологічних механізмів захисту особистості, що перешкоджає формуванню негативних психотипологічних коливань від діапазону норми-акцентуації до меж діапазону аномальної особистісної мінливості.

Система психологічного консультування та психокорекції побудована так, що дає можливість зустрічатися із сім'єю підлітка й самим підлітком не менше як 2–3 рази на тиждень упродовж від кількох місяців у разі конституційно орієнтованої психопрофілактики до одного-двох років у разі психопрофілактики виникнення адиктивних або делінквентних стереотипів поведінки.

На певному (початковому) етапі дослідження стало зрозуміло, що отримані результати психопрофілактики дають змогу досягти неповної редукції. Це потребувало видозміни системи спеціальної психологічної допомоги. Експериментально-психологічні дослідження підлітків проводили один раз на 2–3 місяці протягом усього періоду надання спеціальної психологічної допомоги. Емпіричне та психологічне спостереження, інтерв'ю використовували постійно під час зустрічей із підлітками, коли досліджували психологічні прояви особистісних і поведінкових особливостей.

Ключові слова: *підлітковий вік, консультування, девіантна поведінка, психокорекція, психопрофілактика.*

Hurtovenko N. V. Results of the effectiveness of psychological counselling of adolescents with signs of deviant behaviour

The article presents the results of a dynamic experimental psychological examination of adolescents in the process of psychological counselling and psychocorrection in order to determine the effectiveness of the proposed methods of special psychological assistance using evidence-based psychology. Whereas psychological counselling was based on the principles of systemic family psychotherapy, psychocorrection methods used transactional analysis, symbol drama, personality-oriented psychotherapy and imagotherapy.

The use of multidimensional psychological analysis makes it possible to conduct a comparative assessment of the dynamic results of the study of adolescents in the process of complex psychological correction, which was carried out in two directions: the first is special psychological assistance to adolescents aimed at psychological prevention of addictive and delinquent behavioural stereotypes; the second is constitutional-oriented prevention aimed at optimising psychological mechanisms of personality protection, which prevents the formation of negative psychotypic fluctuations.

The system of psychological counselling and psychocorrection is designed in such a way that it provides an opportunity to meet with the adolescent's family and the adolescent at least 2–3 times a week for several months in the case of constitutionally oriented psychoprophylaxis and up to one to two years in the case of psychoprophylaxis of addictive or delinquent behavioural patterns.

At a certain (initial) stage of the research, it became clear that the results of psychoprophylaxis could not achieve an incomplete reduction. This required a modification of the system of special psychological assistance. Experimental psychological studies of adolescents were conducted once every 2–3 months throughout the entire period of special psychological assistance. Empirical and psychological observation, interviews were used constantly during meetings with adolescents, when psychological manifestations of personal and behavioural characteristics were studied.

Key words: *adolescence, counselling, deviant behaviour, psychocorrection, psychoprophylaxis.*

Вступ. Маючи багаторічний досвід роботи з девіантними підлітками, на нашу думку, ми зобов'язані використовувати методи профілактичної психологічної допомоги підліткам і їхнім батькам у сучасних соціально-інформаційних умовах України (реформування суспільства, його ідеологічного складника). У дослідженнях І. Кон розглядає девіантну поведінку як систему вчинків, що не відповідають нормам, які є загальноприйнятими у сферах права, психологічного здоров'я, моралі. Необхідність застосування методів психологічного консультування, психокорекції, психотерапії зумовлена статистикою катастрофічно швидкого формування підліткової хімічної та нехімічної залежності (алкоголізації, токсикоманії, ігроманії), делінквентного стереотипу поведінки, що за сучасних соціальних умов середовища життєдіяльності легко трансформуються в кримінальний стереотип поведінки серед груп підлітків, які належать до групи ризику прогресування девіантної поведінки. Вивченням девіантної поведінки підлітків, її особливостей займалися Л. Олеференко, Т. Шульга, які виділили низку конкретних причин девіантної поведінки підлітків. Роботи В. Оржеховської також розглядають причини відхилень від норми в неповнолітніх.

У монографічному дослідженні Л. Магдисюк проаналізовано особливості психологічного консультування підлітків із девіантною поведінкою. Значна увага зосереджується на аналізі труднощів, з якими стикається психолог-консультант, пропонується підбір діагностичних методик для виявлення девіантної поведінки в підлітків [4]. Саме тому психокорекція та психотерапія, психологічне консультування, звернене до особистісного «Я» підлітків і їхніх батьків, з використанням технік системної сімейної психотерапії, символдрами, трансактного аналізу, імаготерапії є заходом первинної психологічної профілактики в тому реальному соціальному середовищі, у якому ми існуємо.

Методи та методики дослідження. У представників різних психотипів діапазону норми-акцентуації не спостерігається ознак негативних особистісних коливань у бік меж акцентуації або від меж акцентуації до меж аномальної особистісної мінливості. Тому результати емпіричного аналізу та психологічного спостереження, інтерв'ю з підлітками, їхніми батьками, вчителями дають змогу визначити найслабші ланки в психотипологічній структурі особистості, з метою укріплення конституційно менш надійних психологічних механізмів захисту особистості й у такий спосіб запобігання виявленій нами тенденції до негативної мінливості особистісних властивостей.

У дослідженні методи й техніки психологічної корекції особистісних переживань, взаємин, методи психотерапії девіантного непатологічного стереотипу поведінки підлітків використано з особистісно-орієнтованого методу психотерапії, сімейної системної психотерапії, транзактного аналізу та символдрами, імаготерапії.

Результати. У підлітків діапазону норми-акцентуації в процесі психологічного консультування та психологічної корекції особистісних переживань і поведінки відзначалося посилення альтруїстичних мотивацій, цінностей, настанов, що відповідало їхній стрижневій структурі «Я» й не вступало в суперечність із моральними життєвими принципами. Таким підліткам було легше адаптуватися в соціальному середовищі, знаходячи однолітків, що вирізняються аналогічними установками та цінностями.

У процесі конституційно-орієнтованого психологічного консультування та психокорекції підлітків вдалося з'ясувати, що в тих із них, у кого переважали егоїстичні прояви, формувалася переконаність у адекватності й справедливості власних ділових, ігро-

вих, навчальних міжособистісних стосунків. Рівень саморегуляції висловлювань, поведінки та рівень самоконтролю в процесі психопрофілактики вдавалося довести до оптимального, щоб уникнути внутрішньо особистісного та внутрішньо групового конфлікту. Зовнішнім критерієм успішності оптимізації конституційних механізмів психологічного захисту була здатність уникати негативних психологічних сторін в однолітків, що давало змогу зберегти цілісними власні установки, мотиви й цінності, не вступаючи в конфлікт. Отже, у процесі конституційно-орієнтованої психокорекції вдалося стабілізувати рівень самоконтролю та саморегуляції своїх переживань і поведінки, не змінюючи власних морально-етичних цінностей і мотивацій.

Конституційно-орієнтована психокорекція та психологічне консультування давали змогу зміцнити особистісну й психологічну толерантність підлітків до зовнішніх чинників середовища життєдіяльності. Підлітки навчалися зберігати терпимість (толерантність) до інших життєвих, релігійних, національних чи етнічних світоглядів, а зафіксовані механізми психологічного захисту на оптимально функціональному рівні відкривали шлях для продуктивного спільного спілкування. Можна констатувати відновлення вищих властивостей особистості, характерних для підлітків без тенденції до негативних психотипологічних коливань.

У процесі психокорекції детально розглядалися проблеми прогнозування особистісних переживань і поведінки залежно від того, з представниками якого особистісного психотипу доводилося спілкуватися. Підлітки вчилися говорити «ні», якщо надходили пропозиції, які не відповідають їхнім морально-етичним вимогам, і дотримуватися власних світоглядних принципів за їхнього збігу з однолітками. З одного боку, незалежність і справедливість у взаєминах високо оцінюються однолітками, з іншого боку, підлітки переконувалися в необхідності оптимізації певного соціально-психологічного прогнозування під час досягнення як стратегічних, так і тактичних цілей і завдань, зберігаючи не лише самолюбство та гідність свого «Я», а й не травмуючи «Я» інших людей.

У процесі конституційно-орієнтованої психокорекції в підлітків діапазону норми-акцентуації, незалежно від структури особистісного психотипу, профілактично нейтралізували ознаки негативної особистісної мінливості, що давало впевненість у запереченні негативної мінливості, спрямованої в бік діапазону аномальної особистісної мінливості.

Аналіз динаміки вищих властивостей особистості в підлітків діапазону норми-акцентуації в процесі психологічного консультування та психокорекції виявив зміцнення конституційних, психотипологічних механізмів особистісної компенсації та поведінкової адаптації, що виражалося в збереженні гармонійних особистісних мотивацій, установок і цінностей, їх переважанні над власне характерологічними й темпераментними потребами, установками та цінностями.

Пропонований психокорекційний підхід і спрямованість психологічного консультування на закріплення проявів вищих властивостей особистості на позитивному континуальному полюсі відображає стійкість і стабільність конституційних психологічних механізмів захисту, що і є психологічною, психокорекційною профілактикою негативної особистісної мінливості від меж діапазону психологічної норми-акцентуації до меж діапазону аномальної особистісної мінливості [1, с. 110].

Підлітки діапазону психологічної норми-акцентуації диференційовані за допомогою психодіагностики на належність до психотипу, що дало змогу використовувати техніки психопрофілактики та психотерапії, адресовані до особистісної структури «Я». Група була поділена на такі підгрупи: підлітки з епілептоїдною структурою особистісного психотипу; підлітки із циклоїдним психотипом; підлітки із шизоїдним психотипом; підлітки з істероїдним психотипом. До них застосовували або методи системної сімейної психотерапії, або методи, в основі яких лежать аналітичні концепції підходу до особистості – імаготерапія, символдрама, трансактний аналіз. Проведений порівняльний аналіз психопрофілактичної ефективності особистісних коливань у діапазоні норма-акцентуація до меж аномальної особистісної мінливості став підґрунтям для

подальших рекомендацій підліткам, батькам, учителям.

Отримані результати психопрофілактики особистісної мінливості в підлітків із шизоїдним психотипом діапазону норми під впливом несприятливих соціально-інформаційних стресорів виявили достовірне поліпшення (91,4%), оптимізацію психологічних механізмів компенсації та поведінкової адаптації (8,6%) під впливом системної сімейної психотерапії, що перешкоджає формуванню ознак девіантної поведінки й напруження механізмів особистісної компенсації. Стабілізація шизоїдного психотипу полягає в тому, щоб актуалізувати механізми особистісної компенсації та адаптації з нівелюванням особистісних рис раціональності, прагматичності й цілеспрямованості, з якими підлітки починають «занурюватися» в асоціальне середовище однолітків. У зв'язку з цим можна прогнозувати делінквентно-кримінальну поведінку. На нашу думку, єдиний вихід – це психопрофілактика з метою зміцнення механізмів психологічного захисту і стабілізації індивідуального бар'єру психологічної адаптації.

Отримані результати переконують нас у необхідності застосування системної сімейної психотерапії для підлітків із шизоїдним психотипом діапазону норми, що підтверджує справедливість антропоцентричного, індивідуального підходу до вибору методів психотерапії та психокорекції.

Аналіз показує перевагу системної сімейної психотерапії й для підлітків з епілептоїдною структурою особистісного психотипу. Однак психопрофілактична ефективність дещо нижча, ніж для підлітків із шизоїдним психотипом. Техніки імаготерапії, символдрами або трансактного аналізу (75%) поступаються в ефективності за обома порівнюваними групами.

Таким чином, результати психопрофілактики на доказовому й порівняльному рівнях аналізу підтверджують необхідність її проведення навіть у підлітків діапазону психологічної норми. На наш погляд, це пояснюється тим, що сучасні підлітки постійно зазнають деструктивного соціально-інформаційного стресового впливу у вигляді неякісної художньої літератури, образотворчого мистецтва, телефільмів і телепередач із вираженою негативною тематикою. Занурення в інтернет-мережу, використання комп'ютерних ігор також сприяє актуалізації нижчих інстинктів, що розхитує структуру особистості, підвищуючи ризик гіпертрофії таких рис характеру особистості, які полегшують особистісні коливання в діапазоні норми до меж аномальної мінливості, а отже, збільшується ризик девіантних форм поведінки.

Заняття системною сімейною психотерапією дають змогу нівелювати схильність до гнівливості, дратівливості в підлітка із загостреним почуттям власної гідності й справедливості.

Аналіз особистісних переживань і поведінки підлітків із циклоїдним психотипом діапазону норми в процесі психопрофілактики переконливо доводить правомірність і необхідність проведення системної сімейної психотерапії (95%), яка виявляється максимально ефективною, порівняно з техніками символдрами, імаготерапії, трансактного аналізу. Необхідно зазначити, що в осіб із циклоїдною структурою психотипу індивідуальні техніки психопрофілактики дають істотний результат – 88,9% повного відновлення механізмів психологічного захисту особистості. Це не виключає, а передбачає їх використання залежно від прихильності психолога до тих чи інших технік психокорекції, психотерапії.

Підлітки з істероїдним психотипом діапазону норми вирізнялися найбільшою психологічною та особистісною нестабільністю в умовах несприятливого середовища життєдіяльності. Однак і в цих випадках ефективність психопрофілактики була вищою за використання системної сімейної психотерапії (90%). При цьому, як і в підлітків із циклоїдним психотипом, малося на увазі використання технік імаготерапії, символдрами й трансактного аналізу. Психологічна корекція особистісних переживань і психопрофілактика напруження механізмів поведінкової компенсації сприяли оптимізації конституційних механізмів психологічного захисту підлітка.

Таким чином, отримані результати використання методів і технік психокорекції та психологічного консультування, які апелюють до індивідуального особистісного «Я»

підлітків, підтверджують ефективність психологічної профілактики за умови використання системної сімейної психотерапії, порівняно з техніками символдрами, імаготерапії та транзактного аналізу. Техніки системної сімейної психотерапії є такими, що психологічно й ідеологічно об'єднують смисловий зміст первинної психологічної профілактики ймовірнісної аномальної особистісної мінливості.

Що більше психологів ліцеїв, гімназій, інших соціальних інститутів займатимуться як індивідуально, так і з групами підлітків, із сім'ями первинною психологічною профілактикою у вигляді закріплення оптимальних конституційно-обумовлених механізмів особистісної компенсації та поведінкової адаптації, то значною мірою меншим буде ризик формування психологічної тенденції до особистісної й поведінкової мінливості в конституційно-континуальному діапазоні норми-акцентуації [2, с. 121].

Багатовекторний психологічний аналіз результатів психологічного консультування та психокорекції підлітків діапазону психологічної норми-акцентуації без ознак адиктивності або делінквентності до й після психокорекції розглянемо далі. У процесі психологічного консультування та психокорекції підлітків і їхніх родин зареєстровано такі результати. Насамперед знижувалися прояви загальної невротизації в підлітків, незважаючи на збереження соціальних стресорів. Значною мірою зменшувалися емансипаційні реакції, які мали елементи звичного поведінкового стереотипу, прояви вегетативної нестійкості у відповідь на стресові соціальні впливи.

Поступово знижувалися ознаки ситуативної тривожності, психологічної схильності до делінквентності, і підлітки пояснювали свою поведінку спробою виглядати більш мужньо й незалежно в очах однолітків. У процесі психокорекції наставало усвідомлення хибних та істинних соціальних і психологічних цінностей, що давало змогу підліткам діапазону норми-акцентуації вільно полишати хибні цінності, які нав'язувалися соціально-психологічним стереотипом ЗМІ, телебачення, інтернету й іншими підлітковими субпопуляціями. Значно підвищувалася критичність не тільки до власного «Я», а й до навколишніх, ситуацій. За рахунок відновлення особистісної незалежності, почуття обов'язку, відповідальності, урешті-решт, природного почуття совісті й сорому в підлітків ще більше стабілізувалися дружні та ділові стосунки з однолітками й дорослими. З'являлася потреба більше приділяти уваги вивченню своєї культури, історії. Багато хто відзначав, що стали майже регулярно приділяти увагу й узагалі віддавати перевагу пізнавальному контенту, науково-історичним програмам.

Підлітки діапазону норми й до психокорекції не фіксували свою увагу на «жовтій» пресі, численних кримінальних драмах, а в процесі та після проведення психокорекції, після завершення психологічного консультування батьків практично повністю змінили свої соціальні пріоритети в бік творення, навчання, зрозуміло, залежно від вихідного рівня інтелекту, культури.

Не можна не звернути увагу на той факт, що в підлітків з епілептоїдною, шизоїдною структурами психотипів зменшилися прояви психологічної схильності до алкоголізації – «відійшли від підліткової мімікрії», як самі говорили про це підлітки, у зв'язку зі зміцненням відчуття незалежності, свободи, самостійності, психологічної толерантності й стабільності самооцінки, самоконтролю, завдяки адекватному рівню самосвідомості.

Таким чином, результати багатовекторного психологічного аналізу підтверджують стабілізацію механізмів особистісної компенсації поведінкової адаптації. Це виявлялося в послабленні ознак передусім загальної невротизації, ситуативної тривожності, в одних підгруп зменшувалися «навіювані» тенденції до епізодичного вживання спиртного, в інших – до делінквентних проявів, коли доводилося чинити або висловлюватися брутально, різко й незаслужено на адресу навколишніх, а головне, усупереч власним морально-етичним принципам.

Висновки. Результати динаміки психологічних, особистісних, поведінкових показників у підлітків діапазону норми переконують нас у необхідності створення в кожному навчальному закладі підлітково-сімейних клубів, експертно-психологічної служби. До

цих структур мають запрошуватися підлітки й батьки з відносно благополучних родин для роботи з психологом (психологічне консультування, психокорекція) з метою зміцнення позитивних комунікативних навичок, переконання у справедливості й необхідності утвердження громадянської позиції як протидії аморальності, аномальному способу життя, коли характерологічні й темпераментні установки та цінності переважають над особистісними.

Список використаних джерел

1. Большакова А. М., Віденєєв І. О. Особливості рівня адекватності самосвідомості в підлітків у діапазоні психологічної норми-акцентуації. *Габітус.* 2023. Вип. 52. С. 109–113.
2. Ком'яга А. В., Головко В. М. Проблема поведінкової девіації молоді та профілактика девіантної поведінки неповнолітніх. *Південноукраїнський правничий часопис. Серія «Правова система: теорія і практика».* 2022. Вип. 4. Ч. 2. С. 118–122.
3. Кризові стани в сучасних умовах: діагностика, корекція та профілактика / під ред. проф. Л. М. Юр'євої. Київ : Видавництво ТОВ «Галерея Принт», 2017. 174 с.
4. Магдисюк Л. Особливості психологічного консультування підлітків із девіантною поведінкою : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2024. 140 с.

References

1. Bolshakova, A. M., & Videnieiev, I. O. (2023). Osoblyvosti rivnia adekvatnosti samosvidomosti v pidlitkiv u diapazoni psykholohichnoi normy–aktsentuatsii [Peculiarities of the level of adequacy of self-awareness in adolescents in the range of psychological norm-accentuation]. Habitus – Habitus, 52, 109–113 [in Ukrainian].
2. Komiaha, A. V., & Holovko, V. M. (2022). Problema povedinkovoi deviatsii molodi ta profilaktyka deviantnoi povedinky nepovnolitnikh [The problem of behavioural deviance of young people and prevention of deviant behaviour of minors]. Pivdennoukrainskyi pravnychyi chasopys. Pravova systema: teoriia i praktyka – South Ukrainian Law Journal. Legal system: theory and practice, 4 (2), 118–122 [in Ukrainian].
3. Kryzovi stany v suchasnykh umovakh: diahnostyka, korektsiia ta profilaktyka [Crisis states in modern conditions: diagnostics, correction and prevention] / pid red. prof. L. M. Yurievoi. Kyiv : Vydavnytstvo TOV «Halereia Prynt», 2017, 174 s. [in Ukrainian].
4. Mahdysiuk, L. (2024). Osoblyvosti psykholohichnoho konsultuvannia pidlitkiv iz deviantnoiu povedinkoiu [Features of psychological counselling of adolescents with deviant behaviour]: monohrafiia. Lutsk : Vezha-Druk, 140 s. [in Ukrainian].

УДК 159.9:378:613 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-8

ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В МАЙБУТНІХ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЯК ЧИННИКА ЇХНЬОГО СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Дроботько І. Д.
доктор філософії, професор, доцент,
завідувач кафедри практичної психології та соціальних технологій
ПВНЗ «Європейський університет»
ORCID ID: 0000-0002-8639-1887

У статті розглядається взаємозв'язок між здоровим способом життя, ціннісним ставленням до здоров'я та суб'єктивним благополуччям студентів, які здобувають освіту за спеціальністю «Психологія». Увага зосереджена на важливості розвитку культури турботи про себе в процесі професійного становлення майбутніх психологів, особливо в умовах соціальної нестабільності й війни. Теоретично обґрунтовано, що здоров'я – не лише біологічна категорія, а й психологічний, соціальний і ціннісний феномен, який безпосередньо впливає на професійну стійкість, здатність до емпатії й ефективну допомогу іншим. Емпіричне дослідження охопило 60 студентів 1–2 курсів, які навчаються за спеціальністю «Психологія» в ПВНЗ «Європейський університет». Проведено опитування за такими психодіагностичними методиками, як SF-36 (Дж. Е. Вар) і «Шкала суб'єктивного благополуччя» (Ж. Перуе-Баду). Отримані результати продемонстрували наявність статистично значущого зв'язку між рівнем емоційної врівноваженості, позитивним ставленням до здоров'я, показниками психічного здоров'я й суб'єктивного благополуччя. Зроблено висновок про необхідність системного включення теми збереження й підтримки здоров'я в зміст професійної підготовки психологів. Запропоновано низку заходів, які можна запровадити в рамках освітнього процесу задля формування в студентів-психологів внутрішньої цінності турботи про себе як основи професійної стійкості, зокрема введення психогігієни як обов'язкової навчальної дисципліни, інтеграція практик самодослідження й самопідтримки, проведення тренінгів і групових занять на тему здорового способу життя, запровадження менторських програм тощо. Обґрунтовано, що формування відповідального ставлення до власного здоров'я є важливим складником становлення психолога як стійкої, зрілої та ефективної особистості.

Ключові слова: *здоровий спосіб життя, студенти-психологи, благополуччя, психогігієна, освітні практики.*

Drobotko I. D. Formation of the value of a healthy lifestyle in future psychology students as a factor of their subjective well-being

The article discusses the relationship between a healthy lifestyle, value attitude to health and subjective well-being of students majoring in psychology. Attention is focused on the importance of developing a culture of self-care in the process of professional development of future psychologists, especially in conditions of social instability and war. It is theoretically substantiated that health is not only a biological category, but also a psychological, social and value phenomenon that directly affects professional resilience, the ability to empathize and effectively help others. The empirical study covered 60 1st and 2nd year students majoring in Psychology at the European University. A survey was conducted using such psychodiagnostic methods as the SF-36 (J. E. Ware) and the Subjective Well-Being Scale (J. Perué-Badou). The obtained results demonstrated the existence of a statistically significant relationship between the level of emotional balance, positive attitude to health, indicators of mental health and subjective well-being. It is concluded that it is necessary to systematically include the topic of health maintenance and health promotion in the content of professional training of psychologists. A number of measures are proposed that can be implemented in the educational process to form the intrinsic value of self-care in psychology students as the basis of professional resilience, in particular, the introduction of psychohygiene as a compulsory discipline, the integration of self-study and self-support practices, trainings and group classes on healthy lifestyles, the introduction of mentoring programs, etc. It is substantiated that the formation of a responsible attitude to one's own health is an important component of the formation of a psychologist as a stable, mature and effective personality.

Key words: *healthy lifestyle, psychology students, well-being, psychohygiene, educational practices.*

Вступ. У сучасних умовах, коли Україна перебуває в стані війни, психічне здоров'я молоді набуває особливої ваги. Студенти, зокрема ті, що здобувають освіту за спеціальністю «Психологія», стикаються з підвищеним рівнем тривоги, стресу, невизначеності щодо майбутнього й інформаційним перевантаженням. Водночас саме вони після закінчення університету будуть фахівцями, покликаними підтримувати психічне здоров'я інших. Тому питання психологічного благополуччя студентів-психологів стає не лише особистою, а й суспільною потребою.

Одним із ключових чинників психологічного благополуччя є здоровий спосіб життя, який охоплює не лише фізичну активність, харчування й режим сну, а й навички емоційної саморегуляції, екологічної комунікації, усвідомленості й турботи про психічне здоров'я. Формування таких навичок під час навчання є запорукою стійкості до професійного вигорання та високого рівня адаптивності в умовах змін і кризи. Однак у реаліях сьогодення молодь часто нехтує базовими потребами свого тіла й психіки, що ускладнює формування повноцінного професійного «я».

Дослідження особливостей прищеплення та розвитку цінності здорового способу життя в студентів-психологів дає змогу не лише виявити наявні труднощі та бар'єри, а й окреслити напрями підтримки й розвитку їхнього психологічного благополуччя. Актуальність теми зумовлена потребою в підготовці внутрішньо ресурсних, стійких і відповідальних фахівців, які зможуть ефективно функціонувати в умовах підвищеного соціального запиту на психологічну допомогу в країні, що переживає війну й трансформаційні зміни.

Проблема формування ціннісного ставлення до здоров'я та здорового способу життя в умовах все більшого психоемоційного навантаження, яке відчувають сучасні студенти, зокрема майбутні психологи, набуває особливого значення. Так, питання ціннісного ставлення до здоров'я розглядали в роботах І. Беха, О. Березовської, Т. Шамрай. Дослідження І. Воловика, Н. Калачян, Ю. Шойгу, Н. Білоус, В. Гаврилова показують, що високий рівень сформованості цінності здорового способу життя позитивно корелює з показниками психологічного благополуччя, що особливо важливо для майбутніх фахівців, які працюватимуть з іншими людьми.

Мета статті – виділити особливості й напрацювати пропозиції формування цінності здорового способу життя в майбутніх студентів-психологів як чинника їхнього суб'єктивного благополуччя.

Методи та методики дослідження. У ході написання публікації використано такі методи, як аналіз і синтез, узагальнення, систематизація основних положень психологічної та педагогічної наук з формування здорового способу життя в студентів.

Для емпіричного дослідження зв'язку між станом здоров'я та суб'єктивного благополуччя в студентів проведено тестування за допомогою психодіагностичних методик, а саме: «Коротка форма оцінювання здоров'я» (Дж. Е. Вар, опитувальник SF-36 (англ. The Short Form-36)) і «Шкала суб'єктивного благополуччя» (А. Перуе-Баду). Для встановлення статистично значущого зв'язку між станом здоров'я та суб'єктивним благополуччям проведено кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Пірсона).

Результати. Здоров'я – це багатогранне явище, яке розглядається не лише як відсутність хвороб або фізичних вад, а як стан повного фізичного, психічного й соціального благополуччя людини. Таке визначення запропонувала Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ), підкреслюючи, що здоров'я – це ресурс повсякденного життя, а не мета існування [9].

У контексті сучасного розуміння здоров'я важливо враховувати його біопсихосоціальну природу, яка об'єднує фізичний, психічний, соціальний і духовний складники. Саме такий інтегративний підхід дає змогу глибше розуміти фактори, що впливають на якість життя і здатність людини до самореалізації.

Аналізуючи сутнісний бік вивчення поняття «здоров'я», неможливо уникнути розгляду змістового аспекту, що трактується через терміни «здоровий спосіб життя». Так, під останнім прийнято розуміти сукупність поведінкових стратегій, звичок і рішень, спрямованих на збереження, зміцнення й удосконалення здоров'я [8].

Сучасна наука виокремлює декілька ключових компонентів здорового способу життя:

1. Раціональне харчування – забезпечення організму необхідними поживними речовинами, вітамінами й мінералами для підтримання життєдіяльності.

2. Фізична активність – регулярні заняття спортом або фізичними вправами, що сприяють підтримці тонусу, профілактиці хвороб і загальному самопочуттю.

3. Повноцінний сон і відпочинок – відновлення ресурсів організму, регуляція психоемоційного стану.

4. Психологічне благополуччя – розвиток емоційної саморегуляції, стресостійкості, гармонійні соціальні стосунки.

5. Відмова від шкідливих звичок, таких як паління, надмірне вживання алкоголю, уживання психоактивних речовин.

6. Особиста гігієна й санітарна культура – запобігання захворюванням і збереження чистоти тіла та середовища.

7. Медична активність – регулярне проходження профілактичних оглядів, вакцинація, звернення до лікаря при перших симптомах хвороби.

8. Екологічна відповідальність – усвідомлення впливу навколишнього середовища на здоров'я й формування екологічно безпечної поведінки [4; 5; 7].

Отже, сучасний підхід розвіює стереотипне бачення здорового способу життя як виключно правильного харчування й фізичних навантажень. Натомість дедалі більшого поширення набуває холістичне розуміння здоров'я, що враховує цілісність людини як єдності тіла, розуму, емоцій і духовності. Такий підхід передбачає, що для підтримання здоров'я важливо не лише дотримуватися фізіологічних норм, а й забезпечувати емоційне благополуччя, психічну стабільність, наявність ціннісних орієнтирів і соціальної підтримки.

Іншими словами, у межах холістичної моделі здоровий спосіб життя – це стиль життя, який сприяє гармонійному розвитку особистості, її внутрішній цілісності й усвідомленому ставленню до себе. Здоров'я перестає бути лише відсутністю хвороб і набуває значення життєвої активності, здатності долати труднощі, творити, реалізовувати особистісний потенціал. Для студентів спеціальності «Психологія» питання здоров'я та способу життя виходить за межі особистої сфери: воно стає передумовою професійної ефективності, емоційної витривалості й здатності до якісної допомоги іншим. У цьому контексті здоровий спосіб життя виступає не лише як набір корисних звичок, а як інтегрована система підтримки фізичного, психічного й соціального функціонування.

У межах дослідження, проведеного серед студентів 1–2 курсів, які навчаються на спеціальності «Психологія» в ПВНЗ «Європейський університет», використано опитувальник SF-36 (Дж. Е. Вар) для оцінювання фізичного й психічного компонентів здоров'я, а також шкалу суб'єктивного благополуччя (А. Перуе-Баду), яка дає змогу виявити загальне психологічне самопочуття. В опитуванні взяли участь 60 студентів денної форми навчання.

Результати дослідження показали, що вищі показники фізичного функціонування корелюють із вищими рівнями суб'єктивного благополуччя, зокрема відчуттям задоволеності життям, емоційною стабільністю й переживанням сенсу. Студенти, які декларували дотримання принципів здорового способу життя (регулярний сон, фізична активність, харчова гігієна, зниження шкідливих звичок), демонстрували нижчі рівні тривожності, емоційного виснаження та вищу адаптивність до навчального навантаження.

Таким чином, здоровий спосіб життя позитивно впливає як на об'єктивні показники стану здоров'я, так і на суб'єктивне відчуття благополуччя, що є критично важливим для студентів, чия майбутня професія передбачає інтенсивну роботу з людьми й високий рівень особистісної включеності.

Результати дослідження актуалізують потребу не лише в інформуванні молоді про користь здорового способу життя, а й у формуванні внутрішньої цінності турботи про себе як основи професійної стійкості. Для студентів-психологів важливо не просто засвоїти знання про здоровий спосіб життя, а інтегрувати ці принципи в особистісний і професійний стиль життя. І робити це важливо в рамках навчання в університеті.

Так, за свідченням О. Волошина, сутність здоров'язбережувальнихіздоров'яформувальних технологій в освітній практиці полягає в комплексному оцінюванні умов освітнього середовища й процесу, які дають змогу забезпечити добрий стан здоров'я молодих людей, дбати про високий рівень їхньої самореалізації, навичок ЗСЖ, відстежувати показники стану здоров'я та індивідуального розвитку, прогнозувати ймовірні зміни здоров'я й уживати профілактичні, психолого-педагогічні, вчасні корекційні, реабілітаційні заходи для забезпечення успішності продуктивної діяльності та її мінімальної фізіологічної «затратності», поліпшення якості життя для всіх учасників освітнього середовища [2, с. 49].

За свідченням О. Єжової, можна виділити три моделі організації навчально-виховного процесу:

1) валеологізація професійно-теоретичних і професійно-практичних предметів;

2) розроблення та включення спецкурсу (факультативу) з проблем здоров'я людини за рахунок варіативної частини навчального плану;

3) змішана модель (валеологізація навчальних предметів і проведення спецкурсу, присвяченого проблемам здоров'я) [3, с. 470].

Доцільно розширити й деталізувати заходи, які можна запровадити в рамках освітнього процесу задля формування в студентів-психологів внутрішньої цінності турботи про себе як основи професійної стійкості, а саме:

1. Психогігієна як обов'язковий навчальний модуль. Вивчення основ психогігієни, психопрофілактики й саморегуляції як складників професійної компетентності психолога допоможе студентам усвідомити значення підтримання психічного та фізичного ресурсу. Це можуть бути окремі курси або теми в межах загальних дисциплін, наприклад, «Основи психічного здоров'я» або «Профілактика емоційного вигорання» [6].

2. Інтеграція практик самодослідження й самопідтримки. Використання щоденників самоспостереження, рефлексивних есе, майндфулнес-практик чи тілесно-орієнтованих вправ як частини освітнього процесу дає студентам змогу сприймати своє тіло і психіку як цінний інструмент роботи. Такі практики не лише сприяють зміцненню здоров'я, а й розвивають навички усвідомленого життя.

3. Проведення тренінгів і групових занять на тему здорового способу життя. Тематичні воркшопи, тренінги на тему управління стресом, емоційної саморегуляції, здорового сну, харчування, гігієни цифрового життя тощо можуть мати значний вплив. Особливо ефективними є заходи, що побудовані на принципах участі, діалогу й досвіду, а не лише теоретичних знань.

4. Формування культури взаємної підтримки в студентському середовищі. Важливо створити в навчальних групах простір, у якому буде нормалізовано практики турботи про себе.

5. Менторські програми та приклади «здорового лідерства». Важливу роль відіграє модель «навчання через приклад»: ментори, куратори, викладачі, які втілюють у власному стилі життя принципи здорового способу життя, впливають на студентів більше, ніж будь-який теоретичний курс. Такі постаті можуть стати агентами культурних змін у навчальному середовищі.

Такої самої думки О. Ващенко, який стверджує, що створити здоров'язбережувальне середовище навчального закладу, яке на практиці буде ефективно забезпечувати збереження та зміцнення здоров'я студентів, можливо лише за умови створення викладацького колективу однодумців, у яких необхідно сформувати компетенції в питаннях здоров'я (його збереження й зміцнення, володіння методами здоров'язбережувальної педагогіки та практичної психології), а також цілеспрямованого виховання культури здоров'я студентів, відповідальності за особисте здоров'я та здоров'я навколишніх, формування в них здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття знань, умінь і навичок збереження й зміцнення здоров'я [1, с. 49].

6. Соціально-психологічні проєкти, пов'язані зі здоров'ям. Ініціативи, у межах яких студенти самостійно створюють проекти або долучаються до проєктів, пов'язаних із популяризацією здоров'я (наприклад, «тиждень ментального здоров'я», флешмоби, блог-платформи, подкасти), допомагають не лише

закріпити знання, а й відчути їх соціальну цінність.

Формування цінності здоров'я серед студентів-психологів – це інвестиція не лише в якість їхнього життя, а й у якість допомоги, яку вони в майбутньому надаватимуть іншим, адже той, хто не вміє берегти себе, навряд чи зможе навчити цього інших.

Висновки. Отже, здоровий спосіб життя є не лише чинником фізичного благополуччя, а й потужним ресурсом для підтримки психічного здоров'я, суб'єктивного благополуччя та професійної стійкості студентів-психологів. Його компоненти – від повноцінного сну до емоційної саморегуляції – мають вирішальне значення для формування здатності до ефективного функціонування в майбутній професійній діяльності.

Проте здоров'я майбутнього психолога – це не тільки особиста справа, а соціально значущий фактор, що визначає якість психологічної допомоги в суспільстві. Формування культури здорового способу життя в студентському середовищі має стати пріоритетним завданням вищої освіти.

Щодо перспектив подальших досліджень, то варто виділити такі напрями, як поглиблене вивчення гендерних, вікових та індивідуально-психологічних особливостей сприйняття й дотримання здорового способу життя в студентів-психологів; дослідження впливу емоційної компетентності, стресостійкості й рівня усвідомленості на готовність студентів інтегрувати здоровий спосіб життя у своє повсякденне життя; проведення інтервенційних програм із подальшим вимірюванням змін у рівні благополуччя, професійної мотивації та психічної стійкості студентів; розроблення моделі формування внутрішньої цінності турботи про себе як основи професійного розвитку в системі підготовки психологів тощо.

Список використаних джерел

1. Ващенко О. Педагогічні умови створення здоров'язбережувального середовища сучасної початкової школи. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія».* Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 27. С. 46–50.
2. Волошин О. Р. Роль здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі. *Психологія, педагогіка та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2012. Вип. 6. С. 47–50.
3. Єжова О. О. Створення освітнього середовища, спрямованого на формування ціннісного ставлення до здоров'я учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді :* збірник наукових праць. 2011. Вип. 15. Кн. І. С. 464–471.
4. Носко М. О., Грищенко С. В., Носко Ю. М. Формування здорового способу життя : навчальний посібник. Київ : Видво, 2013. 268 с.
5. Основи здорового способу життя. Практичні заняття : навчальний посібник для самостійної роботи студентів / уклад. : І. Ю. Карпюк, Т. К. Обезюк. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2022. 419 с.
6. Технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення : монографія / Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко та ін. ; за ред. Л. М. Карамушки. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 288 с.
7. Титаренко Т. М. Моє майбутнє залежить від мене: практики здорового сьогодення у воєнних і повоєнних умовах : монографія / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД , 2024. 130 с.
8. Формування здорового способу життя : навчально-методичні рекомендації / авт. колект. : Т. Андріученко, О. Вакуленко, В. Волков, Н. Дзюба, В. Коляда, Н. Комарова, І. Пєша, Н. Тілікіна ; кер. авт. колект. О. Вакуленко. Київ : ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики», 2018. 100 с.
9. World Health Organization. Ottawa Charter for Health Promotion. First International Conference on Health Promotion. Ottawa, 21 November 1986. Geneva : WHO, 1986. 5 с.

References

1. Vashchenko, O. (2012). Pedahohichni umovy stvorennia zdorov'iazberezhuvalnoho seredovyshcha suchasnoi pochatkovoi shkoly [Pedagogical conditions for creating a health-preserving environment in a modern primary school]. *Humanitarnyi visnyk Derzhavnoho vyshchoho navchalnoho zakladu «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody». Pedahohika. Psykholohiia. Filosofiia*, (27), 46–50 [in Ukrainian].

2. Voloshyn, O. R. (2012). Rol' zdorov'iazberezhuvalnykh tekhnolohii v osvitnomu protsesi [The role of health-preserving technologies in the educational process]. *Psykholohiia, pedahohika ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*, (6), 47–50 [in Ukrainian].
3. Yezhova, O. O. (2011). Stvorennia osvitnoho seredovyshcha, spriamovanoho na formuvannia tsinnisnoho stavlennia do zdorov'ia uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Creating an educational environment aimed at forming a value-based attitude to health among vocational students]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, (15, Book I), 464–471 [in Ukrainian].
4. Nosko, M. O., Hryshchenko, S. V., & Nosko, Yu. M. (2013). *Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia: navchalnyi posibnyk* [Formation of a healthy lifestyle: A textbook]. Kyiv: Vydvo [in Ukrainian].
5. Karpiuk, I. Yu., & Obeziuk, T. K. (2022). *Osnovy zdorovoho sposobu zhyttia. Praktychni zaniattia: navchalnyi posibnyk dlia samostiinoi roboty studentiv* [Fundamentals of a healthy lifestyle. Practical classes: A textbook for students' independent work]. Kyiv: KPI imeni Ihoria Sikorskoho [in Ukrainian].
6. Karamushka, L. M., Kredentser, O. V., Tereshchenko, K. V., et al. (2024). *Tekhnolohii zabezpechennia psykichnoho zdorov'ia ta blahopoluchchia osvitnoho personalu v umovakh viiny ta pisliavoiennoho vidnovlennia*: monohrafiia [Technologies for ensuring the mental health and well-being of educational staff in war and post-war recovery conditions: A monograph]. (L. M. Karamushka, Ed.). Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
7. Tytarenko, T. M. (2024). *Moie maibutnie zalezhyt vid mene: praktyky zdorovoho sohodennia u voiennykh i pisliavoiennykh umovakh*: monohrafiia [My future depends on me: Healthy present-day practices in wartime and post-war conditions: A monograph]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD [in Ukrainian].
8. Andriuchenko, T., Vakulenko, O., Volkov, V., Dziuba, N., Koliada, V., Komarova, N., Piesha, I., & Tilikina, N. (Eds.). (2018). *Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia. Navchalno-metodychni rekomendatsii* [Formation of a healthy lifestyle. Educational-methodical recommendations]. Kyiv: DU «Derzhavnyi instytut simeinoi ta molodizhnoi polityky» [in Ukrainian].
9. World Health Organization. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. First International Conference on Health Promotion, Ottawa, 21 November 1986. Geneva: WHO [in English].

УДК 159.9:331.104.22 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-9

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ ЯК ФАКТОР ЕФЕКТИВНОСТІ КОЛЕКТИВУ

Іванов Є. В.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри публічної служби й управління
навчальними закладами
навчально-наукового інституту публічного управління
і післядипломної освіти
Державного закладу «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

У статті розглядається актуальна проблема впливу соціально-психологічного клімату на ефективність функціонування трудового колективу. Акцентовано увагу на тому, що сприятливий соціально-психологічний клімат, який характеризується згуртованістю, взаємодопомогою, підтримкою й одночасною вимогливістю, є одним із ключових факторів забезпечення високої продуктивності праці й загального успіху підприємства.

Проаналізовано теоретичні підходи до розуміння сутності соціально-психологічного клімату, його основних характеристик і показників. Розкрито взаємозв'язок між психологічною атмосферою в колективі й такими аспектами, як мотивація персоналу, трудова активність, плинність кадрів і якість виконуваної роботи.

На основі аналізу наукових джерел та узагальнення практичного досвіду обґрунтовано важливість створення й підтримання позитивного соціально-психологічного клімату як одного з резервів підвищення ефективності колективної діяльності. Надано низку практичних рекомендацій щодо оптимізації соціально-психологічного клімату на підприємстві, включаючи застосування гнучких методів контролю, моделювання позитивних управлінських практик, формування відносин підтримки й довіри, а також забезпечення належного рівня участі працівників у самоврядуванні.

Підкреслено, що інвестування у створення сприятливого соціально-психологічного клімату є стратегічно важливим для будь-якої організації, оскільки сприяє не лише підвищенню продуктивності праці, а й покращенню емоційного стану працівників, зниженню рівня конфліктності й формуванню згуртованого та мотивованого колективу, здатного ефективно досягати поставлених цілей.

У статі запропоновано системний підхід до управління цим важливим аспектом корпоративної культури, що дасть змогу підвищити стійкість і конкурентоспроможність компанії в довгостроковій перспективі.

Ключові слова: *соціально-психологічний клімат, ефективність колективу, продуктивність праці, трудовий колектив, управління персоналом, міжособистісні відносини.*

Ivanov Ye. V. Abstract of the article Socio-Psychological Climate as a Factor of Team Effectiveness

The article addresses the topical issue of the influence of the socio-psychological climate on the effectiveness of a work team's functioning. Emphasis is placed on the fact that a favorable socio-psychological climate, characterized by cohesion, mutual assistance, support, and simultaneous demandingness, is one of the key factors in ensuring high labor productivity and the overall success of an enterprise.

Theoretical approaches to understanding the essence of socio-psychological climate, its main characteristics, and indicators are analyzed. The relationship between the psychological atmosphere in the team and aspects such as employee motivation, work activity, staff turnover, and the quality of work performed is revealed.

Based on the analysis of scientific sources and the generalization of practical experience, the importance of creating and maintaining a positive socio-psychological climate as one of the reserves for increasing the efficiency of collective activity is substantiated. A number of practical recommendations for optimizing the socio-psychological climate at the enterprise are proposed, including the application of more flexible control methods, the modeling of positive management practices, the formation of supportive and trusting relationships, and ensuring an adequate level of employee participation in self-governance.

It is emphasized that investing in the creation of a favorable socio-psychological climate is strategically important for any organization, as it contributes not only to increasing labor productivity but also to improving the emotional state of employees, reducing the level of conflict, and forming a cohesive and motivated team capable of effectively achieving its goals.

The article proposes a systematic approach to managing this crucial aspect of corporate culture, which will enhance the company's resilience and competitiveness in the long term.

Key words: *socio-psychological climate, team effectiveness, labor productivity, work team, personnel management, interpersonal relations.*

Вступ. У сучасній соціально-економічній парадигмі спостерігається зростання наукового інтересу до проблематики оптимізації соціально-психологічного клімату в колективах. Актуальність дослідження зумовлена, по-перше, ескалацією вимог до рівня психологічної інтеграції індивіда в трудовий процес, а по-друге, установленою кореляцією між якістю соціально-психологічного клімату трудового колективу й показниками ефективності його функціонування.

Нині зазначена проблема зберігає високу актуальність і демонструє значний дослідницький потенціал у зв'язку зі зростанням вимог до рівня психологічної залученості персоналу в діяльність підприємства. Особливої значущості ця проблематика набуває в контексті управлінської діяльності. Забезпечення когерентності функціонування і сталого розвитку підприємства безпосередньо залежить від формування в працівників відчуття колективної єдності й командної взаємодії. Ключовими атрибутами функціонуючої команди є високий рівень згуртованості, взаємна підтримка та готовність до взаємодопомоги, що супроводжується одночасною вимогливістю членів колективу як до себе, так і до навколишніх. Одним із визначальних індикаторів інтегрованості колективу у форматі команди є позитивний соціально-психологічний клімат, що характеризується створенням оптимальних умов для всебічної реалізації індивідуальних здібностей і нахилів кожного працівника.

Значний науковий внесок у дослідження специфіки психологічного клімату колективу зробили такі дослідники, як Г. М. Андрєєва, А. Л. Свинецький, К. К. Платонов, А. І. Донцов, В. М. Мясищев, Б. А. Паригін, Е. С. Кузьмін, А. Н. Лутошкін, В. М. Шепель, А. Н. Щербань та інші.

Методи та методики дослідження. Незважаючи на істотний науково-практичний інтерес до означеної проблематики, питання взаємодетермінації сприятливого соціально-психологічного клімату та продуктивності праці, а також шляхи його оптимізації є актуальними в контексті сучасних наукових досліджень, характеризуючись неповнотою розкриття й потребою в подальшому поглибленому вивченні.

Метою статті є дослідження теоретико-методологічних засад соціально-психологічного стану трудового колективу підприємства й ідентифікація умов і показників формування сприятливого соціально-психологічного клімату в трудовому колективі.

Під поняттям «соціально-психологічний клімат» розуміється емоційний фон колективу, що є відображенням міжособистісних відносин між його членами. Соціально-психологічний клімат являє собою панівну й відносно стабільну духовну атмосферу або психологічний стан колективу, що проявляється у взаємному ставленні працівників і їхньому ставленні до спільної професійної діяльності [7]. Зокрема, на нього впливають такі чинники, як характер взаємодії між працівниками на різних рівнях ієрархії (стиль керівництва, ступінь залучення персоналу до процесів прийняття рішень тощо); особливості горизонтальних зв'язків між співробітниками (рівень згуртованості колективу, специфіка міжособистісних відносин тощо); ставлення до трудової діяльності й інші релевантні індикатори.

Ключовим елементом об'єкта дослідження є рівень суб'єктивної задоволеності працівників власною професійною діяльністю. Цей компонент є значною мірою індивідуалізованим, оскільки оцінювання певних аспектів діяльності як позитивних або негативних може варіюватися серед членів колективу. Значний вплив на цей показник чинять характер і змістовне наповнення професійної діяльності, рівень особистої зацікавленості або відторгнення, пре-

стижність, розмір матеріальної винагороди, кар'єрні перспективи, супутні та специфічні можливості для розвитку. Окрім того, важливим є визначення рівня психологічної та соціально-психологічної інтеграції, що ґрунтується на сумісності темпераментів членів колективу й відповідності їхніх професійних і морально-психологічних характеристик [8].

Специфічною рисою соціально-психологічного клімату трудового колективу на підприємстві є його формування як інтегративного результату акумуляції характеристик групового стану. Він чинить значний вплив на рівень робочої активності й ініціативність працівників, який може мати як стимулювальний, так і деструктивний характер, що зумовлює необхідність диференціації сприятливого та несприятливого соціально-психологічного клімату в трудовому колективі [5].

Несприятливий соціально-психологічний клімат характеризується наявністю напружених міжособистісних відносин або повною відсутністю конструктивної взаємодії між працівниками, що негативно впливає на загальну ефективність трудової діяльності. Перманентні й неврегульовані конфлікти деструктивно впливають на міжособистісну динаміку, дестабілізуючи соціально-психологічний клімат у колективі. Емпіричні психологічні дослідження свідчать, що втрати робочого часу, пов'язані з конфліктними ситуаціями та постконфліктними переживаннями, сягають близько 15%, а зниження продуктивності праці може становити до 20% [6].

Сприятливий соціально-психологічний клімат характеризується ціннісно-орієнтаційною єдністю й високим рівнем згуртованості колективу. Його визначальними рисами є тенденція до зближення міжособистісних відносин між працівниками та високий ступінь їхньої задоволеності цими відносинами. Зазначені умови створюють сприятливе середовище для самореалізації й самоствердження особистості, яка відчуває задоволення від своєї професійної діяльності, за відсутності негативних психологічних угруповань і домінування почуття відповідальності й взаємодопомоги серед працівників.

Позитивний соціально-психологічний клімат колективу сприяє підтриманню високого рівня працездатності співробітників, забезпечує взаємну підтримку в процесі досягнення стратегічних цілей підприємства та зміцнює згуртованість колективу.

Колективна спрямованість на досягнення поставлених цілей є визначальним фактором забезпечення високої ефективності функціонування підприємства.

За наявності сприятливого соціально-психологічного клімату забезпечується максимальна інтеграція персоналу в діяльність підприємства, основними індикаторами якої є продуктивність праці, рівень соціального розвитку підприємства й ступінь реалізації творчого потенціалу кожного працівника в процесі його професійної діяльності. Продуктивність праці в колективі детермінується не лише організацією робочого процесу, рівнем технічного оснащення й умовами праці, а й ступенем групової зрілості, характером міжособистісних відносин, психологічною сумісністю членів колективу, рівнем його згуртованості та стилем управлінського впливу. Як правило, високі показники ефективності праці персоналу зумовлюються наявністю товариської взаємодопомоги, доброзичливістю, готовністю до взаємовиручки, домінуванням позитивного емоційного фону, невимушеністю в міжособистісних комунікаціях тощо. Формування позитивного соціально-психологічного клімату в трудовому колективі є одним із ключових факторів зростання продуктивності праці й підвищення якості виробленої продукції або наданих послуг [4].

Результати. Результати наукових досліджень демонструють наявність взаємозв'язку між економічними та правовими аспектами у сфері праці, зокрема в соціально-трудових відносинах. Про це свідчить підвищення ефективності праці більше ніж на 10%, що досягається виключно за рахунок посилення взаємної відповідальності працівників, оптимізації організації праці й формування сприятливого морально-психологічного клімату. Для оптимізації використання психологічних особливостей індивідів у колективі необхідно володіти інформацією про їхні професійно-пізнавальні інтереси та застосовувати стратегії їхнього формування на засадах креативного підходу до професійної діяльності [1].

Для забезпечення креативної колаборації всього трудового колективу необхідно орієнтувати на спільну діяльність та інтенсифікувати інтеракцію в процесі прийняття управлінських рішень; виявляти належну увагу до всіх пропозицій і побажань; ураховувати професійний досвід, знання й інноваційні підходи працівників; стимулювати їхню автономність і самодисципліну, що сприяє підвищенню активності й ініціативності колективу. Визначальною характеристикою трудового колективу є консенсус щодо спільних цілей серед усіх його членів. Ефективне функціонування колективу досягається за умови чіткого розуміння працівниками основних цілей, налагодженої взаємодії, взаємної підтримки, а також прояву активності й ініціативи в процесі виконання завдань [8].

Однією з ключових переваг командної взаємодії є виникнення синергетичного ефекту, що полягає в тому, що інтегровані зусилля команди демонструють результативність, яка перевищує суму індивідуальних внесків її учасників. Фундаментальні переваги команди полягають у її здатності до гнучкого реагування на динаміку бізнес-середовища та прискореного розвитку [1].

Окрім зазначених вище нормативних положень, значущу роль у формуванні соціально-психологічного клімату відіграє стиль управління, який являє собою інтегровану сукупність принципів, норм, методів і прийомів впливу на трудовий колектив з метою ефективної реалізації управлінської діяльності й досягнення стратегічних цілей підприємства.

Важливим елементом аналізу соціально-психологічного клімату трудового колективу є також ідентифікація параметрів, за якими внутрішньоколективні відносини корелюють із загальними соціальними відносинами, а за якими – виявляють розбіжності. Із цієї перспективи відносини між членами колективу доцільно аналізувати, використовуючи понятійний апарат, застосовуваний для дослідження моральності, правосвідомості, а також соціальних норм і цінностей. Зазначений підхід сприятиме визначенню конкретних напрямів оптимізації соціально-психологічного клімату трудового колективу.

З огляду на вищезазначене, оптимізація соціально-психологічного клімату трудового колективу підприємства може бути досягнута шляхом реалізації комплексу таких завдань:

– формування єдності й узгодженості норм, прийнятих на підприємстві;

– забезпечення оптимальних умов для розвитку ціннісних орієнтацій працівників за рахунок створення додаткових чи поліпшення наявних умов мотивації праці на підприємстві;

– зміцнення впевненості працівників у власних силах і здібностях для підвищення контролю як над своєю діяльністю, так і над загальним майбутнім усіх членів колективу на підприємстві;

– стимулювання обміну знаннями й досвідом через установлення принципу рівних можливостей і справедливого розподілу винагород.

Застосування гнучкіших контрольних механізмів є доцільним. Необхідно забезпечувати певний рівень автономії працівників у процесі розв'язання виробничих завдань, уникаючи надмірного й безперервного контролю, оскільки це може негативно впливати не лише на ефективність, а й на моральний стан персоналу.

Доцільним є застосування методів моделювання та імітації, оскільки управлінці середньої ланки у взаємодії з підлеглими часто відтворюють модель комунікації, що демонструє керівництво вищої ланки. Варто також ураховувати тенденцію до більш активного осудження та критики підлеглих з боку менеджерів середнього рівня, що може бути пов'язано з певними адміністративними обмеженнями їхніх повноважень.

Виокремимо ключові умови, необхідні для успішного формування сприятливого соціально-психологічного клімату на підприємстві:

1. Організація спілкування: забезпечення умов щодо колективних відвідувань культурних закладів і місць відпочинку, додаткові можливості використання обідньої перерви.

2. Організація інформаційного потоку: загальні звіти про виконання планових показників соціально-психологічного роз-

витку в колективі; ефективність виробничої діяльності в різних підрозділах підприємства; основні зміни в структурі підприємства й управлінських методів; а також інші зміни, які можуть опосередковано впливати на життя колективу.

3. Організація системи самоуправління: делегація з боку керівництва проблемних питань для розгляду на колективних зібраннях.

Забезпечення належного рівня залучення до самоврядування й реалізація зазначених заходів сприяють консолідації працівників, ідентифікації спільних інтересів, покращенню міжособистісних відносин, а також позитивно впливають на їхню громадську активність.

Для оптимізації та підтримання належного рівня соціально-психологічного клімату в трудовому колективі необхідно дотримуватися таких дій:

– формування головних аспектів соціально-психологічного клімату на підприємстві (цінності, норми, традиції, колективна думка, настрій);

– оптимальне розміщення, навчання, підбір і періодична атестація керівного персоналу;

– формування нового колективу з урахуванням психологічної сумісності й особливостей працівників;

– вирішення конфліктів у колективі на початковому етапі їх формування.

З метою покращення соціально-психологічного клімату в усталеному трудовому колективі особливої уваги потребує формування взаємин, що ґрунтуються на підтримці та довірі, які сприятимуть створенню позитивної атмосфери для забезпечення ефективного комунікаційного обміну. Варто зазначити, що досягнення соціальної єдності в межах колективу поряд зі збереженням індивідуальності кожного його члена є ключовою метою комунікації [7].

Отже, на підставі вищезазначеного можна ідентифікувати такі індикатори сприятливого соціально-психологічного клімату трудового колективу:

– оптимальний рівень вимогливості й довіри серед працівників підприємства одне до одного;

– ділова й доброзичлива критика;

– можливість вільно виражати власну думку під час обговорення всіх питань взаємин у трудовому колективі підприємства;

– задоволеність працею на підприємстві;

– взаємодопомога на всіх етапах роботи;

– рівномірна інформованість працівників про всі аспекти внутрішнього життя на підприємстві.

Висновки. Отже, соціально-психологічний клімат є вагомим чинником функціонування підприємства, оскільки відображає динаміку міжособистісної взаємодії в трудовому колективі, що, зі свого боку, впливає як на загальну продуктивність праці, так і на емоційний стан кожного працівника. Він формується на підґрунті міжособистісних відносин, проявляючись як сукупність психологічних умов, що сприяють або ускладнюють ефективну спільну діяльність і всебічний розвиток персоналу в трудовому колективі підприємства.

Констатовано, що несприятливий соціально-психологічний клімат проявляється через напружені міжособистісні відносини, відчуження працівників, конфліктні ситуації та трудові колізії. Наслідком цього є погіршення загальної діяльності підприємства, зниження мотивації до праці, зменшення продуктивності, зростання плинності кадрів і послаблення трудової активності персоналу.

У свою чергу, для сприятливого соціально-психологічного клімату характерні взаємодопомога, відповідальність і взаємна вимогливість, що позитивно впливає на ефективність функціонування всього колективу. З огляду на це, соціально-психологічний клімат трудового колективу може розглядатися як один зі значущих факторів і потенційних резервів підвищення продуктивності праці.

Список використаних джерел

1. Бровар О. В. Соціально-психологічні аспекти менеджменту персоналу банківських установ. *Фінансово-кредитна діяльність: проблеми теорії та практики :* збірник наукових праць. Київ, 2018. № 1. С. 281–289.
2. Донцов А. І. Міжкультурні взаємодії і соціальна дистанція *Національний психологічний журнал*. 2014. № 2(14). С. 5–12.

3. Управління конфліктами : навчальний посібник / Г. В. Жаворонкова, О. М. Скібицький, Т. В. Сівашенко, О. І. Туз. Київ : Кондор, 2010. 172 с.
4. Кравченко О. О., Кикоть С. В. Психологічні аспекти управління персоналом. *Молодий вчений.* Херсон, 2016. № 3. С. 101–103.
5. Лєскова Л. Ф. Формування сприятливого соціально-психологічного клімату у колективі установи соціальної сфери, *Молодий вчений.* Херсон, 2017. № 4. С. 98–103.
6. Матійків І. М. Роль конфліктологічної компетентності керівника у створенні безпечних психологічних умов праці у педагогічному колективі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Львів, 2012. № 2. С. 434–443.
7. Олійник Н. Ю. До питання поліпшення соціально-психологічного клімату в організації. *Молодий вчений.* Херсон, 2017. № 4. С. 725–728.
8. Сорока І. А. Позитивний соціально-психологічний клімат як засіб профілактики конфліктів у педагогічному колективі. *Правовий вісник Університету «Крок».* 2016. № 2. С. 150–154.

References

1. Brovar, O. V. (2018). Sotsialno-psykholohichni aspekty menedzhmentu personalu bankivskykh ustanov [Socio-psychological aspects of personnel management of banking institutions]. Finansovo-kredytna diialnist: problemy teorii ta praktyky – Financial and Credit Activities: Problems of Theory and Practice, [1] (1), 281–289 [in Ukrainian].
2. Dontsov, A. I. (2014). Mizhkulturni vzaiemodii i sotsialna dystantsiia [Intercultural interactions and social distance]. Natsionalnyi psykholohichnyi zhurnal – National Psychological Journal, (2(14)), 5–12 [in Ukrainian].
3. Zhavoronkova, H. V., Skibitskyi, O. M., Sivashenko, T. V., & Tuz, O. I. (2010). Upravlinnia konfliktamy [Conflict management] (Navch. posib.). Kondor [in Ukrainian].
4. Kravchenko, O. O., & Kykot, S. V. (2016). Psykholohichni aspekty upravlinnia personalom [Psychological aspects of personnel management]. [1] Molodyi vchenyi – Young Scientist, (3), 101–103 [in Ukrainian].
5. Lieskova, L. F. (2017). Formuvannia spryiatlyvoho sotsialno-psykholohichnoho klimatu u kolektyvi ustanovy sotsialnoi sfery [Formation of a favorable socio-psychological climate in the team of a social sphere institution]. Molodyi vchenyi – Young Scientist, (4), 98–103 [in Ukrainian].
6. Matiikiv, I. M. (2012). Rol konfliktolohichnoi kompetentnosti kerivnyka u stvorenni bezpechnykh psykholohichnykh umov pratsi u pedahohichnomu kolektyvi [The role of the head's conflictological competence in creating safe psychological working conditions in the pedagogical staff]. Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs, [1] (2), 434–443 [in Ukrainian].
7. Oliinyk, N. Yu. (2017). Do pytannia polipshennia sotsialno-psykholohichnoho klimatu v orhanizatsii [On the issue of improving the socio-psychological climate in the organization]. Molodyi vchenyi – Young Scientist, (4), 725–728 [in Ukrainian].
8. Soroka, I. A. (2016). Pozytyvnyi sotsialno-psykholohichnyi klimat yak zasib profilaktyky konfliktiv u pedahohichnomu kolektyvi [Positive socio-psychological climate as a means of conflict prevention in the pedagogical staff]. Pravovyi visnyk Universytetu «Krok» – Legal Bulletin of KROK University, (2), 150–154 [in Ukrainian].

УДК 378.147: 378:796/799-057.86(045) **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-10

ПЕДАГОГІКА ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ

Княжева І. А.
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID: 0000-0001-8395-6902

Койчева Т. І.
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університетімені К. Д. Ушинського»
ORCID ID: 0000-0002-5518-4260

Кинєва П. П.
завідувач практики,
асистент кафедри педагогіки
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID: 0009-0002-5993-4679

Ноздрова О. П.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID: 0000-0003-2988-7912

У статті схарактеризовано особистісно-орієнтовану взаємодію у вихованні й навчанні особистості дитини. Визначено, що фізична культура розглядається як базова частина загальнолюдської культури й володіє величезним потенціалом у формуванні всебічно розвиненої особистості. Зазначено, що в умовах реформування системи освіти України в контексті євроінтеграції нові вимоги часу детермінують необхідність підготовки покоління майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту, здатних швидко й адекватно реагувати на виклики суспільства, бути всебічно розвиненими, творчо активними, професійно компетентними й мати гуманний орієнтир у ставленні до учня.

Особистісна парадигма виховання й навчання характеризується гуманістичним контекстом, що передбачає гуманну позицію самого педагога у виховному процесі. Це зумовлює суб'єкт-суб'єктну взаємодію виховних відносин. Визнаючи учня суб'єктом виховання, декларуючи його суб'єкт-орієнтовану позицію в педагогічній взаємодії, проаналізували погляди науковців на проблему підготовки в майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту індивідуально-гуманістичного підходу на основі домінанти особистісно-орієнтованого виховання до особистості дитини, розгляду її як складної самоорганізованої системи; визнання унікальності, неповторності, самоцінності кожної особистості і траєкторії її розвитку.

Автори визначили поняття «особистісно-орієнтований підхід», його принципи й переваги, тобто заміну навчально-дисциплінарної моделі взаємодії педагога й учня на особистісно-орієнтовану, яка стверджує цінність особистості людини.

Презентовано реалізацію особистісно-орієнтованого підходу на заняттях з фізичного виховання та спорту в закладах вищої освіти. Визначено ефективні педагогічні прийоми й методи особистісно-зорієнтованої взаємодії щодо організації процесу підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту, які базуються на індивідуальному підході до кожного учня і створюють умови для його гармонійного розвитку, зміцнення здоров'я й формування позитивного ставлення до фізичної культури на все життя.

У статті доведено, що формування особистісно-орієнтованої взаємодії майбутнього фахівця з фізичної культури та спорту й учнів на основі принципу суб'єктності дає змогу забезпечити якісно новий рівень розвитку особистості дитини – рівень самопрограмування і творчого проєктування свого життя, створення умов для її самовизначення й саморозвитку.

Ключові слова: *особистісно-орієнтована взаємодія, підготовка майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту, індивідуально-гуманістичний підхід, прийоми, методи, принципи суб'єкт-суб'єктної взаємодії,* інноваційні технології, *формування здорового способу життя, самовизначення й саморозвиток.*

Knyazheva İ. A., Koycheva T. İ., Kyneva P. P., Nozdrova O. P. Pedagogy of person-centered interaction in the training of future specialists in physical culture and sports

The article characterizes person-centered interaction in the upbringing and education of the child's personality. It is determined that physical culture is considered a basic part of universal human culture and has enormous potential in the formation of a comprehensively developed personality. It is noted that in the context of reforming the education system of Ukraine in the context of European integration, the new requirements of the time determine the need to train a generation of future specialists in physical education and sports, capable of quickly and adequately responding to the challenges of society, be comprehensively developed, creatively active, professionally competent and have a humane orientation in their attitude towards the student.

The personal paradigm of education and training is characterized by a humanistic context, which implies a humane position of the teacher himself in the educational process. This determines the subject-subject interaction of educational relations. Recognizing the student as a subject of education, declaring his subject-oriented position in pedagogical interaction, the views of scientists on the problem of training future specialists in physical culture and sports in an individual-humanistic approach based on the dominance of personality-oriented education to the child's personality, considering it as a complex self-organized system, were analyzed; in recognizing the uniqueness, originality, intrinsic value of each individual and the trajectory of their development.

The authors define the concept of a "person-centered approach", its principles and advantages, that is, replacing the educational and disciplinary model of interaction between a teacher and a student with a person-centered one, which affirms the value of the human personality.

The implementation of a person-centered approach in physical education and sports classes in higher education institutions is presented. Effective pedagogical techniques and methods of person-centered interaction have been identified for organizing the process of training future specialists in physical culture and sports, which are based on an individual approach to each student and create conditions for his harmonious development, health promotion, and the formation of a positive attitude towards physical culture for life.

The article proves that the formation of a person-centered interaction between a future specialist in physical culture and sports and students based on the principle of subjectivity allows to ensure a qualitatively new level of development of the child's personality – the level of self-programming and creative design of one's life, the creation of conditions for its self-determination and self-development.

Key words: *person-centered interaction, training of future specialists in physical education and sports, individual and humanistic approach, techniques, methods, principles of subject-subject interaction,* innovative technologies, *forming a healthy lifestyle, self-determination and self-development.*

Вступ. Перехід до нової особистісної парадигми – провідна тенденція освіти XX–XXI ст. Особистісна парадигма освіти стала панівною в сучасний період розвитку освітніх стандартів, які розкривають характерологічну цілісність освітньо-виховного процесу й регулюють науково-дослідну та практичну інноваційну педагогічну діяльність.

Сучасна освіта пов'язана з її гуманізацією, розвитком здібностей особистості; у її основу закладено повагу до особистості учня, формування його самостійності, установлення гуманних, довірливих взаємин з учителем. Отже, в аспекті означеного актуальною є заміна навчально-дисциплінарної моделі взаємодії педагога й учня на особистісно-орієнтовану, яка стверджує цінність особистості людини.

Ідею особистісно-орієнтованого підходу розробляють вітчизняні вчені з початку 80-х рр. XX ст., серед яких – І. Бех, Н. Гузій, В. Рибалка й інші [2]. Українські науковці в галузі теорії та практики професійної освіти щодо підготовки фахівців з фізичної культури та спорту А. Сущенко, А. Сватьєв, В. Мазін зазначають, що важливою особливістю фізичного виховання та спорту сьогодні, у вік комп'ютерних технологій, є їх спрямованість на всебічне вдосконалення людини [1]. В. Кремень, Н. Ничкало, Ю. Ніколаєв, М. Про-

хорова акцентують увагу на тому, що система вищої освіти в галузі фізичної культури та спорту призначена готувати висококваліфікованих фахівців для навчальної, виховної й оздоровчої діяльності з учнівською молоддю [3]. Науковці розробили технології особистісно-орієнтованого навчання здобувачів освіти, однак питання застосування такого підходу під час підготовки майбутніх учителів фізичної та спорту в закладах вищої освіти залишається мало розробленим.

Мета статті – визначити основні принципові положення особистісно-орієнтованого підходу щодо організації процесу підготовки майбутніх вчителів фізичної культури та спорту в закладах вищої освіти.

Методи та методики дослідження – аналіз та узагальнення науково-методичної, психолого-педагогічної літератури для вивчення стану розробленої проблеми; педагогічне спостереження, педагогічний експеримент; статистичні методи обробки даних.

Результати. Сучасний урок фізичного виховання – це не просто набір вправ і нормативів, а й процес формування здорової, активної та гармонійно розвиненої особистості. Традиційний підхід, орієнтований на загальні стандарти, часто не враховує індивідуальні особливості учнів, їхні інтереси й потреби. У цьому контексті особистісно-орієнтований підхід стає ключовим для створення ефективного та цікавого освітнього процесу, який мотивує учнів до занять спортом і сприяє їх усебічному розвитку.

Ми в дослідженні зазначаємо, що педагоги повинні змінити ставлення учнів до уроків фізичної культури, до свого здоров'я; наблизити їх до розуміння значущості цього предмета; до розуміння себе. Для цього необхідно змінити насамперед умови отримання цих знань. Як змінити ставлення вчителя до учня як суб'єкта освітнього процесу, щоб він став здатним до культурного саморозвитку? Як повинні вести себе майбутні вчителі, щоб своєчасно надавати допомогу й підтримку кожній дитячій особистості?

Особистісно-орієнтована освіта основана на демократичній формі спілкування з учнями. Педагог повинен уміти й бажати заохочувати учнів поринати в різноманітні та цікаві види діяльності й при цьому дбати, щоб кожен міг знайти собі місце та був зацікавлений у запропонованій справі; педагог повинен жити інтересами й життям учнів.

Ми згодні з думкою (Г. Грибан, А. Крук, О. Олійник), що особистісно-орієнтований підхід в організації освітнього процесу в закладах вищої освіти характеризується такими основними положеннями:

– особистісно-орієнтоване навчання забезпечує розвиток і саморозвиток особистості здобувача вищої освіти, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання й предметної діяльності;

– освітній процес у контексті особистісно-орієнтованого навчання вибудовується, спираючись на здібності кожного здобувача вищої освіти, ураховуються нахили, ціннісні орієнтації та суб'єктний досвід особистості, можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці;

– за особистісно-орієнтованого підходу традиційне навчання не може бути провідним; особистісно-орієнтоване навчання будується на принципі варіативності, тобто визнання різноманітності змісту й форм освітнього процесу, вибір яких здійснює викладач з урахуванням мети розвитку кожного здобувача вищої освіти [3; 9].

У дослідженні хочемо зазначити основні положення особистісно-орієнтованого підходу щодо організації процесу підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту.

Ми орієнтувалися на провідні ідеї особистісно-орієнтованого навчання, які розглядалися в працях учених (О. Дубасенюк, І. Зязюн, Б. Шиян): 1) мета організації занять фізичної культури та спорту полягає в розвитку інтелектуальних і фізичних здібностей здобувачів вищої освіти, максимальне розкриття індивідуальності кожної особистості; 2) основним принципом організації занять з фізичної культури та спорту має бути не заданий норматив фізичного розвитку, а фізичний розвиток як процес, індивідуальний для кожного здобувача вищої освіти відповідно до його фізичних можливостей, фізіологічних і фізичних здібностей, психологічної готовності й моральної витривалості; 3) фізична культура має розумітися як суто індивідуальна діяльність

окремого студента, яка спрямована на формування власної фізичної культури, знайомство із заданими для кожного віку здобувача вищої освіти параметрами фізкультурно-оздоровчої діяльності; 4) при моделюванні та реалізації занять з фізичної культури та спорту має бути проведена робота щодо виявлення суб'єктного досвіду кожного здобувача вищої освіти, його позиції стосовно власного здоров'я, власних можливостей і здібностей, ставлення до спорту; 5) розуміння здобувачем вищої освіти зв'язку здорового способу життя з власною метою життєдіяльності перетворюється на засіб розвитку особистості, що враховує його психічні, психологічні, фізіологічні й фізичні можливості, здібності; 6) варіативність програм фізкультурно-оздоровчої діяльності здобувачів вищої освіти як пріоритет особистісно-орієнтованого навчання [6; 7].

Особистісно-орієнтований підхід поєднує виховання й освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку, підготовки особистості до майбутньої життєдіяльності. У цьому аспекті Н. Кузьменко зазначає, що спрямованість особистісно-орієнтованої підготовки визначається як гуманістична, що має на увазі діяльність педагога, орієнтовану на пізнання людини, її унікальності й неповторності, порівнюючи з моральними нормами й загальноприйнятими етичними цінностями об'єктивно позитивного характеру для суспільства загалом [8, с. 35].

Важливими завданнями для викладачів, як зазначав І. Бех, є створення «ситуації успіху» й комфортної атмосфери; необхідність організовувати таку ситуацію та атмосферу у вищому навчальному закладі можна завдяки диференційованим завданням, які відповідають індивідуальним особливостям студентів; наданню вирішення завдань різними способами; використанню різних форм роботи [2, с. 190].

У науковій праці зазначаємо основні принципи особистісно-орієнтованого підходу: 1) індивідуалізація навчання: урахування рівня фізичної підготовки, стану здоров'я, темпу засвоєння матеріалу й інших індивідуальних особливостей кожної особистості; 2) варіативність і вибір: надання здобувачам освіти можливості вибору видів фізичної активності, вправ, ігор, що відповідають їхнім інтересам і потребам; 3) мотивація та підтримка: створення атмосфери підтримки й заохочення, де кожен відчуває себе успішним і здатним досягати результатів; 4) співпраця та спілкування: залучення здобувачів освіти до обговорення та планування занять, сприяння розвитку комунікативних навичок і вмінню працювати в команді; 5) рефлексія та самооцінка: заохочення здобувачів освіти до аналізу своїх досягнень і прогресу, формування адекватної самооцінки й розуміння власних можливостей.

У дослідженні презентували реалізацію особистісно-орієнтованого підходу на заняттях з фізичного виховання та спорту в закладах вищої освіти, що сприяло розвитку суб'єктних властивостей та індивідуальних потреб майбутніх фахівців у процесі становлення їхньої соціальної зрілості й подальшої професіоналізації:

1. *Діагностика й індивідуальний план:* на початку навчального року проводили комплексну діагностику фізичної підготовленості здобувачів вищої освіти, їхніх інтересів, потреб і мотивації. При цьому використовували спостереження, опитування, тестування. На основі отриманих даних розробили індивідуальний план для кожного особисто, ураховуючи його особливості й потреби. У плані зазначали цілі та завдання, які здобувач вищої освіти хотів досягти; види фізичної активності, які відповідали його інтересам; рівень навантаження, який був оптимальним для його фізичного стану; критерії оцінювання досягнень.

2. *Організація навчального процесу:* створювали на заняттях атмосферу підтримки й заохочення; забезпечували різноманітність видів фізичної активності (різні види спорту, ігри, вправи); давали можливість вибору; ураховували індивідуальний темп і навантаження; заохочували майбутніх фахівців до самостійності й відповідальності (до планування занять, вибору вправ, оцінювання своїх досягнень); використовували інтерактивні методи навчання (на заняттях з фізичної культури та спорту презентували різновиди функціонального тренінгу: аеробіки, ритмічної гімнастики, пілатесу, бодіфітнесу; проводили само-

стійні фізичні вправи впродовж дня, активні рухові тощо); мультимедійні технології, інтерактивні ігри, спортивне обладнання нового покоління; поєднували фронтальні, групові й індивідуальні форми роботи.

3. *Оцінювання досягнень:* оцінювали не тільки результат, а й процес; ураховували зусилля, які докладалися, прогрес та особисті досягнення; використовували різні методи оцінювання (поєднували традиційні методи (тести, нормативи) з нетрадиційними (портфоліо, самооцінювання, оцінювання одногрупників); забезпечували зворотний зв'язок, надавали детальну інформацію про досягнення майбутніх фахівців і рекомендації щодо покращення результатів.

Визначено в дослідженні ефективні педагогічні прийоми й методи особистісно-зорієнтованого підходу щодо організації процесу підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту:

1) ігрові методи: використання ігор для розвитку фізичних якостей, координації рухів, спритності;

2) метод проєктів: розроблення й реалізація здобувачами вищої освіти власних спортивних проєктів;

3) командна робота: організація змагань, естафет, ігор, що сприяли розвитку командного духу та співпраці;

4) індивідуальні завдання: розроблення комплексу вправ для кожного здобувача вищої освіти з урахуванням його потреб і можливостей;

5) рефлексія: обговорення з майбутніми фахівцями фізичної культури та спорту їхніх досягнень, аналіз помилок і пошук шляхів покращення результатів.

Наприклад, однією з головних умов успішного навчання є здатність майбутніх фахівців фізичної культури та спорту тримати дисципліну на уроці. Дисципліна залежить від рівня насиченості тренування, від уміння вчителя та його здатності мотивувати учнів, стимулювати учнівські успіхи, від уміння використовувати на практиці активні методи навчання й «нестандартні уроки».

На уроці фізкультури використана методика навчання в комбінуванні елементів особистісно-орієнтованих і здоров'язбережувальних технологій, адже педагог повинен не тільки навчити життєво важливих рухових умінь і навичок, а й виховувати потребу та вміння самостійно займатися фізичними вправами, свідомо їх застосовувати для відпочинку, тренування, підвищення працездатності й зміцнення здоров'я.

Упровадження особистісно-орієнтованого підходу до навчання й виховання здобувачів вищої освіти під час проведення тренувань з фізичної культури та спорту дало змогу підвищити успішність з дисципліни; підвищити динаміку зростання фізичної підготовленості, збільшити інтерес до занять фізичною культурою та мотивацію до здорового способу життя.

У дослідженні презентували систему «нестандартних уроків», які ми використовували зі здобувачами вищої освіти під час проведення тренувань з фізичної культури та спорту на практиці. Нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, що мало нестандартну (невизначену) структуру й незвичайний задум та організаційну форму. Використовували такі нетрадиційні уроки: уроки зі зміненим способом організації (захист ідей, урок взаємоконтролю); уроки, пов'язані з фантазією (урок-гра); уроки, що імітували які-небудь види діяльності (урок-екскурсія, урок-експедиція); уроки з ігровою змагальною основою (вікторина, КВК); уроки з трансформацією стандартних способів організації (семінар, залік, урок-моделювання); уроки з оригінальною організацією (урок взаємонавчання, урок-монолог); уроки-аналогії певних дій (урок-аукціон); уроки-аналогії з відомими формами й методами діяльності (урок-диспут, урок-дослідження).

Незважаючи на таке величезне різноманіття, для більшості нестандартних уроків, як правило, характерно колективні способи роботи; цікавість до навчального матеріалу; творчий складник; активізація пізнавальної діяльності; партнерський стиль взаємин; зміна ролі тренера з фізичної культури та спорту; нестандартні підходи до оцінювання тощо.

Під час професійної підготовки дуже важливим був відхід від шаблону, підтримка ініціативи тренера з фізичного виховання та спорту, створення умов для невимушеного

обміну ідеями, досвідом, думками. У цьому процесі найважливіше місце належало нестандартному уроку, адже він руйнував сталі штампи знань, умінь, навичок.

Наприклад, наведемо зразки використання інноваційних технологій під час особистісно-орієнтованої взаємодії тренера зі здобувачами освіти на тренуваннях з волейболу. Це, зокрема, відеоаналіз і програмне забезпечення, такі як Data Volley, Dartfish, Nacsport або Hudl, які дали змогу проаналізувати гру, зафіксувати дії гравців, переглядати подачі, атаки, блоки та помилки. Мультимедійна презентація дала змогу переконатися, що на міжнародних турнірах використовувалася система Hawk-Eye, яка забезпечувала точність суддівства. Здобувачі освіти ознайомилися зі застосуванням сенсорних браслетів, GPS-трекерів, акселерометрів, моніторів серцевого ритму; з використанням кріокамер, електростимуляторів, біофідбек-тренажерів і цифрових платформ обліку навантажень.

На тренуваннях з волейболу під час особистісно-орієнтованої взаємодії тренера з дітьми використовували інтерактивний метод «мозкової атаки». Це був колективний спосіб генерування ідей для тактичної підготовки до гри, аналізу поразок, пошуку нових вправ, формування командного духу. Він розвивав творче мислення й зміцнював командну взаємодію.

Ще одним ефективним інноваційним методом було складання «сенкану» – п'ятирядкового вірша, який допомагав узагальнити вивчений матеріал на заняттях з волейболу; розвивав уяву, критичне мислення й емоційне ставлення до цього виду спорту (наприклад, Волейбол. Командний, захопливий. Б'ємо, стрибаємо, захищаємо. Разом до перемоги йдемо. Гра).

Для рефлексії після тренувань застосовували інтерактивний метод «Мікрофон». Після заняття кожен гравець отримував можливість висловитися: що вдалося, що було складно, що хотілося б покращити. Це допомогло сформувати командну єдність, розвило рефлексію й дало змогу майбутньому фахівцю з фізичної культури та спорту краще зрозуміти настрій команди.

На тренуваннях працювали над спортивними проєктами: діти розробляли та захищали власні спортивні проекти, наприклад, програму психологічного гуртка для волейболістів «Граємо з розумом» (мета – розвиток емоційної стійкості, командної взаємодії та впевненості). Програма включала 8–10 занять по 45 хвилин, охоплювала теми: знайомство, командна підтримка, контроль емоцій, техніки зняття напруження, робота з поразками, підготовка до змагань, лідерство. Ефективність використання проєктної роботи оцінювали через анкетування, спостереження, самооцінювання, опитування батьків і групове обговорення.

Також індивідуальним завданням на тренуваннях з волейболу було розроблення комплексу вправ для кожного здобувача освіти з урахуванням його потреб і можливостей, а саме використання мультимедійних технологій для навчання дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП). На тренуваннях з волейболу розглядалися відеоінструкції, голосові застосунки, піктограми, адаптовані презентації, освітні платформи, електронні розклади, платформи для зворотного зв'язку з батьками. Це сприяло розвитку самостійності, комунікації, інтересу до занять, адже діти з ООП мають право й можливість займатися волейболом. Наприклад, гравці знайомилися з інформацією, що діти з порушенням опорно-рухового апарату можуть брати участь у сидячому волейболі – офіційному виді Параолімпійських ігор; для інших можна адаптувати правила (використовувати м'який м'яч, змінити розміри майданчика тощо).

Висновки. Можемо констатувати, що питання створення особистісно-орієнтованої взаємодії педагога й учня на заняттях з фізичної культури та спорту є одним із пріоритетних у системі професійної підготовки майбутнього фахівця. Кожен майбутній фахівець з фізичної культури та спорту має усвідомлювати особистісну відповідальність за створення умов, які дають змогу не нашкодити фізичному, психічному, емоційному благополуччю вихованця через реалізацію методів, засобів, форм і прийомів навчання відповідно до фізіологічних, індивідуальних і психологічних принципів збереження

та зміцнення здоров'я, виховання високої культури здоров'я в усіх учасників освітнього процесу.

Застосування особистісно-орієнтованого підходу створює можливості для кожної особистості реалізувати себе у здоров'язбережувальній діяльності; у суб'єкт-суб'єктній взаємодії з учителем, тренером, викладачем; у здійсненні індивідуального вибору форм і засобів фізичного виховання; у досягненні фізичної досконалості; в оволодінні механізмами адаптації, саморегуляції, самозахисту й самовиховання.

Особистісно-орієнтоване фізичне виховання дає можливість здобувачам освіти вільного вибору виду рухової активності на заняттях з фізичного виховання й у подальшій діяльності; передбачає необхідність диференціації навчання, орієнтації на особистість здобувача, його інтелектуальний і фізичний розвиток; виховання цілісної особистості, а не окремих фізичних якостей.

Воно здійснюється на основі гуманно-особистісних здоров'язбережувальних технологій, технологій співпраці й технологій вільного виховання. Гуманно-особистісні технології характеризуються своєю гуманістичною сутністю, допомогою, психологічною підтримкою особистості здобувача освіти. Технології співробітництва побудовані на демократизмі, рівності, партнерстві у взаєминах викладача та здобувача освіти. Технології вільного виховання спрямовані на надання здобувачу освіти повної свободи вибору рухової активності й самостійності під час виконання завдань.

Хочемо зазначити в дослідженні про переваги *особистісно-орієнтованого підходу:* підвищення мотивації та інтересу до фізичного виховання; розвиток індивідуальних здібностей і талантів; зміцнення здоров'я й формування позитивного ставлення до спорту; виховання відповідальності й самостійності; покращення психологічного клімату в класі, групі.

Особистісно-орієнтований підхід – це важливий крок до створення сучасної ефективної системи фізичного виховання. Забезпечуючи індивідуальний підхід до кожного учня, ми створюємо умови для його гармонійного розвитку, зміцнення здоров'я та формування позитивного ставлення до фізичної культури на все життя.

Перспектива подальшого дослідження спрямована на вивчення шляхів формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту засобами інтерактивних технологій в умовах закладу вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Базильчук В. Б., Базильчук О. В. Реалізація особистісно-орієнтованого і діяльнісного підходів до розвитку рухової активності студентів засобами спортивних ігор в освітньому середовищі університету. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. *Серія «Педагогічні науки».* 2023. Вип. 51. С. 116–119.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
3. Грибан Г. П, Солодовник О. В., Крук А. З., Пилипчук П. Особистісно-орієнтоване фізичне виховання здобувачів закладів вищої освіти як чинник підвищення рухової активності та збереження здоров'я. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації.* 2021. Вип. 12 (31. С. 5–13.
4. Данилевич М. В. Особистісно-орієнтований підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 39(92). С. 133–137.
5. Довгань Н. Ю. Фізичне виховання студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи. *Педагогічні науки* : : збірник наукових праць. 2016. LXXXI(2). С. 53–58.
6. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: особистісно-орієнтований підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2012. 436 с.
7. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи :* монографія. Київ : Віпол, 2000. С. 11–37.
8. Кузьменко Н. Особистісно орієнтований підхід у сучасному навчально-виховному процесі ВНЗ. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогіка».* 2016. Вип. 4. С. 34–38.

9. Олійник О. М., Сорокін Ю. С., Тимошенко В. В. Реалізація особистісно-орієнтованого підходу в процесі використання інноваційних технологій фізичного виховання у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота».* 2015. Вип. 36. С. 128–130.
10. Сороколіт Н. Можливості реалізації ключових компетентностей Нової української школи у фізичному вихованні школярів. *Спортивний вісник Придніпров'я.* 2019. № 3. С. 167–174.

References

1. Bazylchuk, V. B., & Bazylchuk, O. V. (2023). Realizatsiia osobystisno-oriientovanoho i diialnisnoho pidkhodiv do rozvytku rukhovoi aktyvnosti studentiv zasobamy sportyvnykh ihor v osvitnomu seredovyshchi universytetu [Implementation of personality-oriented and activity-based approaches to the development of students' motor activity by means of sports games in the educational environment of the university]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka – Bulletin of the Oleksandr Dovzhenko Glukhiv National Pedagogical University, 51,* 116–119 [in Ukrainian].
2. Bekh, I. D. (1998). *Osobystisno zoriientovane vykhovannia [Personality-oriented education]* Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
3. Hryban, G. P., Solodovnyk, O.V., Kruk, A. Z., & Pylypchuk P. (2021). Osobystisno-oriientovane fizychne vykhovannia zdobuvachiv zakladiv vyshchoi osvity yak chynnyk pidvyshchennia rukhovoi aktyvnosti ta zberezhennia zdorovia [Personal-oriented physical education of students of higher education institutions as a factor in increasing physical activity and preserving health]. *Fizychna kultura, sport ta zdorovia natsii – Physical culture, sports and health of the nation, 12(31),* 5–13 [in Ukrainian].
4. Danylevych, M. V. (2014). Osobystisno-oriientovanyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia ta sportu do rekreatsiino-ozdorovchoi diialnosti [Personality-oriented approach in professional training of future specialists in physical education and sports for recreational and health activities]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of the formation of creative personality in higher and general education schools, 39(92),* 133–137 [in Ukrainian].
5. Dovgan, N. Yu. (2016). Fizychne vykhovannia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv u protsesi pozaaudytornoi sportyvno-masovoi roboty [Physical education of students of higher educational institutions in the process of extracurricular sports and mass work]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences, LXXXI(2),* 53–58 [in Ukrainian].
6. Dubaseniuk, O. A. (2012*). Profesiina pedahohichna osvita: osobystisno-oriientovanyi pidkhid [Professional pedagogical education: a personality-oriented approach].* Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
7. Zyazyun, I. A. (2000). *Intelektualno tvorchyi rozvytok osobystosti v umovakh neperervnoi osvity. Neperervna profesiina osvita: problemy, poshuky, perspektyvy [Intellectual and creative development of the individual in the conditions of continuous education. Continuous professional education: problems, searches, prospects].* Kyiv: Vyd-vo Vipol [in Ukrainian].
8. Kuzmenko, N. (2016). Osobystisno oriientovanyi pidkhid u suchasnomu navchalno-vykhovnomu protsesi VNZ [A personally oriented approach in the modern educational process of higher education institutions]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Bulletin of the National Academy of the State Border Service of Ukraine, 4,* 34–38 [in Ukrainian].
9. Oliynyk, O. M., Sorokin, Y. S. & Tymoshenko, V. V. (2015). Realizatsiia osobystisno-oriientovanoho pidkhodu v protsesi vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii fizychnoho vykhovannia u VNZ [Implementation of a personality-oriented approach in the process of using innovative technologies of physical education in higher education institutions]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu – Scientific Bulletin of Uzhgorod National University, 36,* 128–130 [in Ukrainian].
10. Sorokolit, N. (2019). Mozhlyvosti realizatsii kliuchovykh kompetentnostei Novoi ukrainskoi shkoly u fizychnomu vykhovanni shkoliariv [Possibilities of implementing key competencies of the New Ukrainian School in the physical education of schoolchildren]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia – Sports Bulletin of the Dnieper Region, 3,* 167–174 [in Ukrainian].

УДК 373(091):305-021.272-047.44(477+436)«1900/2001» **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-11

ТРАНСФОРМАЦІЯ ГЕНДЕРНОЇ ПАРАДИГМИ ШКІЛЬНИЦТВА УКРАЇНИ Й АВСТРІЇ: ІСТОРИКО-КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ (ДРУГА ПОЛОВИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

Куцюк Д. Ю.
здобувачка третього (освітньо-наукового) ступеня вищої освіти
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0009-0003-7453-4195

У статті представлено результати історико-компаративного аналізу трансформації гендерної парадигми системи шкільної освіти України й Австрії впродовж другої половини XX – початку XXI століття. Простежено особливості генези гендерної освіти учнівської молоді як педагогічного феномена в контексті суспільно-політичних та історичних змін, а також освітніх реформ в обох країнах. Вивчено нормативно-правові акти України й Австрії, які забезпечують реалізацію гендерних підходів у шкільній практиці, зокрема державні освітні стандарти, міжнародні документи та рекомендації міністерств освіти. Досліджено специфіку впровадження гендерно-чутливих підходів у зміст шкільної освіти, структуру навчальних програм і підручників, фахову підготовку вчителів у зазначених країнах.

Ключові слова: *шкільна освіта, гендерний підхід, учнівська молодь, освітня система, історико-компаративний аналіз.*

Kutsiuk D. Yu. Transformation of the gender paradigm of schooling in Ukraine and Austria: historical and comparative analysis (second half of the XXth – beginning of the XXIth centuries)

The article presents the results of a historical and comparative analysis of the transformation of the gender paradigm of the school education system of Ukraine and Austria during the second half of the XXth – beginning of the XXIth centuries. It is traced the peculiarities of the genesis of gender education of student youth as a pedagogical phenomenon in the context of socio-political and historical changes, as well as educational reforms in both countries. The legal acts of Ukraine and Austria, which ensure the implementation of gender approaches in school education, including state educational standards, international documents and recommendations of the ministries of education, are studied. The specifics of the implementation of gender-sensitive approaches in the content of school education, the structure of curricula and textbooks, and professional training of teachers in these countries are studied.

Key words: *school education, gender approach, student youth, education system, historical and comparative analysis.*

Вступ. Набуття Україною статусу країни-кандидата на вступ до Європейського Союзу у 2022 році вимагає розбудови в країні паритетної демократії – моделі рівноправного громадянського співжиття, що передбачає виховання юного покоління в дусі демократизму, гендерної рівності та взаємоповаги [8, с. 15].

У контексті євроінтеграційних процесів постає гостра потреба не лише в трансформації змісту української шкільної освіти й адаптації навчальних програм і матеріалів відповідно до сучасних освітніх стандартів, а й у переосмисленні гендерної парадигми як складника демократичного суспільства.

Інтеграція гендерно-орієнтованих підходів у шкільну практику – украй важлива передумова виховання нової генерації громадян, які здатні творити безпечне й демократичне суспільство, спроможні підтримувати справедливість та інклюзивність у ньому. Наявність гендерного компонента в навчальних програмах, матеріалах і підручниках сприяє впровадженню ідей рівності, поваги й недискримінації в зміст шкільної освіти. Адже саме це формує орієнтований на демократичні цінності та соціальну справедливість світогляд юного покоління.

Особливості становлення й розвитку гендерних підходів до освіти й виховання школярів в Україні були в центрі уваги О. Петренко, Л. Березівської, Ховрякової, О. Гончаренко, Л. Магдюк, Т. Дороніної, В. Вакуленко, Т. Кравченко. Порівняльний аналіз сучасного стану вітчизняної та європейської гендерної політики у сфері шкільної освіти проводили І. Стражнікова, Л. Юда, М. Клименко, Я. Василь, Л. Загоруйко. Однак, незважаючи на численні дослідження, присвячені розвитку гендерної освіти в шкільній освіті, певні аспекти цієї проблеми досі залишаються недостатньо вивченими. Тому здійснення історико-компаративного аналізу трансформації гендерної парадигми шкільництва України й Австрії є актуальним для наступних теоретичних та емпіричних досліджень, оскільки це дає змогу простежити еволюцію гендерних практик у різних соціокультурних умовах, а також окреслити потенціал наступної адаптації української освітньої системи до європейської норм і стандартів.

Метою дослідження є здійснення історико-компаративного аналізу трансформації гендерної парадигми шкільної освіти в Україні й Австрії впродовж другої половини XX – початку XXI століття.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження використано комплекс методів: загальнонаукові – аналіз, синтез та узагальнення; історичні – порівняльно-історичний для простеження процесів еволюції гендерної парадигми шкільництва, що відбувалися в освітніх системах України й Австрії в розвитку та логічній послідовності, їх зіставлення, виявлення спільного й відмінного; ретроспективний – для глибшого розуміння проблеми гендерного виміру освіти й використання позитивного надбання минулого в сучасній шкільній освіті.

Результати. Шкільна освіта відіграє важливу роль у розвитку й соціалізації особистості. За означенням українського дослідника О. Шевчука, школа – первинний інститут соціалізації кожної дитини, а отже, основна мета шкільної освіти полягає не лише у формуванні знань, умінь і навичок здобувачів освіти, а також у засвоєнні школярами базових соціальних навичок, норм і цінностей [17].

Саме здобуття шкільної освіти, на думку О. Павлюк, дає змогу для наступного безперервного навчання та самостійного професійного розвитку особистості [10, с. 167].

Отже, шкільна освіта – основа розвитку держави, тому що вона забезпечує підготовку юного покоління до майбутньої активної участі в суспільному й економічному житті своєї країни.

Суттєво важливим складником освітнього процесу в закладах шкільної освіти є освітнє середовище, яке створює сприятливі умови для всебічного розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожного учня. Якість освітнього середовища впливає на ефективність засвоєння учнями певних знань, умінь і навичок, формування моральних норм і цінностей, розвиток мислення здобувачів освіти й забезпечення психологічного комфорту для всіх учасників освітнього процесу.

Здійснення систематичної просвітницької роботи, спрямованої на подолання стійких гендерних упереджень у свідомості здобувачів освіти є запорукою безпечного й інклюзивного освітнього середовища, у якому панує атмосфера взаємоповаги між усіма учасниками освітнього процесу. Така організація навчально-виховного процесу дає змогу сформувати в школярів толерантне ставлення до поглядів, переконань, віросповідання, етнічного походження, статі чи соціального становища інших людей [5, с. 318].

Упродовж розвитку української педагогіки й шкільництва підходи до навчання та виховання школярів зазнавали значних трансформацій. Від традиційної патріархальної моделі, що закріплювала у свідомості учнів стереотипні уявлення про роль чоловіка і жінки, вітчизняна школа поступово перейшла до впровадження ідей паритетності й недискримінації в освітній простір.

На теренах України в радянський період розвитку питання про доцільність існування системи роздільного навчання хлопців і дівчат у школах було порушено на початку 50-х років XX століття, адже за останні роки свого розвитку така освітня модель продемонструвала значно нижчі показники ефективності, ніж очікувалося. Роздільне навчання не забезпечило належний рівень якості середньої освіти,

як це було передбачено на етапі імплементації, а його реалізація виявилася надмірно фінансово обтяжливою для державного бюджету. Крім того, населення також не виявило значної зацікавленості щодо збереження роздільного навчання [12, с. 338]. Тож усе це вплинуло на перегляд радянською владою підходів до організації освітнього процесу в закладах шкільної освіти.

Публічна дискусія щодо переваг і недоліків спільного й роздільного навчання школярів набрала особливих темпів впродовж 1950–1953 років. Унаслідок полеміки, більшість радянських фахівців дійшла висновку, що спільне навчання є більш ефективним для формування гармонійно розвиненої особистості, а найголовніше, воно сприяє соціокультурному й економічному розвитку суспільства [12, с. 339].

У липні 1954 року Постановою Ради Міністрів СРСР «Про введення спільного навчання в школах Москви, Ленінграду та інших міст» затверджено інтеграцію спільного навчання в радянську шкільну практику починаючи з 1954/1955 навчального року. У Радянській Україні спільне навчання школярів чоловічої і жіночої статі регламентував наказ Міносвіти УРСР «Про введення спільного навчання в школах Української РСР» [4, с. 38].

Так, спільне навчання хлопців і дівчат у початковій і середній радянській школі стало загальноприйнятою практикою, тоді як роздільна форма організації освітнього процесу зберігалася тільки на уроках з військової допризовної підготовки [4, с. 39].

Незважаючи на нормативно-правове забезпечення гендерної рівності у сфері освіти, протягом тривалого періоду часу в радянському шкільному середовищі все ще зберігалася гендерна асиметрія освітнього простору, а також простежувалася стійка тенденція до наголошення на певних відмінностях між школярами чоловічої та жіночої статі. Усе через те, що навчально-виховний процес у школах Радянської України був спрямований на формування поведінкових патернів учнів відповідно до їхніх статевих ознак. Такий відступ від егалітарної парадигми освіти й виховання учнівської молоді зумовив інституалізацію гендерних розрізнень в освітньому середовищі шкіл, у межах яких панівна позиція завжди надавалася саме маскулінному ідеалу [4; 12].

У період з 1954 по 1964 роки, який загальновідомий як хрущовська «відлига», відбулося певне пом'якшення тотального ідеологічного контролю й політичного режиму. 17 квітня 1959 року Верховна Рада УРСР прийняла Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР», відповідно до якого радянська освітня політика ґрунтувалася на таких принципах:

– безпосередній зв'язок навчання з реальним життям (підготовка школярів до суспільно корисної діяльності);

– професіоналізація (поєднання загальноосвітнього й виробничого навчання);

– політехнічний (інтеграція здобутих загальнонаукових знань із трудовим і технічним навчанням);

– ідеологічний (виховання учнів у дусі комуністичних цінностей) [1, с. 107].

З тих пір основна мета освітнього процесу в школах полягала у формуванні радянського гендерного порядку, у якому залученість жінки до виробництва тісно поєднувалася з виконанням її сімейних функцій. Такий синтез виявлявся у фрагментарному характері гендерної освіти й виховання школярів, як-от: соціалізація юного покоління відповідно до ідеологічної моделі «ідеального радянського громадянина» [11].

Натомість в Австрії, з огляду на високий рівень безробіття після Другої світової війни, який дав роботодавцям змогу здійснювати добір на певні посади з-поміж численної кількості кандидатів і, відповідно, нівелював потребу в попередньому професійному навчанні працівників, можливість модернізації системи шкільної освіти не розглядалася до 60-х років XX століття.

З метою стандартизації мережі закладів шкільної освіти в 1962 році Федеральне міністерство освіти Австрії схвалило Закон «Про школи» (Schulgesetzwerk 1962), який запровадив обов'язкову дев'ятирічну шкільну освіту, усунув на законодавчому рівні будь-які розрізнення за біологічною статтю в освітній сфері, а також зняв із жінок обмеження щодо доступу до освіти [18; 21].

Роздільне навчання в австрійському шкільництві практикувалося до 1975 року, а саме до моменту ухвалення Закону про шкільну організацію. П'ята поправка до цього нормативно-правового акта (die 5. Schulorganisationsgesetz-Novelle 1975) гарантувала кожному учневі рівні можливості на здобуття освіти незалежно від його національності, статі, віку, соціального статусу, релігійних переконань тощо [24, с. 10].

Водночас шкільництво Радянської України в умовах стагнаційних процесів епохи застою протягом 1964–1984 років зазнало структурних і змістових трансформацій унаслідок науково-технічного поступу [1, с. 108–109]. Наприклад, до навчального плану радянської школи було введено факультативи за вибором у другій половині 1970-х років. Серед них ключову роль у гендерній освіті й вихованні школярів відігравали факультативні заняття: «Гігієнічне і статеве виховання дітей» для учнів 8 класів та «Етика і психологія сімейного життя» – для 9 класів, які з 1980-х років трансформовані в такі обов'язкові курси, як «Людина і її здоров'я» та «Етика і психологія сімейного життя» відповідно [13].

У цей час функцію рупора державної освітньої політики в УРСР, спрямованої на ідеологічне забезпечення підготовки школярів до майбутнього сімейного життя, було покладено на педагогічний журнал «Сім'я і школа». У його публікаціях окреслювалися суто «чоловічі» та «жіночі» види трудової діяльності; закріплювалися уявлення про гендерно-диференційовані соціальні ролі; обґрунтовувалася потреба в комплексній підготовці юного покоління до створення сім'ї; здійснювалося просвітництво батьків щодо морально-етичних засад сімейного виховання; акцентувалася увага на материнстві як на головному соціальному призначенні жінки й водночас наголошувалося на необхідності її активної участі в суспільному виробництві [16, с. 31–32].

Демократизація суспільного життя й політика гласності, а також деуніфікація, деідеологізація та націоналізація шкільної освіти стали сутнісними ознаками доби перебудови (1985–1991 роки). Схвалення Міністерством народної освіти УРСР Закону «Про мови в Українській РСР» (1989) і затвердження Декларації про державний суверенітет України (1990) ознаменували зародження національної системи шкільної освіти шляхом створення нової нормативно-правової бази галузі освіти, інтеграції національного компонента в зміст освіти, виховання юного покоління й відновлення української школи [2, с. 17–18].

Тимчасом характерною рисою розвитку гендерної парадигми шкільництва Австрії упродовж 80–90-х років XX століття став поступовий перехід до принципів рівності, інклюзії та недискримінації в закладах шкільної освіти країни.

Передусім така трансформація освітнього простору зумовлена ратифікацією Австрією низки міжнародних нормативно-правових актів щодо забезпечення гендерної рівності, з-поміж яких – Конвенція ООН про ліквідацію дискримінації щодо жінок (CEDAW) (1982), Конвенція про права дитини (1992), Пекінська декларація та Платформа Дій (1995), Амстердамський договір (1997).

Крім того, 1 січня 1995 року Австрія увійшла до складу Європейського Союзу, який оснований на таких цінностях, як повага до людської гідності, демократія, свобода, рівність і верховенство права.

У 1989 році засновано Департамент з питань освіти дівчат і жінок (Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung) у Федеральному міністерстві освіти і мистецтв Австрії. Його мета полягала в забезпеченні гендерної рівності в галузі освіти країни [24, с. 20].

Згодом, у 1997 році, міністр освіти, науки та культури Австрії Е. Ґерер (E. Gehrer) представила «План дій 2000» (Aktionsplan 2000), що містив «99 заходів, спрямованих на підтримку гендерного рівноправ'я в системі шкільної освіти й освіти дорослих» (99 Maßnahmen zur Förderung der Gleichstellung im Bereich von Schulen und Erwachsenenbildung) [24; 25].

Отже, уже у 2000 році вперше інтегровано дидактичний принцип «свідомого спільного навчання» (Bewusste Koedukation) у зміст навчальних програм закладів шкільної освіти Австрії [21]. Відтоді спільне навчання передбачало не лише одночасне здобуття освіти хлопцями та дівчатами, а й цілеспрямоване формування як гендерної культури школярів, так і гендерної компетентності педагогів [24].

Другий «План дій 2003» (Aktionsplan 2003), який іменувався «Гендерна інтеграція та просування жінок у школі й освіті дорослих» (Gender-Mainstreaming & Frauenförderung in Schule und Erwachsenenbildung), упроваджений задля забезпечення комплексного підходу до реалізації стратегій гендерної рівності через налагодження взаємодії між усіма ступенями освіти в Австрії [24; 27].

Спершу передбачалося, що «План дій 2003» реалізовуватиметься упродовж 2001–2003 років, однак згодом строк його чинності було пролонговано до 2006 року, але вже з наступним зосередженням на імплементації гендерних підходів в освітній процес шкіл, розвитку гендерно-чутливої освіти й профорієнтаційної роботи, унаслідок чого він отримав назву «Гендерний мейнстримінг і гендерно-чутлива освіта» (Gender-Mainstreaming und geschlechtssensible Bildung). Саме в цей період часу численні спеціалізовані шкільні проєкти, діяльність яких була спрямована на підвищення рівня гендерної просвіти учнівської молоді, отримали підтримку від Федерального міністерства освіти, науки та культури Австрії [26, с. 83].

Проголошення Україною незалежності 24 серпня 1991 року стало каталізатором демократичних перетворень у країні, тому у вітчизняній сфері освіти було ініційовано розбудову національної моделі шкільної освіти [3, с. 265].

Відповідно до Закону України «Про освіту» (1991), деполітизація, демократизм, гуманізм, пріоритетність загальнолюдських цінностей, світськість, науковість, доступність, єдність і наступність, неперервність і різноманітність, гнучкість, прогностичність і рівність умов для повної реалізації здібностей, таланту й усебічного розвитку кожної людини – основні принципи освіти в українській державі [14].

З метою практичного втілення положень вищезазначеного законодавчого акта в 1993 році Кабінет Міністрів України ухвалив Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»), затверджену І з'їздом педагогічних працівників. Ця програма визначала розвиток і фундаментальне реформування освітньої системи як пріоритетні чинники національного відродження, державності й демократизації суспільства в Україні [7].

З початку XXI століття Україна демонструє значний прогрес у впровадженні гендерних підходів у систему шкільної освіти. Про це свідчить удосконалення нормативно-правового забезпечення гендерної рівності в освітній сфері для адаптації вітчизняного законодавства до права Європейського Союзу. Зокрема, в окреслений період ухвалено чимало законодавчих актів і стратегій, а саме: Закон України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків» (2005), Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» (2012), Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року (2019), Стратегія впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року (2022) тощо.

У 2016 році Міністерство освіти і науки України затвердило концепцію Нової української школи (далі – НУШ), яка покликана впроваджувати особистісно-орієнтовану модель освіти в шкільну практику. У межах цієї реформи передбачено побудову освітнього процесу, що враховує індивідуальні потреби, інтереси та права здобувачів освіти. Одним із головних завдань НУШ є створення всіма педагогічними працівниками доброзичливого, підтримувального й неупередженого освітнього середовища, що сприяє розкриттю потенціалу кожної дитини [6].

Однак, як зазначають дослідниці Ю. Павленко та Н. Карапузова, попри досягнутий прогрес у законодавчій площині, нині реалізація гендерної політики у сфері шкільної освіти в Україні все ще залишається недостатньо ефективною. По-перше, це зумовлено тим, що внаслідок домінування традиційних патріархальних уявлень в українському суспільстві у вітчизняних навчальних закладах досі відтворюються традиційні гендерні стереотипи щодо образу чоловіків і жінок [9]. По-друге, на думку колективу авторів Л. Рибалко, Д. Овсюк та А. Карась, не сформована гендерна компетентність учителів є також бар'єром на шляху до успішної імплементації гендерних підходів у шкільну практику [15].

В Австрії формування гендерної компетентності педагогічних працівників стало

пріоритетним напрямом державної освітньої політики із середини 90-х років XX століття. Зокрема, Федеральне міністерство освіти, мистецтва й культури Австрії впроваджувало принцип навчання «освіта для рівності жінок і чоловіків» (Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern) у всіх закладах шкільної освіти протягом 1994–2004 років. Його основні завдання полягали в підвищенні обізнаності вчителів про різні форми дискримінації та сексизму, здійсненні оцінювання власної гендерної поведінки та її впливу на суспільні стереотипи, розвитку здатності педагогів до подолання гендерних упереджень тощо [24, с. 21].

У липні 2013 року набрав чинності Федеральний рамковий закон «Про запровадження нової програми підготовки педагогічних працівників» (Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen) (BGBl. I Nr. 124/2013), відповідно до якого започатковано програму модернізації системи підготовки майбутніх учителів, яка передбачала інтеграцію інклюзивної освіти до змісту освітніх програм педагогічних університетів і коледжів [23].

З метою інформування педагогічної спільноти про актуальні аспекти впровадження гендерних підходів у закладах шкільної освіти Федеральне міністерство освіти, мистецтва й культури Австрії в 1990 році започаткувало видання спеціалізованого інформаційного бюлетеня «SCH.U.G.» [24, с. 20].

У 1999 році Федеральне міністерство освіти, мистецтва й культури Австрії представило «Посібник щодо представлення жінок і чоловіків у навчальних матеріалах» (Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln), у якому окреслені вимоги до змісту навчальних матеріалів шкіл, а саме: акцентування уваги учнів на актуальних проблемах гендерного рівності, зображення негативних наслідків гендерної нерівності, репрезентація досягнень жінок у контексті історичних фактів або сучасних обставин тощо [22].

З моменту ухвалення у 2022 році Нового положення «Про експертні комісії з декларування придатності навчальних матеріалів» (Verordnung über die Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln) діє заборона на відображення як у текстових, так і візуальних навчальних матеріалах стереотипних уявлень про гендерні ролі чоловіків і жінок, адже для успішної реалізації гендерних підходів у шкільній освіті матеріали для школярів зобов'язані містити різноманітність соціальних реалій [28].

Для реалізації вищезазначеного положення Федеральне міністерство освіти, науки й досліджень Австрії у 2023 році видало посібник «Рефлексивна гендерна освіта та рівність у навчальних матеріалах» (Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung in Unterrichtsmitteln), що призначений для осіб, залучених до аналізу, апробації та оцінювання навчальних матеріалів на їх відповідність принципам гендерної рівності [20].

Отже, вищевикладене свідчить про досить розвинену нормативно-правову базу гендерної освіти учнівської молоді в Австрії, що регламентує інтеграцію гендерних підходів у шкільну практику країни.

Висновки. Отримані результати дослідження дають змогу дійти висновку, що гендерна парадигма шкільництва як України, так й Австрії впродовж другої половини XX – початку XXI століття пройшла складний, але поступальний шлях до забезпечення гендерної рівності в освітній галузі зазначених країн. Порівняно з Україною, яка розпочала закріплювати на законодавчому рівні принципи гендерної рівності у сфері шкільної освіти лише з моменту проголошення своєї незалежності в 1991 році, генеза нормативно-правового забезпечення гендерних підходів до освіти й виховання учнівської молоді в Австрії сягає 60–70-х років XX століття.

Здійснений історико-компаративний аналіз показав, що нині неможливо однозначно стверджувати про успішність упровадження гендерних підходів у систему шкільної освіти України, оскільки у вітчизняних навчальних закладах досі транслюються традиційні гендерні стереотипи й упередження, а рівень гендерної компетентності українських педагогів залишається недостатньо сформованим. Водночас в Австрії протягом досить тривалого часу систематично підвищується

гендерна компетентність учителів, унаслідок інтеграції гендерного складника в освітні програми педагогічних університетів і коледжів, що в поєднанні з численними рекомендаціями, постановами й указівками Федерального міністерства освіти Австрії щодо змісту навчальних програм і матеріалів для шкіл сприяє більш комплексному й ефективному розвитку гендерно-чутливої системи освіти.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Д. Реформування загальної середньої освіти в Україні у XX столітті крізь призму джерелознавства: наук.-допом. бібліогр. покажч. Вінниця : ТОВ «Твори», 2019. 251 с.
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти України в умовах державотворення (початок 90-х років XX ст.). *Молодь і ринок.* 2011. № 6. С. 17–21.
3. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у XX столітті: документи, матеріали і коментарі : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 384 с.
4. Гончаренко О. Особливості впровадження статево-рольового виховання в середніх навчальних закладах України в 1940–1950-х роках. *Гендерна парадигма освітнього простору.* 2016. № 3/4. С. 32–40.
5. Горук Н. Врахування ґендерних відмінностей в освітньому процесі. *Вісник Львівського університету. Серія «Педагогічна».* 2009. Вип. 25. Т. 1. С. 317–322.
6. Гриневич Л. М., et. al. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.
7. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text.
8. Кравець В., Кікінежді О., Василькевич Я. Формування гендерно справедливого середовища у закладах освіти України: євроінтеграційний контекст. *Новий колегіум :* науковий інформаційний журнал проблеми вищої освіти. 2023. № 1–2(110). С. 15–23.
9. Павленко Ю. Г., Карапузова Н. Д. Гендерний підхід у розвитку креативності молодших школярів. *Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи :* матеріали І Міжнародного науково-практичного форуму (26 вересня 2024 р., м. Полтава). Полтава, 2024. С. 220–223.
10. Павлюк О. М. Теоретичні засади розвитку шкільної освіти в Україні (друга половина XX століття). *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* 2019. № 6(329). Ч. І. С. 164–170.
11. Петренко О. Б. Особливості гендерної освітньої політики радянської держави у період «хрущовської відлиги» (1954–1964). *Педагогічні науки :* збірник наукових праць. 2011. № 1(59). С. 15–25.
12. Петренко О. Б. Становлення гендерної освіти та виховання учнів у радянській школі (1918–1954 рр.). *Педагогічні науки :* збірник наукових праць. 2005. № 40. С. 334–340.
13. Пироженко Л. В. Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х – початок 80-х рр. XX століття) : монографія. Київ, 2013. 304 с.
14. Про освіту : Закон УРСР від 23 травня 1991р. № 1060-XII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text.
15. Рибалко Л. С., Овсюк Д. Р., Карась А. Г. Гендерний підхід у освітянських вимірах: аналіз досвіду ініціативних педагогів. *Освіта збереже Україну! :* матеріали І Всеукраїнських Прокопенківських читань (10 червня 2022 р., м. Харків). Харків, 2022. С. 311–315.
16. Ховрякова Т. І. Розвиток ідеї підготовки учнівства до сімейного життя на шпальтах журналу «Сім'я і школа» (70–80-ті рр. XX ст.): гендерний підхід : дис.… докт. філос. : 011 «Освітні, педагогічні науки». Кривий Ріг, 2023. 282 с.
17. Шевчук О. Роль школи в соціалізації особистості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2015. № 53. С. 423–430.
18. Bundeskanzleramt. Bericht über die Situation der Frau in Österreich. Heft 3. Bildungssituation und Bildungschancen der Frau. Wien, 1975. 123 s.
19. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 286. Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der die Verordnung über die Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln geändert wird. 2022. URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2022_II_286/BGBLA_2022_II_286.html.

20. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung in Unterrichtsmitteln. 2023. URL: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=rgg_unterrichtsmittel.pdf.
21. Bundesministerium für Bildung. URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/gd/meilensteine.html.
22. Bundesministerium für Wissenschaft, Unterricht, Kunst und Kultur. Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln. 2012. URL: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=187_leitfadengeschlechter.pdf.
23. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. URL: https://www.european-agency.org/country-information/austria/teacher-education-for-inclusive-education.
24. Schneider C., Tanzberger R., Traunsteiner B. Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. *Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe*. 2011. № 3. 169 s.
25. Seebauer R., Göttel J. Gender-fair education in Austria. *Education & gender. Gender-specific education in different countries. Historical aspects – current trends.* Münster, 2023. P. 9–24.
26. Tajalli E., Polzer E. Bildungsentwicklung in Österreich 2000/2003. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien, 2004. 170 s.
27. United Nations. URL: https://www.un.org/womenwatch/daw/Review/responses/AUSTRIA-English.pdf.
28. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der die Verordnung über die Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln geändert wird. BGBLA_2022_II_286. 2022. URL: https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2022/286/20220720.

References

1. Berezivska, L. D. (2019). Reformuvannia zahalnoi serednoi osvity v Ukraini u XX stolitti kriz pryzmu dzhereloznavstva: nauk.-dopom. bibliohr. pokazhch [Reforming general secondary education in Ukraine in the XXth century through the prism of source studies: a scientific and auxiliary bibliographic index]. Vinnytsia: TOV «Tvory» [in Ukrainian].
2. Berezivska, L. D. (2011). Reformuvannia shkilnoi osvity Ukrainy v umovakh derzhavotvorennia (pochatok 90-kh rokiv XX st.) [Reforming school education in ukraine in the context of state formation (early 90s of the XXth century)]. *Molod i rynok*. № 6, 17–21 [in Ukrainian].
3. Berezivska, L. D. (2011). Reformy shkilnoi osvity v Ukraini u KhKh stolitti: dokumenty, materialy i komentari: khrestomatiia: navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. [Reforms of school education in Ukraine in the XXth century: documents, materials and comments: a textbook for students of higher educational institutions]. Luhansk: Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].
4. Honcharenko, O. (2016). Osoblyvosti vprovadzhennia statevo-rolovoho vykhovannia v serednikh navchalnykh zakladakh Ukrainy v 1940–1950-kh rokakh [Peculiarities of the introduction of sex and role education in secondary schools of Ukraine in the 1940s and 1950s]. *Henderna paradyhma osvitnoho prostoru – The gender paradigm of the educational space.* № 3/4, 32–40 [in Ukrainian].
5. Horuk, N. (2009). Vrakhuvannia gendernykh vidminnostei v osvitnomu protsesi [Taking into account gender differences in the educational process]. *Visnyk Lviv. un-tu. Ser. ped. – Bulletin of Lviv University. Ser. ped.* Vyp. 25, Vol. 1, 317–322 [in Ukrainian].
6. Hrynevych, L. M., et. al. (2016). Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy – Ministry of Education and Science of Ukraine.* Retrseved from: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].
7. *«Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» («Ukraina XXI stolittia»)» [State national programme «Osvita» («Ukraina XXI stolittia»)»]* (Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy – Resolution Of The Cabinet Of Ministers Of Ukraine). № 896. (1993). Retrseved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text [in Ukrainian].
8. Kravets, V., Kikinezhdi, O. & Vasylkevych, Ya. (2023). Formuvannia henderno spravedlyvoho seredovyshcha u zakladakh osvity Ukrainy: yevrointehratsiinyi kontekst [Formation of a gender equitable environment in educational institutions of Ukraine: European integration context]. *Naukovyi informatsiinyi zhurnal problemy vyshchoi osvity «Novyi kolehium» – Scientific information journal of higher education issues «Novyi kolehium»*. № 1–2 (110), 15–23 [in Ukrainian].
9. Pavlenko, Yu. H. & Karapuzova, N. D. Hendernyi pidkhid u rozvytku kreatyvnosti molodshykh shkoliariv [Gender approach in the development of creativity of junior schoolchildren]. *Osnovni tsili stratehii staloho*

rozvytku: problemy ta perspektyvy: materialy I Mizhnarodnoho naukovo-praktychnoho forumu – The main goals of the sustainable development strategy: problems and prospects: materials of the I International scientific and practical forum. 26 September 2024, Poltava, 220–223 [in Ukrainian].

10. Pavliuk, O. M. (2019). Teoretychni zasady rozvytku shkilnoi osvity v Ukraini (druha polovyna XX stolittia) [Theoretical foundations of the development of school education in Ukraine (second half of the XX century)]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*. № 6 (329), P. I, 164–170 [in Ukrainian].
11. Petrenko, O. B. (2011). Osoblyvosti hendernoi osvitnoi polityky radianskoi derzhavy u period «khrushchovskoi vidlyhy» (1954–1964) [Features of the gender educational policy of the Soviet state during the «khrushchovska vidlyha» (1954–1964)]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky» – Collection of scientific works «Pedahohichni nauky»*. № 1 (59), 15–25 [in Ukrainian].
12. Petrenko, O. B. (2005). Stanovlennia hendernoi osvity ta vykhovannia uchniv u radianskii shkoli (1918–1954 rr.) [Formation of gender education and upbringing of students in the Soviet school (1918-1954)]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky» – Collection of scientific works «Pedahohichni nauky»*. № 40, 334–340 [in Ukrainian].
13. Pyrozhenko, L. V. (2013). Reformuvannia zmistu zahalnoi serednoi osvity (seredyna 60-kh – pochatok 80-kh rr. XX stolittia): monohrafiia [Reforming the content of general secondary education (mid-60s – early 80s of the XXth century): a monograph]. Kyiv [in Ukrainian].
14. *Pro osvitu [On Education]* (Zakon URSR – Law of the UkrSSR). № 1060-XII. (1991). Retrseved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text [in Ukrainian].
15. Rybalko, L. S., Ovsiuk, D. R. & Karas, A. H. Hendernyi pidkhid u osvitianskykh vymirakh: analiz dosvidu initsiatyvnykh pedahohiv [Gender approach in educational dimensions: analysis of the experience of initiative teachers]. *Osvita zberezhe Ukrainu!: materialy I Vseukrainskykh Prokopenkivskykh chytan – Osvita zberezhe Ukrainu!: materials of the I All-Ukrainian Prokopenko Readings.* 10 June 2022, Kharkiv, 311–315 [in Ukrainian].
16. Khovriakova, T. I. (2023). Rozvytok idei pidhotovky uchnivstva do simeinoho zhyttia na shpaltakh zhurnalu «Simya i shkola» (70–80-ti rr. XX st.): hendernyi pidkhid [Development of the idea of preparing students for family life on the pages of the magazine ««Simya i shkola» (70–80s of the XXth century): gender approach]: *dys.... doktora filosofii: 011 Osvitni, pedahohichni nauky – Dis.... PhD: 011 Educational, pedagogical sciences.* Kryvyi Rih [in Ukrainian].
17. Shevchuk, O. (2015). Rol shkoly v sotsializatsii osobystosti [The role of school in the socialisation of personality]. *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of rural schools*. № 53, 423–430 [in Ukrainian].
18. *Bericht über die Situation der Frau in Österreich* (Bundeskanzleramt). (1975). Heft 3, Wien [in German].
19. *286. Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der die Verordnung über die Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln geändert wird* (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2022). Retrseved from https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2022_II_286/BGBLA_2022_II_286.html [in German].
20. *Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung in Unterrichtsmitteln* (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2023). Retrseved from: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=rgg_unterrichtsmittel.pdf [in German].
21. Bundesministerium für Bildung. Retrseved from: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/gd/meilensteine.html [in German].
22. *Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln* (Bundesministerium für Wissenschaft, Unterricht, Kunst und Kultur). (2012). Retrseved from: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=187_leitfadengeschlechter.pdf [in German].
23. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Retrseved from: https://www.european-agency.org/country-information/austria/teacher-education-for-inclusive-education [in English].
24. Schneider, C., Tanzberger, R. & Traunsteiner, B. (2011). Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. *Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe*, 3 [in German].
25. Seebauer, R. & Göttel, J. (2023). Gender-fair education in Austria. *Education & gender. Gender-specific education in different countries. Historical aspects – current trends.* Münster, 9–24 [in English].
26. Tajalli, E. & Polzer, E. (2004). Bildungsentwicklung in Österreich 2000/2003. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.* Wien [in German].
27. United Nations. Retrseved from: https://www.un.org/womenwatch/daw/Review/responses/AUSTRIA-English.pdf [in English].

28. *Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der die Verordnung über die Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln geändert wird* (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (BGBLA_2022_II_286). (2022). Retrseved from: https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2022/286/20220720 [in German].

УДК 615.85:(37.015.3:159.942 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-12

ДИТЯЧИЙ ПСИХОАНАЛІЗ АННИ ФРОЙД: ІСТОРИЧНИЙ ПОГЛЯД І СУЧАСНІ УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

Лазарєв О. М.
аспірант за спеціальністю 053 «Психологія»
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка
ORCID ID: 0009-0002-8613-145X

Тітов І. Г.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка
ORCID ID: 0000-0002-5529-1568

У статті аналізується актуальність психоаналітичних концепцій Анни Фройд, зокрема її внесок у дитячий психоаналіз та егопсихологію з огляду на сучасні українські реалії. Розглянуто професійний доробок британської вченої, практичні методи дитячої психотерапії та поглиблене розуміння механізмів ментального захисту. Спираючись на фундаментальні праці А. Фройд, автори статті розглядають психологічні механізми адаптації, травматизації та резильєнтності, що є критично важливими для розуміння потреб українських дітей, які переживають негативний вплив військових дій. Особлива увага приділяється таким аспектам, як вплив розлуки з батьками, втрата почуття безпеки, реакції на травматичні події та довгострокові наслідки війни для психологічного розвитку дитини. У дослідженні підкреслюється виняткове значення спадщини А. Фройд для розробки ефективних стратегій психологічної допомоги та реабілітації. За допомогою теоретичного аналізу праць А. Фройд обґрунтовано практичну релевантність концепцій для української психологічної практики, виходячи з потреб сьогодення. Теоретичні положення та практичні методи, створені під час Другої світової війни, допомагають усвідомити масштаби проблем і визначити пріоритетні напрями роботи сучасних українських психологів у розробці ефективних стратегій допомоги та підтримки дітей. Доведено, що методи психоаналізу А. Фройд можуть слугувати методологічною основою для подальших досліджень у галузі дитячої психотерапії.

Ключові слова: *Анна Фройд, резильєнтність, дитяча травма, психоаналіз, психологічний захист, дитяча психотерапія, ментальне здоров'я дітей.*

Lazarev O. M., Titov I. G. Anna Freud's Child Psychoanalysis: Historical Perspective and Modern Ukrainian Realities

The article examines the relevance of Anna Freud's psychoanalytic concepts, particularly her contributions to child psychoanalysis and egopsychology in the context of contemporary Ukrainian realities. It explores the professional and scholarly legacy of the British scientist, emphasizing her input into the development of practical methods of child psychotherapy and the deepened understanding of defense mechanisms. By analyzing her fundamental works, the study investigates psychological mechanisms of adaptation, traumatization, and resilience, which are critically important for understanding the needs of Ukrainian children affected by the negative impact of military actions. Special attention is given to aspects such as separation from parents, loss of a sense of safety, reactions to traumatic events, and the long-term consequences of war on child development. The study highlights the exceptional importance of A. Freud's legacy for the development of effective strategies for psychological assistance and rehabilitation. This knowledge helps to grasp the scope of the issues and to determine priority areas of work for modern Ukrainian psychologists in creating effective strategies for supporting and assisting children. It demonstrated that Freud's psychoanalytic methods can serve as a methodological foundation for research conducted by contemporary Ukrainian psychologists. Through a theoretical analysis of Freud's works, this study substantiates the contemporary relevance of her concepts for Ukrainian psychological practice, particularly in addressing current wartime needs. The research demonstrates how Freud's theoretical frameworks and practical methods, developed during World War II, provide critical insights for understanding the scale of trauma and identifying priority interventions. These

findings offer Ukrainian psychologists a validated foundation for developing effective strategies to support war-affected children, emphasizing trauma-informed care and resilience-building approaches.

Key words: *Anna Freud, resilience, childhood trauma, psychoanalysis, psychological defense, child psychotherapy, children's mental health.*

Вступ. Сучасна Україна переживає безпрецедентний період глибоких трансформацій та викликів, що мають значний вплив на психічне здоров'я та добробут її громадян, особливо дітей. У пошуках ефективних інструментів для розуміння та подолання цих складнощів звернення до класичних і сучасних психологічних теорій стає дедалі актуальнішим. Серед них особливе місце посідає психоаналітична спадщина А. Фройд. Зосередившись на ранньому дитинстві, розвитку особистості та функціонуванні захисних механізмів, вчена пропонує цінні методи для аналізу травм, адаптації та резильєнтності. Метою цієї статті є аналіз ключових концепцій психоаналізу А. Фройд та обґрунтування їхньої релевантності для розуміння та психологічної підтримки дітей у сучасних українських реаліях. Ми прагнемо показати, як психоаналітичні підходи А. Фройд можуть слугувати методологічною основою для українських психологів у розробці ефективних стратегій допомоги.

Методи та методики дослідження. Застосовано методи теоретичного аналізу наукової психологічної літератури, узагальнення й систематизації інформації щодо проблеми становлення та формування дитячого психоаналізу та досвід зарубіжних досліджень впливу військових конфліктів на психіку дітей. Здійснено критичний аналіз основних праць А. Фройд, що стосуються дитячого психоаналізу, захисних механізмів від впливу війни на дітей. На основі теоретичного та компаративного аналізу обґрунтовано практичну релевантність концепцій А. Фройд для української психологічної практики, виходячи з потреб сьогодення. Ця публікація є теоретичним оглядом-аналізом, що має на меті систематизувати наявні знання та визначити напрями для майбутніх прикладних досліджень.

Результати та дискусії. Повномасштабна війна, яку переживає Україна з 24 лютого 2022 року, має катастрофічно негативний вплив на економічний і соціальний розвиток держави, завдає тривалих та глибоких травм громадянам. Вона глибоко проникла в усі сфери життя, не оминула й найуразливішу його частину – дітей. Переживання постійної загрози, зміна звичного ритму життя, потреба ховатися в укриття, тривога за близьких – усе це створює атмосферу хронічного стресу. Травматичний досвід війни призводить до довготривалих наслідків, які впливатимуть на майбутнє. Досвід країн, постраждалих від збройних конфліктів, доводить, що щонайменше кожна п'ята людина має розлади психічного здоров'я, а кожна десята – важкі хвороби різного ступеня тяжкості [2]. Дослідники констатують, що війна зруйнувала психологічну безпеку, стала загрозою ментальному здоров'ю, причиною виникнення психічних розладів і порушень фізичної, психологічної та соціальної адаптації [1; 4].

Світові дослідження наслідків впливу війни на психічне здоров'я населення мають тривалу історію, трансформуючись від поодиноких спостережень до комплексних міждисциплінарних досліджень. Розуміння генезису цих наукових пошуків є надважливим для сучасної української психології ресурсом вивчення впливу війни на ментальне здоров'я дітей в Україні та розробки ефективних стратегій допомоги та підтримки.

Ці знання допомагають усвідомити масштаби проблем і визначити пріоритетні напрями роботи з дітьми війни. Серед найвідоміших дитячих психоаналітиків світу, які зробили значний внесок у розвиток цієї галузі, – Анна Фройд, Мелані Кляйн, Дональд Вудс Віннікотт, Ерік Еріксон, Рене Шпіц та ін.

Одними з провідних досліджень вважаються роботи австрійської психологині А. Фройд (1895–1982), основоположниці дитячого психоаналізу. Послідовниця теорій свого батька Зиґмунда Фройда, Анна тривалий час вивчала емоційний стан дітей, що пережили жахи війни, аналізуючи як негативні наслідки стресу, так і адаптивні механізми, що допомагали долати травми. Її спостереження та дослідження мали величезне практичне значення не лише для свого часу, а й заклали

фундамент для розуміння дитячих психічних травм у майбутньому.

З початком Другої світової війни та безперервними бомбардуваннями Лондона багато дітей було евакуйовано й розлучено зі своїми родинами. Хемпстедські військові ясла (Hampstead War Nurseries) як перша дослідницька лабораторія, де А. Фройд зі своїми однодумцями опікувалися постраждалими від війни, була заснована в 1941 році. Основними напрямами роботи були визнані: усунення фізичних і психічних наслідків війни, психоаналітичне вивчення стану дітей за розлуки з рідними, навчання вихователів і медсестер психологічному розумінню підопічних. У 1947 році А. Фройд заснувала Хемпстедську клініку дитячої терапії, що згодом стала Центром Анни Фройд (Anna Freud Centre). Цей заклад був провідним осередком для лікування дітей, навчання психоаналітиків і проведення досліджень у галузі дитячого розвитку. Понад 60 років свого життя дослідниця віддала психоаналітичній практиці та науковій діяльності. У таблиці узагальнені основні аспекти теорії та практики вченої.

Особлива увага до теоретичних і практичних розробок егопсихології А. Фройд простежується в роботах зарубіжних та українських вчених Х. Гартмана [8], М. Келланда [7], Дж. Левенштайна, Е. Еріксона, Є. Неліна [3], О. Ярової [6]. Ключовими елементами досліджень А. Фройд є впровадження психоаналітичної теорії в дитячу психологію. Вона першою систематизувала методи психоаналітичної терапії, адаптовані спеціально для дітей, адже до неї психоаналіз застосовувався переважно до дорослих. Так, психологиня вважала вирішальною роль родинних стосунків для посилення емоційної стійкості дитини, що пережила травматичний вплив розлуки з батьками. Саме тому в її закладах створювалися «штучні сім'ї», які могли частково компенсувати відсутність батьківської турботи, що доводило важливість присутності родини для психологічної стійкості дітей, зокрема в умовах війни. Українські психологи успішно адаптують цей принцип, надаючи пріоритет створенню фізичного та психологічного безпечного простору. Це може бути як фізичне укриття, так і емоційно стабільне середовище, де дитина відчуває себе захищеною [4]. Робота з дітьми нерозривно пов'язана з підтримкою їхніх батьків або опікунів, адже, як наголошувала А. Фройд, дитина може витримати будь-яке бомбардування, якщо поруч є стабільний і люблячий дорослий.

Теорію захисних механізмів, яку свого часу розробив Зіґмунд Фройд, розвинула та пристосувала до нових умов його послідовниця Анна Фройд. Захисні механізми, стверджувала дослідниця, формуються протягом всього життя людини як спосіб адаптації внаслідок травматичних подій, внутрішніх конфліктів, страхів та фобій: «Захисні механізми діють як стражі на порозі свідомості, що охороняють наш внутрішній світ від надмірного болю та стресу» [5, с. 92]. Психологиня запропонувала першу чітку класифікацію механізмів психологічного захисту, визначила три джерела тривоги: страх перед руйнівною агресією інстинктів несвідомого, нестерпні стани почуття провини та сорому (докори сумління) і безпорадність перед вимогами реальності.

Таблиця 1

Таблиця практичної та наукової діяльності Анни Фройд

№	Психологічні проблеми	Методи дослідження	Досвід
1.	Травматичний вплив війни на дітей	Спостереження й опис психологічних наслідків війни для дитини (розлука, втрата, страх, травма). Розробка підходів до реабілітації	Заснування Хемпстедської клініки дитячої терапії. Збірки Young Children in Wartime (1942) та Infants Without Families (1943)
2.	Дитячий психоаналіз	Унікальні методики аналітичної роботи, адаптовані до дитячого віку (фантазування, невербальні асоціації)	«Вступ до техніки дитячого психоаналізу» (1927)
3.	Захисні механізми дитячої психіки	Систематизація та детальний опис психологічних захистів (витіснення, проєкція, ідентифікація, сублімація, раціоналізація, регресія, заперечення тощо)	«Его та захисні механізми» (1937)

Анна Фройд також розширила й систематизувала основні види захисних механізмів, адаптувала їх до дитячої психіки, визначивши: заперечення (перша реакція на біль втрати), витіснення (усунення зі свідомості неприємних переживань), сублімацію (забуття про травматичну подію шляхом перемикання на інші види діяльності), проєкцію (можливість зняття із себе відповідальність за власні бажання та вчинки), регресію (повернення до кращого минулого) та інші.

Протягом тривалого часу А. Фройд та її колеги ретельно спостерігали за намаганнями вихованців впоратися зі стресом, щоб надати адекватну психологічну допомогу в зменшенні почуття тривоги, провини для збереження рівноваги. У сучасних умовах це розуміння допомагає дитячим психологам точніше інтерпретувати поведінку постраждалих, кваліфікувати адаптивні та дезадаптивні реакції, пояснюючи складну концепцію захисних механізмів на простих і зрозумілих прикладах. Наприклад, дитині пропонують уявити, що в кожної людини всередині є «невидимий супергерой», який захищає від негативних емоцій. У складних життєвих моментах він вмикає «спеціальні щити» або «рятувальні круги». Так, захисний механізм проєкції перетворюється в «рятувальний круг перекладання провини», сублімація – на «щит перемикання уваги», регресія – на «машину часу назад», витіснення – на «щит небажання пам'ятати». Через такі безпечні форми вираження психолог може допомогти дитині поступово відновити зв'язок зі своїми емоціями.

А. Фройд була піонеркою у використанні гри як основного засобу комунікації та дослідження внутрішнього світу дитини, наголошуючи на її важливості для психологічного розвитку та пізнання світу. Слова психологині «Діти найкраще навчаються через гру та дослідження» [11] – головний принцип дитячої психології, який вона активно просувала. Учена наполягала також на необхідності встановлення міцного, довірливого терапевтичного альянсу з дитиною у процесі ігрової діяльності. Українські фахівці застосовують подібні ігротерапію та проєктивні методики (малюнкові тести, казкотерапія тощо) [4] для діагностики й опрацювання травматичного досвіду, враховуючи, що діти мають меншу здатність до вербалізації.

А. Фройд розробила концепцію «розвиткових ліній», що стала важливим інструментом для розуміння нормального та патологічного розвитку дитини. Ці лінії описують послідовність стадій розвитку в різних сферах функціонування. У сучасній Україні ця концепція допомагає діагностувати затримки, фіксації або регресії, спричинені травмою, і планувати відповідне лікування. Сучасні українські психологи і психотерапевти творчо переосмислюють та інтегрують класичний спадок ученої, акцентуючи увагу на мультимодальному підході та поєднуючи його з українськими реаліями. Пріоритетним є оновлення тестів та опитувальників для анкетування батьків і вчителів, а також застосування адаптованих для дитячого віку спеціалізованих опитувальників на тривожність, агресивність, самооцінку, копінг-стратегії.

Практичним втіленням ідей та методик, концепцій А. Фройд та її послідовників є створення та функціонування українського Музею воєнного дитинства (War Childhood Museum Ukraine) [2]. Глибинні інтерв'ю з дитиною (відповідно до віку), започатковані А. Фройд, стали вкрай актуальними для розуміння переживань українських дітей. У музеї зберігається понад 500 дитячих інтерв'ю з початку 2014 року. Це найбільший архів історій дитинства під час військових агресій, що потребує ретельного психологічного дослідження, зокрема погляду психоаналітичних концепцій А. Фройд. Це дасть змогу виявити патерни захисних механізмів, переживань травми й адаптації в умовах тривалого конфлікту.

Висновки. Вплив війни на психічне здоров'я дітей є глибоким і безпрецедентним. Історичні дані, зокрема праці А. Фройд, підтверджують довготривалі наслідки пережитого травматичного досвіду. Сучасна війна потребує невідкладних та ефективних вирішень цієї проблеми. Учення видатної психологині визнано світом фундаментальним, а практична робота – взірцем застосування психоаналітичних знань у кризових ситуаціях. Саме її досвід безпосередньо резонує з викликами українських реалій, формує методологічну основу для роботи з дитячими психічними травмами, захисними

механізмами та забезпеченням базової безпеки. Головне завдання психологів України полягає в розбудові власної адаптованої системи психологічної допомоги, яка б враховувала і міжнародний досвід. Це потребує об'єднання всього суспільства, оскільки інвестиції в психічне здоров'я дітей сьогодні – здорове майбутнє України.

Список використаних джерел

1. Медвідь Є. С. Основи глибинної психології : навчальний посібник. Ніжин : Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2016. 203 с.
2. Музей воєнного дитинства в Україні. URL: https://warchildhood.org/ua/background/ (дата звернення: 27.03.2025).
3. Нелін Є. Розвиток ідей психоаналітичної педагогіки в науково-практичній діяльності Анни Фройд. *Нова педагогічна думка.* 2019. № 4 (100). С. 85–88.
4. Пророк Н. В., Царенко Л. Г., Чекстере О. Ю., Полякова В. І., Столярчук О. А., Купрєєва О. І. Психологічна допомога дітям, які пережили спричинені війною травмівні події : методичні рекомендації / за ред. Н. В. Пророк. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 137 с.
5. Фройд А. Техніка дитячого психоаналізу. *Психологія і суспільство*. 2008. № 3. С. 93–115.
6. Ярова О. Б. Психологічні теорії XX століття та їх вплив на розвиток європейської початкової освіти. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 135–146.
7. Kelland M. Personality theory in a cultural context. Houston, Texas : Mark Kelland, 2015. URL: https://ukrayinska.libretexts.org/.
8. Official Website of the Anna Freud Center. URL: https://www.annafreud.org/ (дата звернення: 17.01.2025).
9. Rees K. E. Anna Freud. A Biography: By Elisabeth Young-Bruehl. New York : Summit Books, 1988. 527 p. URL: https://doi.org/10.1080/21674086.1991.11927312 (дата звернення: 11.05.2025).
10. Freud A. Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. Bern; Stuttgart : Huber und Klett, 1968. 137 p.
11. Freud A. Die Schriften der Anna Freud. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1987. 204 p.

References

1. Medvid, Ye.S. (2016). Osnovy hlybynnoi psykholohii: navchalnyi posibnyk [Fundamentals of Depth Psychology: A Study Guide]. Nizhyn: Nizhynskyi derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia, 203 [in Ukrainian].
2. Muzei voiennoho dytynstva v Ukraini [Museum of War Childhood in Ukraine]. Retrieved from: https://warchildhood.org/ua/background/ (accessed: 27.03.2025) [in Ukrainian].
3. Nelin, Ye. (2019). Rozvytok idei psykhoanalitychnoi pedahohiky v naukovo-praktychnii diialnosti Anny Froid [Pedagogy in the Scientific and Practical Activities of Anna Freud]. *Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thought*, 4 (100), 85–88 [in Ukrainian].
4. Prorok, N.V., Tsarenko, L.H., Chekstere, O.Yu., Poliakova, V.I., Stoliarchuk, O.A., Kuprieieva, O.I. (2024). Psykholohichna dopomoha ditiam, yaki perezhyly sprychyneni viinoiu travmivni podii: metodychni rekomendatsii [Psychological Assistance to Children Who Have Experienced Traumatic Events Caused by War: Methodological Recommendations]. N.V. Prorok (Ed.). Kyiv: Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 137 [in Ukrainian].
5. Froid, A. (2008). Tekhnika dytiachoho psykhoanalizu [Technique of child psychoanalysis]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 93–115 [in Ukrainian].
6. Iarova, O.B. (2016). Psykholohichni teorii KhKh stolittia ta yikh vplyv na rozvytok yevropeiskoi pochatkovoi osvity [Psychological theories of the XXth century and their influence on the development of European primary education]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal,* 2016, 135–146 [in Ukrainian].
7. Kelland, M. (2015). Personality theory in a cultural context. Houston, Texas: Mark Kelland. URL: https://ukrayinska.libretexts.org/(accessed: 10.03.2025.
8. Official Website of the Anna Freud Center. Retrieved from https://www.annafreud.org/ (accessed: 17.01.2025).
9. Rees, K. E. (1991). Anna Freud. A Biography: By Elisabeth Young-Bruehl. New York: Summit Books, 1988. 527 pp. Psychoanalytic Quarterly 60:283-287.
10. Freud, A. (1968). Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. Bern ; Stuttgart: Huber und Klett, 137 .
11. Freud, A. (1987). Die Schriften der Anna Freud. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 204.

УДК 37:930(08) **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-13

ОСМИСЛЕННЯ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У ФІЛОСОФСЬКОМУ КОНТЕКСТІ Й СУЧАСНОМУ ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Левицький В. О.
доктор історичних наук, доцент,
завідувач кафедри історії, теорії держави і права та філософії
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0001-6096-5443

Радинський С. В.
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри економіки та фінансів
Тернопільського національного технічного університету
імені Івана Пулюя
ORCID ID: 0000-0002-5457-0143

Радинська С. С.
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Університету інформаційних технологій та менеджменту
м. Жешув (Польща)
ORCID ID: 0009-0005-6870-4914

У статті осмислюється історична освіта у філософському контексті, аналізуються визначення предмета дослідження філософії освіти в контексті її адаптації до сучасного цифрового освітнього середовища та придатності до застосування в історичних дослідженнях філософії педагогічної думки минулого. Актуалізується проблема відповідності теоретико-методологічних і світоглядних засад історичної освіти до сучасних етнокультурних і соціальних викликів, що й виокремило філософське осмислення історичної освіти в особливу сферу пізнання. Досліджується становлення філософського розуміння історії, історичної освіти. Використовуючи філософський аналіз історичної освіти, показано, що вона залежить не лише від наукового, технологічного, культурного станів розвитку суспільства, а й через свій теоретико-методологічний апарат від реалізації усталених філософських парадигм у різних педагогічних практиках. Виокремлюються такі проблеми історичної освіти, як трансформація її в складну спеціалізовану систему, котрій притаманні власні закономірності функціонування й розвитку; універсалізація історичної освіти, що викликана потребами суспільства й особистості в постійній модернізації наукових знань; посилення кризи історичної освіти, що виражається в різних підходах до її методології, трактування, неприйняття її результатів й у розриві між рівнем підготовки спеціалістів-істориків і потребами сучасного цифрового глобалізованого суспільства.

Указано на необхідність формування філософського погляду на історичну освіту як на особливу дослідницьку галузь громадянської освіти з огляду на прогрес у суспільстві та змінне місце людини в ньому, адже освіта не є відокремленою сферою життя суспільства; інституції освіти постійно диверсифікуються й об'єднуються водночас. Розглянуто основні наукові пріоритети історичної освіти як галузі людського знання в умовах цифрового середовища. Запропоновано теоретико-методологічні й практичні підходи до організації дистанційного навчання історії й використання інтерактивних методів, виокремлено методичний підхід щодо використання імерсійних цифрових технологій під час застосування інновацій у діяльності освітніх закладів.

Ключові слова: *історична освіта, філософія, педагогіка, освітнє середовище, педагогічні практики, інформаційна цивілізація, цифровізація.*

Levytskyi V. O., Radynskyi S. V., Radynska S. S. Understanding historical education in the philosophical context and the modern digital educational environment

The article analyzes historical education in a philosophical context, analyzes the definition of the subject of study of the philosophy of education in the context of its adaptation to the modern digital educational

environment and the suitability for application in historical studies of the philosophy of pedagogical thought of the past. The problem of the correspondence of the theoretical and methodological and worldview principles of historical education to modern ethnocultural and social challenges is highlighted, which singled out the philosophical understanding of historical education as a special sphere of knowledge. The formation of the philosophical understanding of history, historical education is analyzed. Using the philosophical analysis of historical education, it is shown that it does not simply depend on the scientific, technological, cultural state of development of society, but also through its theoretical and methodological apparatus, the implementation of established philosophical paradigms in various pedagogical practices. The following problems of historical education are highlighted, such as its transformation into a complex specialized system, which has its own laws of functioning and development; universalization of historical education, which is caused by the needs of society and the individual in the constant modernization of scientific knowledge; the intensification of the crisis of historical education, which is expressed in different approaches to its methodology, interpretation, rejection of its results and in the gap between the level of training of historians and the needs of a modern digital globalized society.

The need to form a philosophical view of historical education as a special research field of civic education is indicated in view of progress in society and the changing place of man in it, because education is not a separate sphere of social life; educational institutions are constantly diversifying and merging at the same time. The main scientific priorities of historical education as a branch of human knowledge in the digital environment are considered. Theoretical, methodological and practical approaches to the organization of distance learning of history and the use of interactive methods are proposed, a methodological approach to the use of immersive digital technologies in the application of innovations in the activities of educational institutions is highlighted.

Key words: *historical education, philosophy, pedagogy, educational environment, pedagogical practices, information civilization, digitalization.*

Вступ. З-поміж наявних галузей знань про людину саме освіта вирізняється використанням надбань педагогічних поглядів, різноманітністю трактувань її ідеалів і мети. У наукових колах припускають, що філософія освіти є специфічною прикладною філософією, а також ототожнюють філософію освіти із загальною педагогікою. Існують погляди, що репрезентують філософію освіти як самостійну сферу наукових знань. Також є підходи, що визначають філософію освіти як загальну теорію людини і світу. Ми спробуємо висловитися з проблеми актуалізації історичної освіти в епоху утвердження інформаційної цивілізації, що потребує розроблення способів екстраполяції філософських поглядів на освітній процес.

Актуальність дослідження визначається характерними особливостями сучасної освіти й відповідними супутніми трансформаціями філософських поглядів на історію та педагогіку, які мають осмислюватися на основі новітніх теоретико-методологічних уявленнях. Раціональні відображення в системі пізнавальної діяльності людини переосмислюють свій статус. Це відбувається внаслідок запровадження досягнень інформаційної революції та кризи класичних освітніх концепцій поряд із проявами небезпеки гіпертрофованої експансії штучного інтелекту. Тому продукуються нові вимоги до засобів пізнавальної діяльності й навчання за одночасного стимулювання парадигмального оновлення освіти.

Проблеми розвитку історичної освіти, філософії освіти, їх адаптацію до сучасних цифрових технологій розглядали багато дослідників. У колективній монографії «Цифрові технології в освіті: сучасний досвід, проблеми та перспективи» [9] автори проаналізували теоретико-методологічні й прикладні підходи щодо організації дистанційного навчання в закладах вищої освіти та використання інтерактивних методів навчання. Значну увагу звернено на результати опитування у сфері громадянської освіти на платформі дистанційної громадянської освіти, що дає змогу покращити розвиток громадянських компетентностей згідно із запитами й інтересами українського суспільства. У монографії запропоновано методичний підхід з використання імерсійних цифрових технологій в інноваційній діяльності закладів освіти й заохочення трансферу знань у реальний сектор економіки. Також наведено кращі практики впровадження цифрових технологій та оцінено результати інноваційної

освітньої діяльності серед закладів середньої освіти.

С. Кузьміна [4] у статті аналізує філософію освіти як об'єкт історико-філософських досліджень, окреслює визначення предмета сучасної філософії освіти й виховання з точки зору їхньої придатності до використання у вивченні філософсько-педагогічної думки з історичного погляду; розглядає проблему критеріїв періодизації історії філософсько-освітніх поглядів.

Науковець О. Базалук [1] запропонував нову структуру філософії освіти, яка збагачує розуміння її предмета, цілей і методів. Автор репрезентував філософію освіти в концепції постмодернізму як піраміду, на фундаменті якої перебувають синтезуючі постулати про людину як суб'єкт та об'єкт дослідження, що зосереджені в філософській антропології. В основі піраміди – психологія як наука, яка вивчає закономірності виникнення, розвитку й функціонування психіки. Завершує уявну «піраміду» педагогіка. О. Базалук навів у роботі висновки, що філософія освіти в новому науковому розумінні – це не лише теоретичні осмислення основ і концепцій освітнього процесу, а й практика, безпосереднє втілення теоретичних напрацювань в освіті в життєву реальність.

Дослідники Н. Корильчук, Л. Дзевицька, С. Василюк-Зайцева [3] виокремили кілька шляхів подолання застарілих методів навчання через реформування навчальних програм для орієнтації їх на розвиток критичного мислення та навичок вирішення проблем. Досягти цього можна шляхом збільшення проєктного, практичного навчання й заохочення педагогів використовувати сучасні інтерактивні методи навчання. Також децентралізація системи освіти й більша автономія закладам освіти й викладачам дасть їм змогу експериментувати з новітніми методами навчання та якісніше задовольняти освітні потреби здобувачів. Інвестиції в технології й інші ресурси для розвитку інтерактивного навчання можливі за залучення державно-приватного партнерства для подолання розриву у фінансуванні та ресурсах.

Л. Панченко [6] актуалізує проблему суспільного покликання філософії освіти в умовах глобальних трансформацій, відповідність теоретичних, методологічних і світоглядних засад освіти сучасним цивілізаційним викликам, що й зумовило виокремлення філософії освіти в особливу сферу знання. Авторка осмислює становлення філософії освіти, розглядає окремі визначення й підходи до її розуміння, виокремлює основні наукові пріоритети освіти як галузі в умовах глобальних трансформацій.

Проте така актуальна проблематика потребує подальших досліджень для кращого розуміння необхідності поєднання давніх гуманітарних наук із новітніми суспільними процесами.

Предметом дослідження є філософія поглядів на історичну освіту та її рефлексія на освітній процес. На основі аналізу наукових робіт автори показали нові підходи до поглядів на структуру історичної освіти, збагатили розуміння її предмета, цілей і методів.

Метою роботи є наукове обґрунтування й розроблення підходів для філософського осмислення історичної освіти, забезпечення рівного наукового доступу до освітніх послуг в умовах соціально-економічних і політичних змін і децентралізації.

Методи та методики дослідження. Дослідження проблеми ґрунтується на загальнонаукових і спеціальних методах, всебічному огляді наукових праць і практик, що стосуються історичної освіти в контексті її філософського осмислення, з акцентом на технологічний стан суспільства, децентралізацію з урахуванням особливостей дистанційного навчання й використання цифрових трансформацій в Україні та світі. Необхідними теоретико-методологічними умовами й засобами оновлення освітніх процесів є філософсько-освітні рефлексії раціонального пізнання, що вимагають уточнення його змісту, структури та закономірностей, осмислення репрезентації й утілення історичного знання в освітній простір.

Метод порівняльного аналізу, що задіювався для вивчення міжнародного досвіду у сфері освітньої політики, автономії закладів освіти, упровадження цифровізації для підвищення якості навчання, доступності освітніх послуг, дав змогу сформувати рекомендації для українських реалій.

Автори використали діалектичний метод, який дав змогу в дослідженні виявити комбінацію кількісних і якісних змін, простежити відповідність цілей, що стосуються історичної освіти та її можливостей в інформаційно-пропагандистській площині.

Дані збирали з офіційних державних джерел, статистичних матеріалів, аналіз яких виявив доступність освітніх послуг у поточних умовах соціально-економічних викликів і воєнних дій. При кількісному аналізі застосовано методи кореляційного аналізу, що виявили взаємозв'язки між рівнем фінансування освітніх послуг, станом інфраструктури й ефективністю результатів навчання.

Також вивчено концептуальну модель для оцінювання доступу до освітніх послуг, що враховує економічний потенціал населення, рівень адміністрування та цифрові можливості.

Загалом філософські концепції історії відіграють у педагогічному процесі роль допоміжних парадигм через здійснення специфічних функцій – світоглядної, методологічної, герменевтичної, аксіологічної, тому можуть розглядатися як педагогічне теоретизування, адже відбуваються на проблемних полях педагогічної науки [4, с. 11].

Результати. Філософія історичної освіти має оперувати власне «духом епохи», який існує незалежно від нашого усвідомлення, відчуття, рефлексії й разом із ними, через них і завдяки їм. Ми переймаємося подібним «духом», мислимо його категоріями, утілюємо їх культурно-освітню дійсність через матеріальну й духовну діяльність. Унаслідок існування цього духу ми проживаємо в обіймах епохи як її суб'єкти та представники. І ті, хто відмежовуються від нього, «випадають» із контексту епохи, живуть певними минулими уявленнями або випереджають час, стаючи пророками. Цей «Дух епохи» надихає нас на життя, підготовка до якого здійснюється через релігію і науку, культуру і мистецтво, освіту й інші формовияви духу. Таке бачення «Філософії духу (епохи)» вказує на ту єдину філософію історичної освіти, яка дає змогу організовувати її (як за формою, так і за змістом) згідно із загальною історичною традицією та викликами часу [8, с. 57].

Наявні дослідження філософсько-педагогічної думки минулого нині окреслюють потуги виокремлення предметного напряму в історико-філософській науці – філософії історичної освіти. Мотивує до нього поява від початку XX ст. дисципліни – філософії освіти. Уважаємо, що вивчення філософсько-педагогічних дискурсів минулого є важливим через призму ідентифікації їх автентичних змісту й форми. У цьому прихована методологічна дилема, яка за наявності історичної дисципліни спокушає перенести її проект у минуле. Проте в цьому випадку натрапляємо на очевидну «пастку модернізації». Але варто пам'ятати слова Поля Рікера, що «чистий історик, який не шукає нічого нового, – нонсенс». Тому в сучасній філософії історичної освіти ми викристалізовуємо формати філософсько-педагогічної доцільності, які допоможуть ідентифікувати аналоги в історії [4, с. 11].

Освіта, особливо університетська, має розвивати універсальні здібності студентів, здатність мислити на основі власного вибору, прагнути не піддаватися ідеологізації від політиків, викладачів і соціуму. Освіту охоплює всеосяжність симулякрів, стурбованість еквівалентності дипломів, які повинні засвідчувати здобуті знання. Екзистенційно існує ризикова довіра до освітньо-культурного простору університетів, адже освіта постійно вимагає оновлення актуалізації інформації, глобальних електронних систем, цифрових технологій, кіберпростору. Чинна концепція ЮНЕСКО розвитку суспільства, основаного на знаннях, указує на «цифрову солідарність», «цифровий розрив», відмінності інформаційного забезпечення різних країн в економіці, освіті, політиці, медицині тощо. Водночас розвиваються нові технології, 3D-комунікації, голографія, тривимірна модель людини [10, с. 130–131].

Осмислення освітніх процесів професійними істориками перетворюється на власне педагогічні, коли вони торкаються освіти й виховання. Звичайно, направлене на історико-педагогічну проблематику, воно зберігає властивості філософського, тобто реалізовує притаманні собі категорії й методи. Тому однозначно історик, укорінений у філософію освіти, здатний імплантувати сучасні міждисциплі-

нарні формоутворення в ідейне середовище минулого, ідентифікувати предмет своїх досліджень як педагогічно спеціалізоване історико-філософське мислення. Таке формулювання дає змогу продукувати нові форми історичного філософсько-педагогічного мислення, урахувати історичну специфіку освіти, яку цікавить насамперед те, що відбувалося і що сталося. Тому закономірно розуміти предмет у динаміці, а історичне філософсько-педагогічне мислення – як міст між філософським і педагогічним складниками [4, с. 14].

Інтелектуальній історії притаманна постійно діюча взаємодія філософії та педагогіки, адже педагогічні системи мають своїм підґрунтям певну філософську систему, а кожна філософська система практично втілювалася та реалізувалася через педагогічні принципи й ідеї. Ці сегменти культури, науки, духовного життя суспільства пов'язані між собою. Історія, педагогіка, філософія спрямовують свої дослідження на людину, формування її духовного світу, загальної культури, підготовку до життя. Проблемою є синтезоване поєднання функцій історичної освіти, яка змінюється в просторі й часі [8, с. 7].

Філософія історичної освіти має не лише досліджувати процес освіти, а й стати процесом, дією, запитуванням, спрямованим на всебічну реалізацію внутрішніх творчих потенціалів як окремої особи, так і потенціалу конкретних мікро- й макросоціальних груп загалом. Філософія історичної освіти є активним началом, яке формує усталені світоглядні основи в здобувачів освіти, дає внутрішні потенціали формування особистості, розвиває історично сформовані архетипи, зберігає, розвиває, передає поколінням історико-культурні цінності й традиції. Філософія історичної освіти виходить за межі теоретизування та прогнозування, намагається предметно моделювати, впливати на формування громадянина й суспільства. Філософія історичної освіти як процес має впливати на освітню політику, державну освітню модель, стимулювати й мобілізувати національну ідею, просувати світоглядні основи й формувати основні характеристики громадянина, активного учасника спільноти, держави, нації, які базуються на теоретичних напрацюваннях [1, с. 14].

Потреба в інноваціях і їхньому ефективному трансфері в Україні пов'язана з вимогами трансформації сировинно-орієнтованої низькотехнологічної економіки України в умовах повномасштабної війни росії проти України, що спричиняє руйнування інфраструктури та виробничих потужностей, розрив логістики. Вища освіта розглядається як інноваційний двигун і каталізатор поступового розвитку, водночас інтеграція цих ролей найкраще втілюється в залученні вищої освіти до інноваційних систем. У цьому контексті є проблема розвитку імерсійних цифрових технологій через відсутність чи обмеженість доступу до певних ресурсів. Запровадження цифрових технологій об'єднає науковців у єдину мережу й забезпечить їхню взаємодію. Для впровадження цифрових технологій необхідно задіяти всі види ресурсів і доступ до них усіх суб'єктів інноваційного процесу [9, с. 6–18].

Сучасне суспільство нестримно використовує інноваційні процеси у сфері історичної освіти, що стало наслідком прогресу в галуз комп'ютерних наук. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій призвів до модернізації системи освіти загалом, зміст якої полягає в упровадженні дистанційного навчання.

У викладанні історії мультимедійні технології застосовуються у формі мультимедійних презентацій. Під час підготовки вчителів історії презентації дають змогу використовувати відеофрагменти, діаграми, карти, портрети історичних діячів, малюнки, створюють візуальний та інформаційний образ об'єктів, які досліджуються. Так, при викладанні курсів «Історія України», «Всесвітня історія» презентації допомагають урізноманітнити методи подачі лекційного матеріалу й унаочнити процеси, об'єкти, події та явища. Також презентації можна використовувати для самостійної роботи, під час якої здобувачі вищої освіти отримують навички роботи з різноманітними історичними джерелами, виокремлення причинно-наслідкових зв'язків подій і процесів. Такі форми роботи посилюють зацікавленість історією і спонукають до самостійних досліджень минулого [2, с. 9].

Викладачі історії активно впроваджують інтерактивні карти в навчальний процес, адже

вони зручні у використанні й розширюють можливості самостійної роботи. В історичній освіті найбільш популярними ресурсами є Timemaps (інтерактивний історичний атлас, карти якого накладені на супутникову карту Google; за допомогою якого можна віднайти кордони й назви держав у різні епохи); Battles (інтерактивна карта світу, де зібрані всі задокументовані битви та військові конфлікти). Під час вивчення курсів з історії використання інтерактивних карт дає змогу майбутнім учителям історії малювати на карті, показувати стрілочками напрями переміщення військ, робити позначки [2, с. 10].

Поява інформаційного суспільства тісно пов'язана з усвідомленням фундаментальної ролі інформації в розвитку людства, розглядається в соціокультурному контексті інформаційних технологій, інформаційних ресурсів, комп'ютеризації, інформатизації як основний детермінант становлення сучасної епохи. Провідними аспектами такого суспільства стають технологічний та економічний. Система освіти відреагувала на ці тенденції комп'ютеризацією та інформатизацією, модернізацією навчального процесу. Тому головним завданням освітньої сфери є формування інноваційного мислення, орієнтованого на створення ефективних новацій і конструктивне ставлення до нововведень як важливої особистої й суспільної цінності [5, с. 57–58].

Висновки. Отже, дослідження є доказом, що філософське осмислення історичної освіти в новому розумінні – це не лише теоретичне охоплення підвалин і проявів освітнього процесу, а й безпосереднє практичне втілення теоретичних напрацювань в освіті в повсякденне життя. Історична освіта перманентно здійснює пошуки, обґрунтовує проєкти освіти майбутнього, ініціює концептуальні пропозиції з реорганізації підходів до вивчення історії.

Проте такі проєкти не обов'язково мають бути адекватними наявним економічним, культурним і соціальним ресурсам країни. Вони повинні пропонувати нові візії, випереджати час, показувати перспективи як історичної освіти, так і філософсько-педагогічної думки й освітньої системи загалом. Історична освіта має базуватися не лише на людському минулому, способі осмислення себе у світі, а й на змінах у культурі емоційного переживання, ціннісних орієнтаціях, нових видах діяльності, способу життя, поведінки як в особисто-індивідуальному, так і в суспільно-планетарному масштабах. Тому найважливішими засобами розв'язання освітніх проблем є новітні підходи до осмислення історії, філософії, культури, мистецтва, технологій, які також повинні зазнати змін, зблизити предметний зміст освітньо-наукової діяльності з практичною спрямованістю, запровадити гуманістичні критерії під час оцінювання результатів своєї діяльності.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у дистанційному навчанні вчителів історії передбачає гнучкість організації навчального процесу й дієвість всебічного освітнього дискурсу. Включення цифровізації в професійну діяльність здобувачів вищої освіти дає змогу розвивати їхні якісні вміння та навички фахівця й формувати особистісно-професійну підготовку.

Але таке науково-методологічне окреслення не знімає остаточно проблеми стихійного ототожнення сучасних стереотипів з минулим, хоча й формує послідовні позиції історизму, що базуються на презумпції унікальності й неповторності кожної події. Тому для забезпечення унісонного поєднання гуманітарно-технологічних прийомів в освіті необхідно вдосконалювати методологічні підходи і стратегії дослідження в подальших наукових розвідках.

Список використаних джерел

1. Базалук О. Постмодернізм: філософія освіти. *Future Human Image*. 2015. № 2(5). С. 9–22. URL: https://www.fhijournal.org/wp-content/uploads/2015/07/2-5-2015-01-bazaluk.pdf.
2. Башли М. І. Особливості використання ІКТ в умовах дистанційного навчання майбутніх вчителів історії. *Актуальні проблеми історичної освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Херсон, 18 березня 2021 р.). Херсон : Вид-во ХДУ, 2021. С. 8–13.

3. Корильчук Н. І., Дзевицька Л. С., Василюк-Зайцева С. В. Проблеми та перспективи сучасної освіти України: спроби наукової рефлексії. *Академічні візії*. 2023. Вип. 16. https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/164/152 (дата звернення: 25.05.2025).
4. Кузьміна С. Л. Філософія освіти як предмет історико-філософських досліджень. *Наукові записки НаУКМА. Серія «Філософія та релігієзнавство»*. 2007. Том 63. С. 11–15.
5. Кучера Т., Насонова Л., Дейнека В. Філософія освіти : навчальний посібник для осіб, що навчаються в магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи». Харків : ХНМУ, 2015. 63 с.
6. Панченко Л. Суспільне покликання філософії освіти в умовах глобальних трансформацій. *Філософія освіти*. 2014. № 2(15). С. 131–140.
7. Філософія освіти і науки : навчальний посібник / І. С. Алексейчук та ін. 2-е вид., перероб. та доповн. Слов'янськ, 2019. 365 с.
8. Філософія освіти : навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. Київ : Вид-во НПУ ім. М. Драгоманова, 2009. 329 с.
9. Цифрові технології в освіті: сучасний досвід, проблеми та перспективи : монографія / Т. А. Васильєва та ін. ; за заг. ред. д-ки екон. наук, проф. Т. А. Васильєвої, д-ра екон. наук, проф. Ю. М. Петрушенка. Суми : Сумський державний університет, 2022. 150 с.
10. Черепанова С. Філософія освіти: до питання концептуалізації. Філософія освіти. *Philosophy of Education.* 2021. № 27 (2). С. 116–137. https://DOI: https://doi.org/10.31874/2309-1606-2021-27-2-8.

References

1. Bazaluk O. (2015). Postmodernizm: filosofiia osvity. [Postmodernism: philosophy of education]. *Future Human Image.* № 2 (5). Pp. 9–22 [in Ukrainian].
2. Bashly M. I. (2021). Osoblyvosti vykorystannia IKT v umovakh dystantsiinoho navchannia maibutnikh vchyteliv istorii. [Features of the use of ICT in the conditions of distance learning for future history teachers]. *Aktualni problemy istorychnoi osvity: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. (Kherson, 18 bereznia 2021 r.). [Current problems of historical education: materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference. (Kherson, March 18, 2021). Kherson: Publishing house of KhSU].* Kherson: Vyd-vo KhDU. Pp. 8–13 [in Ukrainian].
3. Korylchuk N. I, Dzevytska L. S., Vasyliuk-Zaitseva S. V. (2023) Problemy ta perspektyvy suchasnoi osvity Ukrainy: sproby naukovoi refleksii. [Problems and prospects of modern education in Ukraine: attempts at scientific reflection] *Akademichni vizii. [Academic visions].* № 16. https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/164/152 (data zvernennia do resursu 25.05.2025 roku) [in Ukrainian].
4. Kuzmina S. L. (2007). Filosofiia osvity yak predmet istoryko-filosofskykh doslidzhen. [Philosophy of education as a subject of historical and philosophical research] *Naukovi zapysky NaUKMA. Ser. Filosofiia ta relihiieznavstvo.* [Scientific notes of the NaUKMA. Ser. Philosophy and religious studies] Tom 63. Pp. 11–15 [in Ukrainian].
5. Navchalnyi posibnyk z kursu «Filosofiia osvity» dlia osib, shcho navchaiutsia v mahistraturi za spetsialnistiu «Pedahohika vyshchoi shkoly» (2015). / T. Kuchera, L. Nasonova, V. Deineka. Kharkiv: KhNMU. 63 p. [in Ukrainian].
6. Panchenko L. (2014) Suspilne poklykannia filosofii osvity v umovakh hlobalnykh transformatsii. [Social calling of the philosophy of education in the conditions of global transformations]. *Filosofiia osvity. [Philosophy of Education].* № 2 (15). Pp. 131–140 [in Ukrainian].
7. Filosofiia osvity i nauky: navch. posib. [Philosophy of education and science: teaching aids] / I. S. Alekseichuk ta in. 2-he vyd. pererobl. ta dopovn. (2019). Sloviansk. 365 p. [in Ukrainian].
8. Filosofiia osvity: Navchalnyi posibnyk [Philosophy of Education: Textbook] / Za zah. red. V. Andrushchenka, I. Peredborskoi. (2009). Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. Drahomanova. 329 p. [in Ukrainian].
9. Tsyfrovi tekhnolohii v osviti: suchasnyi dosvid, problemy ta perspektyvy: monohrafiia / T. A. Vasylieva ta in.; za zah. red. d-rky ekon. nauk, prof. T. A. Vasylievoi, d-ra ekon. nauk, prof. Yu. M. Petrushenka. Sumy: Sumskyi derzhavnyi universytet. (2022). 150 p. [in Ukrainian].
10. Cherepanova S. (2021) Filosofiia osvity: do pytannia kontseptualizatsii. [Philosophy of Education: to the issue of conceptualization] *Filosofiia osvity. Philosophy of Education. [Philosophy of Education. Philosophy of Education].* № 27(2). Pp. 116–137 [in Ukrainian].

УДК 174+378:001.895 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-14

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Литвин О. В.
старший викладач кафедри педагогіки,
методики та менеджменту освіти
Навчально-наукового інституту «Українська інженерно-педагогічна академія»
Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна
ORCID ID: 0000-0002-2435-3201

Актуальність дослідження зумовлена нестримним розвитком цифрових технологій, які радикально змінюють вимоги до професійної діяльності інженерів-педагогів. У сучасних умовах цифровізації освіти зростає потреба у фахівцях, здатних ефективно використовувати цифрові інструменти в педагогічній практиці, адаптуватися до нових форматів навчання й забезпечувати якісну підготовку майбутніх технічних спеціалістів. Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення особливостей формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності в цифровому середовищі. Основними завданнями дослідження є такі: аналіз науково-методичної літератури з проблеми формування професійної готовності в умовах цифровізації освіти; визначення ключових компетентностей, необхідних для цифрового освітнього простору; виявлення педагогічних умов та ефективних методів підготовки інженерів-педагогів до професійної діяльності з використанням цифрових технологій. У статті також розглядаються моделі цифрової компетентності й інноваційні підходи до освітнього процесу в закладах вищої освіти. Окрема увага приділена формуванню мотиваційно-ціннісного ставлення здобувачів освіти до цифрової освіти й саморозвитку в цифровому середовищі. Особливу увагу зосереджено на інтеграції цифрових платформ у професійну підготовку, розвитку критичного мислення та цифрової грамотності. Виявлено значення адаптивності, самостійності й міждисциплінарного підходу як базових чинників ефективної підготовки. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення освітніх програм, методичного забезпечення та професійного розвитку майбутніх інженерів-педагогів. Також проаналізовано бар'єри, що перешкоджають цифровій трансформації освіти, зокрема низький рівень ІКТ-компетентності здобувачів освіти й викладачів. Наголошено на важливості системної підтримки цифровізації з боку закладу вищої освіти та впровадження практикоорієнтованих завдань.

Ключові слова: *цифрове середовище, цифровізація, професійна діяльність, цифрова освіта.*

Lytvyn O. V. Features of formation of readiness of future engineer-educators for professional activity in the digital environment

The relevance of the study is due to the rapid development of digital technologies, which radically change the requirements for the professional activities of educational engineers. In modern conditions of digitalization of education, there is a growing need for specialists who are able to effectively use digital tools in pedagogical practice, adapt to new formats of learning and provide high-quality training of future technical specialists. The purpose of the article is to theoretically substantiate and determine the features of the formation of readiness of future educational engineers for professional activity in a digital environment. The main objectives of the study are: analysis of scientific and methodological literature on the problem of forming professional readiness in the conditions of digitalization of education; identification of key competencies necessary for the digital educational space; identification of pedagogical conditions and effective methods of training educational engineers for professional activity using digital technologies. The article also considers models of digital competence and innovative approaches to the educational process in higher education institutions. Special attention is paid to the formation of motivational and value attitudes of students towards digital education and self-development in the digital environment. Particular attention is focused on the integration of digital platforms into professional training, the development of critical thinking and digital literacy. The importance of adaptability, independence and an interdisciplinary approach as basic factors of effective training is revealed. The results of the study can be used to improve educational programs, methodological support and professional development of future engineering teachers. The article also

analyzes the barriers that hinder the digital transformation of education, in particular the low level of ICT competence of students and teachers. The importance of systemic support for digitalization by the higher education institution and the implementation of practice-oriented tasks is emphasized.

Key words: *digital environment, digitalization, professional activity, digital education.*

Вступ. З упровадженням цифрових технологій змінюються повсякденне життя людини, трансформуються економіка й освіта. Однак таке середовище вимагає від педагогів іншого підходу до організації освітнього процесу, отримання нових умінь і навичок для роботи в цифровому освітньому просторі. У цих умовах система педагогічної освіти повинна забезпечити підготовку випускника, який має високий рівень сформованості цифрової професійної компетентності.

На ринку праці, що спирається на вимоги цифрової економіки, зростає потреба у фахівцях, які зможуть безперервно підвищувати свої знання, покращувати навички й уміння, адаптуватися до нових технологій виробництва, здатні до самостійної роботи з використанням сучасних засобів інформаційних технологій. У таких умовах і система освіти повинна вдосконалюватися за допомогою використання сучасних підходів і способів формування компетентності здобувачів освіти й забезпечувати цифрову економіку компетентними та конкурентоспроможними фахівцями.

У разі зміни стереотипу висококваліфікованого фахівця у світі політичних, економічних, технологічних, ментальних та інших змін, що відображаються в інформаційно-комунікаційних форматах і зв'язках, що постійно оновлюються, значним результатом вищої освіти стає формування у випускника готовності до здійснення професійної діяльності при ситуативних інноваціях.

У сучасних умовах кожен, хто навчається, оточений високотехнологічними гаджетами й глибоко занурений у нову «цифрову реальність». Нестримний розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, з одного боку, відкрив для сучасної освітньої системи широкі можливості для персоналізації в навчанні, оскільки включає можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії кожного здобувача освіти. За допомогою доступних сьогодні освітніх сервісів і технологій в онлайн-середовищі, а також різноманітного освітнього цифрового контенту викладач має можливість перерозподіляти та кастомізувати навчальний матеріал для кожного, хто навчається, залежно від його можливостей, посилювати ефект наочності, а також конструювати потужні зв'язки між теоретичним і практичним матеріалами [2]. З іншого боку, для успішної та ефективної інтеграції цифрового освітнього контенту в навчальний процес сучасний педагог має бути готовий до його створення й використання. Незважаючи на високі вимоги до суб'єктів професійної підготовки, вони здебільшого не готові до «цифрових» викликів часу. Вищезгадане підкреслює актуальність пошуку нових шляхів, спрямованих на формування в майбутніх інженерів-педагогів готовності до проєктування цифрового освітнього контенту, що дає їм змогу якісно й ефективно здійснювати освітній процес з урахуванням сучасних викликів часу.

Методи та методики дослідження. Під час написання статті використовували такі методи: теоретико-методологічний аналіз і синтез наявної спеціальної вітчизняної та зарубіжної науково-методичної літератури, концептуальний аналіз наукових статей і публікацій на тему; вивчення й узагальнення як вітчизняних, так і зарубіжних розробок і впровадження проєктів щодо створення цифрових середовищ у проєктній діяльності; застосування методів узагальнення, порівняння, прогнозування. Проведено міждисциплінарний науково-теоретичний аналіз проблеми з тематики дослідження, унаслідок якого обґрунтовано висновок щодо необхідності розроблення організаційно-педагогічних умов готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності в цифровому середовищі

Результати. Питання інформатизації та цифровізації освіти так чи інакше пов'язані із загальними питаннями інформатизації суспільства, створення інформаційно-освітніх

середовищ, удосконалення системи освіти на основі інформаційно-комунікативних технологій.

У дослідженнях учених (D. Bell, M Castels, J. Habermas, L. Karvalics, F. Mahlup та інші (Bell, 1973; Castels, 1996; Habermas, 1979; Karvalics, 2007, 2010; Machlup, 1962) сформульовано загальні принципи інформатизації суспільства, на основі яких розробляються в подальшому дидактичні й технологічні принципи формування та функціонування систем електронної освіти [1].

Глобальні перетворення сучасного суспільства на умовах його соціокультурної трансформації задають напрями визначення стратегії модернізації освіти, ініціюють її фундаментальні зміни. Дискусійні питання орієнтовані й на розгляд цифровізації професійного освітнього процесу та адаптації системи професійної освіти до запитів цифрової економіки й цифрового суспільства. Цифровізація освіти приводить нас до обговорення низки педагогічних завдань, які стоять перед вищою школою, вимагають виходу на новий концептуальний рівень забезпечення професійно-педагогічної підготовки.

Цифрова трансформація дидактичного простору професійної підготовки інженерів-педагогів зумовлена низкою факторів і закономірностей цифрового освітнього процесу [1]:

1. Вимоги цифрової економіки до педагогічних кадрів є основним джерелом освітнього цілепокладання. Готовність до використання цифрових технологій утворює ядро сучасної функціональної грамотності, під впливом цифровізації трансформуються професійні компетенції та формується системне розуміння місця й ролі цифрових технологій як інструмента успішності освітньої діяльності.

2. Дидактичний потенціал сучасних цифрових технологій стимулює появу електронних навчальних платформ, забезпечує мережеву взаємодію, персональність, інтерактивність, субкультурність суб'єктів освіти, створює нові можливості для побудови освітнього процесу.

3. Виникає необхідність педагогічного управління мережевою соціалізацією особи як чинника становлення його ідентичності.

Представники цифрового покоління вільно орієнтуються в сучасних цифрових технологіях, мають позитивні освітні характеристики: здатність до новизни, креативність, самостійність, націленість на самоосвіту. Ці особливості визначають психолого-педагогічну специфіку цілепокладання, принципів, підходів до формування змісту, форм і методів цифрового дидактичного простору.

Однією з основних цілей сучасної освіти є підготовка здобувачів освіти відповідно до вимог цифрової економіки, цифрового суспільства. Сьогодні випускнику недостатньо отримати диплом про вищу освіту, він повинен мати відповідні компетенції та навички, щоб бути затребуваним і конкурентним фахівцем.

Одним зі стратегічних напрямів у досягненні нової якості освіти є трансформація традиційної моделі навчання. Фокус уваги зміщується на розширення просторово-часових кордонів навчання, реалізацію індивідуального освітнього шляху та збільшення самостійності того, хто навчається, у формуванні передових компетенцій, необхідних для суспільства в найближчому майбутньому.

Цифровізація передбачає перенесення різних процесів суспільства на цифровий простір. Цифровізація освіти йде шляхом визначення важливості використання цифрових технологій в освіті, а також розвитку цифрових навичок у здобувачів освіти. Звісно ж, основним критерієм визначення готовності до роботи в цифровому просторі є рівень сформованої цифрової культури.

Щоб суспільство ефективно проходило всі етапи цифровізації, необхідно формувати позитивне ставлення до використання інформаційних технологій ще зі шкільної лави. Ця важлива роль відводиться вчителям, які своїм особистим прикладом мають показувати учням важливість удосконалення своїх цифрових навичок, а також залучати їх до цифрового середовища. Цифрова культура є не новим поняттям і бере початок з «інформаційної культури», зумовлюється черговим етапом упровадження комп'ютерних технологій у різні сфери життєдіяльності людини, а також перенесенням інформації в цифрове середовище.

Використання відеоуроків, тренажерів та електронних довідкових систем у процесі

підготовки майбутнього інженера-педагога вимагає від викладача знання дидактичних можливостей їх застосування і вмінь використовувати їх залежно від мети навчання. Ці навчальні засоби стають потужним елементом управління пізнавальною діяльністю здобувачів освіти лише в руках досвідченого педагога, який уміє ефективно використовувати дидактичний матеріал на певному етапі заняття залежно від його структури й типу. Вони можуть бути використані на різних етапах заняття: при мотивації вивчення нового матеріалу (як елемент активізації навчально-пізнавальної активності), під час пояснення нового матеріалу (як складник формування нових знань), у процесі закріплення й узагальнення знань (як елемент повторення вивченого на занятті), для контролю знань (як перевірно-оцінний складник підготовки).

Виходячи з класичних закономірностей філософії та педагогіки, можемо припустити, що готовність здобувача освіти до застосування широких можливостей електронного інформаційно-освітнього середовища для вирішення освітніх завдань є умовою подальшого перенесення відповідних способів діяльності в контекст вирішення професійних завдань. Ця ідея докладно відображена в концепції розвитку індивідуального інформаційно-освітнього середовища, або персонального освітнього середовища, коли відбувається якісний перехід від використання такого середовища як засобу вирішення навчальних завдань до його застосування для вирішення професіональних завдань, а також завдань особистісного та професійного саморозвитку [4]. Що для цього робиться в освіті? Одна з відповідей – розширення простору можливостей освоєння освітніх програм і стимулювання самоосвіти за рахунок електронного середовища, електронного та змішаного навчання. У цьому аспекті найважливішим є оволодіння випускниками як передовими інформаційними засобами, так й освітніми стратегіями, такими як самокероване навчання; навчання, що ґрунтується на досвіді; колаборативне навчання. Сьогодні необхідно проєктувати освітні ресурси, у тому числі електронні, так, щоб основні вимоги майбутньої професійної діяльності були відображені й в освітній діяльності здобувача освіти.

Дослідник Дж. Харт публікує щорічний рейтинг цифрових інструментів освіти (Top Tools for Learning), об'єднуючи інструменти в кілька груп: навчальні, соціальні, персональні та професійні інструменти, інструменти розроблення контенту. Якщо розглядати цей аспект ширше, то, безперечно, в умовах розвитку цифрової економіки педагогам необхідно буде освоїти й ширший спектр цифрових інструментів: великі дані в навчальній аналітиці, сукупність інтернет-речей, штучний інтелект, віртуальну реальність [5].

Готовність до професійної діяльності в цифровому середовищі трактується як згода, бажання здійснювати якісну професійну діяльність. У психології в цьому контексті виділяють низку чинників: набуті раніше установки, знання, навички, уміння, мотиви діяльності, які особистість готова актуалізувати й застосувати в цей момент. На основі діяльнісного підходу, а також зважаючи на специфіку активності особистості в електронному інформаційно-освітньому середовищі, може бути запропонована така структура готовності здобувача освіти до вирішення освітніх завдань, що включає декілька аспектів [7]:

– мотиваційний аспект (інтерес до змісту діяльності в електронному середовищі, рівень володіння цифровими інструментами, усвідомлення практичної значущості цифрових інструментів, що застосовуються у вирішенні різних типів завдань – навчальних, професійних, життєвих);

– діяльнісний аспект (самостійність, орієнтація на дії членів групи, перевагу дій за зразком, на творчий підхід і рівень складності, прагнення відкривати нове, потреба у взаємодопомозі);

– аспект самоврядування й управління освітніми діями (самоорганізація, орієнтація на максимальний бал, на позицію в рейтингу, на змістовну рефлексію, потреба у зворотному зв'язку з викладачем, усвідомлення значущості електронного портфоліо, потреба в спільній мережній діяльності).

Розглядаючи підхід до вивчення готовності здобувачів освіти до вирішення освітніх

завдань в електронному середовищі, що базується на аналізі їх самооцінки, для отримання даних склали опитувальник, що включав питання з усіх трьох перерахованих аспектів готовності. Запитання мали кілька форм представлення. У більшості з них респондентам пропонувалося визначити значущість того чи іншого аспекту їхньої діяльності в електронному середовищі за п'ятибальною шкалою. Запитання з варіантами відповідей додатково аналізували окремо з погляду особливостей вибору здобувачами освіти. Загалом використання цифрових інструментів в освітній практиці не було абсолютно новим для респондентів, оскільки в процесі викладання багатьох дисциплін педагоги з першого курсу навчання пропонують різні завдання, які можуть виконуватися із застосуванням відповідних цифрових інструментів і сервісів інтернету: спільне редагування мережевих документів, використання інтелектуальних карт портфоліо робіт. Таким чином, маючи певний досвід, здобувачі освіти могли цілком адекватно оцінити свої переваги й ступінь готовності.

Цифровізація багатьох процесів життєдіяльності нашого суспільства й держави стала наслідком незворотних змін у освітньому середовищі [6]. У зв'язку з цим однією із цілей освітнього процесу сьогодні є отримання здобувачем освіти цінних для цифрового суспільства знань і вмінь. Сьогоднішні реалії такі, що випускникові недостатньо мати диплом про вищу освіту, важливим є підсумковий результат його навчання у вигляді сформованих навичок і компетенцій.

Традиційна модель навчання зазнає численних змін, модернізується. Більше уваги приділяється індивідуалізації освітнього шляху здобувача освіти, його самоорганізації, розсіювання та подолання просторово-часових бар'єрів. Багато освітніх процесів видозмінюють, максимально трансформуючи на цифрових платформах чи основі цифрових технологій.

Таким чином, упровадження інформаційних технологій в освітніх організаціях відбувається швидкими темпами, які лише зростають із кожним роком. Інформаційно-комунікаційні технології з допоміжних засобів трансформувалися в невід'ємну частину освітнього процесу всіх рівнів.

Висновки. У разі цифрової трансформації освіти до професійної підготовки педагога висуваються відповідні вимоги. Однією з таких вимог є моделювання й упровадження електронних освітніх ресурсів. Щоб педагог міг ефективно застосовувати електронні освітні ресурси в професійній діяльності, у нього має бути сформована готовність до цієї діяльності. Суттєвим показником професіоналізму сучасного педагога є його готовність до використання світових цифрових ресурсів для інформаційно-цифрового забезпечення процесу навчання й виховання. Сучасні процеси цифрової трансформації суспільства й освіти ставлять перед системою вищої освіти завдання щодо розроблення нових методик і технологій підготовки фахівців, які будуть готові та здатні до ефективної професійної діяльності в сучасному віртуальному соціально-освітньому середовищі.

Перспективними напрямами дослідження може стати розроблення діагностичного інструментарію для оцінювання компетенцій випускників у сфері використання цифрових освітніх технологій у навчальному процесі; виявлення динаміки в розвитку компетенцій здобувачів освіти з використанням розробленого діагностичного інструментарію після здійснення цілеспрямованої підготовки в рамках окремої дисципліни. Практична значимість полягає в тому, що результати дослідження можуть бути використані з метою вдосконалення системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів; розроблення чи коригування змісту програм навчальних дисциплін.

Список використаних джерел

1. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2017. Вип. 5. С. 1–14.
2. Генсерук Г. Р., Бойко М. М. Цифрові технології як засіб підвищення якості освітнього процесу закладу вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи.* 2020. № 5. С. 110–111.

3. Горбатюк Р. М., Кабак В. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами комп'ютерних технологій : монографія. Луцьк : ВМА «ТЕРЕН», 2015. 264 с.
4. Козирєв М. П., Козловська Ю. Р. Професійне становлення фахівця в умовах вищого навчального закладу. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія «Психологічна».* 2013. Вип. 1. С. 305–313.
5. Кравченко В. М. Моделювання професійної підготовки викладача вищої школи в умовах модернізації освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2016. Вип. 51. С. 194–207.
6. Потапчук О. І. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота».* 2015. Вип. 37. С. 141–144.
7. Яцюк С. М. Вивчення наукових засад інформаційної підготовки фахівця. *Вісник Київського міжнародного університету. Серія «Педагогічні науки».* Київ : КиМУ, 2005. Вип. 7. С. 253–265.

References

1. Havrilova, L. H., & Topolnyk, Ya. V. (2017). Tsyfrova kultura, tsyfrova hramotnist, tsyfrova kompetentnist yak suchasni osvitni fenomenu [Digital Culture, Digital Literacy, and Digital Competence as Modern Educational Phenomena]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools, 5, 1–14 [in Ukrainian].
2. Henseruk, H. R., & Boiko, M. M. (2020). Tsyfrovi tekhnolohii yak zasib pidvyshchennia yakosti osvitnoho protsesu zakladu vyshchoi osvity [Digital Technologies as a Tool to Improve the Quality of the Educational Process in Higher Education Institutions]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia: dosvid, tendentsii, perspektyvy – Modern Information Technologies and Innovative Teaching Methods: Experience, Trends, Prospects, 5, 110–111 [in Ukrainian].
3. Horbatyuk, R. M., & Kabak, V. V. (2015). Pidhotovka maibutnikh inzheneriv-pedahohiv do profesiinoi diialnosti zasobamy kompiuternykh tekhnolohii [Training Future Engineering Educators for Professional Activity through Computer Technologies]. Lutsk: VMA «TEREN» [in Ukrainian].
4. Kozyriev, M. P., & Kozlovska, Yu. R. (2013). Profesiine stanovlennia fakhivtsia v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Professional Development of a Specialist in a Higher Educational Institution]. Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriia psykholohichna – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Psychological Series, 1, 305–313 [in Ukrainian].
5. Kravchenko, V. M. (2016). Modeliuvannia profesiinoi pidhotovky vykladacha vyshchoi shkoly v umovakh modernizatsii osvity [Modeling the Professional Training of a Higher Education Teacher in the Context of Education Modernization]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Education Schools, 51, 194–207 [in Ukrainian].
6. Potapchuk, O. I. (2015). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh inzheneriv-pedahohiv do profesiinoi diialnosti z vykorystanniam informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Organizational and Pedagogical Conditions for Forming the Readiness of Future Engineering Educators for Professional Activity Using ICT]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social Work, 37, 141–144 [in Ukrainian].
7. Yatsiuk, S. M. (2005). Vyvchennia naukovykh zasad informatsiinoi pidhotovky fakhivtsia [Study of the Scientific Principles of Specialist Information Training]. Visnyk Kyivskoho mizhnarodnoho universytetu. Pedahohichni nauky – Bulletin of Kyiv International University. Pedagogical Sciences, 7, 253–265 [in Ukrainian].

УДК 378.147+687.55+811.161.2 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-15

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «КОСМЕТОЛОГІЯ» У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ» ТА ЗАСТОСУВАННЯ ЇЇ НА ПРАКТИЦІ

Личук С. В.
кандидат філологічних наук, доцент,
доцентка кафедри мовознавства
Івано-Франківського національного медичного університету
ORCID ID: 0009-0005-6072-2560

У сучасну добу глобалізації вкрай важливим для будь-якого дискурсу є його функціонування в різних мовних середовищах, і косметологічний дискурс не є винятком. Термінологія як основний компонент фахової мови обмеженої сфери спілкування, косметології та естетичної медицини перебуває у стані безперервного розвитку, пристосовуючись до умов глобалізованого світу. Концептосфера цієї галузі та відповідна номінативна система активно формуються, вирізняючись серед загальної медичної термінології та посідаючи чільне місце серед суміжних напрямів. Потреба у фахівцях цієї галузі постійно зростає, що зумовлена доступністю косметичних засобів і процедур, активним розповсюдженням продукції вітчизняних та міжнародних компаній.

Метою цього дослідження є висвітлення значення теоретичних і практичних засад та їхньої ролі в удосконаленні знань студентів з дисципліни «Українська мова за професійним спілкуванням», студіювання особливостей фахової мови, формування мовленнєвої компетентності, здатних застосовувати набуті мовленнєві навички у процесі навчання й подальшій професійній діяльності. Під час навчання використовуються різні методи навчання: комунікативний, евристичний, дослідницький, контекстний та інші.

Пріоритетом є підготовка висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців на загальнонаціональному та міжнародному ринку праці, які поєднують високий рівень громадянських, моральних і духовних якостей, володіють сучасним інноваційним клінічним мисленням та необхідними інтегральними, загальними і спеціальними компетентностями для ефективного виконання широкого спектра косметологічних процедур.

Головним завданням косметології є забезпечення професійно орієнтованої підготовки здобувача вищої освіти ступеня бакалавра шляхом надання необхідного обсягу загальних і спеціальних знань, умінь і навичок, а також уміння ефективно здійснювати клінічну, реабілітаційну, профілактичну, інформаційно-просвітницьку та управлінську діяльність і належним чином оцінювати ризики впливу шкідливих чинників на розвиток поширених захворювань у сфері косметології.

Ключові слова: *освітньо-професійна програма, косметологія, фахова українська мова, мовна компетентність, професійна діяльність.*

Lychuk S. V. Development of professional competence in graduates majoring in “COSMETOLOGY” through the study and practical application of the discipline “Ukrainian Language for Professional Purposes”

Cosmetology discourse is no exception in the modern era of globalization. Terminology of the professional language of a limited sphere of communication, cosmetology and aesthetic medicine, is in a state of continuous development. The concept sphere of this field, and with it the corresponding nominative system, is actively forming and taking its place alongside related fields. The need for specialists in this field is constantly growing, which is due to both the availability of cosmetic products and procedures and the active distribution of products from both domestic and international companies.

The purpose of this study is to show the importance of theoretical and practical principles, structures in further improving students’ knowledge in the discipline “Ukrainian Language for Professional Communication”, studying the features of professional language, and forming the speech competence, able to apply the acquired language skills in the learning process and further professional activities. During training, various teaching methods are used, including communicative, heuristic, research, contextual and others.

The priority is to train highly qualified and competitive specialists in the national and international labor market.

The main task of cosmetology is to ensure professionally oriented training of a bachelor's by providing the necessary amount of general and special knowledge, skills and abilities to effectively carry out clinical, rehabilitation, preventive, informational, educational and managerial activities and properly assess the risks of harmful factors on the development of common diseases in cosmetology field.

Key words: *educational and professional program, cosmetology, professional Ukrainian language, language competence, professional activity.*

Вступ. Освітньо-професійна програма «Косметологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 223 «Медсестринство» у галузі знань 22 «Охорона здоров'я» з освітньою кваліфікацією «бакалавр медсестринства» ґрунтується на системі професійних знань, наукових досягнень і практичного досвіду. Програма враховує сучасні тенденції у підготовці фахівців з надання косметологічних послуг та відповідає актуальному стану вищої освіти, вимогам Стандарту вищої освіти, Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII, Постанові Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. (у редакції від 12.06.2019 р. № 509) «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», Постанові КМУ від 30.12.2015 р. № 1187 «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності», а також Стандарту вищої освіти за спеціальністю 223 «Медсестринство» для бакалаврського рівня (наказ МОН України від 05.12.2018 р. № 1344).

Нині люди приділяють значну увагу своєму зовнішньому вигляду, що зумовлює зростання потреби у спеціалістах у цій сфері. Це пов'язано з доступністю косметичних засобів і процедур, а також із розширенням ринку продукції як вітчизняних, так і міжнародних компаній.

Косметологія – це наука, що вивчає естетичні проблеми людського організму, їхні причини, прояви та способи корекції зовнішності. Вона поділяється на кілька напрямів: естетичну косметологію, яка охоплює декоративно-прикладну, профілактичну та апаратну косметологію, а також лікарську (терапевтичну) косметологію, що включає діагностичну косметологію та дерматокосметологію. Окремо виділяють хірургічну косметологію, до якої належать дерматохірургія, пластична хірургія та складні апаратні технології [5].

Навчальна дисципліна «Українська мова за професійним спрямуванням» є складником освітньо-професійної програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти підготовки фахівців нової спеціальності «Косметологія» в Івано-Франківському національному медичному університеті, побудована на відповідних теоретичних, наукових засадах та практичній підготовці. Дисципліну «Українська мова за професійним спрямуванням» студенти вивчають у першому семестрі на першому курсі, що забезпечує ґрунтовні знання фахової української мови у сфері охорони здоров'я населення та професійній діяльності спеціаліста. Вона є однією з базових для формування професійної компетенції студентів, оскільки мова виступає одним з основних інструментів професійної діяльності сучасного фахівця.

«Українська мова за професійним спрямуванням» як навчальна дисципліна ґрунтується на отриманих під час навчання у середній загальноосвітній школі базових знаннях із сучасної української літературної мови й інтегрується з дисциплінами українознавчого спрямування та з іншими дисциплінами на рівні використання фахової нормативної лексики (медичної термінології). Зазначений предмет закладає основи фахової мови лікаря з перспективою використання здобутих знань у професійній діяльності, а також продовжує формувати мовну компетенцію, комунікативні навички майбутніх спеціалістів та сприяє становленню національно свідомої особистості [8, с. 4].

Здобуті знання та вміння з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» є базою для ефективного сприйняття відомостей з інших фахових дисциплін для спеціальності «Косметологія».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти косметичного дискурсу,

питання термінології, української та іноземної косметичної лексики, формування та розвитку фахових компетентностей висвітлюються у працях таких українських учених, як: І. Г. Бойко [1], Л. А. Васенко, В. В. Дубічинський, О. М. Кримець [2], Н. О. Гимер [3], Т. Б. Гриценко [4], І. С. Полюк, В. О. Кутенко [6], І. В. Тетарчук, Т. Є. Дяків [7], С. М. Луцак та ін. [8], С. В. Шевчук, І. В. Клименко [9] та ін.

Мета статті – зазначити важливість подальшого удосконалення знань студентів з української мови за професійним спрямуванням, студіювання особливостей фахової мови, формування національно-мовної особистості та мовленнєвої компетентності фахівців у галузі охорони здоров'я, здатних застосовувати набуті мовленнєві навички під час розв'язання складних завдань і проблем у процесі навчання і подальшій професійній діяльності.

Методи та методики. Під час дослідження використані методи системного аналізу, що розглядають об'єкти як системи (методи аналізу та синтезу, моделювання тощо), й логічного узагальнення, що дозволяють виділити загальні закономірності та принципи на основі конкретних спостережень.

Результати та дискусії. Теоретична основа предметної галузі включає поняття, категорії, концепції, принципи та технології реалізації косметологічного процесу, медичної допомоги, а також корекційних і реабілітаційних заходів у разі дерматологічних захворювань і естетичних проблем у людини. Предметна галузь охоплює знання про анатомічну будову людини, її фізіологічні функції, механізми розвитку поширених хвороб, зокрема дерматологічних, естетичних і вікових змін, а також протоколи медичної допомоги, які визначають послідовність організаційних і лікувальних дій, спрямованих на усунення естетичних дефектів, одужання і профілактику ускладнень.

Освітньо-професійну програму спеціальності «Косметологія» розроблено з урахуванням практичної спрямованості, дидактичних принципів педагогіки та науково обґрунтованих сучасних досягнень у сфері косметології. Вона базується на системі фахових знань, досягненнях науки і практики, враховує особливості формування професіонала у сфері косметологічних послуг, відповідає сучасному стану вищої освіти та вимогам Стандарту вищої освіти.

Основними завданнями навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» є:

1. Засвоєння основоположних понять з навчальної дисципліни.

2. Усвідомлення значущості державної мови в професійному спілкуванні.

3. Формування вмінь та навичок виконувати та аналізувати різні види завдань відповідно до вимог офіційно-ділового та наукового стилів фахового мовлення.

4. Удосконалення усного та писемного мовлення студента з метою досягнення комунікативного наміру на запропоновану тему в галузі косметології.

5. Опанування норм укладання основних адміністративно-канцелярських та медичних документів.

Навчальна дисципліна структурована на один модуль «Лексико-граматичні та правописні особливості фахового мовлення медиків. Стильові особливості ділового та професійного спілкування. Культура публічного виступу» (3 кредити ECTS / 90 годин: 30 годин практичних занять та 60 годин самостійної роботи), який своєю чергою включає два змістові модулі:

Змістовий модуль 1. «*Лексико-граматичні та правописні особливості фахового мовлення медиків»,* у якому студенти вивчають такі теми:

1. Сучасна українська мова як засіб професійного спілкування.

2. Лексичний аспект професійної мови медиків. Фразеологізовані одиниці у фаховому мовленні.

3. Термінологія у професійному спілкуванні. Лексико-семантичні відношення в науковій термінології. Особливості української медичної термінології.

4. Словники у професійному спілкуванні. Типи словників, їх функція та роль у підвищенні мовленнєвої культури.

5. Морфологічний аспект медичної професійної мови.

6. Синтаксичний аспект професійної мови медиків.

Змістовий модуль 2. *«Стильові особливості ділового та професійного спілкування. Культура публічного виступу»* включає теми:

1. Особливості українського мовленнєвого етикету. Комунікативні ознаки культури мовлення. Мовленнєвий етикет лікаря.

2. Публічний виступ та його жанри.

3. Стилістичний аспект фахової мови медичних працівників.

4. Науковий стиль у фаховому мовленні. Структура та види наукового тексту.

5. Культура писемного ділового мовлення: загальна характеристика.

6. Вимоги до складання й оформлення адміністративно-канцелярських документів.

7. Професійна документація медиків. Особливості її складання й оформлення.

Поточний контроль здійснюється викладачами під час практичних занять. Його основна мета – оцінити рівень підготовки студентів до виконання конкретних завдань. Форми оцінювання поточної навчальної діяльності є стандартизованими та охоплюють перевірку як теоретичних знань, так і практичних навичок. Поточний контроль може проводитися у вигляді усного опитування, письмового експрес-контролю, виступів студентів під час обговорення тем тощо.

Поточна успішність оцінюється за багатобальною накопичувальною шкалою. Підсумковий модульний контроль є стандартизованим і включає контроль теоретичної та практичної підготовки.

Методи навчання, які застосовуються викладачами кафедри мовознавства ІФНМУ на заняттях з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням», включають:

– *комунікативний*, який зорієнтований на організацію адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування;

– *евристичний,* який передбачає, що викладач формулює проблему, а студенти поступово розв'язують її під його керівництвом, поєднуючи репродуктивну і творчу діяльність;

– *дослідницький* полягає в тому, що викладач окреслює проблему, а студенти самостійно її вирішують: висувають ідеї, перевіряють їх та добирають необхідні інформаційні джерела;

контекстний, який ґрунтується на інтеграції різних видів діяльності студентів: навчальної, наукової та практичної.

Дисципліна «Українська мова за професійним спрямуванням» спрямована на оволодіння студентами компетентностями, освоєння програмних результатів навчання та практичних навичок, зазначеними у Робочій навчальній програмі з дисципліни.

Під час вивчення предмета формуються різні компетентності:

Інтегральна компетентність полягає у здатності розв'язувати складні фахові завдання й практичні проблеми в галузі косметології або під час навчального процесу. Це вимагає використання відповідних теоретичних знань і методів, притаманних цій науці, та характеризується багатокомпонентністю і непередбачуваністю умов.

Загальні компетентності визначають:

– уміння реалізовувати свої права й обов'язки як громадянина, усвідомлювати цінності громадянського суспільства і важливість його сталого розвитку, а також прав і свобод людини;

– здатність зберігати й примножувати моральні, культурні та наукові цінності на основі розуміння історичного розвитку й закономірностей предметної галузі, її ролі у системі знань, суспільстві, техніці та технологіях;

– уміння застосовувати отримані знання в реальних ситуаціях;

– здатність до абстрактного мислення, аналітичної діяльності та синтезу;

– володіння державною мовою як усно, так і письмово;

– розуміння предметної галузі й професійної діяльності;

– здатність ефективно працювати в команді;

– розвиток навичок міжособистісного спілкування тощо.

Фахові (спеціальні) компетентності включають:

– уміння застосовувати професійні та правові стандарти у щоденній медичній практиці;

– здатність використовувати професійні навички, медичні засоби, методи втручання та дії для забезпечення пацієнтові/клієнтові

гідного ставлення, дотримання принципів приватності, конфіденційності, захисту прав і задоволення його фізичних, психологічних та духовних потреб;

– орієнтацію в класифікації лікарських засобів, а також розуміння особливостей їх фармакокінетики та фармакодинаміки;

– здатність виявляти естетичні проблеми шкіри та оцінювати можливість їх усунення із застосуванням сучасних косметологічних технологій;

– ефективне використання професійних навичок, медичних засобів і методів лікування для усунення симптомів дерматологічних захворювань та естетичних дефектів шкіри тощо.

Висновки. Сучасні вимоги зумовлюють необхідність підготовки конкурентоспроможного, висококваліфікованого та компетентного фахівця, здатного ефективно вирішувати практичні завдання, організовувати й управляти діяльністю закладів, що надають косметологічні послуги, а також виконувати всі функції, передбачені кваліфікаційними характеристиками фахівців галузі знань «Охорона здоров'я» за спеціальністю «Косметологія».

Вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» сприяє формуванню знань, необхідних для практичної діяльності, зокрема під час опанування професійних навичок у дерматологічних і косметологічних центрах, що функціонують на базі закладів охорони здоров'я незалежно від форми власності, навчально-практичних центрів ІФНМУ, а також із залученням практикуючих косметологів. Особлива увага приділяється розвитку особистісних якостей, здатності до безперервного професійного зростання та навчання впродовж життя.

Список використаних джерел

1. Бойко І. Г. Англійська термінологія косметології та естетичної медицини: генеза, структура, семантика, прагматика : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Львів, 2019. 282 с.
2. Васенко Л. А., Дубічинський В. В., Кримець О. М. Фахова українська мова : навчальний посібник. Київ : ЦУЛ, 2022. 272 с.
3. Гимер Н. О. Іншомовна лексика в косметиці та косметології. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2007. № 593. С. 74–78.
4. Гриценко Т. Б. Українська мова за професійним спрямуванням : навчальний посібник. Київ : ЦНЛ, 2019. 624 с.
5. Краса та косметологія. Можливості та реалії : рекомендаційний список літератури / уклад. І. А. Каліниченко ; ЗДМУ, наукова бібліотека. Запоріжжя, 2021. 12 с.
6. Полюк І. С., Кутенко В. О. Семантико-когнітивні особливості перекладу французьких текстів з косметології українською мовою. *Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти* : матеріали ІІІ Міжнар. наук. конф. Київ, 2016. С. 140–142.
7. Тетарчук І. В., Дяків Т.Є. Українська мова за професійним спрямуванням : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 186 с.
8. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник / за ред. С. М. Луцак. 2-е видання, переробл. і доповн. Київ : ВСВ «Медицина», 2025. 351 с.
9. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. Київ : Алерта, 2023. 536 с.

References

1. Boiko I. H. (2019). Anhliiska terminolohiia kosmetolohii ta estetychnoi medytsyny: heneza, struktura, semantyka, prahmatyka [English terminology of cosmetology and aesthetic medicine: genesis, structure, semantics, pragmatics]: Candidate's thesis. Lviv [in Ukrainian].
2. Vasenko L. A., Dubichynskyi V. V., & Krymets O. M. (2022). Fakhova ukrainska mova: navchalnyi posibnyk [Professional Ukrainian Language: Textbook]. Kyiv: TsUL. 272 p. [in Ukrainian].
3. Hymer N. O. (2007). Inshomovna leksyka v kosmetytsi ta kosmetolohii [Foreign vocabulary in cosmetics and cosmetology]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika» – Visnyk National University "Lviv Polytechnic"*. 593, 74–78 [in Ukrainian].
4. Hrytsenko T. B. (2019). Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam: navchalnyi posibnyk [Ukrainian language for professional purposes: Textbook]. Kyiv: TsNL. 624 p. [in Ukrainian].

5. Krasa ta kosmetolohiia. Mozhlyvosti ta realii: rekomendatsiinyi spysok literatury (2021). [Beauty and cosmetology. Opportunities and realities: recommended reading list] / uklad. I. A. Kalinychenko; ZDMU, naukova biblioteka. Zaporizhzhia. 12 p [in Ukrainian].
6. Poliuk I. S., & Kutenko V. O. (2016). Semantyko-kohnityvni osoblyvosti perekladu frantsuzkykh tekstiv z kosmetolohii ukrainskoiu movoiu [Semantic-cognitive features of the translation of French texts on cosmetology into Ukrainian. Languages of professional communication: linguocultural; cognitive-discursive; translation studies and methodological aspects]. *Movy profesiinoi komunikatsii: linhvokulturnyi, kohityvno-dyskursyvnyi, perekladoznavchyi ta metodychnyi aspekty:* materialy III Mizhnar. nauk. konf. Kyiv. P. 140–142 [in Ukrainian].
7. Tetarchuk I. V., & Diakiv T. Ie. (2020). Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam: navchalnyi posibnyk [Ukrainian language for professional purposes: Textbook]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury. 186 p. [in Ukrainian].
8. Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam: pidruchnyk (2025). [Ukrainian language for professional purposes: textbook] / za red. S. M. Lutsak. 2-e vydannia, pererobl. i dopovn. Kyiv: VSV «Medytsyna». 351 p. [in Ukrainian].
9. Shevchuk S. V., & Klymenko I. V. (2023). Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam: pidruchnyk [Ukrainian language for professional purposes: Textbook]. Kyiv: Alerta. 536 p. [in Ukrainian].

УДК 159.942 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-16

РОЛЬ СЕНЗИТИВНОСТІ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ

Мараховська К. Д.
аспірантка кафедри психології і педагогіки,
старший викладач кафедри дизайну
Міжнародного гуманітарного університету
ORCID ID: 0000-0002-7206-9678

У статті розглянуто роль рівня сензитивності особистості в процесі соціальної адаптації. Соціальна адаптація трактується як здатність індивіда успішно інтегруватися в соціальне середовище, демонструючи емоційну стійкість, саморегуляцію та гнучкість поведінки. Сензитивність, як психофізіологічна характеристика, визначає схильність особистості до посиленої реакції на зовнішні подразники. У ході емпіричного дослідження визначено відмінності між адаптивними й дезадаптивними особами. Застосовано методику діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса й Д. Даймонда, а також опитувальник емоційної креативності Дж. Ейврілла. Результати засвідчили, що особи з високим рівнем адаптації демонструють емоційну стабільність, активність у складних ситуаціях, здатність до конструктивного вираження емоцій і творчого вирішення проблем. Натомість дезадаптивні особи схильні до тривожності, емоційної нестабільності, зниження соціальної активності й уникнення міжособистісної взаємодії. Особлива увага приділяється ролі емоційної креативності як ресурсу подолання труднощів адаптації. Надано рекомендації щодо підвищення ефективності соціальної адаптації, зокрема розвиток саморегуляції, залучення до соціальної активності, практика релаксаційних технік і когнітивно-поведінкова терапія. Отримані результати підкреслюють важливість індивідуального підходу до розвитку адаптаційних ресурсів, особливо в роботі з молоддю й людьми з підвищеною сензитивністю.

Ключові слова: *соціальна адаптація, сензитивність, креативність, емоційна стійкість, саморегуляція, адаптивність, психологічне благополуччя, соціальна активність, емоційне вигорання.*

Marakhovska K. D. The role of sensitivity in the process of social adaptation

The article examines the role of personal sensitivity level in the process of social adaptation. Social adaptation is seen as the ability of an individual to successfully integrate into society, showing emotional stability, self-regulation, and flexible behavior. Sensitivity, as a psychophysiological characteristic, defines how strongly a person reacts to external stimuli. During the empirical research, differences were found between adaptive and non-adaptive individuals. The study used the Social-Psychological Adaptation Diagnostic Method by Rogers and Diamond and the Emotional Creativity Questionnaire by J. Averill. The results show that people with a high level of adaptation demonstrate emotional stability, activity in difficult situations, the ability to express emotions constructively, and creativity in problem-solving. In contrast, non-adaptive individuals tend to have anxiety, emotional instability, lower social activity, and avoid social interactions. Special attention is given to emotional creativity as a resource for overcoming adaptation difficulties. The article offers recommendations for improving social adaptation, such as developing self-regulation skills, participating in social activities, using relaxation techniques, and applying cognitive-behavioral therapy. The results highlight the importance of an individual approach to developing adaptation resources, especially when working with youth and people with high sensitivity.

Key words: *social adaptation, sensitivity, creativity, emotional stability, self-regulation, adaptability, psychological well-being, social activity, emotional burnout.*

Вступ. У сучасних умовах соціальної нестабільності й зростання психоемоційного навантаження проблема ефективної соціальної адаптації особистості набуває особливої актуальності. Здатність до адаптації є важливою передумовою психологічного благополуччя, самореалізації та успішної взаємодії із соціальним середовищем. Одним із психологічних чинників, що суттєво впливає на адаптаційні можливості особистості, є сензитивність – підвищена чутливість до змін у зовнішньому світі. Високий рівень сензитивності може як сприяти глибшому розумінню соціальних ситуацій, так і перешкоджати адаптації через

надмірну емоційну реактивність. Отже, актуальним є дослідження ролі сензитивності в процесі соціальної адаптації.

Питання соціальної адаптації активно вивчаються в контексті психології особистості, педагогіки та соціології. У працях К. Роджерса, Р. Кеттелла, А. Маслоу акцентується увага на внутрішніх ресурсах особистості, що сприяють її ефективній адаптації. Окремі дослідження (О. Я. Данилюк, Н. І. Наєнко) підкреслюють важливість соціального досвіду, комунікативних навичок та емоційної зрілості в процесі адаптації. Водночас феномен сензитивності залишається недостатньо вивченим саме в контексті соціально-психологічної адаптації. Більшість науковців розглядає сензитивність як рису темпераменту або особливість нервової системи, не акцентуючи на її зв'язку з адаптаційною поведінкою.

Мета статті – дослідження ролі сензитивності в процесі соціальної адаптації особистості, виявлення характерних особливостей адаптивних і дезадаптивних осіб, а також визначення ролі емоційної креативності як ресурсу, що сприяє подоланню труднощів адаптації.

Соціальна адаптація є визначальним чинником ефективного функціонування особистості в суспільстві, особливо в умовах сучасного мінливого соціального середовища. З'ясування впливу рівня сензитивності на процес соціальної адаптації має вагоме значення для формування індивідуалізованих стратегій підтримки розвитку соціальних компетентностей осіб із різними типами сенситивної організації особистості.

Дослідження спрямовано на виявлення факторів, які сприяють або, навпаки, ускладнюють процес ефективної адаптації, а також на встановлення взаємозв'язків між індивідуально-психологічними характеристиками особистості та її здатністю до соціальної інтеграції. Урахування таких особливостей має практичне значення для створення інтервенційних програм, спрямованих на підтримку процесу соціальної адаптації, зокрема, у студентів творчих спеціальностей.

Сучасне суспільство постає перед низкою викликів, пов'язаних із забезпеченням ефективної соціальної адаптації особистості. Успішне входження індивіда в соціальне середовище є необхідною умовою реалізації ним різноманітних соціальних ролей і досягнення соціального успіху. Одним із чинників, що істотно впливає на цей процес, є сенситивність як індивідуальна характеристика сприйнятливості до зовнішніх впливів.

Під соціальною адаптацією розуміється процес і результат активного пристосування особистості або соціальної групи до вимог та очікувань нової або трансформованої соціальної системи. Суб'єктом соціальної адаптації може бути як окрема особа, так і соціальна спільнота. У результаті цього процесу індивід або група набуває здатності усвідомлено орієнтуватися в соціальних ситуаціях, демонструвати адекватні моделі поведінки, а також ефективно використовувати наявні ресурси для реалізації власних потреб і прагнень.

Серед ключових ознак ефективної соціальної адаптації виокремлюються такі: активне та творче включення особистості в суспільні процеси, готовність до міжособистісної взаємодії, здатність до конструктивного пристосування до міжособистісних, екологічних і культурних умов середовища, до якого належить індивід.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження застосовано комплекс методів, що охоплює теоретичні, емпіричні та статистичні підходи. Теоретичний рівень дослідження передбачав аналіз наукової літератури з обраної проблематики, узагальнення й систематизацію наукових джерел. Емпіричний етап включав використання таких методів, як спостереження, психодіагностичне тестування та бесіда. Для оброблення отриманих даних застосовувалися методи математичної статистики, зокрема кореляційний аналіз за допомогою програмного забезпечення SPSS 21.0 for Windows, а також методи якісного аналізу.

До психодіагностичного комплексу методик, використаних у дослідженні, увійшли такі:

– опитувальник емоційної креативності (автор – Дж. Еверілл);

– тест соціально-психологічної адаптації (автори – К. Роджерс, Р. Даймонд).

Емпіричне дослідження проведено на базі Міжнародного гуманітарного університету. Вибіркову сукупність становили 36 респондентів віком від 16 до 23 років – здобувачі вищої освіти факультету мистецтва та дизайну. Дослідження здійснювалося в умовах професійної освітньої діяльності.

Результати. Соціальна адаптація – це процес пристосування людини до вимог соціального середовища. Вона є важливим складником психологічного благополуччя особистості. Одним із чинників, що визначає ефективність адаптації, є сензитивність – здатність особистості реагувати на зміни навколишнього середовища. Тобто соціальна адаптація передбачає активну взаємодію особистості із соціальним середовищем, здатність до конструктивного подолання труднощів і трансформацію середовища відповідно до внутрішніх ресурсів особистості [1, с. 42].

Унаслідок соціальної адаптації індивід чи група набуває здатності осмислено орієнтуватися в ситуаціях, удаватися до адекватних моделей поведінки, обирати ресурси для реалізації своїх потреб і домагань.

Основні ознаки соціальної адаптації: активне, творче долучення індивіда до суспільних процесів, готовність до взаємодії; пристосування до міжособистісних стосунків, властивих середовищам, до яких він належить, екологічного й культурного оточення тощо [2].

Сензитивність розглядається як характеристика, що виявляється в підвищеній чутливості до змін і подій у житті. Люди з високим рівнем сензитивності частіше стикаються з труднощами в соціальній адаптації через надмірне сприйняття зовнішніх подразників. Натомість особи з низькою сензитивністю краще реагують на соціальні виклики, демонструючи стабільність і стійкість до стресу. Згідно з дослідженнями Aron & Aron, високочутливі люди схильні до більш глибокого оброблення соціальної інформації, мають високий рівень емпатії та схильність до саморефлексії, що, з одного боку, сприяє адаптації, але, з іншого – може підвищувати рівень тривожності в соціально нестабільних умовах [3].

У дослідженні Greven et al. указано, що сензитивність пов'язана з інтенсивнішим переживанням соціального контексту, що може як посилювати адаптаційні можливості через кращу соціальну інтуїцію, так і викликати надмірне навантаження на нервову систему [4].

Фактори, які посилюють адаптивність сензитивних осіб, включають таке: стабільне соціальне середовище, підтримку з боку значущих інших, розвиток емоційної креативності та стратегій саморегуляції. Дослідження показують, що такі особи можуть бути більш успішними у творчих і допоміжних професіях, які вимагають делікатного емоційного контакту.

Соціальна адаптація, за даними досліджень, включає здатність індивіда орієнтуватися в соціальних ситуаціях, приймати рішення відповідно до вимог суспільства й демонструвати гнучкість у поведінці.

Для вивчення впливу сензитивності на соціальну адаптацію ми провели емпіричне дослідження. Учасники були поділені на дві групи – адаптивних і дезадаптивних осіб. Діагностика соціально-психологічної адаптації проводилася за методикою Роджерса й Даймонда, а емоційну креативність вимірювали за опитувальником Дж. Ейврілла.

Кореляційному аналізу були піддані «сирі» бали за показниками панівного стану (активне/пасивне ставлення, бадьорість/нудьга, тонус високий/низький, розкутість/напруженість, спокій/тривога, стійкість емоційного тону, задоволеність життям, позитивний образ себе), емоційної креативності (рівень підготовленості, новизна, ефективність, автентичність) і соціально-психологічної адаптації (адаптивність, дезадаптивність, прийняття себе, неприйняття себе, прийняття інших, неприйняття інших, емоційний комфорт, емоційний дискомфорт, внутрішній контроль, зовнішній контроль, домінування, відомість, ескапізм).

У таблиці 1 представлено значимі коефіцієнти кореляції між показниками актуального емоційного стану й соціальної адаптації.

У таблиці 2 представлено значимі коефіцієнти кореляції між показниками актуального емоційного стану й емоційної креативності

Кореляційний аналіз виявив наявність додатних і від'ємних зв'язків між показниками, що досліджуються.

Таблиця 1

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками актуального емоційного стану й соціальної адаптації

Показники адаптації	Показники соціальної адаптації							
	Ак	Ба	То	Ро	Сп	Ст	За	По
A1	355*		-501**	-503**	-386*		-402*	
A2			668**	759**	618**	646**	559**	581**
S1			-635**	-620**	-429*	-519**	-596**	-449*
S2			636**	666**	490**	516**	611**	532**
L1			-357*		-	-431*		
L2			548**	634**	533**	519**		459**
E1		-356*	-363*	-456**	-434*			
E2			724**	830**	728**	778**	616**	642**
I1	436*							
I2			659**	723**	563**	601**	506**	611**
D1	447*							
D2			399*	485**	511**			
НН			621**	655**	402*	680**	610**	435*

*Примітка: 1) нулі й коми опущені: 2) * – рівень значущості p < 0,05; ** – рівень значущості p<0,01; 3) умовні скорочення показників емоційного стану: Ак – активне/пасивне ставлення, Ба – бадьорість/нудьга, То – тонус високий/низький, Ро – розкутість/напруженість, Сп – спокій/тривога, Ст – стійкість емоційного тону, За – задоволеність життям, По – позитивний образ себе; 4) умовні скорочення показників соціальної адаптації: A1 – адаптивність, A2 – дезадаптивність, S1 – прийняття себе, S2 – неприйняття себе, L1 – прийняття інших, L2 – неприйняття інших, E1 – емоційний комфорт, E2 – емоційний дискомфорт, I1 – внутрішній контроль, I2 – зовнішній контроль, D1 – домінування, D2 – відомість, НН – ескапізм (уникнення проблеми).*

Таблиця 2

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками актуального емоційного стану й емоційної креативності

Показники актуального емоційного стану	Показники емоційної креативності	
	Н	Еф
Ак	414*	
Ро		-,361*
За	548**	
По	361*	

Примітки: 1) умовні скорочення показників емоційної креативності: Н – новизна, Еф – ефективність; 2) умовні скорочення показників актуального стану: Ак – активне/пасивне ставлення, Ро – розкутість/напруженість, За – задоволеність життям, По – позитивний образ себе.

Отримані кореляційні зв'язки дають можливість припустити, що емоційне сприйняття навколишнього середовища й реальних подій, домінування певного психоемоційного стану впливають на рівень соціальної адаптації особистості.

Група адаптивних осіб демонструвала активність у складних ситуаціях, віру у свої можливості, емоційну стабільність і здатність до саморегуляції. Ці особи відкриті до нового досвіду, проявляють готовність долати труднощі й упевнені у своїх силах.

Дезадаптивні особи, навпаки, характеризувалися пасивним ставленням до життєвих викликів, песимізмом, тривожністю й невпевненістю у власних силах. Вони часто виявляли зневіру, розчарування, мали низьку працездатність і високий рівень емоційної нестабільності.

Аналіз даних показав, що особи з високим рівнем соціально-психологічної адаптації більш упевнено сприймають життєві події, активно беруть участь у соціальному житті й зберігають емоційну стійкість навіть у стресових ситуаціях. Їхні емоційні реакції є адекватними, а рівень задоволеності життям – високим.

Натомість дезадаптивні особи схильні до негативних емоційних реакцій, що ускладнює їхню взаємодію із соціумом. Вони рідше виявляють ініціативу, мають проблеми з емоційним контролем і частіше демонструють тривожність.

Емоційна креативність виявилася ще одним ключовим фактором, що впливає на соціальну адаптацію. Особи з високою адаптацією мали здатність до емоційної експресії та конструктивного вираження почуттів. Вони більш схильні до творчого підходу у вирішенні проблем і можуть використовувати емоції як ресурс для саморозвитку.

Дезадаптивні особи часто уникають емоційних переживань, пов'язаних із невдачами, і віддають перевагу уникненню соціальних ситуацій, що призводить до ізоляції. Вони менше використовують креативні стратегії для подолання труднощів і виявляють схильність до реактивної поведінки.

Для підвищення ефективності соціальної адаптації рекомендується таке:

– когнітивно-поведінкова терапія – для корекції негативних мислительних патернів і підвищення впевненості в собі;

– розвиток навичок саморегуляції – для зниження рівня тривожності й підвищення емоційної стійкості;

– соціальна активність – участь у соціальних проєктах і волонтерських програмах сприяє кращій інтеграції в суспільство;

– релаксаційні техніки – медитація та дихальні вправи для зниження стресу й поліпшення когнітивної функції.

Висновки. Рівень сензитивності значно впливає на соціальну адаптацію особистості. Особи з високою емоційною креативністю та стійкістю до стресу виявляють більше шансів на успішну інтеграцію в суспільство. Натомість дезадаптивні особи потребують додаткової підтримки й розвитку навичок для подолання психологічних труднощів.

Загалом розвиток емоційної стійкості, навичок саморегуляції й активної соціальної участі може суттєво покращити соціальну адаптацію, особливо серед молоді. Подальші дослідження в цій галузі можуть допомогти краще зрозуміти взаємозв'язок між сензитивністю й соціальною адаптацією та розробити індивідуальні підходи для кожного типу особистості.

Результати проведеного дослідження засвідчили, що рівень сензитивності є значущим чинником, який безпосередньо впливає на соціальну адаптацію особистості. Підвищена чутливість до зовнішніх стимулів, характерна для сензитивних осіб, зумовлює як потенційні адаптаційні ресурси (здатність до глибшого аналізу соціальних ситуацій, високий рівень емпатії, креативність), так і ризики (схильність до тривожності, емоційна нестабільність, уникнення взаємодії).

Емпіричні дані підтвердили наявність статистично значущих зв'язків між емоційним станом, рівнем емоційної креативності й показниками соціально-психологічної адаптації. Особи з вищим рівнем адаптивності демонструють позитивні емоційні стани, внутрішній контроль, здатність до саморефлексії й активну участь у соціальному житті. Натомість дезадаптивні індивіди частіше виявляють емоційну напруженість, невпевненість у собі, уникання соціальних ситуацій і недостатній рівень саморегуляції.

Емоційна креативність є додатковим ресурсом, що сприяє успішній соціальній адаптації, зокрема, у сензитивних осіб. Здатність до автентичного й ефективного емоційного вираження та використання емоційного досвіду у вирішенні проблем значно підвищує шанси на конструктивну соціальну інтеграцію.

Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості застосування їх під час розроблення програм психопрофілактики та психокорекції для осіб з високим рівнем сензитивності, зокрема в межах освітнього середовища. Ефективними напрямами роботи є розвиток емоційної компетентності, навичок саморегуляції, когнітивно-поведінкові інтервенції, а також залучення до соціально значущої діяльності.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на таке:

– вивчення динаміки впливу сензитивності на соціальну адаптацію в різних вікових групах, зокрема в умовах професійної діяльності;

– розширення емпіричної бази дослідження з використанням різних психодіагностичних методик, у тому числі проєктивних і якісних підходів;

– аналіз впливу зовнішніх соціальних факторів (наприклад, підтримки з боку значущих інших, мікросоціального середовища) на адаптаційні процеси в сензитивних осіб;

– вивчення специфіки адаптації в осіб з високою сензитивністю в креативних професіях, що потребують емоційного залучення;

– створення індивідуалізованих психологічних програм, спрямованих на підвищення рівня емоційної креативності як захисного механізму при соціальній дезадаптації.

Таким чином, запропоноване дослідження поглиблює розуміння психологічних чинників соціальної адаптації, а також відкриває нові напрями для міждисциплінарного аналізу феномена сензитивності в контексті особистісного розвитку й соціальної адаптації.

Список використаних джерел

1. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Київ : Бібліотечка соціального працівника . ФОП – Марич В. М, 2006. 104 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9065.
2. Щудло С. А., Волович В. І. Адаптація соціальна. *Велика українська енциклопедія.* URL: https://vue.gov.ua/Адаптація соціальна.
3. Aron E. N., Aron, A. Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1997. № 73(2). P. 345–368. URL: https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.2.345.
4. Sensory Processing Sensitivity in the context of Environmental Sensitivity: A critical review and development of research agenda / C. U. Greven et al. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews.* 2019. Vol. 98. P. 287–305. URL: https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.01.009.

References

1. Tytarenko, T. M., & Larina, T. O. (2006). Zhyttiestiikist osobystosti: Sotsialna neobkhidnist ta bezpeka [Resilience of the personality: Social necessity and security]. Kyiv: Bibliotechka sotsialnoho pratsivnyka. FOP – Marych V. M. 104 p. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9065 [in Ukrainian].
2. Shchudlo, S. A., & Volovych, V. I. (n.d.). Adaptatsiia sotsialna [Social adaptation]. Velyka ukrainska entsyklopediia – Great Ukrainian Encyclopedia. Retrieved from https://vue.gov.ua/Адаптація_соціальна [in Ukrainian].
3. Aron, E. N., & Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. Journal of Personality and Social Psychology, 73(2), 345–368. https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.2.345.
4. Greven, C. U., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E. N., Fox, E., Schendan, H. E., ... & Pluess, M. (2019). Sensory processing sensitivity in the context of environmental sensitivity: A critical review and development of research agenda. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 98, 287–305. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.01.009.

УДК 373.2:371.7:613.95 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-17

ФОРМИ, МЕТОДИ Й ЗАСОБИ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мельничук Л. Б.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0001-8307-7932

Кравець Р. А.
здобувач третього (освітньо-наукового рівня) вищої освіти
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»

Кравець І. Р.
здобувач третього (освітньо-наукового рівня) вищої освіти
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»

Статтю присвячено актуальній проблемі виховання ціннісного ставлення до здорового способу життя в період дошкільного дитинства.

У статті розглядаються форми, методи й засоби виховання ціннісного ставлення до здорового способу життя в дітей дошкільного віку. Акцентується увага на значущості формування в молодого покоління усвідомленого ставлення до власного здоров'я як до фундаментальної людської цінності. Обґрунтовується необхідність комплексного підходу до виховного процесу, що передбачає інтеграцію зусиль вихователів, батьків дітей дошкільного віку й використання різноманітних форм, методів і засобів впливу.

Проаналізовано різні форми взаємодії з родинами вихованців, а саме: інформаційні, організаційні, просвітницькі й практико-орієнтовані.

Обґрунтовано сутність методів виховання ціннісного ставлення до здорового способу життя дітей дошкільного віку: методи формування свідомості й переконань (розповідь, бесіда, пояснення, інструктаж), методи організації діяльності та формування досвіду поведінки (вправляння, привчання, створення виховних ситуацій), методи стимулювання поведінки (заохочення, покарання, змагання). Особлива увага приділяється методу позитивного прикладу, методам переконання, вправ і заохочення.

Наголошується на необхідності створення належного предметно-просторового середовища для реалізації оздоровчої активності дітей. Обґрунтовується важливість поєднання різних видів дитячої активності: комунікативної, трудової, пізнавально-дослідницької, продуктивної, музично-художньої.

Проаналізовано засоби виховання, такі як навчально-методичні матеріали, спортивний інвентар, інтерактивні засоби та природні фактори.

У висновках статті підкреслюється, що ефективне виховання ціннісного ставлення до здорового способу життя у дітей дошкільного віку потребує комплексного підходу, який передбачає інтеграцію зусиль педагогів, батьків, використання різноманітних форм, методів і засобів, а також створення сприятливого освітнього середовища.

Ключові слова: *здоровий спосіб життя, ціннісне ставлення, діти дошкільного віку, форми, методи та засоби виховання, фізичний розвиток.*

Melnychuk L. B., Kravets R. A., Kravets I. R. Forms, methods and means of educating valuable attitudes to healthy lifestyle in preschool age children

The article is devoted to the actual problem of educating a value attitude to a healthy lifestyle in children of middle preschool age.

The article deals with the forms, methods and means of educating a value attitude to a healthy lifestyle in children of middle preschool age. Attention is focused on the importance of forming a conscious attitude to one's own health as a fundamental human value in the younger generation. The necessity of an integrated approach to the educational process, which involves the integration of the efforts of teachers, parents and the use of various forms, methods and means of influence, is substantiated.

Various forms of interaction with families of pupils are analyzed, namely: informational, organizational, educational and practice-oriented.

The essence of the methods of educating a value-based attitude to a healthy lifestyle for preschool children is substantiated: methods of forming consciousness and beliefs (storytelling, conversation, explanation, instruction), methods of organizing activities and forming behavioral experience (exercises, training, creating educational situations), methods of stimulating behavior (encouragement, punishment, competition). Special attention is paid to the method of positive example, methods of persuasion, exercises and encouragement.

The author emphasizes the need to create an appropriate subject-spatial environment for the realization of children's health-improving activities. The importance of combining different types of children's activity is substantiated: communicative, labor, cognitive and research, productive, musical and artistic.

The article analyzes the means of education, such as teaching materials, sports equipment, interactive tools and natural factors.

The article concludes by emphasizing that effective education of a healthy lifestyle in middle-aged children requires an integrated approach that involves the integration of the efforts of teachers and parents, the use of various forms, methods and means, as well as the creation of a favorable educational environment.

Key words: *healthy lifestyle, value attitude, preschool children, forms, methods and means of education, physical development.*

Вступ. Одним із пріоритетних напрямів державної політики є формування в молодого покоління усвідомленого ставлення до власного здоров'я як до фундаментальної людської цінності. Це завдання набуває особливої ваги на етапі дошкільного виховання, адже погіршення екологічної ситуації, зниження рівня життя більшості сімей і недостатня ефективність системи охорони здоров'я зумовлюють негативну динаміку стану здоров'я дітей уже з перших років життя. Сьогодні лише близько третини дітей дошкільного віку вважаються відносно здоровими. Надалі за умов нераціонального способу життя, формування шкідливих звичок, емоційної нестійкості й низького рівня саморегуляції, спостерігається суттєве погіршення стану здоров'я: на момент завершення шкільного навчання медичним нормам відповідає лише 5–7% випускників.

Проблематика ціннісного ставлення до власного здоров'я вивчалася в працях філософів, соціологів, психологів і педагогів. Зокрема, Б. Ананьєв, І. Бех, А. Здравомислов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Н. Чавчавадзе й інші дослідники аналізували феномен цінності, наголошуючи на його суттєвому впливі на формування особистості й визначення життєвих орієнтирів. У свою чергу, науковці М. Амосов, Г. Апанасенко, І. Брехман, В. Петленко й інші здійснили комплексне осмислення феномена здоров'я, охарактеризувавши його як цілісну єдність фізичного, психічного, духовного й соціального компонентів, а також визначили чинники, що сприяють його збереженню та зміцненню.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження використано комплекс теоретичних методів: аналіз науково-педагогічної літератури, що передбачав вивчення та систематизацію теоретичних джерел, включаючи монографії, статті, дисертації та освітні програми закладів вищої та дошкільної освіти з метою визначення теоретичних засад дослідження, чинних підходів, концепцій і виявлення суперечностей у контексті формування ціннісного ставлення до здорового способу життя в дітей дошкільного віку. Метод систематизації та узагальнення спрямовано на інтеграцію окремих фактів, явищ і поглядів у цілісну систему знань про процес виховання ціннісного ставлення до здорового способу життя у дітей дошкільного віку, що сприяло виявленню загальних закономірностей, тенденцій і формулюванню висновків.

Результати. Аналіз форм, методів і засобів виховання ціннісного ставлення до здорового способу життя в дітей дошкільного віку дає змогу виокремити низку чинників, що безпосередньо впливають на ефективність формування в них здоров'язбережувальної

поведінки. Відповідно до положень Базового компонента дошкільної освіти, система педагогічної роботи з дітьми цього віку включає три основні напрями: спільну діяльність дорослого й дітей (організована освітня діяльність, освітні моменти в ході режимних процесів, індивідуальна робота), самостійну активність дітей, а також взаємодію з родинним середовищем [1].

Формами організації педагогічної роботи, спрямованої на виховання ціннісного ставлення до здоров'я, є заняття, гра, дозвіллєва діяльність, режимні моменти, а також участь дітей у спортивних святах і змаганнях [4, с. 41].

У процесі формування ціннісного ставлення до здорового способу життя в дітей дошкільного віку особливу роль відіграють різноманітні види освітньої діяльності, які мають як пізнавально-розвивальний, так і виховний потенціал. Зокрема, заняття з фізичної культури є ефективним засобом розвитку потреби в руховій активності, удосконалення техніки основних рухів, формування психофізичних якостей, а також закріплення навичок виконання загальнорозвивальних і спортивних вправ. Вони також сприяють підвищенню інтересу дітей до рухливих і спортивних ігор [3, с. 53].

Основною формою організації діяльності дошкільників є гра, яка виконує важливу функцію в процесі виховання ціннісного ставлення до здорового способу життя. Ігрові форми забезпечують природний, емоційно насичений і водночас пізнавальний підхід до засвоєння здоров'язбережувальної поведінки. У практиці роботи з дітьми дошкільного віку ефективними є такі види ігор: ігри-експерименти, що сприяють практичному закріпленню культурно-гігієнічних навичок та уявлень про здоровий спосіб життя; дидактичні ігри, які базуються на дотриманні певних правил, активізують пізнавальну діяльність і допомагають опанувати основи соціально прийнятної поведінки; рухливі та спортивні ігри, які формують інтерес до рухової активності й сприяють розвитку психофізичних якостей, витривалості, спритності й координації рухів [2, с. 86].

Образотворча діяльність у контексті здоров'язбережувального виховання дає змогу реалізовувати творчий потенціал дітей через відображення уявлень про здоровий спосіб життя у власних творчих доробках – малюнках, аплікаціях, виробах із пластиліну, тіста, глини тощо. Музичні заняття, у свою чергу, сприяють усвідомленню важливості розвитку творчих можливостей як складника цілісного здоров'я особистості. Дозвіллєва діяльність створює емоційно насичене середовище для закріплення набутих знань про здоровий спосіб життя, їх систематизації та практичного застосування [3, с. 55].

Важливим освітнім компонентом закладів дошкільної освіти є організація режимних моментів, під час яких у дітей формується система санітарно-гігієнічних навичок. Як зазначає О. Сахно, така діяльність повинна бути організована з урахуванням систематичності вправляння дітей у навичках гігієни й самообслуговування, які мають сприйматися ними як норма та необхідність повсякденного життя [6, с. 187]. Наприклад, у процесі щоденного вмивання можуть застосовуватись ігрові ситуації («Білі рукавички», «Вимиті ручки – дякую кажуть»), що стимулюють позитивну мотивацію до дотримання гігієнічних правил і формування відповідального ставлення до свого здоров'я.

Під час прогулянок доцільно впроваджувати оздоровчі заходи, зокрема рухливі ігри, світлоповітряні процедури, обливання, сонячні ванни в теплий період року, а також заняття з фізичної культури на свіжому повітрі [2].

З метою ефективного формування ціннісного ставлення до здорового способу життя в дітей дошкільного віку важливо створити належне предметно-просторове середовище, що забезпечує можливості для реалізації оздоровчої активності. Таке середовище має бути організоване з урахуванням принципу доступності й відкритості: діти повинні мати змогу самостійно обирати види рухової діяльності, зокрема рухливі та спортивні ігри, фізичні вправи тощо. При цьому доцільним є використання наочного матеріалу – алгоритмів рухів, картотек вправ та ігор, які мають бути постійно розміщені у відкритому доступі [7].

Важливим чинником у процесі виховання ціннісного ставлення до здоров'я є організація

самостійної діяльності дітей. Вона має бути не лише спонтанною, а й педагогічно скерованою, з урахуванням освітніх завдань, вікових та індивідуальних особливостей дітей. Планування такої діяльності повинно бути системним, послідовним і спрямованим на підтримку дитячої ініціативи, водночас передбачаючи контроль і корекцію з боку дорослого.

Ефективність виховного процесу багато в чому залежить від правильного вибору методів педагогічного впливу. Методи виховання варто розглядати як способи педагогічної взаємодії, що забезпечують реалізацію завдань виховання через залучення вихованців до відповідного змісту діяльності [3, с. 52].

Класифікацію методів формування ціннісного ставлення до здорового способу життя в дітей дошкільного віку представлено на рис. 1.

Розглянемо детальніше *групу методів формування свідомості (переконання)*, які відіграють ключову роль у процесі виховання ціннісного ставлення до здорового способу життя в дітей дошкільного віку та ґрунтуються на принципі єдності свідомості й діяльності [3, с. 53].

У практиці закладів дошкільної освіти найбільш поширеними методами формування переконань є пояснення, розповідь, бесіда, а також читання художньої літератури з подальшим обговоренням. Ці методи спрямовані на розвиток морально-етичного ставлення до власного здоров'я, розуміння значущості здорового способу життя й моделювання відповідної поведінки.

Завданням розповіді є емоційне залучення дітей через пробудження позитивних почуттів (радості, гордості, співпереживання), засудження негативних вчинків персонажів, а також формування уявлень про еталонну поведінку, яку дитина зможе наслідувати. Наприклад, розповідь про життя й досягнення спортсмена здатна стимулювати інтерес дитини дошкільного віку до занять фізичними вправами, ранкової гімнастики чи спортивних ігор.

Метою бесіди є залучення дітей до осмислення й морального оцінювання подій, вчинків і моделей поведінки, як позитивних, так і негативних. Особливе значення має використання в процесі бесіди репродуктивних запитань, які дають змогу виявити причинно-наслідкові зв'язки між способом життя людини та станом її здоров'я [5, с. 7].

Метод пояснення застосовується з метою розкриття впливу окремих чинників довкілля на стан здоров'я, а також для демонстрації взаємозв'язку між поведінкою людини та її самопочуттям, самозбереженням. Він допомагає дітям дошкільного віку усвідомити ціліс-

Рис. 1. Класифікація методів формування ціннісного ставлення до здорового способу життя в дітей дошкільного віку

ність феномена здоров'я й важливість дотримання правил здорового способу життя.

Інструктаж як окремий метод має безпосереднє прикладне значення: він пов'язаний із навчанням дітей конкретних правил безпечної поведінки. Під час інструктажу вихователь не лише ознайомлює дітей із нормами, а й створює умови для їх реалізації та контролює дотримання цих правил у повсякденному житті, що формує відповідальне ставлення до власного здоров'я та безпеки [3, с. 54].

Особливе значення у вихованні здорового способу життя має метод позитивного прикладу. У дошкільному віці діти мають високий рівень наслідувальної поведінки, тому поведінка дорослих – вихователів і батьків –є важливим еталоном. Демонстрація здорових звичок (заняття спортом, дотримання режиму, гігієнічна культура, правильне харчування) у повсякденному житті дорослих формує в дітей переконання в цінності здоров'я як особистісної та соціальної норми.

До другої групи методів, що використовуються в процесі формування ціннісного ставлення до здорового способу життя в дітей дошкільного віку, належать *методи організації діяльності й формування досвіду поведінки*. Вони спрямовані на практичне засвоєння бажаних форм поведінки, поступове вироблення здорових звичок і їх інтеграцію в повсякденне життя дитини. Найчастіше застосовуються такі методи, як регулярне повторення, вправа, створення виховних ситуацій та ігрові методи [3].

Метод регулярного повторення забезпечує стійке формування поведінкових установок завдяки повторюваності дій у стабільних умовах. Ефективність цього методу підвищується за умови чіткого режиму дня, доступних і зрозумілих правил, єдності вимог педагогів і батьків, а також позитивного емоційного фону й наявності прикладу для наслідування [5, с. 8].

Особливо важливу роль відіграє метод вправи, який передбачає багаторазове виконання дитиною тієї самої або подібної дії з метою її автоматизації. Наприклад, регулярне виконання ранкової гімнастики або дотримання правил гігієни поступово переходить у внутрішню потребу дитини, утрата цієї можливості викликає в неї дискомфорт [2, с. 34].

Не менш ефективним у роботі з дітьми дошкільного віку є застосування виховних ситуацій, які стимулюють дітей до самостійного аналізу подій і пошуку рішень. Ситуаційні завдання передбачають моделювання реалістичних або умовних обставин, у межах яких діти мають змогу здійснювати моральний вибір або практикувати елементи здорової поведінки [4].

Усі ці методи є необхідними компонентами педагогічного впливу, що забезпечують перехід від знання до дії, сприяючи поступовому перетворенню здорових звичок у внутрішньо прийняті цінності.

До *методів стимулювання поведінки*, які є третьою групою педагогічних методів, належать заохочення, покарання й змагання. Ці методи стимулюють дітей до дотримання соціально схвалюваних норм поведінки та сприяють розвитку внутрішньої мотивації до здорового способу життя.

Заохочення є важливим засобом педагогічного впливу, що формує позитивну самооцінку й упевненість у власних силах. Ефективність заохочення зростає, якщо акцент робиться не лише на досягненнях, а й на мотивах і способах дій, а сам факт схвалення сприймається дитиною як соціально значуща подія. Покарання, у свою чергу, має обмежене, але цілеспрямоване виховне значення. Його застосування має бути педагогічно доцільним, гуманним і спрямованим на усвідомлення дитиною помилки. Змагання як метод виховання сприяє формуванню здорового суперництва, бажання досягати успіху, орієнтації на соціально схвалювану поведінку. Порівнюючи власні досягнення з результатами однолітків, діти прагнуть до самовдосконалення [3].

У контексті виховання ціннісного ставлення до здоров'я надзвичайно важливою є **співпраця закладу дошкільної освіти й сім'ї**. Така взаємодія передбачає узгодження виховних цілей, спільне планування заходів, обмін досвідом і залучення батьків до участі в реалізації здоров'язбережувальних проєктів. Лише за умови цілеспрямованої взаємодії педагогів і родини можливе створення єдиного освітнього простору, що сприяє закрі-

пленню в дітей стійких переконань щодо цінності здоров'я як особистісного ресурсу.

Аналіз форм взаємодії з родинами вихованців дошкільного закладу освіти виявляє такі категорії: інформаційні, що включають довідково-інформаційне забезпечення, оприлюднення відомостей про спортивну діяльність закладу, фотодокументацію, методичні матеріали й рекомендації для батьків, а також візуальну пропаганду здорового способу життя; організаційні, представлені батьківськими зборами, анкетуванням і конференціями; просвітницькі, що охоплюють тематичні зустрічі із залученням медичного персоналу закладу, педагогічні бесіди, індивідуальні й групові консультації інструктора з фізичної культури; практико-орієнтовані, які передбачають демонстрацію та проведення спільних фізкультурних занять, залучення батьків до спортивних свят, дозвілля й розваг, а також розроблення й реалізацію спільних дитячо-батьківських проєктів [7].

Засоби виховання, спрямовані на формування ціннісного ставлення до здорового способу життя, мають характеризуватися наочністю й здатністю викликати зацікавленість у дітей. Навчально-методичні матеріали, зокрема плакати, буклети, дитяча література, навчально-методичні посібники й ілюстративний матеріал, відіграють суттєву роль у візуалізації принципів здорового способу життя. Спортивний інвентар є засобом практичної реалізації знань про здоровий спосіб життя, забезпечуючи розвиток фізичної активності дітей у процесі ігрової та вправної діяльності. Ключовими вимогами до спортивного інвентарю є його безпечність і відповідність віковим характеристикам дітей.

Інтерактивні засоби, такі як відеоматеріали й анімаційні фільми, можуть ефективно стимулювати зацікавленість дітей, однак їх застосування потребує часового обмеження з метою запобігання формуванню звички до пасивного сприйняття інформації.

Природні фактори, включаючи прогулянки на свіжому повітрі й загартувальні процедури, використовуються для формування позитивного ставлення до фізичної активності в природному середовищі та підвищення резистентності організму дітей. Застосування зазначених засобів вимагає належної організації з боку педагогічних працівників і забезпечення безпеки.

Висновки. Таким чином, процес виховання ціннісного ставлення до здорового способу життя в дітей дошкільного віку здійснюється в рамках спільної діяльності дорослого та дітей (заняття, режимні моменти, індивідуальна робота), самостійної діяльності дітей, а також дозвіллєвих заходів, спортивних змагань і свят. Провідна роль у цьому процесі належить ігровій діяльності, яка є основним засобом виховання.

Основою виховання ціннісного ставлення до здорового способу життя в дітей дошкільного віку є застосування різноманітних методів, серед яких виокремлюють такі: метод прикладу, що передбачає демонстрацію педагогами й батьками власної поведінки як зразка дотримання здорового способу життя; метод переконання, який полягає в роз'ясненні значущості здорових звичок через бесіди й обговорення відповідного змісту мультиплікаційних фільмів або літературних творів; метод вправ, що включає регулярне виконання фізичних вправ і завдань для закріплення необхідних навичок, наприклад, ранкової гімнастики або правильного миття рук; метод заохочення, що передбачає позитивне підкріплення за дотримання здорових звичок, зокрема вербальну похвалу або заохочення за участь у спортивних заходах.

Таким чином, форми, методи й засоби виховання ціннісного ставлення до здорового способу життя в дітей дошкільного віку повинні мати комплексний і багатоаспектний характер. Ключовою є інтеграція ігрових, навчальних, колективних та індивідуальних форм роботи, застосування різноманітних педагогічних методів, спрямованих на мотивацію дітей як через демонстрацію прикладу й надання пояснень, так і шляхом практичного засвоєння знань. Засоби виховання мають відповідати віковим особливостям дітей, викликати їхню зацікавленість і сприяти активному залученню до освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). URL: https://ezavdnz.mcfr.ua/867844 (дата звернення: 17.03.2025).
2. Бєляєва О. М. Формування здорового способу життя у дітей дошкільного віку: теорія і практика. Київ : Слов'янський видавничий дім, 2021. 320 с.
3. Божко А. В. Засоби та методи фізичного виховання дошкільників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2016. Вип. 49(102). С. 52–57.
4. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Фізичне виховання в дошкільному навчальному закладі. Київ : ІЗМН, 2018. 528 с.
5. Денисенко Н. Ф. Оздоровчі технології – в освітній процес. *Дошкільне виховання*. 2009. № 9. С. 7–9.
6. Сахно О. П. Формування мотивації до здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку. *Проблеми сучасної психології та педагогіки*. 2021. Вип. 15. С. 187–192.
7. Ткаченко Л. В. Інноваційні технології в системі формування здорового способу життя дошкільників. *Педагогічні науки :* збірник наукових праць. 2022. Вип. 98. С. 76–81.

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (nova redaktsiia) [Basic component of preschool education (new edition)]. (n.d.). Retrieved from https://ezavdnz.mcfr.ua/867844 (date of access: 17.03.2025) [in Ukrainian].
2. Bieliaieva, O. M. (2021). *Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia u ditei doshkilnoho viku: teoriia i praktyka* [Formation of a healthy lifestyle in preschool children: theory and practice]. Slov'ianskyi vydavnychyi dim [in Ukrainian].
3. Bozhko, A. V. (2016). Zasoby ta metody fizychnoho vykhovannia doshkilnykiv [Means and methods of physical education of preschoolers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and secondary schools*, *49*(102), 52–57 [in Ukrainian].
4. Vilchkovskyi, E. S., & Kurok, O. I. (2018). *Fizychne vykhovannia v doshkilnomu navchalnomu zakladi* [Physical education in preschool educational institution]. IZMN [in Ukrainian].
5. Denysenko, N. F. (2009). Ozdorovchi tekhnolohii – v osvitnii protses [Health-improving technologies – into the educational process]. Doshkilne vykhovannia – Preschool Education, (9), 7–9 [in Ukrainian].
6. Sakhno, O. P. (2021). Formuvannia motyvatsii do zdorovoho sposobu zhyttia u ditei starshoho doshkilnoho viku [Formation of motivation to a healthy lifestyle in older preschool children]. *Problemy suchasnoi psykholohii ta pedahohiky – Problems of modern psychology and pedagogy*, *15*, 187–192 [in Ukrainian].
7. Tkachenko, L. V. (2022). Innovatsiini tekhnolohii v systemi formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia doshkilnykiv [Innovative technologies in the system of formation of a healthy lifestyle of preschoolers]. *Zbirnyk naukovykh prats : Pedahohichni nauky – Collection of scientific papers: Pedagogical sciences*, *98*, 76–81 [in Ukrainian].

УДК 159.9:37.015.3:373.2)(477) **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-18

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК СУБ'ЄКТИВНИЙ ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Мельничук Л. Б.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0001-8307-7932

Терновик Н. А.
кандидат психологічних наук, професор кафедри психології
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-1425-2423

Яцюрик А. О.
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0003-3933-8503

У статті розглядається проблема формування резильєнтності як ключової професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах трансформації системи вищої освіти України й викликів, спричинених військовим конфліктом.

Основна увага приділена необхідності формування резильєнтності як ключової професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Наголошується на все більшій важливості стресостійкості, емоційної гнучкості й внутрішньої психологічної стабільності педагогів як основи ефективної професійної діяльності й гуманізації освітнього процесу. Автори акцентують увагу на високій стресогенності педагогічної праці, зумовленій як соціальними, так і професійними факторами, що підвищує ризики емоційного вигорання та професійної деформації. У дослідженні розкривається взаємозв'язок між якістю професійної підготовки майбутніх педагогів і розвитком таких особистісних якостей, як самоконтроль, емоційна врівноваженість, адаптивність, стресостійкість, резильєнтність. Підкреслюється роль освітнього середовища, міжособистісної взаємодії та підтримки з боку сім'ї й фахівців у формуванні комплексної психологічної компетентності студентів. Окрему увагу приділено викликам, що постають перед педагогами в умовах воєнного стану, зокрема загрозі емоційного вигорання, зниженню професійної мотивації й труднощам адаптації до постійних змін в освітньому середовищі.

Проаналізовано чинники, що сприяють розвитку резильєнтності в студентському віці, зокрема роль психолого-педагогічної підтримки, особистісних характеристик і позитивного соціального середовища. Окреслено необхідність системної підтримки педагогів як у процесі професійної підготовки, так і під час подальшої діяльності. Запропоновано напрями покращення професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО через інтеграцію програм розвитку резильєнтності, технік саморегуляції та тренінгів з управління стресом в освітній процес закладів вищої освіти. Наголошено на необхідності системного підходу до формування цієї якості як одного з пріоритетних завдань сучасної педагогічної освіти.

Ключові слова: *резильєнтність, стресостійкість, майбутні вихователі, професійна підготовка, психоемоційне здоров'я, дошкільна освіта, воєнний стан.*

Melnychuk L. B., Ternovyk N. A., Yatsiuryk A. O. Resilience as a subjective factor of psychological well-being of future preschool education specialists in the conditions of martial law

The article deals with the problem of forming resilience as a key professional competence of future preschool teachers in the context of the transformation of the higher education system of Ukraine and the challenges caused by the military conflict.

The main attention is paid to the need to form resilience as a key professional competence of future preschool teachers. The authors emphasize the growing importance of stress resistance, emotional flexibility and internal psychological stability of teachers as the basis for effective professional activity and humanization of the educational process. The authors emphasize the high stressfulness of pedagogical work, caused by both social and professional factors, which increases the risks of emotional burnout and professional deformation. The study reveals the relationship between the quality of future teachers' professional training and the development of such personal qualities as self-control, emotional balance, adaptability, stress resistance, and resilience. The role of the educational environment, interpersonal interaction and support from family and professionals in the formation of students' comprehensive psychological competence is emphasized. Particular attention is paid to the challenges faced by teachers in martial law, in particular the threat of emotional burnout, reduced professional motivation and difficulties in adapting to constant changes in the educational environment.

The article analyzes the factors that contribute to the development of resilience in the student's age, in particular the role of psychological and pedagogical support, personal characteristics and a positive social environment. The necessity of systematic support for teachers both in the process of professional training and in their further activities is outlined. The directions of improving the professional training of future educators of preschool educational institutions through the integration of resilience development programs, self-regulation techniques and stress management trainings into the educational process of higher education institutions are proposed. The necessity of a systematic approach to the formation of this quality as one of the priorities of modern teacher education is emphasized.

Key words: *resilience, stress resistance, future teachers, professional training, psycho-emotional health, preschool education, martial law.*

Вступ. Модернізація системи вищої освіти України, зумовлена динамічними змінами, що відбуваються як у нашій країні, так і в глобальному контексті, висуває високі вимоги до якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Особливий акцент робиться на формуванні їхньої компетентності й конкурентоспроможності, що є ключовими критеріями успішної професійної діяльності в сучасному світі.

Значну увагу науковців і практиків привертає проблематика, пов'язана з механізмами стресостійкості особистості як суб'єкта діяльності, спілкування й пізнання. Уміння ефективно адаптуватися до стресових умов, зберігати працездатність і психоемоційну стабільність стає важливим складником професійної підготовки. Це включає не лише технічну чи теоретичну підготовку, а й розвиток особистісних якостей, таких як резильєнтність, емоційна гнучкість і здатність до ефективної взаємодії.

У нинішній час, коли Україна зіткнулася з військовим конфліктом, а практично кожна родина зазнала болючих утрат, необхідність гуманізації освіти стає надзвичайно актуальною. В умовах, коли психологічні травми відчувають як дорослі, так і діти, гуманізація освітнього процесу набуває особливого значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що феномен резильєнтності й основні теоретичні концепції резильєнтності досліджували насамперед зарубіжні науковці: A. Master, K. Connor, J. Davidson, R. Newman, G. Bonanno, D. Coutu. Фундаментальні емпіричні дослідження здійснено S. Southwick, D. Charney. Активно вивчають проблему резильєнтності педагогів як у вітчизняній, так і в міжнародній науковій спільноті, зокрема, такі дослідники, як Н. Атаманчук, К. Балахтар, Е. Вернер, А. Гурич, Д. Геллерштайн, І. Каськов, В. Корольчук, Т. Кочубей, О. Кравцова, О. Лактіонов, Г. Мигаль, Р. Неман, О. Протасенко, О. Романчук, О. Санникова, Р. Сміт, В. Татенко, Т. Титаренко, Т Циганчук, Н. Чепелєва, М. Черпіта, Ю. Швалб та інші.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження використано комплекс теоретичних методів, що дали змогу всебічно охарактеризувати феномен резильєнтності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах воєнного стану й трансформації освітнього середовища: аналіз наукової літератури з психології, педагогіки, соціології та стресології з метою вивчення сучасних підходів до розуміння сутності резильєнтності, її структури й чинників формування; синтез, узагальнення емпіричних даних і концептуальних положень для формулювання авторських висновків щодо шляхів розвитку резильєнтності в майбутніх вихователів; моделювання, яке застосовувалося для обґрунтування психолого-педагогічних умов формування резильєнтності.

Результати. Професія педагога належить до однієї з найбільш енерговитратних і виснажливих як в інтелектуальному, так і в емоційному аспекті. Суспільство висуває до педагогів численні вимоги й має високі очікування, які нерідко перевищують вимоги до інших соціально важливих професій. Водночас педагоги часто не отримують належних умов для ефективної праці, а також гідної фінансової компенсації [7].

Ця диспропорція між очікуваннями й підтримкою створює негативні наслідки, зокрема зниження престижу професії, погіршення якості життя педагогів та ослаблення їхньої професійної мотивації. У таких умовах зберігати належний рівень стресостійкості стає надзвичайно складно. Постійний вплив високих професійних і соціальних вимог у поєднанні з недостатнім забезпеченням ресурсів для подолання цих викликів сприяє емоційному вигоранню й підвищує ризик розвитку порушень соматичного та психологічного здоров'я.

Професія педагога характеризується високим рівнем стресу, що є наслідком значного емоційного й інтелектуального навантаження. У цьому контексті резильєнтність і стресостійкість є важливими професійними компетентностями, які дають педагогам змогу екологічно й ефективно долати негативні наслідки стресових факторів, що супроводжують їхню діяльність [1].

Механізм резильєнтності забезпечує педагогу здатність відновлювати внутрішні ресурси після стресових ситуацій, зберігаючи при цьому професійну ефективність. Це дає змогу не лише мінімізувати вплив стресу на особистісний і професійний стан, а й підтримувати стабільну продуктивність у складних умовах [5, с. 27].

Резильєнтність є складним біопсихосоціальним явищем, яке охоплює особистісні, міжособистісні й суспільні аспекти переживань. Вона є природним результатом різних процесів розвитку, що відбуваються впродовж певного часу, і відображає здатність людини адаптуватися до викликів і стресових ситуацій [4, с. 73].

Дослідження феномена резильєнтності й чинників, які її визначають, традиційно зосереджені на аналізі механізмів стабільного та конструктивного функціонування особистості й соціальних груп. Особливу увагу приділяють тому, як люди справляються із життєвими негараздами та зростанням стресового навантаження, особливо в періоди надзвичайних подій, таких як соціально-економічні кризи чи інші екстремальні ситуації [6].

У цьому контексті резильєнтність вихователів закладів дошкільної освіти стає ключовою умовою збереження ефективності освітнього процесу, адже вона сприяє не лише їхній особистісній адаптації, а й створенню позитивного впливу на учнів. Розвиток цієї якості в педагогах має бути важливим напрямом у підготовці фахівців, особливо в умовах кризових і надзвичайних ситуацій, які вимагають високого рівня психоемоційної стійкості та професійної гнучкості [2, с. 64].

Професійна діяльність педагога нерідко супроводжується значними труднощами, що можуть негативно впливати на ефективність його роботи. Не всі представники цієї професії готові працювати в умовах, які характеризуються високим рівнем емоційного й інтелектуального напруження.

Психологічний стан педагога суттєво залежить від багатьох чинників, зокрема міжособистісних конфліктів із учнями, колегами чи адміністрацією. У таких умовах часто виникають негативні наслідки, серед яких – зниження рівня емоційного інтелекту, розвиток професійного вигорання, професійна дефор-

мація, підвищення емоційної збудливості, депресивні стани й навіть ухвалення рішення про зміну професійного профілю [1].

Педагогічна професія належить до однієї з найбільш стресогенних серед соціально важливих професій. Водночас суспільство висуває високі вимоги до педагогів, зокрема щодо їхньої психологічної стійкості. Це підкреслює необхідність забезпечення комплексної підтримки педагогів як на етапі їхньої професійної підготовки, так і в процесі подальшої професійної діяльності. Важливо створювати умови, що сприятимуть розвитку емоційного інтелекту, резильєнтності й стресостійкості педагогів. Це може включати програми з управління стресом, тренінги з розвитку комунікативних і конфліктологічних навичок, а також організацію підтримуючого професійного середовища.

Тільки за умови належної підтримки й розвитку внутрішніх ресурсів педагоги зможуть ефективно виконувати свої професійні обов'язки, зберігаючи при цьому психоемоційне здоров'я та мотивацію до роботи.

Педагогічна діяльність є однією з найбільш стресогенних сфер професійної діяльності, що супроводжується постійними передстартовими станами, які спричиняють хронічний стрес і перевтому. Відкриті заняття, батьківські збори, педагогічні ради й інші відповідальні заходи нерідко викликають підвищене напруження в педагогів. Додатково ситуацію ускладнює швидкий темп сучасного життя й постійний інформаційний потік, що поєднується з браком часу. Це створює сприятливе середовище для розвитку хронічного стресу, який може стати тригером негативних психоемоційних станів [4, с. 26].

Особливо складною є необхідність постійного контролю емоцій у професійній діяльності, адже педагогіка вимагає виваженості, емоційної стабільності й ефективного управління власними реакціями. Проте через несприятливі умови праці ці завдання часто стають складними для реалізації.

Ще одним суттєвим фактором, що викликає стрес у педагогів, є невизначеність, зумовлена постійними змінами в системі освіти. Упровадження нових технологій, методів викладання й оновлення нормативної бази потребують адаптації, розроблення нових планів і програм для дисциплін, які раніше не використовувалися. Проте кількість доступної інформації щодо цих змін часто є обмеженою, а темпи їх запровадження не залишають часу на ефективне освоєння нового матеріалу та підготовку до змін [6].

Ця проблема особливо гостро відчувається серед педагогів старшого покоління, які вже мають усталені навички, уміння й способи мислення. Для них адаптація до нововведень вимагає значних зусиль і часу, якого часто не вистачає. У результаті ці виклики посилюють професійний стрес, знижують мотивацію до роботи та негативно впливають на психоемоційний стан педагогів [1, с. 124].

Для подолання цих проблем необхідно впроваджувати програми підтримки педагогів, зокрема тренінги з управління стресом, розвиток резильєнтності, забезпечення ресурсів для адаптації до нововведень, а також створення більш сприятливих умов праці, які сприятимуть збереженню їхнього здоров'я та професійної ефективності.

Усі вищезазначені передумови підкреслюють важливість формування компетенції резильєнс у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) й акцентують на необхідності поглибленого вивчення цього феномена. Резильєнтність стає ключовим фактором, який дає змогу фахівцям дошкільної освіти ефективно виконувати свої професійні обов'язки, зберігаючи емоційну стабільність і працездатність в умовах значного стресового навантаження [3].

Нині основна увага в дослідженнях приділяється загальним механізмам формування резильєнтності в майбутніх педагогів. Проте недостатньо вивчено вплив індивідуально-типологічних характеристик, особистісних властивостей та особливостей взаємодії з іншими людьми на розвиток цієї компетенції в педагогів з різним рівнем стресостійкості. Такий підхід створює значну прогалину в науковому розумінні резильєнтності як багатовимірного феномена, що обмежує можливості цілеспрямованого впливу на формування цієї якості в межах професійної підготовки.

Воєнний стан створює значні виклики для студентської молоді, зокрема впливає на зни-

ження мотивації до навчання, здобуття знань і професійної підготовки. У цих умовах значно зростає роль психологічної служби в забезпеченні своєчасної та систематичної підтримки, яка стає критично важливою для збереження психологічного благополуччя студентів.

Війна є руйнівною силою, яка порушує звичний ритм життя людини, її життєві плани й перспективи, провокуючи високий рівень стресу. Неможливість уникнути стресових факторів у таких обставинах значно впливає на психологічне й духовне здоров'я студентів, посилюючи ризики емоційного вигорання, тривожності й інших негативних станів.

В умовах воєнного стану стає очевидною необхідність формування стресостійкості як базової умови для вирішення життєвих завдань без шкоди для власного здоров'я та добробуту. Резильєнтність дає змогу здобувачам вищої освіти адаптуватися до нових реалій, зберігати емоційну стабільність і здатність до продуктивної діяльності навіть за умов постійної невизначеності й тиску [4].

Таким чином, у сучасних умовах надзвичайно важливо впроваджувати системні заходи для підтримки студентів, зокрема через розроблення програм із розвитку стресостійкості, організацію психотерапевтичної підтримки й освітніх тренінгів, спрямованих на формування адаптивних навичок і зміцнення внутрішніх ресурсів. Це не лише сприятиме збереженню психологічного здоров'я молоді, а й допоможе їм успішно реалізувати свої професійні та життєві цілі.

Загальний рівень резильєнтності майбутніх вихователів значною мірою визначається розвитком таких особистісних навичок, як самоконтроль, здатність адекватно оцінювати ситуацію та приймати рішення в екстремальних умовах без надмірного занурення в стресовий стан. Резильєнтність є комплексною властивістю особистості, яка забезпечує адаптацію до впливу зовнішніх і внутрішніх факторів, що виникають у процесі навчальної діяльності [8, с. 74].

Важливу роль у формуванні цієї властивості відіграють психолого-педагогічна допомога й підтримка сім'ї. Ці чинники мають бути спрямовані на таке:

1. Формування емоційної стійкості, яка дає змогу зберігати внутрішній баланс навіть у складних умовах.

2. Планування й організацію власного життя, включаючи вміння ставити й досягати цілей, а також раціонально використовувати ресурси.

3. Створення особистого досвіду подолання труднощів, що сприяє розвитку адаптивних стратегій поведінки [4, с. 27].

Таким чином, резильєнтність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти варто розглядати як багатовимірну властивість, яка формується внаслідок взаємодії особистісних характеристик, зовнішнього середовища й освітнього впливу. Її розвиток є важливим завданням у системі вищої освіти, адже він сприяє не лише успішній адаптації студентів до умов навчальної діяльності, а і їхньому загальному психоемоційному благополуччю.

Формування та розвиток резильєнтності в студентському віці значною мірою визначається низкою чинників, які сприяють адаптації до життєвих викликів і підвищенню психологічної стійкості. Серед них варто виділити такі:

1. Уміння адекватно вирішувати проблеми, що включає розвиток когнітивної гнучкості, здатність до аналізу ситуацій і знаходження ефективних рішень у складних умовах.

2. Позитивне налаштування на майбутнє, яке формує оптимістичний погляд на життя й спонукає до активних дій для досягнення цілей.

3. Схвалення особистості з боку навколишніх людей, що забезпечує соціальну підтримку та зміцнює самооцінку студента.

4. Упевненість у власних можливостях, яка є ключовою для збереження внутрішньої рівноваги й мобілізації ресурсів у стресових ситуаціях.

5. Задоволеність обраною професією, що сприяє формуванню стійкої мотивації до навчання й професійного розвитку, забезпечуючи відчуття реалізованості [1; 4].

Ці чинники є взаємопов'язаними й впливають на формування комплексної стійкості особистості в студентському віці. Їх урахування в освітньому процесі та психолого-педагогічній роботі може сприяти під-

вищенню загального рівня стресостійкості студентів, допомагаючи їм ефективно адаптуватися до різноманітних життєвих і професійних викликів.

Сучасний стан проблеми свідчить про необхідність комплексного підходу до вивчення процесу становлення резильєнтності в майбутніх фахівців дошкільної освіти. Такий підхід має враховувати резильєнтність як системну, інтегративну й динамічну властивість, яка формується під впливом багатьох чинників: індивідуальних, соціальних, професійних і культурних.

Висновки. Отже, розвиток резильєнтності в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є надзвичайно важливим завданням, особливо в умовах військового стану, коли стресові ситуації та непередбачуваність є постійною реальністю. Резильєнтність допоможе педагогам не лише адаптуватися до складних умов, а й надавати психологічну підтримку та позитивно впливати на дітей, які часто перебувають у стресових ситуаціях і потребують емоційної стабільності й безпеки. Важливо не лише надавати майбутнім вихователям теоретичні знання, а й удосконалювати їхні практичні навички, які сприятимуть розвитку їхньої стійкості. Це можуть бути методи саморегуляції, ефективні техніки стрес-менеджменту, а також підтримка психоемоційного здоров'я. Зміцнення внутрішніх ресурсів педагогів дасть їм змогу краще справлятися з власними переживаннями й більш ефективно допомагати дітям проходити через складні етапи розвитку, зокрема в умовах кризових ситуацій.

Таким чином, забезпечення майбутніх педагогів засобами для розвитку резильєнтності є необхідним кроком у підготовці їх до роботи в складних умовах, адже це дасть змогу не лише ефективно долати виклики, а й виховувати покоління, яке буде здатне адаптуватися, розвиватися та процвітати, незважаючи на труднощі.

Важливим напрямом подальших досліджень є не лише глибше розуміння механізмів становлення резильєнтності, а й розроблення практичних рекомендацій для інтеграції цієї компетенції в процес підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти. Це дасть можливість покращити якість їхньої професійної діяльності й забезпечити більш сприятливе середовище для виховання дітей у сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Богініч О. Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2008. Вип. 1. С. 122–129.
2. Грішин Е. О. Резильєнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2021. Вип. 64. С. 62–81.
3. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Теорія та практика психологічних тренінгів. Київ – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2019. 209 с.
4. Кравчук Н. П. Розвиток резильєнтності у майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі фахової підготовки: теорія та практика : монографія. Умань : Візаві, 2023. 222 с.
5. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології. Том 3 : Консультативна психологія і психотерапія* / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Вінниця : ФОП Рогальська І. О., 2018. Вип. 14. С. 26–64.
6. Москаленко О. В. Психологічна резильєнтність як умова підтримки психологічного здоров'я особистості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. № 2. С. 67–70. URL: http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/309 (дата звернення: 11.05. 2025).
7. Психологічна допомога дитині у психотравмуючій ситуації : методичний посібник / уклад. : Г. Б. Растроста. Суми : НВВ КЗ СОІППО, 2018. 64 с.
8. Руденко О. В., Гонтар Ю. В. Структура резилієнсу у контексті розвитку резильєнтності особистості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія»*. 2022. Том 33 (72). № 2. С. 73–78.

References

1. Bohinich, O. L. (2008). *Shliakhy vdoskonalennia systemy pidhotovky fakhivtsiv doshkilnoi osvity* [Ways to improve the training system of preschool education specialists]. *Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku – Pedagogical Science: History, Theory, Practice, Development Trends*, 1, 122–129 [in Ukrainian].

2. Hrishyn, E. O. (2021). *Rezylientnist osobystosti: sutnist fenomena, psykho-diahnostyka ta zasoby rozvytku* [Personality resilience: the essence of the phenomenon, psychodiagnostics and development tools]. *Visnyk KhNPU imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia – Bulletin of H. S. Skovoroda KhNPU. Psychology*, 64, 62–81 [in Ukrainian].
3. Zlyvkov, V. L., & Lukomska, S. O. (2019). *Teoriia ta praktyka psykholohichnykh treninhiv* [Theory and practice of psychological trainings]. Kyiv – Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].
4. Kravchuk, N. P. (2023). *Rozvytok rezylientnosti u maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity u protsesi fakhovoi pidhotovky: teoriia ta praktyka* [Development of resilience in future preschool education specialists in the process of professional training: theory and practice]. Uman: Vizavi [in Ukrainian].
5. Lazos, H. P. (2018). *Rezylientnist: kontseptualizatsiia poniat, ohliad suchasnykh doslidzhen* [Resilience: conceptualization of terms, review of modern research]. *Aktualni problemy psykholohii. Tom 3: Konsultatyvna psykholohiia i psykhoterapiia – Current Issues of Psychology. Vol. 3: Counseling Psychology and Psychotherapy*, 14, 26–64 [in Ukrainian].
6. Moskalenko, O. V. (n.d.). *Psykholohichna rezylientnist yak umova pidtrymky psykholohichnoho zdorovia osobystosti* [Psychological resilience as a condition for maintaining personal mental health]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, 2, 67–70. http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/309 [in Ukrainian].
7. Rastrosta, H. B. (Ed.). (2018). *Psykholohichna dopomoha dytyni u psykhotravmuiuchii sytuatsii: metodychnyi posibnyk* [Psychological assistance to a child in a psychotraumatic situation: methodological guide]. Sumy: NVV KZ SOIPPO [in Ukrainian].
8. Rudenko, O. V., & Hontar, Yu. V. (2022). *Struktura rezylientsu u konteksti rozvytku rezylientnosti osobystosti* [The structure of resilience in the context of personality resilience development]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia – Scientific Notes of V. I. Vernadsky TNU. Series: Psychology*, 33(72), 2, 73–78 [in Ukrainian].

УДК 81'271:37+615.1 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-19

КОМУНІКАТИВНІ НАВИЧКИ ТА СТРАТЕГІЇ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ У СФЕРАХ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ Й ФАРМАЦІЇ

Мельничук О. Д.
доктор філологічних наук,
доцент кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін
Комунального закладу вищої освіти
«Рівненська медична академія»
ORCID ID: 0000-0003-4619-363X

Хмеляр І. М.
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри хіміко-фармацевтичних дисциплін
Комунального закладу вищої освіти
«Рівненська медична академія»
ORCID ID: 0000-0002-5161-6716

Кушнір Л. О.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри хіміко-фармацевтичних дисциплін
Комунального закладу вищої освіти
«Рівненська медична академія»
ORCID ID: 0000-0003-0951-3024

У статті досліджено комунікативні стратегії в професійному й освітньому середовищі фармацевтів. Автори акцентують увагу на ролі ефективного володіння іноземною мовою (англійською, німецькою) у забезпеченні професійного розвитку, академічної співпраці та якісного консультування пацієнтів. Проаналізовано наукові підходи до стратегічної комунікації з опертям на когнітивно-прагматичні, психолінгвістичні й педагогічні аспекти. Методологія дослідження охоплює комплексний аналіз комунікативних навичок за допомогою анкетування студентів-фармацевтів, викладачів і фармацевтів. Виявлено ключові комунікативні стратегії, як-от: активне слухання, уточнення, формулювання рекомендацій та аргументована комунікація. Досліджено труднощі в процесі професійної комунікації й визначено ефективні методи їх подолання. Результати дослідження демонструють значущість комунікативних стратегій з метою підвищення професійної мовної компетентності та якості фармацевтичного обслуговування. Визначено, що стратегічне мовлення сприяє ефективному обміну інформацією, аргументованому переконанню й формуванню довіри між фармацевтом і пацієнтом/клієнтом. Надано рекомендації щодо вдосконалення навчального процесу з іноземної мови для спеціальних цілей.

Отримані в ході дослідження якісні й кількісні результати можуть бути використані в методиці викладання іноземної мови у фармацевтичних закладах вищої освіти, сприяючи розвитку стратегічної компетентності майбутніх фахівців. Також підкреслено значення міжкультурної комунікації й особливості професійного дискурсу у сфері фармації. Акцентовано увагу на ролі інтерактивних методів навчання та симуляційних моделей комунікації у формуванні мовної компетентності. Отримані результати наукової розвідки можуть бути корисними для вдосконалення програм професійної підготовки фармацевтів у контексті глобалізації й міжнародної співпраці.

Ключові слова: *комунікація, комунікативні стратегії, професійне мовлення, фармацевтична освіта, фармація, іноземна мова для спеціальних цілей.*

Melnychuk O. D., Khmeliar I. M., Kushnir L. O. Communicative skills and strategies as the foundation of effective communication in pharmaceutical education and pharmacy

The article examines communicative strategies in the professional and educational environment of pharmacists. The authors emphasize the role of effective foreign language proficiency (English and German) in ensuring professional development, academic collaboration, and high-quality patient counseling. The study analyzes scientific approaches to strategic communication, including cognitive-pragmatic, psycholinguistic,

and pedagogical aspects. The research methodology includes a comprehensive analysis of communicative skills through surveys of pharmacy students, educators, and practicing pharmacists. Key communicative strategies such as active listening, clarification, recommendation formulation, and argumentation-based communication have been identified. The study explores challenges in professional communication and determines effective methods for overcoming them.

The research results highlight the significance of communicative strategies in enhancing professional language competence and the quality of pharmaceutical services. It has been determined that strategic speech contributes to effective information exchange, persuasive argumentation, and the establishment of trust between pharmacists and patients. Recommendations are proposed for improving the teaching process of foreign languages for specific purposes.

The qualitative and quantitative results obtained in the study can be applied in the methodology of teaching a foreign language in pharmaceutical higher education institutions, fostering the development of strategic competence among future professionals. The article also emphasizes the importance of intercultural communication and the specifics of professional discourse in the pharmaceutical field. Special attention is given to the role of interactive teaching methods and simulation-based communication models in shaping linguistic competence. The findings of this research can be useful for improving pharmacy professional training programs in the context of globalization and international cooperation.

Key words: *communication, communicative strategies, professional language, pharmaceutical education, pharmacy, foreign language for specific purposes.*

Вступ. У сучасному професійному середовищі комунікативна компетентність є однією з ключових навичок для фахівців різних сфер, зокрема фармації. Ефективне володіння іноземною мовою необхідне для міжнародної академічної співпраці, викладання та професійного зростання, а для фармацевтів – для якісного обслуговування пацієнтів, консультування щодо лікарських засобів і міждисциплінарної взаємодії. Відтак знання комунікативних стратегій в освітній і професійній сфері фармацевтів сприяє не тільки уникненню мовленнєвих перешкод, а й ефективному обміну інформацією та налагодженню професійних взаємин.

Актуальність проблематики підтверджено дослідженнями науковців, які доводять, що стратегічне використання мовних засобів відіграє важливу роль у професійному й освітньому середовищі [10; 13]. Проблема ефективного навчання стратегічної комунікації розглядалася в працях, присвячених комунікативній методиці навчання мов [13], ролі мовних стратегій у навчанні [6], мовленнєвим навичкам у професійній діяльності [8], когнітивно-прагматичному аналізові мовної взаємодії [14] і психолінгвістичним аспектам комунікації [20]. Дослідники наголошують на необхідності розвитку стратегічного мовлення й адаптації комунікативних моделей до конкретних професійних ситуацій. Однак, незважаючи на теоретичні напрацювання, проблема ефективного навчання стратегічного мовлення іноземною мовою для професійних та освітніх цілей, зокрема у сферах фармацевтичної освіти й фармації, потребує подальшого дослідження.

Ефективне навчання комунікації є одним із головних завдань освітніх інституцій [21]. Отже, вибір комунікативних стратегій відіграє ключову роль у подоланні мовних бар'єрів, а також у розвитку стратегічної компетентності [5]. У цьому контексті актуальним є дослідження чинників, які впливають на вибір комунікативних стратегій, зокрема рівень мовної компетенції та комунікативних навичок [11]. У центрі уваги дослідження перебувають комунікативні стратегії як ключовий механізм реалізації комунікативної компетентності. Вони забезпечують ефективне використання комунікативних навичок для досягнення комунікативних цілей у різних контекстах. Мовленнєва компетенція охоплює широкий спектр стратегій, що сприяють оптимальному використанню мови [17].

Концепція комунікативних стратегій активного слухання, уточнення й формулювання рекомендацій як стратегій комунікації запропонована в межах теорії комунікації та психології [4; 7; 18]. У контексті дослідження *комунікативні навички* розуміємо як сукупність умінь і здібностей, які забезпечують ефективне спілкування в соціальних контекстах. Вони охоплюють уміння слухати, формулювати думки, аргументувати позицію, вести діалог, використовувати невербальні

засоби комунікації [2, с. 87] та адаптувати мовлення відповідно до ситуації; це набір практичних умінь, які сприяють побудові конструктивних і продуктивних стосунків. Отже, *комунікативні стратегії* (стратегічне мовлення) – це свідомо обрані способи організації спілкування, які спрямовані на досягнення комунікативних цілей і пов'язані з плануванням і реалізацією мовленнєвих дій.

Метою дослідження є кількісний і якісний (оцінювання) аналіз комунікативних навичок у сферах фармацевтичної освіти й фармації; виявлення ефективних комунікативних стратегій, які сприяють формуванню професійної мовної компетентності фармацевтів.

Поставлена мета вимагає вирішення таких завдань: проаналізувати кількісні та якісні характеристики комунікативних навичок у сферах фармацевтичної освіти й фармації; визначити особливості комунікативних стратегій у сферах фармацевтичної освіти й фармації; надати характеристику методів формування комунікативних навичок у студентів.

Результати дослідження можуть бути застосовані в методиці викладання іноземної мови для спеціальних цілей, що сприятиме підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх фахівців.

Методи та методики дослідження. У ході дослідження використано комплексні методи, що поєднують теоретичні й емпіричні підходи до вивчення комунікативних навичок і комунікативних стратегій. *Теоретичні методи:* аналіз літератури з комунікативної лінгвістики, педагогіки, фармацевтичної комунікації з метою визначити основні наукові підходи до вивчення стратегічного мовлення; *емпіричні методи:* (1) анкетування й опитування студентів фармацевтичних спеціальностей, а також викладачів і фармацевтів щодо значення комунікативних навичок у їхній діяльності; (2) спостереження за комунікативною взаємодією в навчальному процесі (лекційні заняття, практичні заняття, рольові ігри) та професійному середовищі (спілкування фармацевтів із пацієнтами/клієнтами). З метою виявлення найбільш уживаних комунікативних стратегій застосовано методику непомітного спостереження (без активного втручання в діалог), а також інтерв'ю з фармацевтами після консультацій для обговорення застосованих комунікативних стратегій.

Комплексне застосування цих методів дало змогу отримати об'єктивні результати щодо особливостей професійного спілкування у сферах фармацевтичної освіти фармації, а також розробити рекомендації для вдосконалення навчального процесу з іноземної мови для спеціальних цілей.

Результати. Аналіз наукових праць з комунікативної лінгвістики, педагогіки й фармацевтичної комунікації дає змогу виокремити основні наукові підходи до вивчення стратегічного мовлення. *Комунікативна лінгвістика* зосереджується на дослідженні мовленнєвих стратегій, що забезпечують ефективну взаємодію між комунікантами [2]. Зокрема, дослідження стратегій кооперативності в комунікації підкреслюють важливість співпраці та взаєморозуміння між учасниками діалогу [13]. *Педагогіка* розглядає стратегічне мовлення як обов'язковий складник професійної підготовки фахівців, особливо в медичній сфері [3]. Формування професійно-комунікативної компетентності медичних працівників охоплює розвиток навичок ефективного спілкування з пацієнтами й колегами, що є критично важливим в умовах ускладнення соціально-професійної співдії. Це передбачає оволодіння мовленнєвими стратегіями, здатністю адаптувати комунікативні підходи відповідно до конкретних ситуацій і потреб пацієнтів [1]. У сфері *фармацевтичної освіти* стратегічне мовлення відіграє ключову роль у процесі навчання, зокрема у взаємодії між викладачами та студентами. Педагогічна комунікація орієнтується на розроблення ефективних мовленнєвих стратегій, що сприяють активному залученню студентів до освітнього процесу [15; 16]. Увагу приділяють стратегічному мовленню в дистанційному навчанні, де ефективна взаємодія залежить від вербальних і невербальних засобів комунікації [2; 19]. У сфері *фармації* стратегічне мовлення є необхідним для ефективної взаємодії між фармацевтами й пацієнтами: ефективна комунікація передбачає використання стратегій пояснення, переконання й емпатійного слухання [12]. *Фармацевтична комунікація* акцентує увагу на специфічних аспектах взаємодії між фарма-

цевтами й пацієнтами. Основні форми комунікативної поведінки фармацевта охоплюють вміння вирішувати конфлікти та застосовувати ефективні стратегії [9].

З метою аналізу ролі комунікативних навичок у сферах фармацевтичної освіти й фармації проведено опитування. Воно дало змогу оцінити рівень усвідомлення респондентами значущості комунікативних стратегій у їхній професійній діяльності. *Цільова аудиторія:* студенти фармацевтичних спеціальностей, викладачі вищих навчальних закладів, а також фармацевти, які працюють в аптеках. *Респонденти:* загалом було залучено 200 респондентів, поділених у такий спосіб: 100 студентів (фармація); 50 викладачів вищих навчальних закладів; 50 фармацевтів (працівники аптек).

Метод збирання даних: оскільки опитування було анонімним, респонденти отримали анкети онлайн через *Google forms* або за допомогою паперових копій, які заповнювали на місці (у разі присутності респондентів у навчальних закладах чи аптеках). *Тривалість проведення:* опитування тривало протягом 3 тижнів. *Структура анкети:* анкета складалася з кількох блоків запитань, які містили закриті й відкриті запитання. Приклад анкети:

Особисті дані (анонімно): стать (чоловік/жінка); вік (від 18 до 25, від 26 до 35 тощо); спеціальність (фармація). 2. *Оцінювання важливості комунікативних навичок:* на вашу думку, наскільки важливі комунікативні навички для вашої професії? (1 – зовсім не важливі, 5 – дуже важливі); які комунікативні стратегії ви використовуєте під час взаємодії з клієнтами/студентами? (оберіть усі варіанти): пояснення, аргументація, активне слухання, уточнення, рекомендації, інше (укажіть). 3. *Проблеми й труднощі в професійному спілкуванні:* які труднощі ви відчуваєте при спілкуванні з клієнтами/студентами? (відкриті питання); які навички ви вважаєте найбільш необхідними для покращення комунікації? 4. *Методи покращення комунікації:* які методи ви використовуєте для поліпшення комунікативних навичок? (ролі в навчанні, тренінги, самостійне навчання, тощо); наскільки ефективними вони є для вашої роботи?

Процес збирання й аналізу даних: після збирання даних анкети були опрацьовані за допомогою статистичної програми *Excel* з метою виявлення основних тенденцій і залежностей. Оцінку комунікативних навичок у сферах фармацевтичної освіти й фармації представлено у вигляді середніх показників за ключовими аспектами: *важливість комунікативних навичок, частота використання стратегій, труднощі в професійному спілкуванні* й *методи покращення комунікації* (рис. 1).

Важливість комунікативних навичок має високу оцінку (4,2 із 5), що свідчить про визнання їх значущості в професійному спілкуванні. *Частота використання стратегій* є нижчою (3,8) і може вказувати на те, що, з одного боку, комунікативні навички є важливими, з іншого – їх реальне використання не завжди є постійним. Оцінка *труднощів у про-*

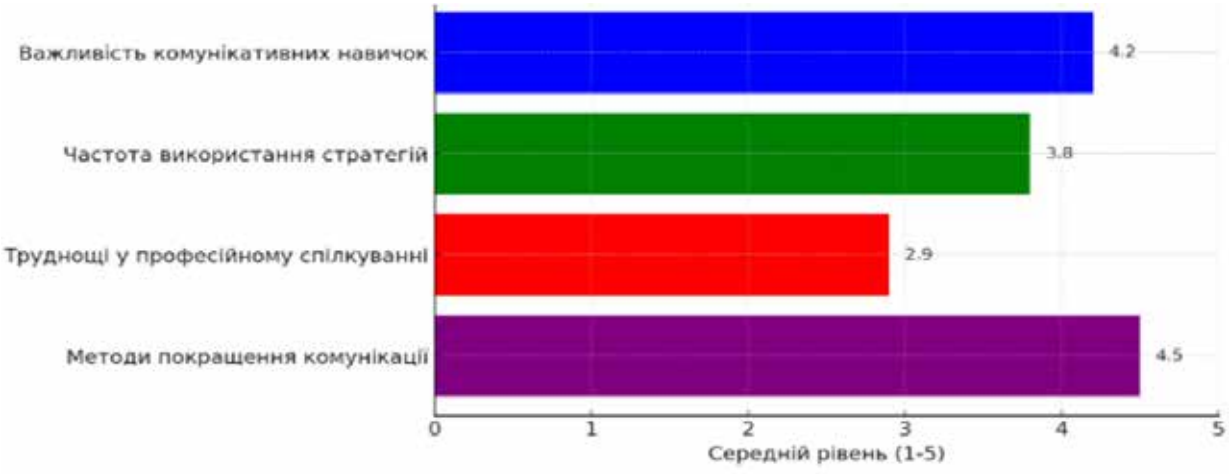

Рис. 1. Оцінювання комунікативних навичок у сферах фармацевтичної освіти й фармації

фесійному спілкуванні у межах 2,9 указує на те, що труднощі, які відчувають респонденти, є незначними. *Методи покращення комунікації* узагальнено як показник (4,5), що свідчить про ефективність запропонованих методів і їх важливість для підвищення рівня комунікації. Загалом рисунок 1 демонструє, що комунікативні навички є ключовими у сферах фармацевтичної освіти й фармації, проте їх упровадження потребує подальшого розвитку ефективних стратегій.

У процесі дослідження вивчено *комунікативні стратегії*, які респонденти використовують у професійному спілкуванні у сферах (1) *фармацевтичної освіти* й (2) *фармації*. Зокрема, виявлено ключові стратегії, які є суттєвими для підвищення ефективності комунікації.

(1) У сфері *фармацевтичної освіти* пояснення є ключовою стратегією, яка дає змогу викладачеві донести складні концепції до студентів. У результаті аналізу даних установлено, що у сфері фармацевтичної освіти найбільш значущою стратегією є *пояснення* (40%) як основний метод передавання знань. *Аргументація* (30%) також відіграє важливу роль у навчальному процесі, формує критичне мислення. *Запитання-відповідь* (20%) сприяє активному залученню студентів до дискусій. *Рефреймінг* (10%) використовують для усунення непорозумінь (рис. 2).

З метою ефективного формування комунікативних навичок у студентів рекомендовано застосовувати такі методи: (1) *рольові ігри* – ефективний спосіб відтворення реальних ситуацій у навчальному середовищі, що дає змогу студентам на практиці застосовувати мовні стратегії й тактики; (2) *кейс-метод,* який уможливлює аналіз конкретних професійних ситуацій, вирішення проблеми; (3) *ситуативне моделювання* – використовують для відтворення реальних комунікативних ситуацій; (4) *мультимедійні технології* – застосування відео- й аудіоматеріалів дає змогу студентам спостерігати за прикладами професійного спілкування.

(2) У сфері *фармації* здійснено спостереження за спілкуванням фармацевтів із пацієнтами/клієнтами. Основною метою спостереження було виявлення реальних прикладів використання комунікативних стратегій у професійному спілкуванні фармацевтів із пацієнтами/клієнтами.

Спостерігачі фіксували частоту використання цих стратегій, а також рівень задоволеності пацієнтів від отриманих консультацій. Порівняно з іншими стратегіями, *активне слухання* виявилося найчастішим методом, який використовувався. *Уточнення* й *рекомендації* також застосовувалися, проте не завжди були достатньо чіткими або детальними, що іноді призводило до непорозумінь. Візуалізація даних щодо використання комунікативних стратегій фармацевтами демонструє частоту використання стратегій, а лінійний графік – рівень задоволеності пацієнтів (рис. 3).

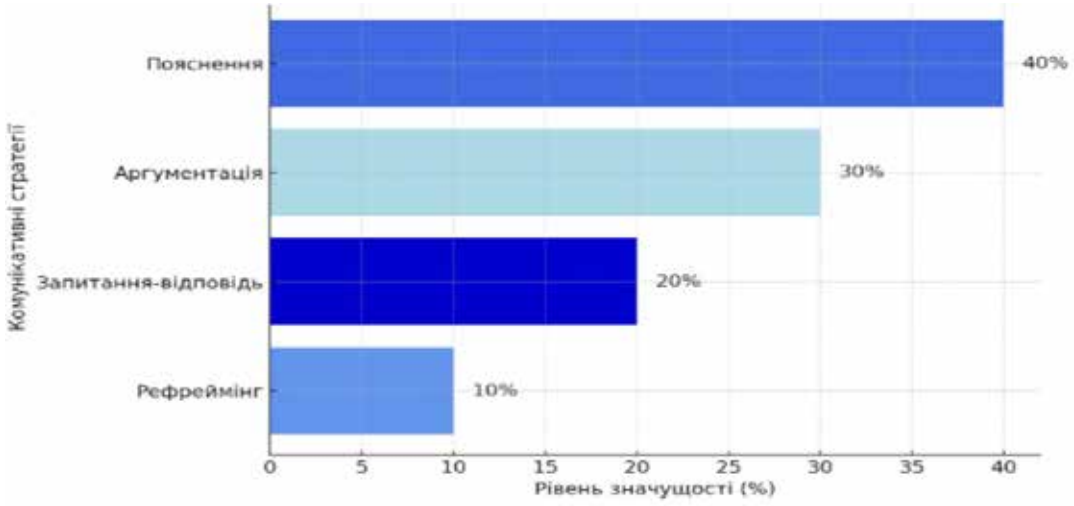

Рис. 2. Використання комунікативних стратегій у сфері фармацевтичної освіти

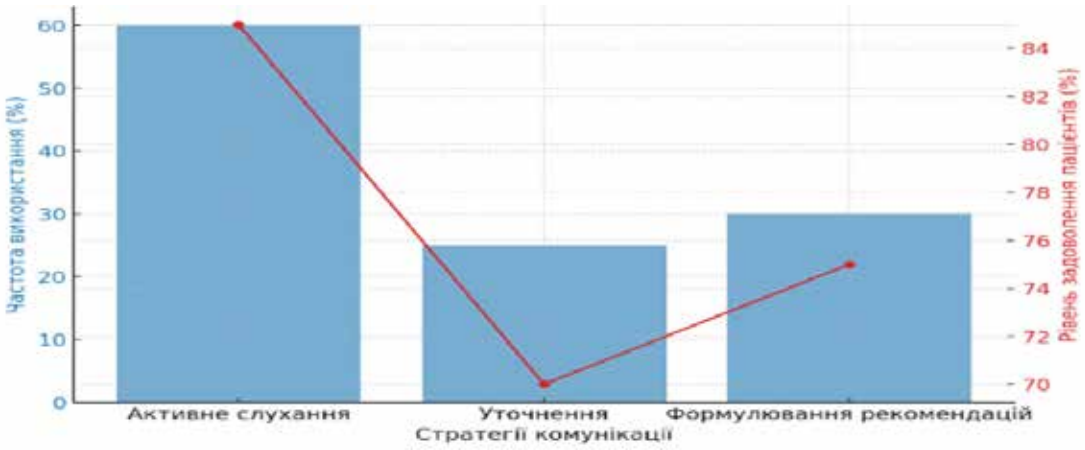

Рис. 3. Частота використання комунікативних стратегій фармацевтами й рівень задоволеності пацієнтів

Як зображено на графіку, *активне слухання* є найпоширенішою стратегією, що застосовується фармацевтами (60%). Це підтверджує її важливість у професійному спілкуванні та позитивний вплив на взаємодію з пацієнтами/клієнтами (88% рівня задоволеності). Високий рівень використання цієї стратегії можемо пояснювати її ефективністю у створенні довірливих взаємин і кращому розумінні потреб пацієнта/клієнта. Стратегії *уточнення* та *формулювання рекомендацій* також активно застосовуються, однак їх частота є нижчою (24%). Графік також демонструє, що пацієнти загалом високо оцінюють консультації, особливо в тих випадках, коли використовувалися *активне слухання* й чітке *формулювання рекомендацій*, що корелює з 75% рівня задоволеності пацієнтів. Однак спостерігаємо випадки невдоволення, що може бути наслідком недостатньо чітких уточнень або рекомендацій. Отримані результати доводять, що застосування ефективних стратегій комунікації має вирішальне значення для покращення професійного спілкування у сферах фармацевтичної освіти й фармації.

Висновки. Дослідження засвідчує важливу роль стратегічного мовлення у сферах фармацевтичної освіти й фармації, що підтверджено аналізом наукових праць і результатами емпіричних досліджень. Результати проведеного опитування продемонстрували високу значущість комунікативних навичок у професійній діяльності викладачів, студентів і фармацевтів. Важливість цих навичок отримала оцінку 4,2 із 5, що вказує на їх широке визнання. Використання комунікативних стратегій у сфері фармацевтичної освіти засвідчило, що основною тактикою викладачів є пояснення (40%), аргументація (30%) і стратегія запитання-відповідь (20%). Спостереження за професійним спілкуванням фармацевтів довело, що активне слухання є найпоширенішою комунікативною стратегією (60%), відтак корелює з високим рівнем задоволеності пацієнтів (88%). Проте використання уточнення й формулювання рекомендацій потребує вдосконалення.

Перспективним напрямом є дослідження взаємозв'язку між рівнем комунікативної компетентності й результатами професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Кіщук В., Лещук Г. Формування професійно-комунікативної компетентності фахівців медичного профілю в умовах ускладнення соціально-професійних взаємодій. *Social Work and Education*. 2023. Vol. 10. № 2. С. 232–241. DOI: 10.25128/2520-6230.23.2.7.
2. Мельничук О. Константи досвіду *невербального* в англомовному художньому дискурсі : монографія. Рівне : Волинські обереги, 2023. 312 с.
3. Хмеляр І., Мялюк О. Формування дослідницької компетентності студентів-лаборантів. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 3. С. 152–156.
4. Anderson J. R., Reder L. M., Simon H. A., Ericsson K. A., Glaser R. Radical Constructivism and Cognitive Psychology. *Brookings Papers on Education Policy*. 1998. № 1. P. 227–278.

5. Brown H. Principles of Language Learning and Teaching. NY, 2007.
6. Cohen A., Macaro, E. Language Learner Strategies: 30 years of Research and Practice. Oxford : Oxford University Press, 2008. 420 p.
7. Dewey J. How We Think. Dover Publications, 1997. 224 p.
8. Hamel P. J. English for Better Jobs 2: Language for Work and Living. CreateSpace Independent Publishing Platform ; First Edition, 2016. 292 p.
9. Honcharenko N. Psychological Features of the Professional Communicative Activity of the Pharmaceutical Worker. *Problems of Modern Psychology*. 2019. № 45. P. 79–103. DOI: 10.32626/2227-6246.2019-45.79-103.
10. House J. Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as a lingua franca and the myth of mutual intelligibility. *Gnutzmann C. (Ed.) Teaching and Learning English as a Global Language*. Tübingen : Stauffenburg Verlag, 1999. P. 73–89.
11. Huang C. Exploring Factors Affecting the Use of Oral Communication Strategies. *LongHua Technology University Journal*. 2010. P. 85–104.
12. Kolomiiets T. V. Communicative Competence as the Basis of Professional Activity of Future Pharmacists. *European Sciences Review*. *Scientific Journal*. 2019. № 5–6. P. 55–57.
13. Krumm H.-J. Pädagogische Interaktion: Lehrverhalten im kommunikativen Deutschunterricht. *Nakagawa S. u.a. (Hg.) Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Innsbruck, 2002. C. 43–68.
14. Kühnlein P., Rieser H., Zeevat H. (Eds.). Perspectives on Dialogue in the New Millennium. Amsterdam : John Benjamins, 2003. 395 p.
15. Littlewood W. Communicative Language Teaching. Camb. : CUP, 2007.
16. Mercer N. The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst Teachers and Learners. Multilingual Matters, 2013. 144 p.
17. Odin R., Hediger V. The Discursive Space: Communicative Competence and Modes of Production of Meaning. *Spaces of Communication: Elements of Semio-Pragmatics*. Amsterdam : Amsterdam University Press, 2022. P. 71–88.
18. Rogers C. Significant Aspects of Client-Centered Therapy. Create Space Independent Publishing Platform, 2013. 60 p.
19. Salmon G. E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online. New York : Routledge, 2011. 288 p.
20. Shogi Javan S., Ghonsooly B. Learning a Foreign Language: A New Path to Enhancement of Cognitive Functions. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2018. Vol. 47. P. 125–138.
21. Yarahmadzehi N., Saed A., Samani F. S. Proficiency Level and Choice of Communication Strategies: Case of Iranian EFL Learners. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*. 2015. № 1(4). P. 119–137.

References

1. Kishchuk, V., & Leshchuk, H. (2023). Formuvannia profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti fakhivtsiv medychnoho profiliu v umovakh uskladnennia sotsialno-profesiinykh vzaiemodii [Formation of professional communicative competence of medical professionals in the context of increasing socio-professional interactions]. Social Work and Education, 10(2), 232–241. https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.2.7 [in Ukrainian].
2. Melnychuk, O. (2023). Konstanty dosvidu neverbalnoho v anhlomovnomu khudozhnomu dyskursi: Monohrafiia [Constants of nonverbal experience in English-language artistic discourse: Monograph]. Rivne: Volynski Oberehy [in Ukrainian].
3. Khmeliar, I., & Mialiuk, O. (2019). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti studentiv-laborantiv [Formation of research competence of laboratory students]. Nova pedahohichna dumka – New Pedagogical Thought, 3, 152–156 [in Ukrainian].
4. Anderson, J. R., Reder, L. M., Simon, H. A., Ericsson, K. A., & Glaser, R. (1998). Radical constructivism and cognitive psychology. *Brookings Papers on Education Policy, 1*, 227–278. http://www.jstor.org/stable/20067198 [in English].
5. Brown, H. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education, Inc. [in English].
6. Cohen, A., & Macaro, E. (2008). *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford University Press [in English].
7. Dewey, J. (1997). *How we think*. Dover Publications [in English].
8. Hamel, P. J. (2016). *English for better jobs 2: Language for work and living* (First Edition). CreateSpace Independent Publishing Platform [in English].
9. Honcharenko, N. (2019). Psychological features of the professional communicative activity of the pharmaceutical worker. *Problems of Modern Psychology, 45*, 79–103 [in English].

10. House, J. (1999). Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as a lingua franca and the myth of mutual intelligibility. In C. Gnutzmann (Ed.), *Teaching and learning English as a global language* (pp. 73–89). Stauffenburg Verlag [in English].
11. Huang, C. (2010). Exploring factors affecting the use of oral communication strategies. *LongHua Technology University Journal*, 85–104 [in English].
12. Kolomiiets, T. V. (2019). Communicative competence as the basis of professional activity of future pharmacists. *European Sciences Review. Scientific Journal, 5-6*, 55–57 [in English].
13. Krumm, H.-J. (2002). Pädagogische Interaktion: Lehrverhalten im kommunikativen Deutschunterricht. In S. Nakagawa u.a. (Hg.), *Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht* (pp. 43–68). StudienVerlag [in German].
14. Kühnlein, P., Rieser, H., & Zeevat, H. (Eds.). (2003). *Perspectives on dialogue in the new millennium*. John Benjamins [in English].
15. Littlewood, W. (2007). *Communicative language teaching*. Cambridge University Press [in English].
16. Mercer, N. (2013). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Multilingual Matters [in English].
17. Odin, R., & Hediger, V. (2022). The discursive space: Communicative competence and modes of production of meaning. In *Spaces of communication: Elements of semio-pragmatics* (pp. 71–88). Amsterdam University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv24q4zjq.7 [in English].
18. Rogers, C. (2013). *Significant aspects of client-centered therapy*. CreateSpace Independent Publishing Platform [in English].
19. Salmon, G. (2011). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Routledge [in English].
20. Shogi Javan, S., & Ghonsooly, B. (2018). Learning a foreign language: A new path to enhancement of cognitive functions. *Journal of Psycholinguistic Research, 47*, 125–138 [in English].
21. Yarahmadzehi, N., Saed, A., & Samani, F. S. (2015). Proficiency level and choice of communication strategies: Case of Iranian EFL learners. *Iranian Journal of English for Academic Purposes, 1*(4), 119–137 [in English].

УДК 378.147:81'25 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-20

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА-ПЕРЕКЛАДАЧА В СЕРЕДОВИЩІ ВИПУСКОВОЇ КАФЕДРИ

Ночовна Н. В.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри філології та соціально-гуманітарних дисциплін
Полтавського інституту економіки і права Університету «Україна»
ORCID ID: 0000-0002-1478-8981

Рябокінь Н. О.
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри філології та соціально-гуманітарних дисциплін
Полтавського інституту економіки і права Університету «Україна»
ORCID ID: 0000-0001-5950-8798

Пашко С. В.
старший викладач філології та соціально-гуманітарних дисциплін
Полтавського інституту економіки і права Університету «Україна»
ORCID ID: 0000-0001-9755-53

У статті розкрито зміст формування комунікативної компетентності майбутнього філолога-перекладача в середовищі випускової кафедри. Автори окреслили ролі магістра перекладу в професійній діяльності, для ефективності якої необхідний високий рівень сформованості комунікативної компетентності перекладача. Презентовано ефективні форми й методи формування комунікативної компетентності майбутніх магістрів спеціальності «Філологія (переклад)», які виявили свою дієвість в освітній діяльності випускової кафедри філології та соціально-гуманітарних дисциплін Полтавського інституту економіки і права Університету «Україна». Серед таких форм автори виділяють «Зустрічі-Презентації» й «Зустрічі-рефлексії», представлення «Портрета комунікативного філолога-перекладача», функціонування протягом навчання майбутніх магістрів перекладу «Школи комунікативності», напрями діяльності «Школи» передбачають орієнтацію на формування комунікативної компетентності філолога-перекладача через розкриття гуманістичних цінностей і комунікативних якостей особистості й формування навичок суб'єкт-суб'єктної комунікації на прикладах і через проведення низки інтерактивних заходів, а саме: круглих столів, комунікативних консалтингів, що регулярно організовує випускова кафедра, а також тісне поєднання з аудиторною роботою здобувачів під час опанування дисциплін професійно орієнтованого циклу. Також акцентовано на значенні фасилітативного супроводу майбутнього перекладача й викладача перекладу викладачами випускової кафедри й куратором академічної групи, виділивши визначальну роль комунікативного менторства. Зрезюмовано про важливість забезпечення відповідного освітнього середовища випускової кафедри для формування комунікативної компетентності магістрів спеціальності «Філологія (переклад)» через моделювання цілісних фрагментів тісної діалогічної й полілогічної комунікації перекладача, а також освітньої комунікації викладача перекладу.

Ключові слова: *комунікативна компетентність, комунікація, майбутній магістр перекладу, філолог-перекладач, випускова кафедра, комунікативне менторство.*

Nochovna N. V., Ryabokin N. O., Pashko S. V. Formation of communicative competence of a future philology translator in the environment of the graduation department

The article reveals the content of forming the of the future philologist-translator communicative competence in the environment of the graduate department. The authors have outlined the translators' roles the effectiveness of which requires a high level of communicative competence of a translator. The article presents effective forms and methods of forming the communicative competence of future masters of Philology (Translation), which have proved to be effective in the educational activities of the graduate department of Philology and Social and Humanitarian Disciplines of the Poltava Institute of Economics and Law of the University of 'Ukraine'. Among these forms, the authors identify 'Meetings-Presentations' and 'Meetings-Reflections',

presentation of the 'Portrait of a Communicative Philologist-Translator', functioning of the 'School of Communicative Studies' during the training of future Masters of Translation. The School's activities focused on the development of communicative competence of a philologist-translator through the disclosure of humanistic values and communicative qualities of the individual and the development of subject-subject communication skills using examples and a number of interactive activities. These activities including roundtables, communicative consultations regularly organized by the graduating department, as well as close combination with the classroom work of students during the mastery of professionally oriented disciplines. The article also focuses on the importance of facilitative support of future translators and translation teachers by the teachers of the graduating department and the academic group curator, highlighting the crucial role of communicative mentoring.

The authors of the article summarize the importance of providing an appropriate educational environment for the graduating department for the formation of communicative competence of masters in the specialty "Philology (Translation)" through modeling integral fragments of close dialogic and polylogical communication of the translator, as well as educational communication of the translation teacher.

Key words: *communicative competence, communication, future master of translation, philologist-translator, graduate department, communicative mentoring.*

Вступ. Глобалізовані трансформації, пов'язані з інтенсифікацією міжнародних і міжкультурних зв'язків, усе більші потреби обміну досвідом між фахівцями різних сфер активізують тісну співпрацю спеціалістів на міжнародному рівні, що особливо важлива для нашої держави нині. Така тісна багатовекторна комунікація своєю чергою актуалізує необхідність залучення компетентних перекладачів із високим рівнем сформованості комунікативної компетентності, здатних із високою точністю й багатством мови здійснювати різні види перекладу, а також передавати свої знання майбутнім фахівцям перекладу в процесі викладацької діяльності. Окреслене свідчить про важливість підготовки саме перекладачів-магістрів, актуалізує проблему формування комунікативної компетентності в майбутніх філологів-перекладачів у середовищі випускової кафедри.

Формуванню міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти під час вивчення іноземних мов належну увагу приділяли Д. Кочмар і Я. Поченюк; із формуванням міжкультурної компетентності здобувачів підчас професійної підготовки загалом пов'язані дослідження О. Пришляк, М. Субтельного, В. Янчишина. Значення усвідомлення й управління емоціями для ефективної комунікації в контексті розвитку комунікативної компетентності розглядали Дж. Маєр (J. Mayer), Д. Карусо (D. Caruso). До питань, пов'язаних із формуванням комунікативної компетентності на засадах партисипативного підходу, зверталася Н. Арістова, формуванню комунікативної компетентності майбутніх учителів віддавала перевагу в контексті наукових пошуків Н. Лупак, із формуванням комунікативної компетентності пов'язані дослідження Т. Костолович.

Водночас не знайшли відповідей в окремому дослідженні питання, пов'язані з формуванням комунікативної компетентності майбутніх філологів-перекладачів у середовищі випускової кафедри. Це підтверджує доцільність обраної нами теми дослідження й актуальність статті.

Мета статті – розкрити зміст формування комунікативної компетентності майбутнього філолога-перекладача в середовищі випускової кафедри; окреслити ролей перекладача в професійній діяльності, що передбачають наявність високого рівня сформованості його комунікативної компетентності; розглянути форми й методи формування комунікативної компетентності майбутніх магістрів спеціальності «Філологія (переклад)», які виявили свою дієвість в освітній діяльності випускової кафедри філології та соціально-гуманітарних дисциплін» Полтавського інституту економіки і права Університету «Україна».

Методи та методики дослідження. У контексті дослідження використовували такі методи, як теоретичні, зокрема аналіз наукових і науково-методичних праць знаних учених і практиків у галузі педагогіки, що дало можливість розкрити теоретичні аспекти досліджуваної проблеми; синтез та узагальнення, що допомогло систематизувати форми роботи з майбутніми магістрами перекладу в середовищі випускової кафедри.

Результати. Комунікація неодмінно супроводжує всі аспекти нашого життя, як побутові, так і професійні, а для представників професії типу «людина-людина» вони є інструментом досягнення професійних цілей і вирішення виробничих завдань, тому формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів розглядаємо одним із пріоритетних напрямів підготовки майбутніх магістрів спеціальності «Філологія (переклад)» у середовищі випускові кафедри філології та соціально-гуманітарних дисциплін у Полтавському інституті економіки і права Університету «Україна».

Слушною є позиція Н. Подлевської щодо важливості формування комунікативної компетентності магістра-перекладача, за якою такий фахівець повинен вирізнятися більш високим рівнем розвитку мовленнєвих дій, пов'язаним із дотриманням системи норм мовлення, які характерні для кожної конкретної мови й культури та які варто враховувати перекладачу в професійній діяльності [8, с. 50–51].

Якщо вести мову про підготовку фахівців перекладу на магістерському рівні, то тут засвідчується важливість формування комунікативної компетентності здобувачів ще й тим, що перекладач-магістр може пов'язувати свою професійну діяльність як із перекладацькою, так і з викладацькою роботою: обидві потребують високого рівня сформованості комунікативних навичок.

Своє бачення комунікативних ролей перекладача-магістра вважаємо за доцільне представити схематично (рис. 1).

Щорічно вступ на здобуття другого (магістерського) рівня освіти за освітньою спеціальністю 035 «Філологія (переклад)» здійснюється на конкурсній основі, при цьому відбувається ретельний відбір абітурієнтів поряд з урахуванням результатів ЄВІ та ЄФВВ відповідно до висновків ретельного аналізу мотиваційних листів майбутніх перекладачів; при цьому увагу звернена на такі критерії: на психолого-педагогічні й філологічні знання, наявність певного рівня професійної спрямованості, уміння творчо підходити до вирішення виробничих та освітніх завдань.

Розглядаючи здобувачів магістерського рівня як майбутніх висококваліфікованих фахівців, колектив випускової кафедри позиціонує їх як рівноправних суб'єктів особистісно-орієнтованої взаємодії.

Така стратегія зумовлена багаторічним досвідом підготовки філологів-перекладачів у Полтавському інституті економіки і права Університету «Україна» й науково обґрунтованими позиціями знаних учених. Так, професор Г. Васянович підкреслює, що ефективна комунікація в освітньому процесі має місце, якщо гуманістичні відносини в системі «викладач – студент», «студент – викладач» утверджуються саме за умови спільної діяльності суб'єктів, їхнього творчого співробітництва [2, с. 210].

Л. Мельничук наголошує на необхідності реалізації в професійній поведінці моделей етично адекватного спілкування з учасниками освітнього процесу [7 с. 19].

При цьому вважаємо, що має бути мотиваційна й діяльнісна єдність між здобувачами

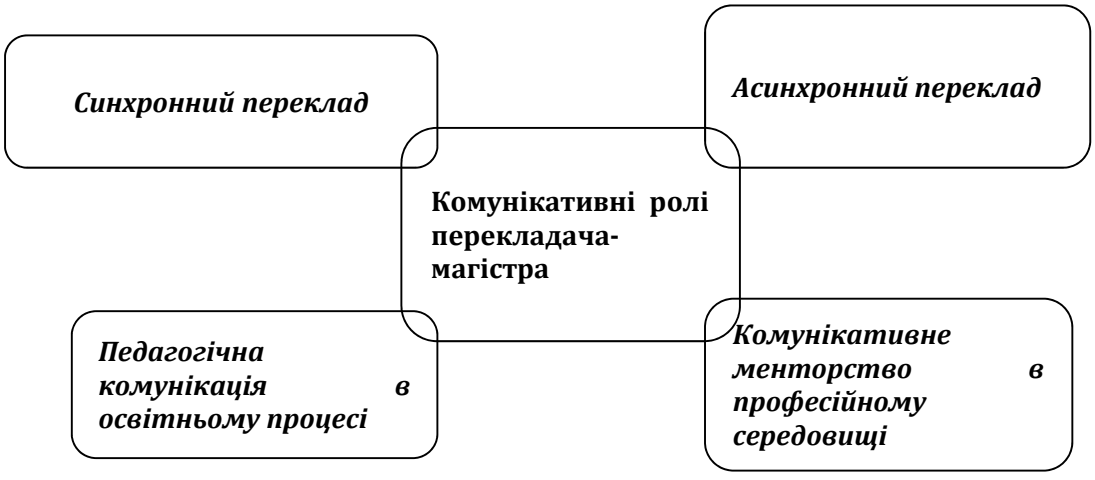

Рис. 1. Комунікативні ролі перекладача-магістра

та викладачами, між усіма учасниками освітнього процесу.

Солідарні в такому контексті з О. Ждановою-Неділько, яка стверджує, що навчальний процес у магістратурі повинен орієнтуватися на вироблення такої єдності позицій викладача та студента, за якої конфлікт між ними принципово неможливий, тобто їхні проєкти дій, пов'язані у викладача з діяльністю учіння, а в студента – з діяльністю навчання, виявляються настільки тотожними, наскільки це взагалі ймовірно [4, с. 130]. А це, своєю чергою, сприяє підвищенню мотивації до навчально-виховної діяльності, формуванню еталонів такої ж суб'єктно-суб'єктної взаємодії в майбутній професійній діяльності.

Отже, першим кроком формування комунікативної компетентності майбутнього філолога-перекладача через залучення в життя випускової кафедри, у середовище, наближене до майбутньої професійної діяльності, є організація особистісно-орієнтованої взаємодії на «Знайомстві-презентації». У ході «Знайомства» кожен повинен презентувати свої здобутки, таланти, особистісні та професійні орієнтації в проєкції на майбутню комунікативну перекладацьку й викладацьку діяльність. Визначальне місце в презентації посідало впроваджене нами представлення «Портрета комунікативного філолога-перекладача», який давав змогу співвіднести наявні на початку навчання уявлення про комунікативну діяльність у контексті вирішення професійних завдань перекладача й викладача перекладу з уявленнями по закінченню навчання, а також «Я-очікуване» – із «Я-реальним».

З іншого боку, студентам презентується життя кафедри, розкриваються характер і зміст роботи з ними протягом року, що має на меті підвищення мотивації до навчально-виховної та професійної діяльності. Презентація випускової кафедри передбачає ознайомлення з напрямами й завданнями навчальної, виховної, наукової роботи кафедри; знайомство з професорсько-викладацьким колективом, коли кожен викладач розповідає про свій професійний і науковий шлях, пріоритетні напрями особистих методик на заняттях і практичний досвід перекладацької діяльності, мотивуючи так майбутніх філологів-перекладачів до навчально-виховної, а також майбутньої професійної діяльності та включаючи їх у життя кафедри протягом усього періоду навчання. Тож у ході спілкування в усіх суб'єктів вимальовується та викреслюється мета формування перекладача-професіонала, досягнення якої й стане об'єктом зусиль як здобувачів – майбутніх магістрів, так і професорсько-викладацького складу протягом періоду навчання.

Зіставленню результатів самоаналізу здобувача щодо формування комунікативної компетентності з критеріями власними й загальновизначеними сприяють підсумкові щорічні «Зустрічі-рефлексії», які навіть за умови змішаного формату навчання щорічно традиційно проходять на випусковій кафедрі філології та соціально-гуманітарних дисциплін. На «Зустрічі» кожен презентує уявлення щодо «Портрета комунікативного філолога-перекладача» по закінченню навчання, відмічаючи динаміку в усвідомленні значення такого феномена, як комунікативна компетентність у перекладацькій і викладацькій діяльності перекладача-магістра.

Досвід показує, що створення портретів комунікативного філолога-перекладача є дієвим у формуванні комунікативної компетентності, а здобувачі креативно підходять до виконання завдань, представляючи свої «портрети» у вигляді есе, художніх мініатюр, поетичних творів тощо.

Окреслений вище прийом розглядаємо як приклад створення середовища, наближеного до майбутньої професійної комунікативної діяльності філолога в ході вирішення професійних перекладацьких і викладацьких завдань, і як пріоритетну форму включення майбутніх філологів-перекладачів у життя кафедри, у практико-орієнтовану, квазіпрофесійну діяльність.

Важлива в цьому контексті думка Я. Фабричної про практичну діяльність як таку, яка дає здобувачам змогу застосовувати теоретичні знання, здобуті під час навчання, у реальних умовах. Своєю чергою, досвід, отриманий під час різних форм практико-орієнтованої діяльності, у тому числі в ході практики, підвищує конкурентоспроможність майбутніх фахівців на ринку праці [9, с. 287].

Зауважимо також, що ця діяльність супроводжується вираженою емоційно-особистісною рефлексією, дає широкі можливості для цілепокладання, цілездійснення, різноаспектного спілкування.

У такому контексті маємо наголосити, що формування комунікативної компетентності майбутнього філолога-перекладача неможливе без активної участі й фасилітативного супроводу викладачами та кураторами груп.

Викладач для студента в будь-якому випадку – взірець. Обов'язок викладача – відповідати еталонним уявленням здобувача щодо організації суб'єкт-суб'єктних взаємин, бути еталоном у реалізації комунікативних ролей.

Реалізуючи моделі майбутньої професійної комунікації філолога-перекладача, викладач кафедри, куратор має будувати гуманістичні стосунки зі здобувачами на засадах співробітництва й партнерства, з урахуванням особливостей ведення комунікативного процесу носіями основної та другої іноземної мови й національних традицій спілкування в соціальному та майбутньому професійному середовищі магістра спеціальності «Філологія (переклад)».

Із цих позицій на випусковій кафедрі регулярно проводяться інтерактиви, тематичні круглі столи, комунікативні консалтинги, зокрема, за такими темами: «Діяльність наставника магістерської групи: планування комунікативних взаємин», «Ефективна толерантна комунікація в магістерському колективі як детермінанта формування комунікативної компетентності майбутнього філолога-перекладача», «Діалогізація взаємин науково-педагогічних працівників і здобувачів магістерського рівня».

Фасилітація майбутніх магістрів-менеджерів у контексті формування їхньої комунікативної компетентності здійснюється куратором групи, який у цьому випадку, окрім методичної та організаційної діяльності, виконує ще роль комунікативного ментора. Комунікативне менторство для майбутніх філологів-перекладачів передбачає інтенсивну як індивідуалізовану, так і колективну взаємодію, спрямовану на розвиток вербальних і невербальних навичок спілкування й засвоєння ефективних моделей комунікації.

Свою ефективність у контексті формування комунікативної компетентності майбутнього філолога-перекладача показала також така форма позааудиторної роботи, як «Школа комунікативності». «Школа комунікативності» – це форма позааудиторної роботи здобувачів магістерського рівня зі спеціальності «Філологія (переклад)», наближена до освітнього процесу й життя випускової кафедри, яка зініційовується куратором групи та підтримується активною участю всіх членів випускової кафедри. Принцип діяльності «Школи – тісне поєднання з різними формами аудиторної роботи здобувачів під час опанування дисциплін професійно-орієнтованого циклу.

Про необхідність поєднання аудиторної й позааудиторної роботи у вищій школі говорить і Т. Кучай. Науковиця зазначає, що залучення студентів до підготовки й позааудиторних заходів з іноземної мови є важливим аспектом у підвищенні ефективності морального виховання студентів, зокрема формуванні в них поваги до дитини під час вивчення іноземної мови [6, с. 273].

Згідно з напрямами діяльності «Школи», освітній процес має орієнтуватися на формування комунікативної компетентності філолога-перекладача через розкриття гуманістичних цінностей і комунікативних якостей особистості, формування навичок суб'єкт-суб'єктної комунікації на прикладах, а також стимулювання креативності майбутнього філолога-перекладача. Тут доречною й співзвучною з нашим досвідом є позиція Л. Бурчак, яка виокремлює принципи позааудиторної роботи зі здобувачами. Серед окреслених – принцип практичної спрямованості, за яким на теоретичних заняттях здобувачі отримують професійні знання, а на практиці, у тому числі й у позааудиторній діяльності, відпрацьовують уміння й навички ефективно діяти в нестандартних умовах [1, с. 45]. Серед організаційних принципів позакласної роботи з іноземної мови Л. Ковтун визначальним називає принцип комунікативної активності [5, с. 115].

Упровадження програми діяльності «Школи комунікативності» в процес під-

готовки фахівців магістрів зі спеціальності «Філологія (переклад)» передбачає залучення останніх до роботи науково-практичних семінарів, конференцій з обов'язковою вербальною, комунікативною презентацією результатів своїх напрацювань як рідною, так і першою та другою іноземними мовами.

Висновки. Отже, у статті ми розкрили зміст формування комунікативної компетентності майбутнього філолога-перекладача в середовищі випускової кафедри; окреслили ролі перекладача в професійній діяльності, що передбачають наявність високого рівня сформованості комунікативної компетентності перекладача; розглянули форми й методи формування комунікативної компетентності майбутніх магістрів спеціальності «Філологія (переклад)».

Перспективи досліджень убачаємо в експериментальній перевірці методики формування комунікативної компетентності майбутніх магістрів-перекладачів.

Список використаних джерел

1. Бурчак Л., Бурчак С. Позааудиторна робота як засіб розвитку творчості здобувачів вищої освіти. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки».* 2020. № 191. С. 44–47. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-191-44-47.
2. Васянович Г. Педагогічна етика : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2011. 256 с.
3. Войталюк С. Педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки».* 2024. № 216. С. 134–141. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-134-141.
4. Жданова-Неділько О. Взаємодія як ключове поняття педагогічного процесу. *Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічні науки» :* збірник наукових праць Полтав. нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. 2014. № 13. С. 127–133.
5. Ковтун Л. Позааудиторна робота з іноземної мови як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів аграрного коледжу. *Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти :* збірник матеріалів ІІІ Всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції, 26 березня 2020 року. Луцьк, 2020. С. 114–117.
6. Кучай Т., Сулим В., Рожак Н. Роль позааудиторної роботи у підвищенні якості підготовки майбутніх фахівців іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2022. № 1(115). С. 269–276.
7. Мельничук Л. Педагогічна етика вихователя закладу дошкільної освіти та протидія боулінгу : навчально-методичний посібник. Рівне, 2021. 92 с.
8. Подлевська Н. Мовна особистість філолога-перекладача у міжкультурній комунікації. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства.* 2019. № 18. С. 48–53.
9. Фабрична Я. Сучасні тенденції у професійній підготовці майбутніх перекладачів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля.* 2021. № 2. С. 284–290.

References

1. Burchak, L., & Burchak, S. (2020). Pozaaudytorna robota yak zasib rozvytku tvorchosti zdobuvachiv vyshchoi osvity [Extracurricular work as a means of developing the creativity of higher education students]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Series. Pedagogical Sciences*, (191), 44–47. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-191-44-47 [in Ukrainian].
2. Vasianovych, H. (2011). Pedahohichna etyka [Pedagogical ethics] Navchalnyi posibnyk – *Study guide*. K. 256 p. [in Ukrainian]
3. Voitaliuk, S. (2024). Pedahohichni umovy formuvannia inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh filolohiv-polonistiv. [Pedagogical conditions for the formation of foreign language competence of future philologists-Polish scholars] Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – *Scientific notes. Series: Pedagogical sciences*, 216, 134–141. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-134-141 [in Ukrainian].
4. Zhdanova-Nedilko, O. (2014). Vzaiemodiia yak kliuchove poniattia pedahohichnoho protsesu [Interaction as a key concept of the pedagogical process]. Vytoky pedahohichnoi maisternosti, zbirnyk. naukovykh prats .Poltav. nats. ped. un-t imeni V. H. Korolenka – *Origins of pedagogical mastery, collection of scientific works of Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko*. *Series Pedagogical Sciences, № 13,* 127–133 [in Ukrainian].
5. Kovtun, L. (2020). Pozaaudytorna robota z inozemnoi movy yak zasib aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti studentiv ahrarnoho koledzhu [Extracurricular work in a foreign language as a means of activating the cognitive activity of students of an agricultural college] *Aktualni problemy inshomovnoi komunikatsii: linhvistychni, metodychni*

ta sotsialno psykholohichni aspekty: zbirnyk. materialiv III Vseukrainskoi naukovo-metodychnoi Internet-konferentsii – Actual problems of foreign language communication: linguistic, methodical and sociopsychological aspects: coll. of materials of the 3rd All-Ukrainian scientific and methodical Internet conference, March 26, 2020, Lutsk: 114–117) [in Ukrainian].

6. Kuchai, T., Sulym, V., & Rozhak, N. (2022). Rol pozaaudytornoi roboty u pidvyshchenni yakosti pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv inozemnoi movy [The role of extracurricular work in improving the quality of training of future foreign language specialists] *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, № 1(115), 269–276 [in Ukrainian].
7. Melnychuk, L. (2021). Pedahohichna etyka vykhovatelia zakladu doshkilnoi osvity ta protydiia bulinhu [Pedagogical ethics of a preschool teacher and combating bullying]. *navchalno-metodychnyi posibnyk – teaching and methodological manual*. Rivne, 92 p. [in Ukrainian].
8. Podlevska, N. (2019). Movna osobystist filoloha-perekladacha u mizhkulturnii komunikatsii [Linguistic personality of a philologist-translator in intercultural communication]. *Aktualni problem filolohii ta perekladoznavstva – Current Issues in Philology and Translation Studies*, 18, 48–53 [in Ukrainian].
9. Fabrychna, Ya. (2021). Suchasni tendentsii u profesiinii pidhotovtsi majbutnikh perekladachiv [Current trends in the professional training of future translators]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia – Bulletin of the Alfred Nobel University*, 2, 284–290 [in Ukrainian].

УДК 159.923 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-21

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ ОСОБИСТОСТІ

Прядко Н. О.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики і обчислювальної техніки
Національного університету «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка
ORCID ID: 0000-0003-0686-6449

Стаття присвячена питанню психологічних ресурсів, що викликає все більше інтересу в сучасній вітчизняній і закордонній психологічній науці. Наголошується на нагальній важливості й суттєвості дослідження цих ресурсів як для теоретичних розробок, так і для практичного застосування. Проаналізовано традиційні підходи до цієї проблеми, які склалися в науковому світі. Подано теоретичний огляд певних сучасних концепцій, присвячених психологічним ресурсам, і розглянуто різні погляди на визначення та психологічне тлумачення ключової категорії. У статті узагальнено психологічний зміст терміна «психологічні ресурси» й характеристики «ресурсності особистості». Проаналізовано наукові підходи до окреслення рівнів і типів психологічних ресурсів особистості. Психологічні ресурси трактуються як своєрідна сукупність здібностей людини, котра сприяє ефективному розв'язанню конфліктів між особистістю й навколишнім середовищем, дає змогу долати негаразди, визначає напрям самореалізації особистості. Виокремлено два підходи до вивчення ресурсів: транзактний, що зосереджується на цілісності людських ресурсів і їх збагаченні, й інтегрований – зосереджений на менеджменті ресурсів і їх раціональному використанні. Наголошено на перспективності системного підходу, який розглядає ресурси як комплексну, рухливу систему, що ієрархічно структурована й має чітко визначену організацію. Проаналізовано концептуальні уявлення про глибинне значення особистісних ресурсів. Огляд наукових праць засвідчує, що науковці не дійшли спільного бачення щодо трактування цього терміна. Щоб ефективно долати складні життєві виклики, важливо розуміти природу ресурсів, тому в дослідженні розглянуто різні теоретичні перспективи їх вивчення, а також висвітлено особливості психологічних ресурсів як дієвих механізмів і можливостей для плідної самореалізації. Окреслено напрями подальших досліджень.

Ключові слова: *особистість, ресурс, ресурсність, стрес, особистісний розвиток, діяльність, криза.*

Priadko N. O. Theoretical analysis of the problem of psychological personality resources

This piece delves into the increasingly pertinent issue of psychological resources, a topic drawing considerable attention in contemporary psychology both within and beyond our borders. The crucial importance and practical value of researching these resources are highlighted. We will also examine how this subject has traditionally been approached within the scientific community. Finally, the article provides a theoretical summary of present-day understandings of psychological resources, carefully evaluating various definitions and perspectives on the fundamental concepts used. The article summarizes the psychological content of the concept of psychological resources and individual resourcefulness. The approaches of scientists to determining the levels and types of psychological resources of an individual are considered. Psychological resources are considered as a certain system of human abilities that contributes to the successful resolution of contradictions between the individual and the living environment, allows overcoming adverse life circumstances, and determines the vector of orientation of the individual's self-realization. Two directions in the study of resources are distinguished: transactional, which focuses on the totality of human resources and the expansion of their arsenal, and integrated – oriented towards resource management and their effective use. The prospects of a systemic approach are indicated, which considers resources as a complex dynamic system, which is hierarchically organized and has a defined structure. Views on the essential content of personal resources are analyzed. The analysis of scientific literature indicates that scientists do not have a single position on the understanding of this concept. To successfully overcome difficult life situations, it is necessary to understand what is behind the concept of a resource, therefore, the presented material considers

various theoretical approaches to the study, and also reveals the specifics of psychological resources as operational and effective mechanisms and opportunities for productive self-realization. Prospects for further scientific research are outlined.

Key words: *personality, resource, resourcefulness, stress, personal development, activity, crisis.*

Вступ. Підвищений інтерес до дослідження ресурсів особистості в світовій та українській психологічній науці зумовлений чималою кількістю факторів, оскільки ця концепція аналізується не тільки в психологічному, а й у філософському, культурологічному, етичному та суспільному розрізах.

З огляду на те що значна кількість питань стосовно ресурсів особистості ще чекає на свої відповіді від науковців, виникає необхідність у більш комплексному вивченні й аналізі теоретичних поглядів досліджень у цій сфері. Особливо актуальним це стало під час бойових дій на теренах України. Отже, цілком логічним є прагнення людини віднайти як зовнішні, так і внутрішні ресурси своєї особистості задля виживання та самореалізації. Ще один фактор, який зумовлює важливість цього підходу, полягає в можливості дослідження психологічної реальності з нових засад за допомогою ресурсного підходу в психології. Це дає змогу глибше пізнати її природу й розібратися з психологічними механізмами, що лежать в основі.

Загалом термін «ресурси» вживається в різноманітних дослідженнях, що стосуються пізнання психічної дійсності. У психології протягом останніх років здобув значну популярність ресурсний підхід, корені якого сягають гуманістичної психології. У рамках цього напряму важливе місце відводиться вивченню конструктивних аспектів особистості, які допомагають справлятися зі складними життєвими обставинами і стресами, тому дослідження особистісних ресурсів у різних наукових галузях триває.

Методи та методики дослідження. Дослідження психологічних ресурсів має вирішальне значення для виявлення механізмів і закономірностей впливу на особистість. Критичний аналіз психологічної літератури засвідчив розбіжності в розумінні ключових термінів, концепцій і підходів до вивчення ресурсів, а також технологій їх актуалізації. У наукових дослідженнях зустрічаються як широкі, так і вузькі визначення ресурсів, зумовлені специфікою їх прояву. Існують різні класифікації цього явища. Істотно різняться погляди на проблему ресурсів серед вітчизняних і закордонних психологів. І це явище потребує комплексного міждисциплінарного вивчення. Подальші дослідження залишаються нагальними в багатьох аспектах, зокрема в питанні вивчення структури та психологічних характеристик різноманітних видів ресурсів. Важливо глибше вивчити можливість застосування діагностичних інструментів для їх вимірювання, розібратися в тонкощах процесів витрачання й відновлення ресурсів, а також розробити ефективні технології їх актуалізації.

Отже, метою статті є теоретичне дослідження проблеми психологічних ресурсів особистості.

Результати. Поняття «ресурс» бере початок із французької мови, від слова «ressource», що означає «допоміжний засіб». Це багатогранний термін, який використовується в різних науках. Він охоплює засоби й обставини, що дають змогу досягти бажаного результату через певні перетворення. Крім того, ресурс визначається як стан або можливість, до якої можна звернутися у випадку потреби, як додаткове джерело внутрішньої сили й енергії.

З моменту публікації праць Е. Фромма, де розглядалися стани «людського духу», що протистоять патогенним суспільним впливам (надія, віра та стійкість), почало формуватися розуміння особистісних ресурсів. Значний внесок у цю сферу зробили А. Бандура (вивчення самоефективності), С. Мадді (дослідження життєстійкості) й інші дослідники.

У психології під ресурсами мають на увазі якості людини, що допомагають успішно долати різні виклики життя. Останніми роками значну увагу приділяють дослідженню ментальних ресурсів особистості, яка досягає успіху, зокрема факторів, що сприяють розкриттю ресурсів (І. Ющенко) [6], розглядають вищі здібності як основу ментальних ресурсів (В. Шмаргун) [3], аналізують психологічні

ресурси як певну систему вмінь людини, що сприяє вирішенню конфліктів між особистістю й зовнішнім світом, дає змогу долати труднощі та визначає напрям самореалізації особистості.

Спираючись на власні сили, людина здатна втілити в життя свої задуми. Поняття «ресурс» перегукується (хоча й не є тотожним) із «потенціалом», який у широкому розумінні трактується як приховані можливості. Ресурси особистості – це внутрішні опори, якими володіє людина та які допомагають їй забезпечувати базові потреби: виживання, фізичний комфорт, безпеку, соціальну інтеграцію, саморозвиток. До психологічних ресурсів вдаються в разі нерішучості, утрати енергії, гармонії, життєвої опори, а також для подолання складних життєвих викликів [2].

Аналіз наявних праць із цієї теми виявив щонайменше два основні підходи до вивчення ресурсів: транзактний та інтегрований. Транзактний підхід у дослідженні зосереджується на загальній кількості ресурсів особистості, тоді як інтегрований – орієнтований на керування цими ресурсами та їх ефективне використання. До того ж A. Kun у рамках транзактного підходу розрізняє два додаткові напрями. Один із них присвячений дослідженню властивостей особистості як ресурсів. У другому випадку дослідник зосереджується на порівнянні психологічних характеристик тих, хто вижив в умовах, які були критичними для людського благополуччя [8].

На нашу думку, вельми перспективним виглядає системний підхід. Він розглядає ресурси як комплексну багатокомпонентну систему, що перебуває в постійному русі. Ця система ієрархічно структурована й має чітко окреслену структуру.

Існують різноманітні класифікації ресурсів. Зокрема, американські психологи A.S. Masten і M.G. Reed визначають три основні категорії ресурсів: суспільні (макрорівень) – ефективна система охорони здоров'я, безпека, культурний розвиток; соціальні (мезорівень), що включають сімейні чинники (психологічний клімат у сім'ї, прив'язаність до батьків, емоційне середовище в навчальній групі, взаємини з однолітками), а також індивідуальні (мікрорівень) – сукупність здібностей особистості, що сприяють підтримці балансу адаптаційно-компенсаторних механізмів [10].

У концепції ресурсів стресу, запропонованій S. E. Hobfoll, ресурси розглядаються як ключові елементи, що мають вагоме значення для людини, сприяючи її пристосуванню до важких життєвих обставин. Ресурсний підхід передбачає аналіз різноманітних ресурсів, ураховуючи як навколишнє середовище, так й індивідуальні характеристики. S. E. Hobfoll включає до категорії ресурсів такі складники:

– матеріальні (прибуток, оселя, транспорт, гардероб) і нематеріальні (забаганки, плани) речі;

– екстернальні (спільна підтримка, родина, друзі, працевлаштування, суспільне становище) та внутрішні (самооцінка, фахові навички, позитивне мислення, самовладання, життєві пріоритети, система переконань тощо) інтраперсональні чинники;

– психічні й фізичні стани;

– вольові, емоційні й енергетичні риси, що потрібні (прямо чи опосередковано) для виживання або збереження здоров'я в критичних обставинах, є інструментами досягнення особисто важливих цілей [7].

Доробки S. E. Hobfoll сприяють глибшому усвідомленню системної природи ресурсів людини. Запропонований ним принцип збереження ресурсів має практичне значення для теоретичних досліджень, адже передбачає, що індивід може здобувати, утримувати, відновлювати, збільшувати й перерозподіляти власні ресурси, ураховуючи при цьому особистісні пріоритети [7].

Принцип «збереження» ресурсів визначає здатність особи отримувати, утримувати, відтворювати, збільшувати й перерозподіляти надбання згідно з власними переконаннями. Через такий маневр ресурсами людина здобуває можливість пристосовуватися до різноманітних змін навколишнього середовища. У концепції S. E. Hobfoll утрата ресурсів є головним механізмом, що активує стресові відповіді. Коли втрачаються певні ресурси, інші ресурси функціонують як стримувальні фактори для інструментального, психологічного та соціального впливу обставин. Утрата внутрішніх і зовнішніх ресурсів призводить до погіршення суб'єктивного благополуччя,

відчувається як стан психологічного стресу, що негативно впливає на фізичне та психічне здоров'я особи [7].

У працях цю концепцію розвинула С. Лукомська, яка відстоює системний підхід до розуміння ресурсів, підкреслюючи значущість результатів, які виникають від того, як людина застосовує власні ресурси. Серед них вона визначає життєстійкість, позитивне зростання після травматичних подій і психологічну стійкість. Окрім того, науковиця наголошує на необхідності визначення психологічної сутності конкретного ресурсу, а також оцінювання ступеня його прояву й ефективності його використання індивідом [2].

Ці дослідження започаткували зміщення акцентів у науковій спільноті: від зосередження на рисах особистості, що підвищують стресостійкість, до вивчення її психологічного потенціалу. Тобто тих складників, які полегшують подолання життєвих труднощів, у тому числі тих, що виникають під впливом стресу, а також сприяють досягненню бажаного способу життя. З. Кіреєва визначає як ресурси особистості все те, на що людина може покладатися для забезпечення базових потреб: виживання, фізичного благополуччя, безпеки, причетності, поваги й самореалізації [1].

На нашу думку, сутнісною рисою ресурсу можна вважати його вираження суб'єктного досвіду людини, внутрішній корінь відчуття автентичності її існування. На наше переконання, ресурси, які розкриваються в духовних силах людини під час служіння іншим, варто визначити як особистісно-екзистенційні. Ми припускаємо, що особистісно-екзистенційні ресурси стають актуальними в ситуаціях морального самовизначення, як шанс і метод надання життю сенсу, що зумовлює трансформацію наслідку переживання людиною важких життєвих обставин у її неповторний життєвий досвід. На нашу думку, здатність людини розкривати ці особистісні ресурси для власного самовдосконалення, надання підтримки іншим і вміло їх використовувати буде виявляти психологічну ресурсність особистості.

Дослідження психологічних ресурсів з глибоким підходом представила О. Штепа [5]. Вона трактує психологічну ресурсність як здатність особистості мобілізовувати власні психологічні резерви задля самовдосконалення, прояву себе у взаємодії з іншими й надання підтримки навколишнім. Це, власне, і розкриває глибинний зміст автентичності індивіда. Отже, постала потреба розрізнити схожі терміни за значенням. Авторка розуміє під психологічними ресурсами особистості індивідуальні екзистенційні можливості, що проявляються в бажанні суб'єкта до самоідентифікації [5]. Також варто зосередитися на результатах її авторського тренінгу «Самоаналіз та актуалізація особистісно-екзистенціальних ресурсів». Вони демонструють, яке велике значення має самоаналіз для особистості в процесі взаємодії зі своїми ресурсами. Дослідниця підкреслює психологічну ресурсність як індикатор особистої готовності студентів-психологів до майбутньої професійної практики. Установлено, що оновлення психологічного потенціалу під час самоаналізу формує особисту здатність до самосвідомості, яка є ключем до доступу індивіда до свого внутрішнього досвіду, паралельно впливаючи на визначення особистістю власної траєкторії самореалізації [4].

У процесі використання психологічних ресурсів ключовими є механізми та шляхи їх активізації, а саме:

1) стратегічне й тактичне планування;

2) значення схвалення й визнання з боку навколишніх;

3) чітке розуміння власної особистості, виокремлення сильних сторін;

4) усвідомлення власної ролі в подіях і шанс на покращення як особистого існування, так і конкретної обставини;

5) розподіл енергії за різними напрямами діяльності;

6) відмова від пошуку всеохопних виправдань для провалів;

7) розгляд соціальних ресурсів як інструментів для отримання бажаних результатів.

Структурні складники психологічних ресурсів є ключовими показниками для їх дослідження. Вони можуть бути задіяні в розробленні програми психологічної корекції та активізації в тієї особистості, яка зіштовхнулася із життєвими негараздами на тлі останніх подій в Україні.

Висновки. В узагальненні актуальних наукових розвідок психологічні ресурси постають як потужні аспекти особистості, що зміцнюють соціальну пристосованість і психологічну невразливість перед стресовими ситуаціями. Саме психологічні ресурси формують взаємини з навколишнім світом і внутрішнім світом людини. До ресурсів особистості зараховують здобуті знання, набуті вміння, вироблені навички, притаманні здібності, накопичений досвід, а також сформовані моделі конструктивної поведінки. Саме вони дають змогу людині краще пристосовуватися до змін, бути більш стійкою до стресу, успішніше долати складні життєві випробування.

Теоретичне опрацювання питання дало змогу розкрити велику різноманітність усталених щодо нього концептуальних підходів, які існують у психології. З'ясовано, що феноменологія психологічних ресурсів має складну структуру, яка включає різні рівні. Вона постає як цілісна властивість психіки особистості, що гарантує успішність різноманітних проявів життєдіяльності (робота, пристосування, самоствердження).

Перспективи подальшого дослідження психологічних ресурсів особистості зосереджуються на глибшому аналізі поведінкового складника внутрішньоособистісної відповідальності людини в умовах викликів.

Список використаних джерел

1. Кіреєва З. О. Предиктори резильєнтності та оптимізму у осіб різного віку під час проживання пандемії SARS-COV-2. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2022. Вип. 1. С. 5–10.
2. Лукомська С. О. Ресурсний підхід до подолання особистістю кризових ситуацій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2020. № 1. С. 190–195.
3. Шмаргун В. М. Організація ментального досвіду та інтелектуальної компетентності особистості. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Психологічні науки».* 2013. Вип. 114. С. 208–212.
4. Штепа О. С. Психологічна ресурсність як контекстуальна властивість ідентичності у філософсько-психологічному дискурсі. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія».* 2014. № 1095. Вип. 53. С. 54–59.
5. Штепа О. С. Аналіз та інтерпретація емпіричної багатофакторної моделі психологічної ресурсності особистості. *Проблеми сучасної психології.* 2015. Вип. 28. С. 670–682.
6. Ющенко І. М. Резилієнтність дитини в парадигмі ресурсного підходу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Психологічні науки».* 2015. Вип. 128. С. 302–306.
7. Hobfoll S. E. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. 1989. Vol. 44. Iss. 3. P. 513–524.
8. Kun Agota, Peter Gadanecz. Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian Teachers. *Current Psycholog*. 2019. P. 1–15.
9. Maddi S. Creating meaning through making decisions. The human quest for meaning: a handbook of psychological research and clinical applications / ed. by P. T. P. Wong, P. S. Fry. Mahwah, NJ, 1998. P. 315–330.
10. Masten A. S., Reed M.-G. Resilience in development. Snyder, Lopez S.J. (eds.). Handbook of positive psychology. Oxford : University Press, 2002. P. 77–88.

References

1. Kireyeva, Z. O. (2022). Predyktory rezyl′yentnosti ta optymizmu u osib riznoho viku pid chas prozhyvannya pandemiyi SARS-SOV-2. [Predictors of resilience and optimism in people of different ages during the SARS-COV-2 pandemic.]*Naukovyy visnyk Khersons'koho derzhavnoho universytetu. Seriya Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences Series*, 1, 5–10 [in Ukrainian].
2. Lukoms′ka, S. O. (2020). Resursnyy pidkhid do podolannya osobystistyu kryzovykh sytuatsiy. [Resource approach to overcoming crisis situations by a person]. *Naukovyy visnyk Khersons'koho derzhavnoho universytetu. Seriya «Psykholohichni nauky» – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series «Psychological Sciences»*, 1, 190–195 [in Ukrainian].
3. Shmarhun, V. M. (2013). Orhanizatsiya mental′noho dosvidu ta intelektual′noyi kompetentnosti osobystosti. [Organization of mental experience and intellectual competence of an individual]. *Visnyk Chernihivs'koho*

natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Ser.: Psykholohichni nauky – Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Series «Psychological Sciences», 114, 208–212 [in Ukrainian].

4. Shtepa, O. S. (2014). Psykholohichna resursnist′ yak kontekstual′na vlastyvist′ identychnosti u filosofs′ko-psykholohichnomu dyskursi. [Psychological resourcefulness as a contextual property of identity in philosophical and psychological discourse]. *Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriya «Psykholohiya» – Bulletin of the V. N. Karazin Kharkiv National University. Series «Psychology»,* 1095, 53, 54–59 [in Ukrainian].
5. Shtepa, O. S. (2015). Analiz ta interpretatsiya empirychnoyi bahatofaktornoyi modeli psykholohichnoyi resursnosti osobystosti. [Analysis and interpretation of the empirical multifactor model of psychological resourcefulness of the individual]. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi – Problems of modern psychology*, 28, 670–682 [in Ukrainian].
6. Yushchenko, I. M. (2015). Rezyliyentnist′ dytyny v paradyhmi resursnoho pidkhodu. [Child resilience in the paradigm of the resource approach]. *Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Psykholohichni nauky – Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Series: Psychological Sciences*, 128, 302–306 [in Ukrainian].
7. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. American Psychologist. Vol. 44. Iss. 3. P. 513–524 [in English].
8. Kun Agota, & Peter Gadanecz (2019). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian Teachers. *Current Psycholog*. P. 1–15 [in English].
9. Maddi, S. (1998). Creating meaning through making decisions. The human quest for meaning: a handbook of psychological research and clinical applications / ed. by P. T. P. Wong, P. S. Fry. Mahwah, NJ. P. 315–330 [in English].
10. Masten, A. S., & Reed M.-G. (2002). Resilience in development. Snyder, Lopez S.J. (eds.). Handbook of positive psychology. Oxford: University Press. P. 77–88 [in English].

УДК 316.285:57.08 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-22

ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ТА КОНФЛІКТОЛОГІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ БІОЛОГА

Рижко І. Л.
кандидат біологічних наук,
доцент кафедри фізіології, здоров'я і безпеки людини та природничої освіти
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
ORCID ID: 0000-0002-3049-1483

В статті аналізується необхідність вивчення основ психології управління та конфліктології студентами біологічного напрямку освіти. Біологи часто працюють у наукових групах, лабораторіях або польових експедиціях, презентують свої дослідження, спілкуються з колегами та залучають ресурси для проектів, можуть бути залучені до екологічних програм, освітньої діяльності чи політики збереження природи. Крім того, в біології часто виникають етичні дилеми (наприклад, стосовно використання тварин у дослідженнях чи генетичних модифікацій). Саме тому розуміння психологічних аспектів управління конфліктами, вміння управляти міжособистісними відносинами та справлятися з конфліктами може допомогти налагодити продуктивну співпрацю, мотивувати команду та вирішувати робочі конфлікти, ефективно висловлювати ідеї та переконувати інших, ефективно комунікувати зі спільнотами, вирішувати суперечки та налагоджувати співпрацю. Знання психології управління сприяє прийняттю виважених рішень і врахуванню інтересів усіх сторін. Вміння керувати власним емоційним станом, справлятися зі стресом та долати труднощі – важливий навик для будь-якого професіонала, особливо у складних і динамічних наукових середовищах. Отже, знання психології управління та конфліктології не лише розширює професійні можливості студентів-біологів, а й робить їх більш адаптивними та успішними у своїй кар'єрі.

Ключові слова: *психологія управління, конфліктологія, освіта, біологічні дослідження, студенти.*

Ryzhko I. L. Psychology of Management and Conflictology in the Professional Activity of a Biologist

The article analyzes the necessity of studying the basics of management psychology and conflictology by students in the biological field of education. Biologists often work in scientific groups, laboratories, or field expeditions, present their research, communicate with colleagues, and engage resources for projects; they may be involved in environmental programs, educational activities, or nature conservation policies. Moreover, biology frequently involves ethical dilemmas (for example, regarding the use of animals in research or genetic modifications). Therefore, understanding the psychological aspects of conflict management, the ability to manage interpersonal relationships, and handle conflicts can help establish productive collaboration, motivate the team, and resolve work conflicts, effectively express ideas and persuade others, communicate efficiently with communities, resolve disputes, and foster cooperation. Knowledge of management psychology contributes to making balanced decisions and considering the interests of all parties. The ability to manage one's emotional state, cope with stress, and overcome difficulties is an important skill for any professional, especially in complex and dynamic scientific environments. Thus, knowledge of management psychology and conflictology not only expands the professional opportunities of biology students but also makes them more adaptive and successful in their careers.

Key words: *management psychology, conflictology, education, biological research, students.*

Вступ. Управління конфліктами у науковій сфері, в тому числі біологічних дослідженнях, має важливе психологічне підґрунтя, оскільки конфлікти є невід'ємною частиною командної роботи, та мають вирішальне значення для спільної дослідницької, інноваційної діяльності, задля досягнення конкретний цілей та загального розвитку будь-якої організації. Ефективне управління конфліктами базується на розумінні психологічних особливостей особистості, типів конфліктів, соціально-психологічного клімату та застосуванні відповідних стратегій задля результативної взаємодії [1; 2; 5].

Вивчення психологічної основи конфліктів допоможе студентам-біологам краще розуміти групову динаміку, ефективно комунікувати та вирішувати непорозуміння, що є важливою навичкою у лабораторній роботі, польових

дослідженнях та міжнародній науковій співпраці.

Мета представлених досліджень полягала у виявленні психологічних аспектів управління та конфліктології, які впливають на ефективність біологічних досліджень, а також аналізі підходів до формування відповідних навичок у студентів-біологів.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження для досягнення мети використано комплекс методів: теоретичний аналіз та систематизація наукових праць в сфері психології управління і конфліктології, які дали можливість обґрунтувати теоретичні основи проблеми підготовки студентів для майбутньої наукової та практичної діяльності, порівняльний аналіз, синтез, дедукція та індукція, узагальнення.

Результати. У біологічних дослідженнях важливо вміти ефективно працювати в команді, хоча наукові дискусії часто супроводжуються розбіжностями у поглядах. Біологи постійно стикаються з етичними та екологічними конфліктами – наприклад, при веденні дискусій про гуманність використання тварин у дослідженнях та пошук способів замінити експерименти на тваринах іншими методами, про збереження видів чи генетичні модифікації, вплив модифікованих організмів на природні екосистеми, при обговоренні питань щодо ризиків, пов'язаних з втручанням у природні екосистеми. Виникають суперечки і на тлі питань наукової доброчесності та конфліктів інтересів. Вміння аналізувати причини конфліктів та знаходити шляхи їх розв'язання дає студентам можливість брати участь у суспільних обговореннях, ефективно відстоювати наукову позицію та впливати на прийняття рішень у сфері біології. Знання з психології управління та конфліктології допомагає біологам не лише в науковій роботі, а й у вирішенні практичних проблем біології. Саме тому важливою є відповідна підготовка здобувачів освіти – майбутніх науковців, освітніх та громадських діячів.

Психологічними чинниками виникнення конфліктів у освітній та науковій сфері є особистісні риси та типи темпераменту (схильність до конкуренції, співпраці, компромісу чи уникнення конфліктів), соціально-психологічний клімат (організаційна культура, стиль лідерства та міжособистісні стосунки), комунікація (бар'єри у спілкуванні, різниця у цінностях, досвіді та поведінці) [3; 4; 6; 7]. Розуміння цих чинників дає низку навичок і переваг, які можуть вплинути на академічне, професійне та особисте життя здобувача вищої освіти через ефективне управління конфліктами (швидка та правильна реакція, запобігання ескалації суперечностей, використання конструктивних методів вирішення спорів), покращення міжособистісної комунікації (розвиток емпатії, вміння активно слухати, використання технік для зняття напруги), підвищення лідерських якостей (управління груповою динамікою, використання стратегій конструктивної критики, вміння мотивувати інших), сприяє формуванню емоційного інтелекту (самоаналіз і усвідомлення власних емоцій, адаптивність у вирішенні різноманітних конфліктів). Формування розуміння психологічних чинників конфліктів дозволяє ефективно підготувати здобувачів освіти до подальшого професійного життя, адже знання психології конфліктів допомагає не лише уникати проблем, а й перетворювати суперечки на можливість для зростання та розвитку [3; 4; 6; 7].

Студенти-біологи можуть використовувати навички психології управління конфліктами у різних сферах своєї кар'єри – науково-дослідний діяльності, екологічному консультуванні та захисті довкілля, біомедицині, викладацькій та освітній діяльності, управлінні біологічними проектами.

Робота в лабораторіях чи польових умовах часто передбачає співпрацю з колегами та необхідність вирішення розбіжностей у виборі методів або підходів до експериментів. Біологи часто стикаються з різними думками та суперечками в академічному середовищі. Під час участі у суспільних дискусіях щодо питань охорони природи чи використання природних ресурсів вміння керувати конфліктами може допомогти знайти компромісні рішення між різними сторонами. У сфері наукових розробок важливим є вміння ефективно вирішувати складні етичні питання та вести переговори. При спільній роботі в науковій групі знання психології взаємо-

дії дає можливість налагодити продуктивну співпрацю, ефективно мотивувати команду, вирішувати складні робочі ситуації та приймати виважені рішення.

Вміння конструктивно вести діалог допомагає досягати ефективних наукових результатів. Вміння розв'язувати конфлікти дозволяє уникати непорозумінь між дослідниками, створювати сприятливе навчальне середовище та ефективно комунікувати.

Таким чином, навіть базові навички з психології управління та конфліктології допомагають біологам не лише вести наукову діяльність, а й впливати на суспільство, бути переконливими та стратегічними у своїй кар'єрі.

Яким чином студенти-біологи можуть розвивати навички управління конфліктами та психології взаємодії під час навчання?

Перш за все, через вивчення базової теорії під час проходження навчального курсу з психології управління та конфліктології, ознайомлення з сучасною літературою, через різноманітні курси з лідерства. Аналіз реальних кейсів, спостереження за тим, як науковці вирішують конфліктні ситуації в академічному середовищі допомагає порівняти різні підходи та застосовувати їх у власній практиці.

Активна участь у студентських дискусіях, дебатах та командних проектах дає корисну практику ефективного спілкування та дозволяє тренувати навички аргументації та вирішення суперечок у реальних ситуаціях.

Співпраця при групових завданнях та сумісних лабораторних дослідженнях допомагає навчитися знаходити спільну мову з різними людьми, представниками різних напрямків біологічної науки та управляти конфліктами всередині команди.

Організація різноманітних студентських заходів, конференцій, наукових семінарів, проектів дає можливість розвинути навички ефективної взаємодії та управління конфліктами.

Важливим є розвиток емоційного інтелекту – для студентів корисним є навчання розпізнавати власні емоції та емоції інших людей, що може в майбутньому допомогти правильно реагувати на складні ситуації та будувати конструктивні відносини.

Дослідження студентами-біологами психології конфліктів може включати різні методи, які допомагають аналізувати взаємодію між людьми в науковому середовищі.

Експериментальні методи – проведення моделювання конфліктних ситуації при лабораторних або польових дослідженнях. Це може бути корисним для аналізу поведінки в умовах наукових суперечок або дебатів.

Педагогічні інновації – використання сучасних освітніх методик дозволяє розвивати комунікативні та управлінські компетентності. Особливо важливими вони є для біологів, які в майбутньому планують займатись науковою діяльністю та викладанням.

Проведення опитувань та анкетувань для збору даних про ставлення студентів до конфліктних ситуацій, їхні стратегії вирішення суперечок та рівень емоційного інтелекту.

Аналіз кейсів (кейс-методи) – вивчення реальних конфліктних ситуацій у біологічних дослідженнях або екологічних проектах задля визначення ефективних методів їхнього вирішення, розвитку стратегічного мислення та навичок вирішення проблем.

Соціометричні методи – аналіз взаємодії в наукових групах (в тому числі в міждисциплінарних командах), визначення лідерів та виявлення потенційних джерел конфліктів у командній роботі. Це допомагає розвинути навички координації та управління науковими проектами.

Моделювання та симуляції – створення комп'ютерних або рольових моделей конфліктних ситуацій, що дозволяє прогнозувати їхній розвиток та тестувати різні стратегії вирішення.

Ці методи допомагають ефективно організовувати роботу, керувати дослідницькими проектами, взаємодіяти з колегами, краще розуміти психологічні аспекти конфліктів у біологічній сфері та розробляти ефективні підходи до їхнього вирішення. Додатковими ресурсами для покращення управлінських навичок можуть бути самоосвіта та наставництво (участь у професійних спільнотах, обмін досвідом та навчання у досвідчених вчених), тренінги з лідерства та управління, які допомагають розвивати навички командної роботи, прийняття рішень та ефективного

керівництва, розвивати управлінські компетенції.

Висновки. Для біологів найбільш актуальними напрямками конфліктології є: конфлікти в наукових дослідженнях (суперечки між дослідниками щодо авторства, фінансування, методології та інтерпретації результатів), міждисциплінарні конфлікти (взаємодія біології з медициною, фармакологією, аграрними науками та іншими сферами, що може викликати розбіжності у підходах та цілях), екологічні конфлікти (суперечки між науковцями, громадськістю та бізнесом щодо збереження довкілля, використання природних ресурсів та впливу людської діяльності на екосистеми), біоетичні конфлікти (дискусії щодо генетичних модифікацій, використання тварин у дослідженнях, клонування та інших етичних аспектів біологічних наук), конфлікти у сфері охорони здоров'я (суперечки щодо використання біотехнологій у лікуванні та впливу біологічних факторів на здоров'я людини). Ефективна комунікація в подібних конфліктах дозволяє приймати обґрунтовані рішення та сприяє розвитку освіти та науки.

Психологічні аспекти управління конфліктами у науковій сфері охоплюють індивідуальні риси, соціально-психологічний клімат, комунікацію та вибір стратегії поведінки. Усвідомлене використання цих чинників дозволяє не лише мінімізувати негативні наслідки конфліктів, а й перетворити їх на джерело розвитку та ефективної співпраці.

Вплив науки на суспільство зростає, і біологи, які розуміють принципи управління та вирішення конфліктів, можуть суттєво змінити світ на краще.

Список використаних джерел

1. Віноградов М., Савінов І., Лєсна А. Технологічні та психологічні аспекти економічного співробітництва. *Наукоємні технології.* 2023. № 1 (57). С. 12–19.
2. Косенко А., Бердос М., Остапенко Д. Економічна сутність управління конфліктами і інноваційні аспекти планування психологічного управління на промислових підприємствах. *Вісник Національного технічного університету* «Харківський політехнічний інститут» (економічні науки). 2024. 3. С. 19–25.
3. Лепейко Т. І., Назаров Н. К. Соціально-психологічні чинники конфліктів на підприємстві. *БІЗНЕСІНФОРМ*. 2021. 9. С. 236–243.
4. Biduchak, A. and Chornenka, Z. Research of Conflict Situation Management in Medical Organizations. *Health.* 2022. 14. P. 725–736.
5. Dolynnyi S. Personality psychology in the context of conflict interpritations. *Science and Education*. 2021. 2. P. 15–19.
6. Krueger K., Diabes M., Weingart L. The psychological experience of intragroup conflict. *Research in Organizational Behavior.* 2022. 42. P. 1–23.
7. Todorova G., Goh K.T. Weingart L.R. The effects of conflict type and conflict expression intensity on conflict management. *International Journal of Conflict Management.* 2022. Vol. 33 No. 2. P. 245–272.

References

1. Vinogradov, N., Savinov, I., & Lesnaya, A. (2023). Tekhnolohichni ta psykholohichni aspekty ekonomichnoho spivrobitnytstva. Naukoiemni tekhnolohii [Technological and psychological aspects of economical collaboration. Science-based technologies]. 1 (57). P. 12–19. [in Ukrainian].
2. Kosenko, A., Berdos, M., Ostapenko, D. (2024). Ekonomichna sutnist upravlinnia konfliktamy i innovatsiini aspekty planuvannia psykholohichnoho upravlinnia na promyslovykh pidpryiemstvakh. Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «Kharkivskyi politekhnichnyi instytut» (ekonomichni nauky). [Economic essence of conflict management and innovative aspects of psychological management planning at industrial enterprises. Bulletin of the National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute» (economic sciences)]. 3. P. 19–25. [in Ukrainian].
3. Lepeyko, T., & Nazarov, N. (2021). Sotsialno-psykholohichni chynnyky konfliktiv na pidpryiemstvi. BIZNESINFORM [The Socio-Psychological Factors of Conflicts at Enterprise. Business Inform.]. P. 236–243. [in Ukrainian].
4. Biduchak, A. and Chornenka, Z. (2022) Research of Conflict Situation Management in Medical Organizations. Health, 14, P. 725–736. [in English].
5. Dolynnyi, S. (2021). Personality psychology in the context of conflict interpritations. Science and Education. Issue 2. P. 15–19. [in English].

6. Krueger, K., Diabes, M., Weingart, L. (2022). The psychological experience of intragroup conflict. *Research in Organizational Behavior*. 42. P. 1–23. [in English].
7. Todorova, G., Goh, K.T. Weingart, L.R. (2022). The effects of conflict type and conflict expression intensity on conflict management. *International Journal of Conflict Management.* Vol. 33 No. 2. P. 245–272. [in English].

УДК 159.98:7 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-23

РОЛЬ АРТТЕРАПІЇ В РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ООП

Романенкова О. Ю.
кандидат медичних наук,
доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»
ORCID ID: 0009-0003-1099-0300

У статті розглядається роль арттерапії в розвитку комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. З огляду на те що комунікація є ключовим фактором соціалізації, емоційного благополуччя й навчальної адаптації, підкреслено важливість пошуку ефективних методів підтримки дітей із мовленнєвими, когнітивними й емоційними порушеннями. Звернуто увагу на відсутність загальноприйнятого визначення терміна «діти з особливими освітніми потребами». Указано на зміщення акцентів у вживанні досліджуваного поняття від наявності відхилень до особливостей кожної окремої дитини. Визначено, що однією з найпоширеніших сфер порушень у дітей з особливими освітніми потребами є комунікативна. Розглянуто особливості комунікативних порушень у дітей з особливими освітніми потребами, зокрема обмеження у вербальній і невербальній взаємодії, складнощі в розпізнаванні й вираженні емоцій, а також недостатній розвиток соціальної взаємодії. Визначено необхідність пошуку ефективних методів розвитку комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами. Розглянуто арттерапію як потужний засіб, який використовує невербальні форми самовираження через творчість, створюючи безпечний простір для подолання комунікативних бар'єрів. Показано, що арттерапія в розвитку комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами дає змогу виражати свої думки, почуття й потреби без необхідності вербалізації, налагоджувати соціальні контакти через спільну творчу діяльність, знижувати тривожність, яка часто блокує комунікацію, розвивати навички чергування, звертання, реагування й ініціювання контактів, тренувати розуміння емоцій та інтенцій інших учасників взаємодії, формувати позитивний досвід соціальної взаємодії в безпечному середовищі. Наголошено, що ключовою перевагою арттерапії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами є можливість індивідуалізації підходу, що дає змогу ефективно працювати з різними типами порушень. Обговорюються перспективи подальших досліджень, зокрема розроблення стандартизованих методик оцінювання результатів, вивчення поєднання арттерапії з іншими корекційними методами, а також упровадження новітніх технологій у практику арттерапії.

Ключові слова: *арттерапія, комунікативні навички, діти з особливими освітніми потребами, комунікація, інклюзивна освіта.*

Romanenkova O. Yu. The role of art therapy in the development of communication skills in children with acute care

The article discusses the role of art therapy in the development of communication skills in children with special educational needs in inclusive education. Given that communication is a key factor in socialization, emotional well-being, and academic adaptation, the importance of finding effective methods of supporting children with speech, cognitive, and emotional disorders is emphasized. Attention is drawn to the lack of a generally accepted definition of the term "children with special educational needs". It is pointed out that the emphasis in the use of the studied concept has shifted from the presence of deviations to the characteristics of each individual child. It is determined that one of the most common areas of disorders in children with special educational needs is communication. The features of communicative disorders in children with special educational needs are considered, in particular, limitations in verbal and non-verbal interaction, difficulties in recognizing and expressing emotions, as well as insufficient development of social interaction. The necessity of finding effective methods for developing communication skills in children with special educational needs is determined. Art therapy is considered as a powerful tool that uses non-verbal forms of self-expression through creativity, creating a safe space for overcoming communication barriers. It is shown that art therapy in the development of communication skills in children with special educational needs allows them to express their thoughts, feelings and needs without the need for verbalization, establish social contacts through joint creative activities, reduce anxiety, which often blocks communication, develop skills of turn-taking, addressing, responding and initiating contacts, train understanding of emotions and intentions of other participants in

the interaction, and form a positive experience of social interaction in a safe environment. It is emphasized that the key advantage of art therapy in working with children with special educational needs is the possibility of individualizing the approach, which allows to work effectively with different types of disorders. The article discusses the prospects for further research, including the development of standardized methods for evaluating results, studying the combination of art therapy with other correctional methods, as well as the introduction of the latest technologies in the practice of art therapy.

Key words: *art therapy, communication skills, children with special educational needs, communication, inclusive education.*

Вступ. У сучасних умовах інклюзивної освіти все більшої уваги набуває проблема розвитку комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), адже комунікація є основою соціалізації, емоційного благополуччя та пізнавального розвитку, а її обмеження значно ускладнюють адаптацію дитини до освітнього середовища, взаємодію з однолітками й педагогами. Водночас класичні вербальні методики часто виявляються недостатньо ефективними для таких дітей через мовленнєві, когнітивні або емоційні труднощі.

У зв'язку з цим особливої значущості набуває використання арттерапевтичного підходу, який ґрунтується на невербальних засобах вираження і створює безпечний простір для комунікативної активності. Важливо зазначити, що арттерапія не вимагає високого рівня мовної компетенції та дає змогу дітям з ООП вільно передавати власні емоції, наміри й бажання через творчість, зменшуючи бар'єри у взаємодії. Цей підхід стає альтернативним каналом комунікації, який сприяє емоційному розвантаженню та формуванню позитивного соціального досвіду.

Попри зростання інтересу до арттерапії у вітчизняній і зарубіжній науці, її роль саме в розвитку комунікативної сфери дітей з ООП ще недостатньо висвітлена. Водночас на практиці арттерапевтичні техніки вже демонструють високу ефективність у формуванні навичок соціальної взаємодії, емоційного розуміння, ініціювання й підтримання діалогу. Це зумовлює потребу в ґрунтовному науковому осмисленні цього напряму й узагальненні напрацьованого досвіду.

Таким чином, дослідження ролі арттерапії в розвитку комунікативних навичок у дітей з ООП є не лише актуальним, а й практично орієнтованим, оскільки воно відкриває нові можливості для індивідуалізованого підходу в інклюзивному навчанні та забезпечення повноцінної участі дитини в соціальному житті.

Методи та методики дослідження. У ході написання публікації використано такі методи, як аналіз і синтез, узагальнення, систематизація основних наукових і практичних розробок психологічної й педагогічної наук у царині розвитку комунікативних навичок у дітей з ООП.

Результати. На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки відсутнє єдине загальновизнане термінологічне тлумачення поняття «діти з особливими освітніми потребами». У низці нормативних актів і наукових публікацій ця категорія дітей трактується як така, що потребує спеціального підходу через фізичні, психічні або інтелектуальні порушення, які ускладнюють або унеможливлюють навчання в загальноосвітніх закладах.

Останнім часом у вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсі дедалі частіше вживається поняття «діти з особливими потребами», яке охоплює широкий спектр труднощів – від тяжких форм інвалідності до помірних порушень психофізичного або інтелектуального розвитку.

Такий підхід до визначення зміщує акценти з класифікації за порушеннями чи відхиленнями від норми на розуміння специфічних освітніх потреб дитини. Як зазначає А. Колупаєва, дослідження особливостей розвитку варто починати не від поняття норми, а від самої дитини, її унікального досвіду й індивідуальності [1]. Тобто особливість – це насамперед прояв індивідуальної неповторності, а не дефіцитарності.

Термін «діти з особливими освітніми потребами» передбачає не лише визнання відмінностей у розвитку, а й необхідність створення умов, які б забезпечили доступ до якісної освіти, додаткову підтримку й адап-

тацію навчального середовища для учнів, які з різних причин не можуть опанувати освітній матеріал у традиційній формі.

Однією з найпоширеніших сфер порушень у дітей з ООП є комунікативна. Згідно з дослідженнями, у понад 60% дітей з ООП спостерігаються ті чи інші труднощі в розвитку мовлення, взаємодії та соціального спілкування [6]. Особливо це стосується дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, розладами спектра аутизму, порушеннями слуху чи мовлення.

Порушення комунікативної сфери у дітей з ООП можуть проявлятися у різних формах, а саме:

1. Обмеження у вербальній комунікації. Так, багато дітей з ООП мають затримку мовленнєвого розвитку або повну відсутність мовлення, порушення граматичної будови й лексики. Особливо це виражено в дітей із розладами спектра аутизму (далі – РАС), для яких характерні ехолалії, порушення інтенційного мовлення та труднощі в ініціюванні діалогу [7].

2. Порушення невербальної комунікації. Діти з ООП часто не використовують жести, міміку або інтонацію в комунікації, що ускладнює взаєморозуміння.

3. Використання стереотипних або ехолалічних фраз характерне для дітей з розладами спектра аутизму, коли мовлення не виконує комунікативної функції.

4. Складнощі в розпізнаванні й вираженні емоцій. Комунікативні труднощі посилюються низьким рівнем емоційного інтелекту й емпатії. За даними британського клінічного психолога С. Барон-Коена, у дітей з РАС часто спостерігається «дефіцит теорії розуму» – складність у розумінні емоцій і намірів інших [5].

5. Недостатній розвиток соціальної взаємодії. Проблеми в побудові взаємодії (відсутність спільної уваги, ігрових сценаріїв, ініціативності) відзначаються як у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), так і при інтелектуальних порушеннях [4].

У контексті вищезазначених порушень особливої актуальності набувають пошуки ефективних методів розвитку комунікативних навичок у дітей з ООП. Одним із перспективних напрямів є арттерапія, яка завдяки своїй гнучкості, невербальній природі й емоційній безпечності створює унікальні умови для стимуляції комунікації в умовах, де традиційні методи часто виявляються недостатньо ефективними.

Арттерапія як один із методів психологічних інтервенцій охоплює сукупність інструментів розвивального, освітнього, виховного та психокорекційного впливу на особистість дитини засобами різних видів мистецтва. В її основі лежить біопсихосоціальний підхід в аспекті визнання творчої активності й придбання різноманітного сенсорного досвіду як головного фактору гармонізації соціальної взаємодії, психокорекції емоційно-особистісного розвитку та ефективності здоров'язбережувального освітнього простору [2, с. 121].

На відміну від більшості корекційних методик, арттерапія використовує «мову» візуальної та пластичної експресії, що особливо актуально в роботі з дітьми з ООП. На переконання А. Павловської, О. Настюк, О. Плахотник, під час роботи з дітьми з ООП головне завдання арттерапії полягає в тому, щоб через символи, образи та метафори, які кодуються на несвідомому рівні психіки, вибрати певну проблему й працювати з нею. Засобами творчої діяльності дитина може виразити своє сприйняття світу і ставлення до нього. Будь-яка творча діяльність має терапевтичну сутність і допомагає зняти напруження та вивільнити нагромаджені емоції. У творчих продуктах виявляється інформація, яка є вираженням глибинних пластів людської душі [3, с. 634].

Отже, арттерапія в розвитку комунікативних навичок у дітей з ООП дає змогу:

– виражати свої думки, почуття й потреби без необхідності вербалізації;

– налагоджувати соціальні контакти через спільну творчу діяльність;

– знижувати тривожність, яка часто блокує комунікацію;

– розвивати навички чергування, звертання, реагування й ініціювання контактів;

– тренувати розуміння емоцій та інтенцій інших учасників взаємодії;

– формувати позитивний досвід соціальної взаємодії в безпечному середовищі.

Крім того, арттерапевтичні методи (зокрема пісочна терапія, лялькотерапія, колажування, драматерапія) сприяють розвитку символічного мислення, яке є основою для формування мовлення й абстрактного розуміння комунікації.

Творча діяльність, яка лежить в основі арттерапевтичної діяльності, створює унікальні умови для природного, ненав'язливого входження дитини в процес соціальної взаємодії. Занурення в художній процес активізує не лише сенсорні й емоційні канали сприймання, а й стимулює внутрішню мотивацію до контакту, що є критично важливим для дітей із комунікативними труднощами.

Однією з важливих переваг арттерапії є можливість індивідуалізації впливу відповідно до типу порушення, емоційного стану та рівня розвитку дитини. Так, у дітей з РАС ефективними виявляються методи, що поєднують візуальні підказки з тактильною стимуляцією (наприклад, робота з глиною, пластиліном або сенсорними матеріалами). Для дітей із затримкою психічного розвитку або інтелектуальними порушеннями дієвими є структуровані колективні заняття з використанням ляльок, масок, сюжетних малюнків, які дають змогу відпрацьовувати сценарії соціального спілкування.

Ключова функція арттерапії в контексті розвитку комунікативних навичок полягає у створенні безпечного простору, де дитина вчиться бути почутою та побаченою навіть без використання слів. Через образ, колір, рух, гру дитина отримує досвід впливу на інше, досвід прийняття й зворотного зв'язку, що поступово формує базові навички міжособистісної взаємодії: ініціацію контакту, реакцію на партнера, спільну увагу, емоційну відповідь.

Таким чином, арттерапія може бути ефективним інструментом у міждисциплінарному супроводі дітей з ООП, особливо в поєднанні з логопедичними, психотерапевтичними та педагогічними впливами. Її гнучкість, ненасильницька природа й емоційна насиченість роблять її доступною та привабливою для дитини, що значно підвищує ефективність формування комунікативної компетентності.

Висновки. Отже, арттерапія, завдяки своїй невербальній природі, гнучкості й можливості індивідуалізації, створює безпечний простір для самовираження дітей, які мають мовленнєві, когнітивні або емоційні труднощі. Вона допомагає знизити рівень тривожності, розвивати емоційний інтелект, стимулювати навички соціальної взаємодії, формувати ініціативу у спілкуванні та розуміння невербальних сигналів. Крім того, арттерапевтичні техніки сприяють розвитку символічного мислення, що є базою для подальшого вдосконалення комунікативних процесів. Важливо також те, що арттерапія відкриває нові можливості для індивідуалізованого підходу в інклюзивній освіті, розширюючи межі традиційних методів розвитку комунікації.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на систематичний аналіз ефективності конкретних арттерапевтичних методик у розвитку різних аспектів комунікації в дітей з різними типами ООП. Варто також розробити стандартизовані інструменти оцінювання прогресу дітей у процесі арттерапії.

Перспективним є вивчення синергетичного впливу арттерапії в поєднанні з іншими корекційними методами з метою формування комплексної моделі підтримки комунікативного розвитку. Також актуальним є дослідження нейрофізіологічних механізмів, які лежать в основі позитивних змін під час арттерапевтичних занять.

З огляду на різноманітність потреб дітей з ООП, подальші розвідки мають передбачати індивідуалізований підхід до вибору арттерапевтичних методів і враховувати культурні, соціальні й вікові особливості аудиторії. Упровадження інноваційних цифрових технологій у арттерапевтичну практику також відкриває нові горизонти для досліджень.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 2. С. 7–18.
2. Мамічева О. В., Березка С. В. Особливості психокорекції дітей з розладами аутистичного спектру засобами арт-терапії. *Науковий часопис.* 2018. Вип. 35 «Спеціальна психологія». С. 120–126.
3. Павловської А., Настюк О., Плахотник О. Роль арт-терапії у створенні сприятливого середовища для творчості та розвитку інклюзивних дітей у хореографії. *Грааль науки*. 2024. № 40. С. 633–638.

4. Сухоцька І. Б. Психологічні особливості комунікативної діяльності дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Габітус*. 2021. Вип. 22. С. 106–110.
5. Baron-Cohen S. Theory of mind and autism. *SpecIal Issues of InternatIonal RevIew of Research Mental RetardatIon.* 2001. № 23. P. 169–184.
6. Beukelman D. R., Light J. C. Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs. Baltimore, London, Sydney : Paul H. Brookes Publishing Co, 2020. 669 p.
7. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). American Psychiatric Association, 2013. 992 p.

References

1. Kolupaieva, A. A. (2014). Inkliuzivna osvita yak model′ sotsial′noho ustroiu [Inclusive education as a model of social structure]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, (2), 7–18 [in Ukrainian].
2. Mamicheva, O. V., & Berezka, S. V. (2018). Osoblyvosti psykholohichnoi korektsii ditei z rozladamy autystychnogo spektroiu zasobamy art-terapii [Features of psychocorrection of children with autism spectrum disorders by means of art therapy]. Naukovyi chasopys, (35), 120–126 [in Ukrainian].
3. Pavlovska, A., Nastiuk, O., & Plakhotnyk, O. (2024). Rol′ art-terapii u stvorenni spryiatlyvoho seredovyshcha dlia tvorchosti ta rozvytku inkluziivnykh ditei u khoreohrafii [The role of art therapy in creating a favorable environment for creativity and development of inclusive children in choreography]. Hraal′ nauky, (40), 633–638 [in Ukrainian].
4. Sukhotska, I. B. (2021). Psykholohichni osoblyvosti komunikatyvnoi diialnosti ditei doshkilnoho viku iz zatrimkoiu psykhnhoho rozvytku [Psychological features of communicative activity of preschool children with delayed mental development]. Habitus, (22), 106–110 [in Ukrainian].
5. Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind and autism. Special Issues of International Review of Research Mental Retardation, (23), 169–184 [in English].
6. Beukelman, D. R., & Light, J. C. (2020). Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs. Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co [in English].
7. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing [in English].

УДК 378.18:001.4 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-24

ВПЛИВ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Таможська І. В.
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
ORCID ID: 0000-0003-0865-2380

Смирнова І. М.
доктор педагогічних наук, професор,
заступник директора з науково-педагогічної роботи
Дунайського інституту Національного університету
«Одеська морська академія»
ORCID ID: 0000-0003-2085-5391

Перетяга Л. Є.
докторка педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID: 0000-0003-0110-1068

Дослідження присвячене аналізу впливу цифрових технологій на академічну доброчесність у закладах вищої освіти. Визначено дефініцію «академічна доброчесність». Підкреслено неоднозначний вплив цифрових технологій: з одного боку, вони полегшують недоброчесну поведінку (плагіат, фальсифікацію даних, неправильне цитування), з іншого – надають інструменти для її виявлення (програми перевірки на плагіат) і сприяють формуванню етичних норм. Автори проаналізували позитивні й негативні аспекти цього впливу. Серед негативних – розширення можливостей для копіювання, використання штучного інтелекту для генерації контенту, відсутність відповідальності за інтелектуальну власність. Позитивні аспекти включають створення інструментів для виявлення плагіату, можливості для сприяння академічній доброчесності через відкриті освітні ресурси. Підкреслено важливість комплексного підходу до забезпечення академічної доброчесності в умовах цифрової трансформації, що включає активне використання технологій, етичне виховання, розвиток цифрової грамотності, створення сприятливого освітнього середовища, оновлення нормативно-правової бази у сфері академічної доброчесності з урахуванням розвитку цифрових технологій.

У дослідженні представлено результати онлайн-опитування серед здобувачів трьох українських закладів вищої освіти, яке виявило глибоку інтеграцію цифрових технологій в освітній процес. Попри загальне усвідомлення важливості цитування, значна частина здобувачів зазначила, що стикалися з випадками некоректного використання інтернет-матеріалів. Більшість опитаних сумніваються в ефективності чинних методів виявлення академічної недоброчесності в цифровому середовищі. Найбільш дієвими заходами майбутні фахівці вважають заохочення оригінальності, відкритий доступ до якісних матеріалів, роз'яснення правил і використання цифрових інструментів для перевірки джерел.

Ключові слова: *академічна доброчесність, здобувачі вищої освіти, освітній процес, плагіат, цифровізація, цифрові платформи.*

Tamozhska I. V., Smyrnova I. M., Peretyaha L. Ie. The impact of digital technologies on the formation of academic integrity of future professionals in higher education institutions

The study analyses the impact of digital technologies on academic integrity in higher education institutions. The definitions of 'academic integrity' are defined. The authors emphasise the ambiguous impact of digital technologies: on the one hand, they facilitate dishonest behaviour (plagiarism, data falsification, misquoting), on the other hand, they provide tools for its detection (plagiarism checking programmes) and contribute to the formation of ethical norms. The authors analyse the positive and negative aspects of this impact. The negative aspects include increased opportunities for copying, the use of artificial intelligence to

generate content, and a lack of responsibility for intellectual property. Positive aspects include the creation of tools for detecting plagiarism, opportunities to promote academic integrity through open educational resources. The importance of an integrated approach to ensuring academic integrity in the context of digital transformation, including the active use of technology, ethical education, development of digital literacy, creation of a favourable educational environment, updating the regulatory framework in the field of academic integrity in view of the development of digital technologies, is emphasised.

The study presents the results of an online survey among students of three Ukrainian higher education institutions, which revealed a deep integration of digital technologies into the educational process. Despite a general awareness of the importance of citation, a significant number of students said they had encountered cases of incorrect use of online materials. Most respondents doubt the effectiveness of existing methods of detecting academic dishonesty in the digital environment. Future professionals consider the most effective measures to be the promotion of originality, open access to quality materials, explanation of the rules, and the use of digital tools for source verification.

Key words: *academic integrity, higher education students, educational process, plagiarism, digitalisation, digital platforms.*

Вступ. У сучасному інформаційному суспільстві цифрові технології є невід'ємним складником освітнього процесу в закладах вищої освіти. Вони відкривають нові можливості для навчання, дослідження, обміну інформацією, але водночас створюють виклики для забезпечення академічної доброчесності. Легкість доступу до інформації, можливість копіювання та поширення контенту в цифровому середовищі ставлять під сумнів традиційні підходи до авторства й інтелектуальної власності. Разом із тим цифрові інструменти репрезентують значний потенціал для оптимізації освітнього процесу, забезпечуючи розширення дидактичних можливостей і сприяючи формуванню професійних і цифрових компетентностей, які є ключовими для успішної діяльності майбутніх фахівців у різноманітних галузях економіки та науки.

Питання дослідження академічної доброчесності в закладах освіти відображено в працях Л. Карташової, С. Алєксєєвої, В. Ромакіна, В. Шерстюка, В. Касаджика, Т. Тимочко, В. Шерстюка, М. Жарикова, О. Коробкіна й ін. Упровадження цифрових технологій в освітній процес досліджували О. Спірін, В. Биков, І. Смирнова, Л. Карташова, К. Осадча, А. Гуржій та ін.

У праці вчена С. Алєксєєва [1] аналізує методологічні аспекти наукових досліджень та академічної доброчесності в контексті цифровізації освітнього простору. Дослідниця констатує, що інтенсифікація використання цифрових технологій супроводжується зростанням кількості випадків плагіату й некоректного цитування серед студентської молоді. Авторка наголошує на важливості формування стійкої академічної культури й розвитку навичок автономної навчально-дослідницької діяльності в здобувачів як превентивних заходів у боротьбі з академічною недоброчесністю.

Метою статті є дослідження впливу цифрових технологій на формування академічної доброчесності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, виявлення як позитивних можливостей, так і потенційних ризиків.

Методи та методики дослідження. У ході дослідження інтегровано комплексний і системний наукові підходи. Застосування зазначеної методологічної комбінації забезпечило всебічний аналіз психолого-педагогічної літератури, включаючи монографії, дисертаційні дослідження та наукові статті, що охоплюють обрану проблемну галузь. Це сприяло не лише глибокому розумінню теоретичних основ досліджуваного явища, а й увиразненню специфіки наявних наукових концепцій і точок зору. У свою чергу, це зумовило більш аргументоване формулювання висновків і рекомендацій, спрямованих на подальше розроблення практично значущих питань. Застосування методу опитування дало змогу встановити характер впливу цифрових технологій на процес формування академічної доброчесності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

Результати. Одним із ключових викликів, що постають перед сучасною академічною доброчесністю, є нестримна цифровізація освітнього середовища. З одного боку, прогрес інформаційних технологій об'єктивно

сприяє розширенню доступу до різноманітних наукових ресурсів і значно оптимізує процеси обміну знаннями між учасниками освітнього й наукового простору. Після законодавчого закріплення Законом України «Про освіту» 2017 року принципу академічної доброчесності Міністерство освіти і науки України розробило й оприлюднило низку методичних рекомендацій, адресованих керівникам закладів освіти. Ці рекомендації акцентують увагу на імперативі неухильного дотримання норм академічної доброчесності всіма без винятку суб'єктами освітнього процесу – педагогічними працівниками, науково-педагогічними працівниками, здобувачами освіти й іншими учасниками. Особливий наголос зроблено на обов'язку адміністрації закладів освіти щодо впровадження ефективних механізмів превенції та своєчасного виявлення фактів порушення академічної доброчесності, що є ключовим для забезпечення якісного й чесного освітнього середовища.

Проаналізуємо дефініцію «академічна доброчесність».

Академічна доброчесність, що часто розглядається як синонім наукової чесності, являє собою фундаментальний етичний принцип і нормативну парадигму поведінки, яка регламентує освітню й науково-дослідницьку діяльність. Вона передбачає безумовне дотримання високих стандартів чесності, інтелектуальної сумлінності й моральної прозорості на всіх етапах академічної роботи, охоплюючи викладання, проведення наукових досліджень, підготовку публікацій та інші форми академічної діяльності [1; 2].

Як зазначають науковці у дослідженні [1, с. 839], «академічна доброчесність є фундаментальною складовою якісного освітнього процесу та результативних наукових досліджень. Її забезпечення є результатом консолідованих зусиль усіх суб'єктів академічної спільноти – здобувачів освіти, науково-педагогічних працівників, адміністративного персоналу закладів освіти та державних органів управління освітою».

Цифрові технології неоднозначно впливають на формування академічної доброчесності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. З одного боку, вони створюють нові можливості для недоброчесної поведінки, полегшуючи плагіат і фальсифікацію даних. З іншого боку, вони надають потужні інструменти для виявлення академічної недоброчесності та сприяють формуванню етичних норм поведінки в цифровому середовищі.

Здійснюючи аналітичний огляд та узагальнення сутнісних характеристик зазначених вище дефініцій, розглянемо основні аспекти цього впливу, як позитивні, так і негативні [1; 3; 4; 2].

Першим негативним аспектом є розширення можливостей для недоброчесної поведінки. Інтернет надає безпрецедентний доступ до величезної кількості текстів, зображень, мультимедійних матеріалів, що значно полегшує копіювання та представлення чужої роботи як власної. Розвиток ШІ-інструментів, здатних генерувати тексти, коди й інші види контенту, створює нові виклики для ідентифікації плагіату й визначення авторства. Цифрові інструменти полегшують маніпулювання даними досліджень, їх викривлення або створення фіктивних результатів.

Другим негативним аспектом є вплив на формування етичних норм і цінностей у здобувачів. Легкість копіювання й обміну інформацією в цифровому середовищі може призводити до розмивання розуміння індивідуальної відповідальності за інтелектуальну власність, а ідея вільного обміну інформацією в інтернеті може вступати в конфлікт з принципами академічної доброчесності, що передбачають повагу до авторського права. Разом із тим варто зазначити, що викладачі відіграють ключову роль у формуванні культури академічної доброчесності, використовуючи цифрові технології для навчання здобувачів правил академічного письма, етичного використання інформації, наслідків академічної недоброчесності.

Одним із позитивних аспектів є створення нових інструментів для виявлення академічної недоброчесності. Існують спеціалізовані програми (наприклад, Turnitin, Unicheck), які порівнюють студентські роботи з великими базами даних текстів, виявляючи текстові збіги й потенційний плагіат, а цифрові технології дають можливості для швидкої перевірки достовірності інформації та першоджерел.

Не менш важливим позитивним аспектом є створення можливостей для сприяння академічній доброчесності через використання відкритих освітніх ресурсів (далі – OER), адже використання OER може зменшити спокусу плагіату, надаючи здобувачам доступ до якісних навчальних матеріалів, які можна легально використовувати з належним зазначенням авторства. Цифрові платформи можуть включати вбудовані інструменти для цитування, перевірки на плагіат і сприяння академічній чесності.

Таким чином, можна зробити висновок, що для забезпечення високого рівня академічної доброчесності в умовах цифрової трансформації освіти необхідний комплексний підхід, що включає таке:

– активне використання технологій для виявлення академічної недоброчесності й запобігання їй;

– посилення етичного виховання здобувачів, формування в них розуміння цінності академічної чесності й відповідальності за власну роботу;

– розвиток цифрової грамотності здобувачів і викладачів, навчання їх правил етичного використання інформації й цифрових інструментів;

– створення сприятливого академічного середовища, що заохочує оригінальність, критичне мислення й повагу до інтелектуальної власності;

– постійне оновлення нормативно-правової бази закладів вищої освіти у сфері академічної доброчесності з урахуванням розвитку цифрових технологій.

Як зазначалося вище, разом зі створенням нових можливостей для освітнього процесу цифровізація зумовлює розроблення й імплементацію технологічних механізмів контролю за дотриманням принципів академічної доброчесності. Одним із найбільш поширених і дієвих інструментів у цьому контексті є системи автоматизованої перевірки на плагіат, серед яких широко використовуються такі програмні комплекси, як Turnitin, Unicheck, PlagScan тощо. Зазначені системи здійснюють автоматизований аналіз текстових матеріалів на предмет наявності неправомірних запозичень із наявних електронних баз даних та інтернет-ресурсів, надаючи кількісну оцінку рівня їх оригінальності. Однак, незважаючи на свою ефективність у виявленні прямих текстових збігів, ці інструменти мають певні методологічні обмеження. Зокрема, вони не завжди здатні ідентифікувати випадки ретельного перефразування або адаптації оригінального тексту без належного посилання на першоджерело, що становить приховану форму плагіату. Крім того, існують технічні способи обходу таких систем, що потребує постійного вдосконалення алгоритмів їх роботи й розроблення нових підходів до виявлення академічної недоброчесності в умовах динамічного розвитку цифрового середовища.

Ефективне використання потенціалу цифрових технологій у поєднанні із цілеспрямованими педагогічними зусиллями є ключем до формування культури академічної доброчесності серед майбутніх фахівців, що є запорукою їхнього успішного професійного розвитку та внеску в розбудову чесного й відповідального суспільства. З метою виявлення того, як цифрові технології впливають на формування академічної доброчесності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, автори провели онлайн-опитування серед здобувачів Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія», Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського й Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. В опитуванні взяли участь 98 здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти й 4 здобувачі третього рівня вищої освіти (доктора філософії), із яких 75,6% – чоловіки та 24,4% – жінки.

На запитання «Як часто Ви використовуєте цифрові технології (інтернет, онлайн-платформи, програмне забезпечення тощо) у своєму навчанні?» відповіді здобувачів розподілилися так: постійно (55%), часто (35,5%), іноді (8,5%), рідко (1%). Отримані результати свідчать про глибоке проникнення цифрових технологій у сучасну освітню практику. Панівна частка здобувачів освіти розглядає інтернет, онлайн-платформи та програмне забезпечення як невід'ємні компоненти освітнього процесу.

Аналіз відповідей на запитання щодо обізнаності здобувачів освіти з поняттям «акаде-

мічна доброчесність» демонструє переважно високий рівень ознайомленості із цією дефініцією серед опитаної групи. Майже половина респондентів (47,8%) засвідчила, що знайома з концепцією академічної доброчесності, що свідчить про певну інституційну увагу до формування відповідних етичних норм в освітньому процесі. Ще більша частка опитаних (50,5%) зазначила загальну обізнаність із зазначеним поняттям. Цей показник підкреслює широке поширення терміна «академічна доброчесність» в освітньому середовищі, хоча рівень розуміння його глибинних аспектів може варіюватися. Варто відзначити незначну частку респондентів, які мають лише деяке уявлення про академічну доброчесність (1,7%). Цей показник може вказувати на необхідність подальшого посилення інформаційно-просвітницької роботи серед здобувачів вищої освіти з метою формування чіткого й усебічного розуміння принципів академічної чесності. Примітно, що жоден з опитаних респондентів не відзначив повної необізнаності з поняттям «академічна доброчесність». Цей факт є позитивним індикатором, що свідчить про загальне усвідомлення важливості етичних норм в академічній діяльності.

Аналіз відповідей на наступне запитання представлено у вигляді кругової діаграми (рис. 1).

Результати аналізу діаграми вказують на те, що більшість здобувачів освіти обізнані про наявність програм для перевірки на плагіат у своєму закладі вищої освіти. Проте існує значна частка здобувачів, які потребують більш глибокого розуміння принципів роботи цих програм, а також невелика група, яка не володіє відповідною інформацією.

Аналіз відповідей на питання щодо випадків використання матеріалів з інтернету без належного цитування серед здобувачів освіти та їхніх одногрупників виявляє помітну тенденцію до дотримання норм академічної доброчесності, проте фіксує наявність окремих порушень. Більшість респондентів (80,7%) зазначила, що такі випадки траплялися рідко. Цей показник є позитивним індикатором, що свідчить про загальне усвідомлення важливості належного цитування й поваги до інтелектуальної власності. Проте значна частка опитаних усе ж таки стикалася з використанням матеріалів без цитування: 7,2% вказали, що це траплялося часто, а 10% – іноді, тобто сумарно 17,2% респондентів прямо або опосередковано підтвердили наявність порушень академічної доброчесності. Лише незначна частина здобувачів (2,1%) стверджує, що таких випадків ніколи не траплялося. Цей показник може відображати як високий рівень академічної свідомості в окремих групах, так і потенційну необізнаність щодо певних форм неналежного використання матеріалів. Таким чином, результати опитування демонструють, що, попри загальну тенденцію до дотримання норм цитування, проблема використання інтернет-матеріалів без належного оформлення залишається актуальною (рис. 2).

Більшість опитаних (62,5%) зазначила «нейтрально» щодо наявних методів виявлення академічної недоброчесності в цифровому середовищі. Це є тривожним сигналом,

Рис. 1. Відповіді респондентів щодо питання про обізнаність з програмами для перевірки на плагіат, які використовують у закладі освіти

Рис. 2. Відповіді респондентів на питання щодо ефективності наявних методів виявлення академічної недоброчесності в цифровому середовищі

оскільки свідчить про низьку довіру значної частини здобувачів до дієвості застосовуваних інструментів і підходів у боротьбі з академічною нечесністю в онлайн-середовищі. Значна частка респондентів (31,3%) оцінює ефективність методів як «дуже ефективну». Отримані результати підкреслюють необхідність перегляду й удосконалення наявних методів виявлення академічної недоброчесності в цифровому середовищі. Важливо не лише впроваджувати більш ефективні технологічні рішення, а й зосереджуватися на формуванні в здобувачів високих етичних стандартів і культури академічної доброчесності.

На запитання «Які, на Вашу думку, заходи могли б сприяти підвищенню рівня академічної доброчесності в умовах активного використання цифрових технологій?» можна було обрати декілька варіантів відповідей. Результати розподілилися так:

– посилення контролю за використанням інтернет-ресурсів – 12,4%;

– детальніше роз'яснення правил академічної доброчесності – 42,4%;

– використання сучасних програм для виявлення плагіату – 24,7%;

– заохочення оригінальності й самостійності виконання робіт – 55,7%;

– навчання правильного цитування та посилання на джерела – 14,7%;

– більш суворе покарання за порушення академічної доброчесності – 36,8%;

– використання цифрових інструментів для перевірки джерел – 41,7%;

– створення відкритого доступу до якісних навчальних матеріалів – 47,6%.

Узагальнюючи, зазначимо, що результати проведеного онлайн-опитування серед здобувачів трьох українських закладів вищої освіти виявили глибоку інтеграцію цифрових технологій в освітній процес. Попри загальне усвідомлення важливості цитування, значна частина здобувачів стикалася з випадками використання інтернет-матеріалів без належного оформлення, більшість опитаних висловили сумнів щодо ефективності наявних методів виявлення академічної недоброчесності в цифровому середовищі. Серед заходів, які, на думку здобувачів, могли б підвищити рівень академічної доброчесності, найбільш популярними виявилися заохочення оригінальності й самостійності виконання робіт, створення відкритого доступу до якісних навчальних матеріалів, детальніше роз'яснення правил академічної доброчесності, використання цифрових інструментів для перевірки джерел.

Висновки. У процесі дослідження автори проаналізували дефініцію «академічна доброчесність». Дослідили, що забезпечення високого рівня академічної доброчесності в умовах цифрової трансформації освіти потребує комплексного підходу, який поєднує активне використання технологій для виявлення академічної доброчесності й запобігання їй, посилення етичного виховання здобувачів, розвиток цифрової грамотності викладачів і здобувачів, створення сприятливого акаде-

мічного середовища та постійне оновлення нормативно-правової бази закладів вищої освіти. Результати проведеного онлайн-опитування серед здобувачів трьох українських закладів вищої освіти засвідчили беззаперечну й усеосяжну інтеграцію цифрових технологій у сучасну освітню практику. Це явище проявляється в широкому спектрі застосування інтернет-ресурсів, онлайн-платформ як невід'ємних компонентів освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Алєксєєва С. Методологія наукових досліджень та академічна доброчесність: виклики в умовах цифровізації. *Витоки педагогічної майстерності.* 2024. № 34. С. 5–8.
2. Білоус О. С., Пилипчук В. І. Академічна доброчесність у вищій освіті: виклики та перспективи. *Вища освіта України*. 2019. № 4(85). С. 52–64.
3. Лещенко Т. О., Шевченко О. М. Мотивація навчальної діяльності здобувачів вищої освіти як провідний чинник підготовки фахівців. *Trends in the development of science in the modern world*. 2022. С. 247–251.
4. Опольська М. В., Попадич О. О., Попадич Б. Т., Петухова Т. А. Концепт категорії академічної доброчесності у вищій освіті. *Наука і техніка сьогодні.* 2025. № 2(43). С. 834–840. URL: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-2(43).
5. Borzenko O., Tamozhska I., Varhata O., Hetmanenko L., Shevchuk V. Development of Modern Teaching Methods under the Influence of Information Technologies. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences.* 2024. № 22(2). P. 269–4279. URL: https://doi.org/10.57239/PJLSS2024-22.2.00315.
6. Tamozhska I., Chubuk R., Pienov V., Myroshnychenko N., Prokofyeva L. Innovative teaching methods for developing basic skills in higher education students through real professional contexts. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias.* 2024. № 3. URL: https://doi.org/10.56294/sctconf2024.1214.

References

1. Alieksieieva, S. (2024). Metodolohiia naukovykh doslidzhen ta akademichna dobrochesnist: vyklyky v umovakh tsyfrovizatsii [Research methodology and academic integrity: challenges in the context of digitalization]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti.* № 34. S. 5–8 [in Ukrainian].
2. Bilous, O. S., & Pylypchuk, V. I. (2019). Akademichna dobrochesnist u vyshchii osviti: vyklyky ta perspektyvy [Academic integrity in higher education: challenges and prospects]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. № 4(85). S. 52–64 [in Ukrainian].
3. Leshchenko, T. O., & Shevchenko, O. M. (2022). Motyvatsiia navchalnoi diialnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity yak providnyi chynnyk pidhotovky fakhivtsiv [Motivation of educational activity of higher education students as a leading factor in training]. *Trends in the development of science in the modern world.* S. 247–251 [in Ukrainian].
4. Opolska, M. V., Popadych, O. O., Popadych, B. T., & Petukhova, T. A. (2025). Kontsept katehorii akademichnoi dobrochesnosti u vyshchii osviti [The concept of the category of academic integrity in higher education]. *Nauka i tekhnika sohodni.* № 2(43). S. 834–840. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-2(43) [in Ukrainian].
5. Borzenko, O., Tamozhska, I., Varhata, O., Hetmanenko, L., & Shevchuk, V. (2024). Development of Modern Teaching Methods under the Influence of Information Technologies. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*. 22(2), rr. 269–4279. https://doi.org/10.57239/PJLSS2024-22.2.00315 [in English].
6. Tamozhska, I., Chubuk, R., Pienov, V., Myroshnychenko, N., & Prokofyeva, L. (2024). Innovative teaching methods for developing basic skills in higher education students through real professional ontexts. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias.* 3. https://doi.org/10.56294/sctconf2024.1214 [in English].

УДК 371.13:37.011.3(4) **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-25

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВЕКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Трускавецька І. Я.
докторант, доцент,
доцент кафедри природничих дисциплін і методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID ID: 0000-0001-6605-7948

У статті розкрито особливості професійної підготовки вчителів природничої освітньої галузі в країнах Європейського Союзу в контексті сучасних трансформацій освіти, зумовлених глобальними викликами, процесами євроінтеграції та переходом до інноваційних моделей навчання. Здійснено теоретичний аналіз сучасних європейських концепцій педагогічної освіти, зокрема моделей підготовки майбутніх учителів біології, хімії та фізики, що ґрунтуються на ідеях академічної мобільності, автономії закладів вищої освіти, посиленні наукового складника й партнерства з роботодавцями. Виокремлено ключові тенденції розвитку професійної підготовки фахівців у країнах Європейського Союзу, серед яких – упровадження компетентнісного підходу, міждисциплінарна інтеграція, цифровізація освітнього середовища, розвиток інклюзивної освіти, застосування дуальної форми підготовки й акцент на формуванні здатності до безперервного професійного зростання.

Окреслено шляхи імплементації позитивного досвіду країн Європейського Союзу в українську систему педагогічної освіти з урахуванням національного контексту. Обґрунтовано доцільність адаптації сучасних європейських підходів до організації професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, зокрема завдяки впровадженню модульно-компетентнісних програм, розширенню практико-орієнтованого складника навчання, застосуванню сучасних цифрових технологій і розвитку міжнародного співробітництва між педагогічними університетами. Представлено узагальнену характеристику європейських моделей підготовки вчителів природничих дисциплін, що відповідають критеріям якості й ефективності сучасної освіти в умовах Єдиного європейського освітнього простору.

Ключові слова: *професійна підготовка, учитель природничої освітньої галузі, країни ЄС, європейський досвід, педагогічна освіта, компетентнісний підхід.*

Truskavetska I. Ya. European vector of professional training for natural science teachers

The article reveals the specific features of the professional training of teachers in the natural sciences education sector in the countries of the European Union in the context of modern educational transformations driven by global challenges, European integration processes, and the transition to innovative learning models. A theoretical analysis of contemporary European concepts of teacher education is carried out, focusing in particular on training models for future teachers of biology, chemistry, and physics based on the principles of academic mobility, institutional autonomy, enhanced scientific components, and partnerships with employers.

The study identifies key trends in the development of professional teacher training in EU countries, including the implementation of a competence-based approach, interdisciplinary integration, digitalization of the educational environment, advancement of inclusive education, application of dual education models, and an emphasis on fostering continuous professional development.

The article outlines possible ways to implement the positive experiences of EU countries into the Ukrainian system of teacher education, taking into account the national context. It substantiates the feasibility of adapting modern European approaches to the organization of professional training for future teachers of natural sciences, particularly through the introduction of modular and competence-based programs, the expansion of practice-oriented learning components, the application of modern digital technologies, and the development of international cooperation among pedagogical universities.

A generalized description of European models for the training of natural science teachers is presented, aligned with the criteria of quality and effectiveness in modern education within the framework of the European Higher Education Area.

Key words: *professional training, natural science teacher, EU countries, European experience, pedagogical education, competence-based approach.*

Вступ. Професійна підготовка вчителів природничої освітньої галузі є однією із ключових передумов забезпечення якісної, інноваційної та стійкої системи освіти, що відповідає сучасним суспільним і науково-технологічним викликам. Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017) [2] та Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020) [3], освітній процес має ґрунтуватися на компетентнісному підході, принципах науковості, інтегрованості, інноваційності, що впливає на зміст і структуру професійної підготовки майбутніх фахівців. Згідно з Концепцією розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) на 2020–2027 роки [4], одним із стратегічних завдань є вдосконалення професійної підготовки вчителів, здатних упроваджувати міждисциплінарні підходи, розвивати в учнів дослідницькі, критично-аналітичні навички й формувати науковий світогляд.

У контексті євроінтеграційного курсу України актуальним є вивчення досвіду країн Європейського Союзу (далі – ЄС), зокрема положень Європейської рамки кваліфікацій для навчання упродовж життя (EQF), Болонського процесу, Програми ЄС Erasmus+, а також Рекомендацій Європейського парламенту й Ради ЄС щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018/C 189/01) [7]. Зазначені документи акцентують увагу на необхідності оновлення змісту й підходів до професійної підготовки вчителів у напрямі компетентнісної спрямованості, цифрової трансформації та педагогічної мобільності. Від рівня підготовленості педагогів, які викладають біологію, хімію, фізику, географію й інші природничі предмети, значною мірою залежить формування в здобувачів освіти наукового світогляду, розвиток дослідницьких умінь і стійкість мотивації до пізнання природничих наук.

Тому дослідження європейського вектора професійної підготовки вчителів природничих дисциплін, а також обґрунтування можливостей інтеграції його кращих практик у вітчизняну систему педагогічної освіти є актуальним і своєчасним, оскільки відповідає державним пріоритетам і європейським орієнтирам модернізації освіти в Україні.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження застосовано комплекс взаємопов'язаних методів, а саме: ***теоретичні*** – аналіз наукової літератури, порівняльний аналіз, узагальнення, систематизація та класифікація наукових джерел з проблеми професійної підготовки педагогів у країнах ЄС; ***порівняльно-педагогічний метод*** – виявлення спільного й відмінного в моделях професійної підготовки вчителів природничої галузі в різних країнах ЄС; ***прогностичні методи*** – формулювання висновків та обґрунтування можливостей адаптації зарубіжного досвіду до українського освітнього контексту.

Методологічну основу дослідження становлять положення компетентнісного, системного, аксіологічного й особистісно-орієнтованого підходів, що дають змогу розглядати професійну підготовку вчителя природничої освітньої галузі як цілісний, динамічний і відкритий процес. Результати порівняльного аналізу лягли в основу узагальнення провідних тенденцій і формування рекомендацій щодо можливостей трансформації вітчизняної системи педагогічної освіти.

Результати. У межах дослідження визначено, що реформування системи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін в Україні потребує ґрунтовного аналізу й адаптації успішних європейських практик, які довели свою ефективність у контексті викликів глобалізованого освітнього середовища. Це зумовлює актуальність звернення до європейського вектора модернізації педагогічної освіти, що спрямований на формування вчителя нового типу – фахівця з високим рівнем предметної, дидактичної та цифрової компетентності, готового до інноваційної діяльності, педагогічного партнерства й професійного зростання впродовж життя.

Метою статті є науково-теоретичне обґрунтування тенденцій і моделей професійної підготовки вчителів природничих дисциплін у країнах ЄС, а також визначення можливостей імплементації їхніх провідних ідей у національний контекст вищої педагогічної освіти України.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання: проаналізувати концеп-

туальні засади європейських моделей професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін; виокремити провідні тенденції, що визначають зміст та організацію педагогічної освіти в країнах ЄС та обґрунтувати напрями адаптації ефективного зарубіжного досвіду до умов української системи підготовки вчителів природничої освітньої галузі.

Актуальна тенденція розвитку педагогічної освіти у світі полягає в забезпеченні повноцінної вищої освіти для вчителів і викладачів усіх освітніх рівнів. У таких країнах, як США, Велика Британія, Франція, Швеція та багато інших, для здобуття права на викладання в закладах середньої освіти необхідно мати перший університетський диплом (наприклад, бакалавра чи ліценціата) за фахом, що відповідає шкільному предмету, а також пройти додаткову професійну підготовку психолого-педагогічного спрямування, яка триває 1–2 роки у відповідних спеціалізованих закладах або структурних підрозділах університетів [1, с. 16].

Система професійної підготовки вчителів у країнах ЄС вирізняється значною варіативністю моделей, однак загалом узгоджується з європейськими рамками вищої освіти, визначеними Болонським процесом, а також із чинними кваліфікаційними вимогами до педагогічної професії. Як правило, мінімальною освітньою вимогою до вчителя є повна вища освіта. У більшості держав-членів ЄС на нормативному рівні закріплено, що для викладання в основній і середній школі необхідним є диплом магістра (рівень ISCED 7) [4]. Наприклад, у Франції з 2013 року всі вчителі повинні мати «*Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*» (Освітньо-професійна діяльність у сфері викладання, освіти й навчання) [3]. В окремих країнах із системами перехідного типу (зокрема в частинах Бельгії, Нідерландах, а також раніше в Румунії та Великій Британії) мінімальною вимогою залишався ступінь бакалавра (рівень ISCED 6). Проте й ці держави поступово трансформують підготовку вчителів відповідно до загальноєвропейських тенденцій. Так, зокрема, в Ірландії та на Мальті нещодавно впроваджено обов'язкову п'ятирічну підготовку з присудженням ступеня магістра педагогічної освіти [7].

Тривалість професійної підготовки вчителя природничих дисциплін у країнах ЄС у середньому становить п'ять років. Цей період реалізується як за схемою «3+2» (бакалаврат і магістратура), так і через інтегровані п'ятирічні програми. Нові освітні програми, на відміну від застарілих, вирізняються посиленою міждисциплінарністю з акцентом на практико-орієнтованому навчанні, розвитку педагогічної рефлексії та цифрових компетентностей, а також більшою інтеграцією з європейським освітнім простором. Водночас у низці країн, зокрема у Великій Британії, раніше застосовували скорочені форми підготовки (тривалістю 3–4 роки), які сьогодні здебільшого втратили актуальність. У цих державах упроваджуються сучасні магістерські програми педагогічної підготовки, що відповідають вимогам європейських кваліфікаційних рамок і спрямовані на формування комплексних професійних компетентностей майбутніх учителів.

Залежно від організаційної побудови системи професійної підготовки педагогів, у європейських країнах виокремлюють дві базові моделі: *конкурентну* (паралельну) й *консеквентну* (послідовну) [7]. У межах конкурентної моделі студент одразу зараховується на педагогічну програму, яка передбачає одночасне вивчення предметної спеціалізації (наприклад, фізики чи біології) та дисциплін педагогічного циклу, включаючи методики викладання. Така структура є домінантною в системах підготовки вчителів країн Східної Європи, Скандинавського регіону, а також у низці західноєвропейських держав. У Фінляндії вчителі середньої школи здобувають кваліфікацію через інтегровану програму бакалаврату й магістратури, що зазвичай триває 5 років (300 ECTS). Освітня програма охоплює грунтовну підготовку з двох спеціальностей (наприклад, хімії та математики), а також включає обов'язкові курси з педагогіки й методики навчання, педагогічну практику, яка проходить у школах, що функціонують при університетах.

Консеквентна модель базується на послідовному набутті фахової та педагогічної кваліфікації. Спочатку студент здобуває академічну освіту в певній предметній галузі

(рівень бакалавра або його еквівалент), після чого проходить спеціалізовану педагогічну підготовку зазвичай у форматі магістерської програми або післядипломного курсу педагогічної кваліфікації. Такий підхід поширений у Великій Британії, Франції, Іспанії, де, наприклад, випускники-біологи чи хіміки вступають на однорічні або дворічні програми педагогічної кваліфікації, такі як PGCE (Postgraduate Certificate in Education) у Британії чи Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) у Франції [6].

Кожна з моделей має свої переваги. Конкурентна забезпечує системну інтеграцію педагогічної й фахової підготовки, а також сприяє ранньому залученню студентів до викладацької діяльності. Натомість консеквентна модель вирізняється вищим ступенем варіативності, оскільки передбачає можливість набуття педагогічної кваліфікації після завершення академічної підготовки з відповідної предметної галузі, що створює умови для більш усвідомленого професійного вибору, даючи змогу залучати до викладання фахівців, які вже мають сформований науково-предметний базис. У контексті освітньої політики ЄС обидві моделі реалізуються паралельно, що забезпечує інституційну гнучкість систем підготовки педагогічних кадрів та адаптивність до змін ринку праці й професійних орієнтацій здобувачів освіти.

Наведемо порівняльний аналіз моделей підготовки вчителів природничої освітньої галузі в країнах ЄС та Україні (табл. 1).

За результатами дослідження визначено, що ключові відмінності між моделями підготовки вчителів у країнах ЄС полягають у способі інтеграції предметного й педагогічного складників, а також у послідовності їх засвоєння. У всіх розглянутих випадках педагогічна освіта функціонує як складник системи вищої освіти й реалізується в університетах або спеціалізованих педагогічних інституціях.

У більшості держав ЄС ступінь бакалавра тривалістю 3–4 роки дедалі рідше визнається як достатня самостійна кваліфікація для професійної діяльності вчителя. Найпоширенішою є п'ятирічна модель підготовки за схемою «3+2» (бакалаврат + магістратура), яка реалізується, зокрема, у Франції, Польщі, Італії, Іспанії, Фінляндії. У країнах, де існує розширена фаза педагогічної практики, таких як Німеччина й Австрія, загальна тривалість професійного становлення вчителя може сягати 6–7 років. Українська модель професійної підготовки вчителів природничої освітньої галузі реалізується за схемою «4+1,5» (чотирирічний бакалаврат і півторарічна магістратура). Аналіз освітніх програм природничої галузі в українських закладах вищої освіти свідчить, що за тривалістю та структурою підготовки вони загалом відповідають базовим параметрам європейських освітніх стандартів. Водночас в Україні освітній ступінь бакалавра формально визнається достатнім для здійснення педагогічної діяльності в закладах загальної середньої освіти, передусім у початковій і базовій школі. Натомість для викладання на рівні профільної середньої освіти зазвичай передбачається наявність магістерської кваліфікації.

Зміст професійної підготовки вчителів природничих дисциплін у країнах ЄС включає три структурно визначені компоненти, за саме: предметну підготовку, психолого-педагогічний цикл і методику викладання відповідних дисциплін разом із педагогічною практикою. За даними міжнародного дослідження OECD TALIS, близько 70% учителів у Європі зазначають, що в процесі їхньої формальної освіти реалізовано всі зазначені складники – академічний, педагогічний і практичний [8].

У національних освітніх системах, де історично домінував акцент на поглибленій академічній підготовці, частка педагогічного компонента в програмах професійної підготовки вчителів є істотно нижчою. Зокрема, в Італії для спеціальностей «Фізика», «Біологія» й «Хімія» основна увага приділяється предметно-теоретичній підготовці, тоді як педагогічний складник реалізується переважно через короткострокові післядипломні програми. Ці програми перебувають у процесі реформування з метою посилення методичної компоненти й удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Водночас у Болгарії педагогічна підготовка для вчителів природничих дисциплін, таких як «Біологія» та «Хімія», включає як теоретичні курси, так і практичне навчання. Програми передбача-

Таблиця 1

Типові моделі підготовки вчителів природничої освітньої галузі в країнах ЄС та Україні

Модель програми (країни)	Вхідні вимоги й відбір	Програми, спеціальність	Обсяг педагогічної практики	Сертифікація та доступ до професії
Консеквентна (Франція, Іспанія, Англія)	Наявність бакалаврського ступеня з предметної спеціальності; конкурсний відбір до педагогічної магістратури (іспити, оцінка успішності).	Франція – Master MEEF, spécialité Sciences de la Vie et de la Terre; Іспанія – Máster Universitario en Formación del Profesorado, especialidad Biología y Geología; Велика Британія – PGCE Secondary Science with Biology/ Chemistry/ Physics.	20–40 кредитів під час магістратури; практика на 2-му році навчання (Франція: практика як часткова зайнятість у школі після конкурсу).	Професійна кваліфікація вчителя надається за наявності магістерського ступеня й успішного проходження сертифікаційної процедури: національного конкурсу (CAPES у Франції), державного іспиту (oposición в Іспанії) або присвоєння статусу. кваліфікованого вчителя (QTS) у Великій Британії.
Конкурентна (Фінляндія, Польща, Чехія)	Атестат про повну середню освіту; вступні іспити до педагогічного ЗВО (тестування, мотиваційне інтерв'ю); високий конкурс.	Фінляндія – Luonnontieteiden aineenopettaja, Biologia/ Kemia (University of Helsinki); Польща – Nauczanie przedmiotów przyrodniczych – Biologia/ Chemia (Uniwersytet Jagielloński); Чехія – Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů – Biologie/ Chemie/Fyzika (Masarykova univerzita).	20–30 кредитів загалом; практика триває кілька років; різні етапи: спостереження, пробне та самостійне викладання.	Наявність диплома магістра з педагогічної спеціальності надає право на викладання; у деяких країнах додатково передбачається професійна реєстрація, як-от у Teaching Council в Ірландії.
Дворівнева з індукцією (Німеччина, Австрія)	Повна середня освіта (Abitur); вступ до університету на педагогічну або комбіновану програму.	Німеччина – Lehramt an Gymnasien – Biologie/ Chemie /Physik; Австрія – Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung – Unterrichtsfach Biologie/ Physik/ Chemie (Universität Wien, Universität Graz).	Основна практика – у межах референдаріату (до 2 років); університет також забезпечує короткострокові практики між семестрами.	Професійна кваліфікація вчителя в Німеччині та Австрії передбачає складання двох державних іспитів (Staatsexamen I і II), після чого присвоюється статус вчителя-держслужбовця.
Україна	Повна середня освіта; вступ на спеціальність 014 «Середня освіта» або суміжну; конкурсний відбір залежно від ЗВО.	Бакалаврат (4 роки) + магістратура (1,5 року) або інтегрована програма (5 років). Спеціальності: Середня освіта (Біологія), (Хімія), (Фізика).	Мінімум 10% загального обсягу; кілька етапів: від пробних уроків до самостійного викладання (6–8 тижнів) на старших курсах.	Право на викладання надається на підставі диплома; державна сертифікація відсутня, однак обов'язковою є атестація в закладі освіти й упроваджується професійний стандарт.

ють інтеграцію педагогічних знань у загальний навчальний план, однак конкретна частка педагогічного компонента може варіюватися залежно від університету й спеціальності.

Особливе місце в структурі професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у країнах ЄС посідають методики викладання конкретних предметів, які зде-

більшого представлені як окремі навчальні курси, зокрема «Методика навчання біології», «Методика навчання хімії», «Методика навчання фізики». Ці дисципліни обов'язково супроводжуються практико-орієнтованими компонентами: проведенням навчальних практик у шкільному середовищі, педагогічними тренінгами й рефлексивним аналізом викладацького досвіду. Так, наприклад, в Університетському коледжі Корка (Ірландія) у межах програми BEd in Science Education передбачено комплексну педагогічну підготовку з двох природничих дисциплін, яка включає методичні курси, навчальні практики й оцінювання професійної придатності здобувачів. У Нідерландах подібна структура втілюється в освітніх програмах Університету Лейдена через модулі ICLON, що інтегрують викладання предметно-методичних дисциплін із практичними компонентами в шкільному контексті. У Німеччині (наприклад, в Університеті Оснабрюка) студенти проходять навчання в симульованому освітньому середовищі, беручи участь у мікронавчанні, що дає їм змогу набувати досвіду поступово, під супроводом викладача й в умовах педагогічної рефлексії. Відповідно до сучасних європейських підходів, професійна підготовка вчителя природничого циклу виходить за межі засвоєння предметного змісту і включає опанування сучасних освітніх технологій, формування здатності до побудови міждисциплінарних зв'язків і реалізації принципів STEM-освіти. Така структура підготовки забезпечує гармонійне поєднання академічного й методичного складників, формуючи в майбутнього педагога цілісну професійну ідентичність, орієнтовану на компетентнісне викладання, інноваційність і педагогічну відповідальність [5].

У сучасних європейських освітніх системах, зокрема у Швеції, Фінляндії та Польщі, простежується тенденція до міждисциплінарного підходу в підготовці вчителів природничих дисциплін, що особливо виразно виявляється в освітньому процесі основної школи. Підготовка орієнтована на викладання інтегрованого курсу «Природничі науки», що зумовлює необхідність формування в педагогів здатності викладати кілька предметів одночасно. У зв'язку з цим навчальні програми охоплюють змістові модулі з біології, хімії, фізики, географії, наук про Землю та навколишнє середовище, доповнені спеціалізованими методичними курсами з інтегрованого викладання. Так, у Фінляндії на рівні початкової школи природничі дисципліни об'єднуються в курс «Навколишнє середовище та природознавство», який охоплює широкий спектр змістових компонентів, спрямованих на формування цілісного наукового світогляду. У старших класах дисципліни розділяються, проте педагогічна підготовка вчителів зберігає міждисциплінарний характер.

У Швеції аналогічний підхід реалізується через інтегровані методичні курси, які дають змогу майбутнім учителям ефективно поєднувати знання з різних галузей науки, формуючи в здобувачів освіти системне бачення природничих явищ. У Польщі, попри певну збереженість предметної диференціації, освітні програми також передбачають засвоєння основ міждисциплінарного викладання, що відображає актуальні запити шкільної практики та стратегічні цілі оновлення змісту освіти. Загалом європейська модель підготовки вчителя природничих дисциплін дедалі більше орієнтована на інтеграцію знань, розвиток гнучких педагогічних стратегій і застосування сучасних освітніх технологій, що відповідає викликам реформованої загальної середньої освіти.

У низці країн, зокрема у Фінляндії та Естонії, структура педагогічної освіти ґрунтується на принципі дослідницької спрямованості. Студенти виконують індивідуальні науково-педагогічні проєкти, проводять експериментальні апробації методик викладання й захищають магістерські роботи, що сприяє розвитку навичок критичного аналізу та професійної рефлексії. У таких країнах, як Велика Британія та Нідерланди, пріоритет надається рефлексивній практиці, де здобувачі освіти аналізують власну викладацьку діяльність, оформлюють педагогічні щоденники й навчаються самостійно оцінювати ефективність застосованих методів навчання [5].

Висновки. Отже, на основі аналізу встановлено, що професійна підготовка вчителів природничих дисциплін у країнах ЄС характеризується високим рівнем інтеграції з потре-

бами сучасного суспільства, акцентом на міждисциплінарність, цифрову трансформацію, академічну мобільність і розвиток педагогічної майстерності на основі рефлексивного підходу. Європейські моделі освіти зорієнтовані на формування вчителя-дослідника, здатного до інновацій, самоосвіти й ефективного реагування на виклики XXI століття, значна увага приділяється інтеграції практичного компонента в структуру педагогічних програм.

Ми сформували рекомендації щодо впровадження європейського досвіду в практику українських закладів освіти професійної підготовки вчителів природничої освітньої галузі, а саме:

– інтегрувати компетентнісний підхід у структуру освітніх програм із фокусом на формування наукової, цифрової, міжкультурної та соціальної компетентностей;

– розширити міждисциплінарність освітнього процесу, поєднуючи знання з біології, хімії, фізики, географії та екології в рамках цілісних навчальних модулів.

– застосовувати практико-орієнтовані методи навчання, включаючи моделювання реальних професійних ситуацій, проєктну діяльність, елементи STEM-освіти тощо;

– активізувати дуальну форму підготовки фахівців, які поєднують академічне навчання з педагогічною практикою в рамках укладених угод про співпрацю із закладами загальної середньої освіти й міжнародне співробітництво в межах програм Erasmus+, спільних освітніх і наукових проєктів, академічної мобільності викладачів і студентів;

– забезпечити цифрову трансформацію педагогічної підготовки, зокрема, через запровадження онлайн-курсів, віртуальних лабораторій, навчальних платформ тощо.

Таким чином, імплементація зазначених рекомендацій сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, наближенню української педагогічної освіти до європейських стандартів і формуванню конкурентоспроможного фахівця сучасного покоління на ринку праці.

Список використаних джерел

1. Годлевська К. В., Котун К. В., Постригач Н. О., Старощук Ю. М. Професійна підготовка вчителів старшої школи у зарубіжних країнах: навчальний посібник для дистанційного курсу. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2022. 190 с.
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 24.06.2025).
3. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. Відомості Верховної Ради України. 2020. № 6. Ст. 41. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20 (дата звернення: 24.06.2025).
4. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) на 2020–2027 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 25.11.2020 № 1556-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text (дата звернення: 24.06.2025).
5. Andrysová P., Chudý Š. Comparative Analysis of Teacher Education Programmes in Selected Countries. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology.* 2019. Vol. 18, № 4. P. 7. URL: https://www.tojet.net/articles/v18i4/1841.pdf (дата звернення: 24.06.2025).
6. European Commission/EACEA/Eurydice. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2021. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf (дата звернення: 13.05.2025).
7. European Union. The European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF). Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2017. URL: https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-eqf (дата звернення: 24.06.2025).
8. Eurydice. Induction and Support for New Teachers in Europe: Policy and Practice. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu (дата звернення: 13.05.2025).
9. Mičicová B., Šamová M. Příprava budoucích učitelů. Srovnávací studie. Kancelář Poslanecké sněmovny, Parlamentní institut, 2016. č. 5. s. 369.
10. Musset P. Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review of Potential Effects, OECD Educational Working Papers. 2010. № 48. OECD Publishing, Paris. URL: https://www.oecdilibrary.org/education/initial-teacher-education-and-continuing-training-policies-in-a-comparativeperspective_5kmbphh7s47h-en (дата звернення: 13.05.2025).

11. Science on Stage Europe. STEM Didactics in Europe: Innovative Examples from Teacher Practice. Berlin, 2023. URL: https://www.science-on-stage.eu (дата звернення: 13.05.2025).

References

1. Hodlevska, K., Kotun K., Postryhach N., & Staroshchuk Yu. M. (2022). *Profesiina pidhotovka vchyteliv starshoi shkoly u zarubizhnykh krainakh*. navchalnyi posibnyk dlia dystantsiinoho kursu [Professional training of high school teachers in foreign countries]. Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy, 190 [in Ukrainian].
2. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 № 2145-VIII [Law of Ukraine «On Education» of September 5, 2017 No. 2145-VIII]. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Official Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (accessed: June 24, 2025) [in Ukrainian].
3. Verkhovna Rada Ukrainy. (2020). Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» vid 16.01.2020 № 463-IX [Law of Ukraine «On Complete General Secondary Education» of January 16, 2020 No. 463-IX]. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Official Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine, 6, Art. 41. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20 (accessed: June 24, 2025) [in Ukrainian].
4. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2020). Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity) na 2020–2027 roky: Rozporiadzhennia vid 25.11.2020 № 1556-r [On Approval of the Concept for the Development of Natural and Mathematical Education (STEM Education) for 2020–2027: Order No. 1556-r of November 25, 2020]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text (accessed: June 24, 2025) [in Ukrainian].
5. Andrysová P., & Chudý, Š. (2019). Comparative Analysis of Teacher Education Programmes in Selected Countries [Comparative analysis of teacher education programmes in selected cCountries]. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology.* 18, 4. 7. Retrieved from: https://www.tojet.net/articles/v18i4/1841.pdf [in English].
6. European Commission/EACEA/Eurydice (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf [in English].
7. European Union (2017). The European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-eqf [in English].
8. Eurydice. Induction and Support for New Teachers in Europe: policy and Practice (2021). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: https://eurydice.eacea.ec.europa.eun [in English].
9. Mičicová, B., & Šamová, M. (2016). *Příprava budoucích učitelů* [Preparation of future teachers]. Srovnávací studie. Kancelář Poslanecké sněmovny, Parlamentní institut. 5. 369 [in English].
10. Musset, P. (2010). Initial Teacher education and continuing training policies in a comparative perspective [Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective]: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review of Potential Effects, OECD Educational Working Papers. 48. OECD Publishing, Paris. Retrieved from: https://www.oecdilibrary.org/education/initial-teacher-education-and-continuing-training-policies-in-a-comparativeperspective_5kmbphh7s47h-en [in English].
11. Science on Stage Europe. STEM Didactics in Europe: Innovative examples from teacher practice. (2023). Berlin. Retrieved from: https://www.science-on-stage.eu [in English].

УДК 376.3:159.923.2 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-26

РОЗВИТОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ГОЛОВОЛОМОК

Туріщева Л. В.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології
Харківської державної академії фізичної культури
ORCID ID: 0000-0002-3265-2666

Дорожко І. І.
доктор філософських наук, професор,
завідувач кафедри психологічної і педагогічної антропології
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди
ORCID ID: 0000-0001-9339-7737

Малихіна О. Є.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психологічної і педагогічної антропології
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди
ORCID ID: 0000-0002-9236-4906

Саморегуляція – це здатність людини свідомо керувати своїми емоціями, думками й поведінкою відповідно до поставлених цілей, норм чи умов середовища. Вона охоплює процеси контролю імпульсів, зосередження уваги, подолання стресу та підтримання внутрішньої рівноваги. У сучасних умовах саморегуляція стає важливим чинником психологічного добробуту, ефективної діяльності й адаптації до змін.

У статті подано теоретичний огляд проблеми саморегуляції в роботах зарубіжних і вітчизняних учених. Описано результати опитувальника «Стилі саморегуляції поведінки» в учнів з особливими освітніми потребами. Також отримано інформацію щодо таких показників саморегуляції, як планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість, самостійність. Проаналізовано можливості розвитку саморегуляції в умовах розв'язування головоломок. Головоломки розглядаються як ефективний інструмент розвитку довільної уваги, планування, контролю й оцінювання власних дій. Визначено характеристики головоломок, які дають змогу ефективно використовувати їх для підвищення загального рівня саморегуляції. Представлено психолого-педагогічні рекомендації з організації корекційних занять з використанням головоломок для учнів з порушенням слуху. Описано експериментальне дослідження, охарактеризовано методику проведення й отримані результати. Показано, що систематичне використання головоломок сприяє підвищенню рівня саморегуляції, розвитку гнучкості, формуванню внутрішньої мотивації до досягнення успіху.

Зроблено висновок про доцільність упровадження головоломок у корекційну роботу для учнів з порушенням слуху як одного з ефективних способів формування навичок самоконтролю. Розроблено психолого-педагогічні рекомендації з організації корекційних занять з використанням головоломок для учнів з порушенням слуху.

Ключові слова: *саморегуляція, учні з особливими освітніми потребами, стилі саморегуляції поведінки, головоломки.*

Turishcheva L. V., Dorozhko I. I., Malykhina O. Ye. Development of self-regulation of students with special educational needs in the conditions of puzzle solving

Self-regulation is the ability of an individual to consciously manage their emotions, thoughts, and behaviors in accordance with set goals, norms, or environmental conditions. It involves processes such as impulse control, focused attention, stress management, and maintaining inner balance. In today's world, self-regulation is becoming a key factor in psychological well-being, effective functioning, and adaptation to change.

This article provides a theoretical overview of the issue of self-regulation as addressed in the works of both international and Ukrainian scholars. It presents the results of the "Behavioral Self-Regulation Styles"

questionnaire conducted among students with hearing impairments, offering insights into self-regulation indicators such as planning, modeling, programming, evaluation of results, flexibility, and independence. The potential for developing self-regulation through puzzle-solving is also analyzed. Puzzles are regarded as an effective tool for fostering voluntary attention, planning, self-monitoring, and evaluation of one's actions. The article identifies characteristics of puzzles that make them particularly effective for enhancing overall self-regulation. Psychological and pedagogical recommendations for organizing correctional sessions using puzzles for students with hearing impairments are presented. The article describes an experimental study, including the research methodology and the results obtained. It demonstrates that the systematic use of puzzles contributes to an increased level of self-regulation, the development of cognitive flexibility, and the cultivation of intrinsic motivation for success.

The study concludes that integrating puzzles into correctional programs for students with hearing impairments is a highly effective method for fostering self-control skills. Detailed psychological and pedagogical guidelines for implementing such interventions are also provided.

Key words: *self-regulation, students with special needs, behavioral self-regulation styles, puzzles.*

Вступ. У сучасному складному соціальному середовищі люди постійно відчувають нервово-психічне напруження. Кожна людина стоїть перед вибором: або вона знаходить способи прийняти реальність, у якій живе, або буде змушена залишатися в стані постійного напруження.

Метою статті є розгляд можливостей розвитку саморегуляції в учнів з особливими освітніми потребами в умовах розв'язування головоломок.

Проблема саморегуляції в працях як зарубіжних, так і вітчизняних психологів розглядається як механізм, що забезпечує цілеспрямовану поведінку людини, її здатність усвідомлено керувати власною активністю, емоціями, мотивацією та мисленням відповідно до ситуації й особистих цілей.

А. Бандура розглядав саморегуляцію в рамках соціально-когнітивної теорії й уважав, що вона включає самоспостереження, самооцінку та самопідкріплення. Б. Циммерман аналізував саморегуляцію як активний, свідомий процес навчання. Також йому належить трикомпонентна модель саморегуляції: 1) постановка цілей, мотивація; 2) контроль, увага, стратегія; 3) рефлексія, оцінювання результатів. Він розглядав саморегуляцію як процес, за допомогою якого індивід планує, контролює й коригує свою поведінку, емоції та пізнавальну активність з метою досягнення поставлених цілей. Р. Баумайстер досліджував самоконтроль як форму саморегуляції. К. Двек пов'язувала мислення з рівнем саморегуляції. Вона вважала, що люди з гнучким мисленням мають вищу мотивацію до самозміни та саморегуляції. Дж. Гросс досліджував емоційну регуляцію як частину саморегуляції, а також розробив модель стратегій регуляції емоцій (переключення уваги, переосмислення, пригнічення емоцій). М. Мішель показав, що довготривалі життєві результати (успішність, здоров'я) залежать від здатності до самоконтролю в ранньому віці. Зарубіжні дослідження підкреслюють, що саморегуляція – це багатовимірне явище, яке формується з раннього віку й впливає на успішність у навчанні, роботі, стосунках і здоров'ї.

У працях вітчизняних психологів саморегуляція розглядається як системний, динамічний процес, що забезпечує особистісну автономію, адаптацію та розвиток. Вона є важливою умовою успішності в навчанні, професійній діяльності й особистому житті [2; 3; 9; 10].

Вітчизняні психологи визначають такі аспекти саморегуляції: когнітивний – планування, самоконтроль, рефлексія; емоційний – управління емоціями, витримка, стресостійкість; поведінковий – контроль імпульсів, дотримання правил; мотиваційний – здатність підтримувати інтерес, долати прокрастинацію [4; 6; 8].

У роботі ми спираємося на таке визначення: саморегуляція – це здатність керувати своїми емоціями, думками й поведінкою, особливо в складних або стресових ситуаціях. Вона включає контроль імпульсів, постановку цілей і планування, фокусування уваги, подолання фрустрації, емоційну витримку.

Методи та методики дослідження. З метою вивчення особливостей саморегуляції ми застосували такі методи дослідження: спостереження, бесіду й опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки».

Завдяки спостереженню ми виявили, як учні планують та організовують власну діяльність (наприклад, як готуються до виконання завдань); реагують на труднощі або помилки (зберігають спокій, намагаються знайти рішення, просять допомогу чи уникають дії); контролюють емоції під час взаємодії з учителями й однокласниками; проявляють наполегливість і витримку у виконанні складних завдань; самостійно коригують свою поведінку або спосіб роботи.

За допомогою бесіди з'ясовано, як учні усвідомлюють власні емоційні стани, які способи самозаспокоєння використовують у складних ситуаціях, чи здатні контролювати імпульсивні реакції, а також які мають уявлення про власний рівень саморегуляції та потребу в її розвитку.

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» дав змогу не тільки визначити загальний рівень саморегуляції, а й отримати інформацію щодо таких показників саморегуляції, як планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість, самостійність.

Проаналізуємо особливості цих показників:

– планування відображає здатність учня ставити перед собою цілі, утримувати їх у полі уваги й організовувати дії, що ведуть до їх досягнення;

– моделювання відображає, наскільки учень усвідомлює ситуацію, може точно й повно уявити її складники та враховує ці умови під час прийняття рішень або вибору стратегії дій;

– програмування відображає здатність учня чітко продумувати послідовність власних дій для досягнення мети;

– оцінювання результатів показує, наскільки учень здатний об'єктивно аналізувати власні дії та їхні наслідки;

– гнучкість відображає здатність коригувати власну поведінку й стратегії саморегуляції у відповідь на внутрішні чи зовнішні зміни;

– самостійність відображає здатність учня діяти незалежно, приймати рішення без зовнішнього тиску й самостійно керувати своєю поведінкою.

Загальний рівень саморегуляції відображає, наскільки добре учень уміє свідомо керувати своєю поведінкою, емоціями та діями в різних ситуаціях, а також показує загальний рівень розвитку вміння контролювати себе, планувати, приймати рішення й досягати поставлених цілей.

В опитуванні брали участь 20 учнів 11–13 класів з порушеннями слуху Харківського ліцею № 184.

Отримані результати представлені в таблиці 1.

Отримані результати дають змогу зробити такі висновки:

1. Більшість учнів з порушеннями слуху мають середній або низький рівень саморегуляції за всіма шкалами, що свідчить про недостатню сформованість навичок саморегуляції.

2. Варто звернути увагу на розвиток умінь програмування власних дій та оцінювання результатів, оскільки високий рівень цих показників узагалі відсутній.

Усіх учасників експерименту за результатами виконання методики, спостереження й бесіди ми поділили на три групи. Якісний і кількісний склад цих груп представлено в таблиці 2.

Таблиця 1

Результати виконання опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» учнями з порушеннями слуху

Регуляторні шкали	Результати (у відсотках)		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Планування	45	50	5
Моделювання	35	55	10
Програмування	60	40	-
Оцінювання результатів	55	45	-
Гнучкість	50	45	5
Самостійність	40	55	5
Загальний рівень саморегуляції	45	50	5

Таблиця 2

Рівень саморегуляції в учнів з порушенням слуху

Рівень сформованості саморегуляції	Кіл-ть учнів (у %)	Опис
Високий рівень саморегуляції	2 (10%)	Добре розуміють завдання, зосереджені на діяльності, здатні самостійно виявляти свої помилки й виправляти їх
Середній рівень саморегуляції	8 (40%)	Розуміють завдання не повністю, пропускають умови завдань, зберігають зосередженість протягом певного часу, після чого відволікаються, використовують метод хаотичних спроб, не помічають власних помилок (але можуть виявити їх за підказкою психолога)
Низький рівень саморегуляції	10 (50%)	Розуміють лише частину інструкцій та умов до завдань, не зберігають зосередженості у своїй діяльності, не помічають власних помилок і не виправляють їх

Як бачимо, більшість учнів мають низький або середній рівень саморегуляції (90% загальної вибірки), що вказує на актуальність формування й розвитку цієї якості. Отримані результати підтверджують необхідність упровадження педагогічних технологій, спрямованих на розвиток саморегуляції в освітньому процесі, особливо в дітей з особливими освітніми потребами. Таким чином, є потреба в розробленні та проведенні корекційних занять, спрямованих на формування базових регуляторних навичок. З огляду на психолого-педагогічні особливості учнів з порушеннями слуху, це можливо за допомогою використання під час занять візуальних, структурованих і практико-орієнтованих завдань.

Результати. Усі учасники констатувального експерименту поділені на дві групи: контрольну й експериментальну. У кожній групі було по 10 випробуваних (1 – з високим рівнем саморегуляції, 4 – із середнім рівнем і 5 – з низьким). У рамках формувального експерименту ми провели 16 занять протягом чотирьох місяців.

Ми розробили психолого-педагогічні рекомендації з організації корекційних занять з використанням головоломок для учнів з порушенням слуху:

1. На кожному занятті необхідно створювати сприятливі й комфортні умови для кожної дитини з урахуванням її психічних і фізіологічних індивідуальних особливостей.

2. Підбираючи головоломку, обов'язково ознайомтеся з інформацією на упаковці: рекомендований вік, наявність варіантів складнощів. Знайдіть в інтернеті відеоогляд цієї головоломки та проаналізуйте, наскільки вона відповідає вашим завданням. Кожна головоломка виконує кілька функцій, а саме: розвиток просторового сприйняття; гнучкості мислення; навичок планування; концентрації уваги; уміння самостійно розв'язувати завдання; комунікації з іншими гравцями. Це робить головоломку ще більш цінною з погляду її корекційних можливостей і дає більше варіантів для вибору гри залежно від поставлених цілей.

3. Не шкодуйте часу під час пояснення правил гри. Попередьте дитину, що спочатку обов'язково буде тренування, під час якого можна уточнити окремі моменти й порадитися щодо своїх подальших дій.

4. Пам'ятайте, що в кожної дитини є головоломки, які їй більше подобаються (зазвичай ті, де легше досягти позитивного результату), і менш улюблені (де виконати завдання важче). Це пояснює ставлення дитини до певної головоломки.

5. Для учнів з порушенням слуху правила головоломки супроводжуються додатковою жестовою мовою. Важливо враховувати, що діти не можуть одночасно стежити за жестами оповідача й за демонстрацією дій із головоломкою. Тому потрібно чітко дотримуватися черговості: розповідь – показ, розповідь – показ тощо.

6. Забезпечте зворотний зв'язок під час виконання завдань. Уточнюйте, як дитина зрозуміла умови. Дозволяйте учасникам помилятися: це важливо для розвитку стійкості. Не фокусуйтеся лише на правильному розв'язку: важливі процес і зусилля. Створюйте атмосферу підтримки й інтересу, а не змагання. Використовуйте етапність: від простого до складного.

7. Корекційне заняття з використанням головоломки має тривати до 45 хвилин і відповідати певній структурі:

– вступ – налаштування дітей на заняття за допомогою бесіди або вправ на встановлення контакту та створення позитивного настрою;

– основна частина – робота з головоломкою;

– заключна частина – підбиття підсумків заняття або виконання вправ на релаксацію.

8. Особливу увагу зверніть на прийоми, спрямовані на формування компонентів саморегуляції, які представлені в таблиці 3.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості саморегуляції в контрольній та експериментальній групах показав різницю в результатах, що свідчить про ефективність упроваджених методик в експериментальній групі.

В експериментальній групі спостерігається збільшення кількості учнів із середнім і високим рівнем саморегуляції. Зокрема, кількість учнів з високим рівнем підвищилася до 10%, що свідчить про розвиток навичок самостійного мислення, контролю й корекції власної діяльності.

Таблиця 3

Прийоми формування компонентів саморегуляції

Компонент саморегуляції	**Прийом під час занять з головоломкою**
Цілепокладання	Наявність мети: «Зібрати головоломку за 10 хвилин»
Планування	Визначає, з чого почати, які елементи обрати спочатку
Самоконтроль	Помічає відволікання, привертає увагу до завдання
Корекція дій	Змінює стратегію при неефективності
Самооцінювання	Аналізує результат: що вдалося, що – ні

Середній рівень саморегуляції продемонстрував позитивну динаміку – 50% учнів, що вказує на формування основ самоконтролю, здатності зберігати увагу й частково орієнтуватися в завданнях, навіть за потреби зовнішньої підтримки.

Низький рівень саморегуляції все ще залишається в 40% учнів, однак загальна тенденція свідчить про зниження цього показника порівняно з контрольною групою.

Висновки. Отже, результати експерименту підтверджують доцільність використання головоломок як ефективного інструмента тренування саморегуляції, що поєднує когнітивне навантаження, розвиток емоційної витривалості, сприяє підвищенню рівня самостійності, відповідальності й ефективної організації власної діяльності.

Список використаних джерел

1. Ганаба С. О. Філософія дидактики: контексти, стратегії, практики : монографія. Суми : Університетська книга, 2014. 334 с.
2. Гриньова М. В. Саморегуляція : навчально-методичний посібник. Полтава : АСМІ, 2008. 268 с.
3. Дорожко І. І., Малихіна О. Є., Туріщева Л. В. Розвиток «SOFT SKILLS» у підлітків з порушенням слуху. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія».* 2024. № 1. С. 118–122. URL: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.1.22 (дата звернення: 29.04.2025).
4. Кириченко Т. В. Психологічний зміст саморегуляції особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2017. № 3(1). С. 82–87.
5. Кузікова С. Дослідження саморегуляції психоенергетичних станів особистості в екстремальному середовище. *Психологія і особистість*. 2021. № 1. С. 94–106. URL: https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227207 (дата звернення: 29.04.2025).
6. Пілецька Л. Соціально-психологічні особливості саморегуляції підлітків. *Філософські і психологічні науки. Серія «Психологія»*. 2019. Вип. 22. С. 87–91.
7. Прохоренко Л. І. Особливості операційного компоненту саморегуляції у молодших підлітків із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 1(69). С. 47–55.
8. Твердохвалова Ю. Л. Саморегуляція поведінки як компонент підготовки майбутнього фахівця. *Особистість, суспільство, закон* : тези доп. учасників Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. пам'яті проф. С. П. Бочарової (м. Харків, 24 квіт. 2020 р.). Харків, 2020. С. 100–104.

9. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review.* 1977. № 84. P. 191–215.
10. Zimmerman B. J. Models of Self-Regulated and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*. 1989. Vol. 81. № 3. P. 329–333.

References

1. Hanaba, S. O. (2014). Filosofiia dydaktyky: konteksty, stratehii, praktyky [Philosophy of didactics: contexts, strategies, practices]. Sumy : Universytetska knyha [in Ukrainian].
2. Hryniova, M. V. (2008). Samorehuliatsiia [Self-regulation]. Poltava : ASMI [in Ukrainian].
3. Dorozhko, I. I., Malykhina, O. E., & Turishcheva, L. V. (2024). Rozvytok «SOFT SKILLS» u pidlitkiv z porushenniam slukhu. [Development of «soft skills» in adolescents with hearing impairment]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, (1), 118–122 [in Ukrainian].
4. Kyrychenko, T. V. (2017). Psykholohichnyi zmist samorehuliatsii osobystosti. [Psychological essence of personality self-regulation]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences,* 3(1), 82–87 [in Ukrainian].
5. Kuzikova, S. (2021). Doslidzhennia samorehuliatsii psykhoenerhetychnykh staniv osobystosti v ekstremalnomu seredovyshche. [Research of self-regulation of psychoenergetic states of personality in extreme environments]. *Psykholohiia i osobystist – Psychology and Personality,* (1), 94–106. Retrieved from: https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227207 [in Ukrainian].
6. Piletska, L. (2019). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti samorehuliatsii pidlitkiv. [Socio-psychological features of adolescent self-regulation]. *Filosofski i psykholohichni nauky. Seriia: Psykholohiia – Philosophical and Psychological Sciences. Series: Psychology*, (22), 87–91 [in Ukrainian].
7. Prokhorenko, L. I. (2014). Osoblyvosti operatsiinoho komponentu samorehuliatsii u molodshykh pidlitkiv iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku. [Features of the operational component of self-regulation in younger adolescents with mental development delay]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Special Child: Education and Upbringing*, (1)69, 47–55 [in Ukrainian].
8. Tverdokhvalova, Yu. L. (2020). Samorehuliatsiia povedinky yak komponent pidhotovky maibutnoho fakhivtsia. [Behavioral self-regulation as a component of future specialist training]. *International Conference «Personality, Society, Law»* (100–104). Kharkiv [in Ukrainian].
9. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215 [in English].
10. Zimmerman, B. J. (1989). Models of Self-Regulated and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–333 [in English].

УДК 378.015.311 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-27

СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Тюльпа Т. М.
доктор педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка
ORCID ID: 0000-0002-8032-8676

У статті висвітлено результати наукового дослідження проблеми впровадження системно-синергетичного підходу як методологічної основи професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. Визначено вплив синергетики на розвиток педагогічного процесу, який є цілісною системою, що включає низку підсистем: викладача, студента, соціальне й освітнє середовище, студентський і викладацький колективи тощо.

Акцентовано увагу на тому, що для особистості майбутнього фахівця соціономічних спеціальностей наявність пунктів біфуркації й онтологічна роль випадкового фактора забезпечують домінування в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самоврядування й полягають у стимулювальному впливі на суб'єкт з метою його саморозкриття й самовдосконалення, самоактуалізації в процесі співпраці з іншими людьми та самим собою. Відзначено особливу актуальність синергетики як методологічного підходу до професійної підготовки майбутніх представників соціономічних спеціальностей, які сприймають і здійснюють соціальні впливи у відкритому соціальному середовищі як великій, складній системі. Використання системно-синергетичного підходу уможливлює створення нової методології, яка, з одного боку, має яскраво виражену особистісно-орієнтовану спрямованість, а з іншого – визначає умови й перспективи взаємодії із зовнішнім середовищем.

Доведено, що використання системно-синергетичного підходу в дослідженні процесів і явищ в освіті й навчанні дає змогу по-новому, з системних позицій, поглянути на методологічні основи сучасної педагогіки вищої школи; досліджувати структури освітньої системи й оцінювати її стан загалом на основі врахування впливу відповідних факторів; проєктувати зміст дисциплін на основі гуманітаризації, екологізації та інтеграції в освітньому середовищі; цілеспрямовано досліджувати зв'язки й відносини в складних структурах підсистем освітньої системи. Це дає можливість судити про системно-синергетичний підхід як про методологію, у контексті якої розглядається формування й розвиток професійних якостей соціономістів у різноманітних складних системах, у тому числі й соціальних.

Ключові слова: *системно-синергетичний підхід, майбутні фахівці соціономічних спеціальностей, професійна підготовка.*

Tyulpa T. M. The system-synergetic approach as a methodological basis for professional training of future specialists in socionomic specialties

The article reflects the results of a scientific study of the problem of introducing a system-synergistic approach as a methodological basis for professional training of future specialists in socionomic specialties. The influence of synergy on the development of the pedagogical process, which is a holistic system that includes a number of subsystems: the teacher, the student, the social and educational environment, the student and teaching teams, is determined.

Attention is focused on the fact that for the personality of a future specialist in socionomic specialties, the presence of bifurcation points and the ontological role of a random factor ensure dominance in the educational activity of self-education, self-organization, self-management and consists in a stimulating effect on the subject with the goal of self-disclosure and self-improvement, self-actualization in the process of cooperation. The special relevance of synergetics as a methodological approach to the professional training of future representatives of socionomic specialties who perceive and exert social influence in an open social environment as a large, complex system is noted. The use of a system-synergistic approach allows you to create a new methodology, which, on the one hand, has a clearly expressed personal orientation, and on the other hand, determines the conditions and perspectives of interaction with the external environment.

It has been proven that the use of a system-synergistic approach in the study of processes and phenomena in education and training allows: to look at the methodological foundations of modern higher school pedagogy in a new way, from a systemic perspective; in the educational environment; allows you to purposefully investigate connections and relationships in the complex structures of subsystems of the educational system. This allows us to judge the system-synergistic approach as a methodology, in the context of which the formation and development of professional qualities of socionomists in various complex systems, including social ones, is considered.

Key words: *system-synergetic approach, future specialists in socionomic specialties, professional training.*

Вступ. Аналіз сучасного стану освіти, у тому числі й вищої, показує, що існує комплексна проблема, яка охоплює найважливіший зі складників суспільства – освітню систему держави. З одного боку, швидкими темпами розвивається методологія педагогіки як науки про навчання та виховання людини, з іншого – розроблені в наукових розвідках дослідників методи, методики, педагогічні системи й технології недостатньо активно впливають на педагогічну практику, не виводять суспільство на більш високий освітній рівень. Методологія педагогіки в розвитку за останні сто років характеризується зміною кількох методологічних парадигм, пов'язаних з досягненнями науково-технічної революції [1]. Її структура від простої, що складається з трьох наукових напрямів (дидактики, школознавства та теорії виховання), утворилася в складну структуру, що складається з безлічі теорій і наукових напрямів. Крім того, нові й оригінальні результати в галузі навчання й виховання людини отримані в рамках інших наук, таких як психологія, соціологія, економіка, кібернетика тощо. У цих умовах важливим є перехід від антропоцентричного до системно-синергетичного підходу в педагогічних дослідженнях.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності застосування системно-синергетичного підходу як методологічної основи професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. Відповідно до мети дослідження, розкрито деякі аспекти застосування ідей системно-синергетичного підходу до педагогічних досліджень, зокрема для моделювання змісту освіти, вивчення особливостей освітнього процесу, проєктування освітніх систем; розглянуто перспективи розвитку зазначеного підходу.

Методи та методики дослідження. У пошуках методологічних орієнтирів ми спираємося на усвідомлення концептуальних положень та інтеграцію наукових підходів (системний підхід, синергетичний підхід, стратегічне планування й ситуаційний підхід в освіті, теорія ефективного функціонування освітніх процесів) для обґрунтування вдосконалення механізму професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

Результати. Системно-синергетичний підхід до дослідження процесів і явищ різної природи набуває все більшого значення в методології науки. Його основою є пізнавальні моделі сучасної науки: теорія систем, теорія самоорганізації складних систем, далеких від рівноваги (синергетика), теорія управління. Знання про закономірності самоорганізації, отримані на основі уявлень системно-синергетичного підходу, допомагають вивчити різні сценарії можливих станів систем, досліджувати їх, запобігти негативним аспектам розвитку систем, передбачити кінцеві результати.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується підвищенням ролі системності. У самій природі науки лежить прагнення до єдності й синтезу знання. Різноманіття й усе більший обсяг інформації вимагають принципово нового підходу, який відкрив би можливість пояснити взаємовідносини між частиною і цілим, об'єднати в загальну систему понять різноманіття вже відомих і нових наукових фактів, установити загальні закономірності для різних за якістю класів і явищ, що є ознакою системного підходу.

В умовах інноваційного розвитку суспільства росте розуміння освіти як головного фактора соціально-економічного, соціально-культурного зростання та формування інноваційного потенціалу держави.

У науково-педагогічній літературі останніми роками висловлюються думки щодо можливостей докладання ідей синергетики до

освіти з метою виявлення в емпіричних дослідженнях імовірності й нелінійності педагогічних законів, особливостей їх дії в конкретних педагогічних ситуаціях, залежностей закономірностей педагогічного процесу від зовнішніх і внутрішніх умов, біфуркаційного характеру освітнього процесу, неоднозначності його прояву.

Нова освітня парадигма розглядає особистість як відкриту систему, що самоорганізується, володіє емерджентними (такими, що раптово виникають) властивостями, для підтримки якої необхідні знання й правильне застосування принципів синергетики з метою ефективного використання особистісного потенціалу майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. Синергетика є універсальною методологічною парадигмою, яка належить до тих галузей знань, де вивчаються складні системи, явища самоорганізації, і являє собою єдиний міждисциплінарний підхід до предметів та об'єктів, що вивчаються. Для дослідження важливим є визначення впливу синергетики на розвиток педагогічного процесу, який є цілісною системою, що включає низку підсистем: викладача, студента, соціальне й освітнє середовище, студентський і викладацький колективи тощо. Основоположною вважаємо думку В. Кременя, який зазначає, що «педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку педагогічних систем і педагогічного процесу, розглядаючи їх насамперед з позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток» [2, с. 7].

Методологічне значення ідей синергетики підкреслюється в публікаціях В. Андрущенка, О. Вознюк, І. Зязюна, В. Ільїна, Е. Карпової, В. Кременя, В. Лутая, Н. Таланчука, О. Цюняк, О. Чалого та ін., у яких зазначено, що поширення системно-синергетичної парадигми в сучасних умовах стало потужним фактором, який забезпечує стирання кордонів між природознавством і суспільствознавством, дає можливість побудови універсальної еволюційної картини світу. Положення синергетичного підходу доводять неможливість жорсткої обумовленості й точного програмування розвитку складноорганізованих систем, визнаючи пріоритет їх самоорганізації й саморозвитку через реалізацію вдало підібраних резонансних упливів.

Вихідними принципами, на яких ґрунтується синергетичне світорозуміння, є відкритість і нерівноважність систем, їх кооперативність і когерентність, нелінійність і розвиток складного через флуктуацію як конструктивний початок. Знання принципів самоорганізації складних систем «акцентує увагу на феноменах «нелінійного мислення», «нового світобачення», «нової стратегії наукової взаємодії», що наповнюються новим сенсом і стають джерелом створення в педагогіці нових образів і наукових уявлень» [7, с. 99]. Ця ідея є відправним пунктом для моделювання процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, адже синергетизм є засобом гуманізації освіти; своєрідним «методологічним інструментом» при дослідженні соціальних явищ, а також механізмів соціального розвитку людини. Людина – це сама по собі дуже складна система, здатна, на відміну від технічних об'єктів, формувати цілі й завдання власного розвитку, адаптуватися в суспільстві, навчатися, перетворювати найближче оточення, передбачати стратегію поведінки іншої людини в складних ситуаціях тощо.

Розвиток інтеграції різних способів освоєння людиною світу: мистецтва, філософії, міфології, науки тощо спирається на холістські тенденції розуміння об'єктивної реальності як у науці, так і у філософії (В. Гейзенберг, А. Ейнштейн, І. Пригожин), отже, багато наукових дисциплін мають вагомі підстави вважати синергетику своєю частиною. Інтеграція різних способів освоєння людиною світу в науці та практиці досі не знайшла необхідного відображення в сучасній освіті. Це позначається подальшою предметною диференціацією наукового знання як засобу досягнення ефективності навчання.

Система освіти поки що некритично відтворює все більшу диференціацію науки, прагнучи охопити неосяжне. Вузька спеціалізація та професіоналізація призводять до фрагментарності знань, відчужених від людини. Разом із засвоєнням готового диференційованого знання здобувачі освіти засвоюють і репродуктивний характер мислення.

Бажано, щоб зміст освіти будувався не так на вивченні окремих дисциплін, як на основі дослідження проблем реального світу, що спирається на розвиток і включення освітян до процесів становлення синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність і взаємопов'язаність людини, природи й суспільства, нелінійність розвитку; хаос і випадковість як конструктивні засади суспільних процесів. Розвиток розуміється не як лінійний, одновекторний процес, пов'язаний із необхідністю, а як процес, що передбачає можливість вибору одного з багатьох шляхів, вибору, що визначається випадковістю. Безлад, нестійкість, хаос є, з погляду синергетики, не чимось руйнівним, деструктивним, відхиленням від магістрального шляху еволюції, а необхідним її етапом, конструктивним початком, що веде до організації нових, складніших структур, зокрема освітнього процесу.

Сучасна освіта як засіб освоєння світу має забезпечити інтеграцію різних способів його освоєння й тим самим збільшити творчий потенціал людини для вільних та осмислених дій, цілісного відкритого сприйняття й усвідомлення світу [3]. Органічною стає потреба в затвердженні множинності освітніх траєкторій, для яких характерна варіативність методик, що активізують розумову діяльність і творчо організовують освітній простір.

Опанування основами синергетики як методологічного підходу є особливо актуальним для представників соціономічних спеціальностей, які сприймають і здійснюють соціальні впливи у відкритому соціальному середовищі як великій, складній системі. Складність і різноманіття завдань, що виникають перед суспільством загалом і перед фахівцями соціономічної сфери зокрема, потребують індивідуальної ініціативи, а отже, індивідуальної різноманітності. Саме тому вільний розвиток індивідуальності є умовою розвитку суспільства. Для відкритої системи освіти це положення є основним чинником, тоді як класична модель освіти передбачає жорсткі норми, що уніфікують людську індивідуальність.

Особистісний образ світу майбутнього фахівця соціономічних спеціальностей формується через систему понять суспільства, людини, культури, моралі, їхні світоглядні категорії мають соціокультурний вимір і визначають характер життєдіяльності й професійної спрямованості людей. Тому їм необхідно володіти сучасним системним, нелінійним мисленням з тим, щоб приймати оптимальні рішення в ситуаціях високої невизначеності на основі філософського осмислення проблем діалектичної тріади «людина – суспільство – держава» та співвідношення «людина – навколишній світ» загалом. На наш погляд, недоцільно, реалізуючи процес формування соціальної компетентності в контексті професійної підготовки, надавати перевагу людині або суспільству, робити їх провідним об'єктом вивчення. Перший компонент є актуальним під час вивчення соціальних упливів на мікрорівні, другий – на макрорівні, але тільки в поєднанні вони можуть дати цілісне уявлення про багатовимірність соціальних процесів. Отже, у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій відбувається інтеграція різноманітної інформації, яка приймає завершену форму як предметного знання, так і цілісного світу й зосереджує себе в одній індивідуальній людській особистості.

Унікальність використання синергетичного підходу в процесі підготовки фахівців соціономічних спеціальностей полягає в можливості створення нової методології, яка, з одного боку, має яскраво виражену особистісно орієнтовану спрямованість, а з іншого – визначає умови взаємодії того, хто навчається, із зовнішнім середовищем. При цьому синергетичний підхід, що ініціює в майбутніх представників соціономічних професій певне синергетичне світобачення, дає змогу зрозуміти важливість цілісної, міжпредметної організації знання. Тому вважаємо за доцільне вивчення курсів і наукових дисциплін, які утворюються на межі педагогіки, соціології, психології, етнології, народознавства, правознавства, культурології, мистецтва, історії, які розкривають багатство навколишнього життя, сприяють збагаченню уявлень про навколишній світ і місце людини в ньому. Метою міждисциплінарної інтеграції майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей є створення умов для освоєння ними

соціальних знань, набуття досвіду прийняття рішень, здійснення особистого вибору, розвитку навичок соціальної взаємодії й почуття відповідальності на основі використання всього потенціалу наукового знання й соціального досвіду. Практичним результатом є розвиток здатності майбутніх соціономістів до поліпрофесійної діяльності, у процесі якої відбувається вдосконалення власної фахової компетентності, розширення можливостей діяти в суміжних сферах і засвоювати нові галузі [6, с. 30]. Ми погоджуємося з думкою В. Синишиної та В. Савіцької, які зазначають, що інтегративна сутність професійної підготовки реалізується в таких напрямах: функціонально-цільовий (задачно-цільові установки поліфункціональної професійно-інтегративної підготовки майбутніх фахівців), проблемно-пізнавальний (послідовне формування поліфункціонального інтегрованого портфоліо, кейс-комплектів майбутніх фахівців), процесуально-методичний (сукупність освітніх технологій; нагромадження досвіду й виявів різних компетентностей майбутніх фахівців у період квазіпрофесійної діяльності й виробничої практики; розвиток форм науково-дослідницької діяльності в професійній діяльності), інтегративно-результативний (наявність у випускника індивідуального поліфункціонального інтегративного кейс-комплекту фахівця) [5, с. 119].

Засвоєння синергетичної картини світу в процесі професійної підготовки дає змогу представникам соціономічних спеціальностей моделювання соціальних упливів за деякої нестабільності соціальної системи, не викликаючи катаклізмів усередині освітньої системи, а також прогнозувати майбутній соціальний розвиток. Синергетичний уплив – це завжди стимулювальний уплив, «це – ситуація пробудження власних сил і здібностей учня, орієнтація його на один із власних шляхів розвитку» [4]. У зв'язку з цим професійне становлення фахівців соціономічних спеціальностей у системі вищої освіти виключає будь-який примус і полягає у створенні максимально сприятливих умов для професійно-особистісного саморозвитку фахівця на основі використання сучасних методів і технологій навчання й максимального занурення в різноманіття освітнього простору. Основою реалізації освіти, спрямованої на майбутнє, є новий тип соціальних відносин, який передбачає взаємну допомогу, співробітництво та співтворчість.

Отже, використання системно-синергетичного підходу в дослідженні процесів і явищ професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей дає змогу:

– по-новому, із системних позицій, поглянути на методологічні основи сучасної педагогіки вищої школи: освіта нелінійна, її цілі, методи та засоби змінюються відповідно до дії важливих зовнішніх і внутрішніх факторів і тенденцій в умовах поточної ситуації;

– досліджувати структури освітньої системи й оцінювати її стан загалом на основі врахування впливу відповідних макро-, мезо- та мікрофакторів. Така система соціальної взаємодії є чутливою до демографічних, економічних, соціальних, культурних та інших факторів, що впливають на освітню систему як загалом, так і на окремих її рівнях;

– проєктувати зміст дисциплін: самоорганізація допомагає у визначенні необхідного навчального матеріалу для формування світоглядних, методологічних і синергічних знань і вмінь студентів, сприяє реалізації ідей гуманітаризації, екологізації та інтеграції в освітньому середовищі;

– цілеспрямовано простежувати зв'язки й відносини в складних структурах підсистем освітньої системи, у тому числі навчальні та наукові комунікації, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю в умовах соціономічної сфери;

– ураховувати біфуркаційнй характер освітнього процесу й пізнавальної діяльності, уявлення про його гармонізацію, адаптувати ідеї синергетики в змісті освіти;

– досліджувати зв'язки й відносини учасників освітнього й виховного процесу з урахуванням використання інформаційно-комунікаційних засобів, у тому числі й мережі «Інтернет».

Це дає змогу судити про системно-синергетичний підхід як про методологію, у контексті якої розглядається формування й розвиток професійної компетентності соціономістів у різноманітних складних системах, у тому числі й соціальних.

Висновки. Синергізм соціальної системи є науковим фундаментом для інтеграції системного та синергетичного підходів у вирішення проблеми фундаменталізації освіти. Мислення колективного ефекту (synergeia), відображене в назві підходу, дає можливість з новими позиціями підійти до вирішення проблем моделювання педагогічних систем, розглядаючи їх з позицій відкритості, співпраці й орієнтації на саморозвиток. Розроблення методологічних основ сучасної педагогіки за рахунок використання методичної бази системно-синергетичного підходу дає змогу, на нашу думку, озброїти дослідників потужним інструментарієм, основаним на законах поєднання природи й суспільства.

Список використаних джерел

1. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід : монографія / за ред. проф. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 184 с.
2. Кремень В. Г Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах.* 2006. № 6. С. 4–9.
3. Родигіна І. В. Компетентнісний підхід в освіті: синергетичний вимір. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2014. № 1. С. 44–49.
4. Синергетика і освіта : монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.
5. Синишина В., Савіцька В. Інтегративна компетентність майбутніх фахівців: психолого-педагогічні аспекти формування в закладах вищої освіти. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*. 2021. № 2. С. 115–124.
6. Тюльпа Т. М. Забезпечення міждисциплінарної інтеграції навчальних дисциплін як умова формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. *Colloquium-journal.* 2024. № 30(223). С. 26–30.
7. Цикін В. О. Синергетика і освіта. Синергетичне світобачення. Наукові та педагогічні аспекти : монографія / за ред. Н. В. Кочубей. Суми : Університетська книга, 2017. С. 162–177.

References

1. Vozniuk, O. V. (2009). Rozvytok vitchyznianoi pedahohichnoi dumky: synerhetychnyi pidkhid [Development of domestic pedagogical thought: synergistic approach]. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
2. Kremen, V. (2006). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti i formuvannia informatsiinoho suspilstva [Information and communication technologies in education and the formation of the information society]. *Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh*. 6. 4–8 [in Ukrainian].
3. Rodyhina, I. V. (2014). Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: synerhetychnyi vymir [Competency Approach in Education: Synergistic Measurement]. Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny – Scientific treasury of education of Donetsk region. 1, 44–49 [in Ukrainian].
4. Synerhetyka i osvita [Synergetics and education]. In V. H. Kremen eds. (2014). Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny [in Ukrainian].
5. Synyshyna, V., & Savitska, V. (2021). Intehratyvna kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv: psykholoho-pedahohichni aspekty formuvannia v zakladakh vyshchoi osvity [Integrative competence of future specialists: psychological and pedagogical aspects of formation in higher education institutions]. Humanitarni studii: istoriia ta pedahohika – Humanities: History and Pedagogy. 2, 115–124 [in Ukrainian].
6. Tiulpa, T. M. (2024). Zabezpechennia mizhdystsyplinarnoi intehratsii navchalnykh dystsyplin yak umova formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh spetsialnostei [Ensuring interdisciplinary integration of academic disciplines as a condition for the formation of professional competence of future specialists in socio-economic specialties]. *Colloquium-journal.* № 30(223), 26–30 [in Ukrainian].
7. Tsykin, V. O. (2017). Synerhetyka i osvita. Synerhetychne svitobachennia. Naukovi ta pedahohichni aspekty [Synergetics and education. Synergistic worldview]. Monohrafiia. Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].

УДК 37.02:81'243:612.82 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-28

НЕЙРОПЕДАГОГІКА ВИКЛАДАННЯ ЛЕКСИКИ: ОПТИМІЗАЦІЯ ЗАСВОЄННЯ ФРАЗОВИХ ДІЄСЛІВ ТА ІДІОМ

Шикун А. В.
асистент кафедри іноземних мов
Національного університету водного господарства та природокористування
ORCID ID: 0000-0003-2043-014X

Сучасні вимоги до мовної компетентності постійно зростають, спонукаючи до пошуку інноваційних та ефективних підходів у викладанні іноземних мов. Особливу складність для засвоєння становить граматична лексика, зокрема фразові дієслова й ідіоми, що характеризуються непрямим значенням і високою контекстною залежністю. Традиційні методи навчання часто не враховують складні нейрокогнітивні процеси, які лежать в основі оброблення й запам'ятовування таких одиниць, що призводить до низької ефективності засвоєння. Усе більше розуміння функціонування мозку через досягнення нейробіології та нейропсихології відкриває нові перспективи для дидактики, даючи змогу розробити методики, які будуть когнітивно-обґрунтованими та сприятимуть глибшому й тривалішому запам'ятовуванню. Стаття присвячена інтеграції нейропедагогічних принципів у практику викладання іноземних мов, з акцентом на оптимізацію засвоєння фразових дієслів та ідіом. Метою роботи є теоретичне обґрунтування й формування практичних рекомендацій для нейропедагогічного підходу, спрямованого на підвищення ефективності засвоєння цієї специфічної лексики. Дослідження базується на аналізі актуальних наукових джерел з нейролінгвістики, когнітивної психології, нейробіології пам'яті й дидактики іноземних мов. Методологія включає систематичний огляд сучасних теорій оброблення мови мозком, ідентифікацію ключових нейронних механізмів, задіяних у розумінні та запам'ятовуванні багатослівних лексичних одиниць, а також аналіз наявних педагогічних стратегій. Визначено, що ефективність засвоєння граматичної лексики значно зростає в разі використання контекстуалізованих завдань, мультимодальних підходів, що залучають різні сенсорні канали, і стратегій, спрямованих на емоційне залучення й формування міцних асоціативних зв'язків. Запропоновано комплекс дидактичних прийомів, що базуються на таких принципах, як створення візуальних асоціацій, використання історій і ситуацій, застосування ігрових механік та інтерактивних технологій, а також систематичне інтервальне повторення.

Ключові слова: *нейропедагогіка, граматична лексика, фразові дієслова, ідіоми, запам'ятовування.*

Shykun A. V. Neuropedagogy of vocabulary teaching: optimizing the acquisition of phrasal verbs and idioms

The increasing demands for linguistic competence necessitate the search for innovative and effective approaches in foreign language teaching. Grammatical vocabulary, particularly phrasal verbs and idioms, presents a unique challenge for acquisition due to their non-transparent meanings and high contextual dependency. Traditional teaching methods often fail to account for the complex neurocognitive processes underlying the processing and memorization of such units, leading to suboptimal learning outcomes. A growing understanding of brain function through advancements in neurobiology and neuropsychology offers new perspectives for didactics, enabling the development of cognitively grounded methodologies that promote deeper and more lasting retention. The article is dedicated to integrating neuropedagogical principles into foreign language teaching practice, focusing on optimizing the acquisition of phrasal verbs and idioms. The aim of the work is to theoretically substantiate and formulate practical recommendations for a neuropedagogical approach aimed at enhancing the effectiveness of acquiring this specific vocabulary. The research is based on an analysis of current scientific sources from neurolinguistics, cognitive psychology, the neurobiology of memory, and foreign language didactics. The methodology includes a systematic review of modern theories of brain language processing, identification of key neural mechanisms involved in understanding and memorizing multi-word lexical units, and a critical analysis of existing pedagogical strategies. It has been determined that the effectiveness of grammatical vocabulary acquisition significantly increases with the use of contextualized tasks, multimodal approaches engaging various sensory channels, and strategies aimed at emotional engagement and the formation of strong associative links. A set of didactic techniques based on these principles is proposed, such as creating visual

associations, utilizing stories and situations, applying gamification mechanics and interactive technologies, and systematic spaced repetition.

Key words: *neuropedagogy, grammatical vocabulary, phrasal verbs, idioms, memorization.*

Вступ. У сучасному глобалізованому світі володіння іноземними мовами є не просто перевагою, а часто необхідною умовою для успішної комунікації та професійного розвитку. Серед різноманіття мовних одиниць, які вивчаються в процесі опанування іноземної мови, особливе місце посідає граматична лексика, зокрема фразові дієслова й ідіоми. Ці лексичні одиниці становлять значний виклик для учнів через непрозорість значення, яке не може бути виведене з окремих компонентів. Наприклад, фразове дієслово «put up» може мати абсолютно різні значення залежно від контексту, від «підняти» до «миритися з чимось», а ідіома «kick the bucket» означає «померти», не маючи жодного стосунку до відра чи удару. Така специфіка створює значне когнітивне навантаження на учнів, що призводить до труднощів у запам'ятовуванні, правильному вживанні та, як наслідок, уповільнює процес вільного володіння мовою.

Ідіоматичні вирази є невід'ємною частиною живого мовлення, додаючи йому яскравості, образності й автентичності. Однак для тих, хто вивчає мову, їх засвоєння часто стає перешкодою в досягненні високого рівня мовної компетенції та вільного спілкування. Це зумовлено не лише семантичною непрозорістю, а й культурною специфікою, що часто лежить в основі ідіом. Без глибокого розуміння цих культурних і когнітивних аспектів викладання фразових дієслів та ідіом залишається фрагментарним і недостатньо ефективним, що вимагає переосмислення підходів з позицій сучасних наукових даних про функціонування мозку.

Проблемі засвоєння лексики присвячено безліч досліджень. Класичні підходи, такі як граматико-перекладний метод, зосереджувалися на запам'ятовуванні, але без належного контекстуального та нейрокогнітивного обґрунтування. Комунікативний підхід акцентував на використанні мови в реальних ситуаціях, що вже є кроком до контекстуалізації, але не завжди достатньо для глибокого засвоєння ідіоматичних конструкцій. Лексичний підхід підкреслив важливість «лексичних блоків», до яких належать і фразові дієслова, й ідіоми, проте він також потребує подальшої нейробіологічної конкретизації.

Сучасні дослідження у сфері нейролінгвістики та нейропсихології надають глибоке розуміння того, як мозок обробляє, кодує й зберігає мовну інформацію. Зокрема, дослідження показують, що оброблення ідіом і багатослівних виразів використовує специфічні нейронні мережі та когнітивні механізми, відмінні від тих, що активуються при сприйнятті окремих слів [6]. Виявлено, що розуміння метафоричного й ідіоматичного значення часто залучає не лише класичні мовні зони лівої півкулі (зони Брока та Верніке), а й ділянки правої півкулі мозку, зокрема ті, що відповідають за оброблення складних когнітивних функцій і творче мислення. Префронтальна кора, що відіграє ключову роль у робочій пам'яті й виконавчих функціях, є важливою для утримання компонентів фразового дієслова чи ідіоми та пошуку відповідного ідіоматичного значення [4]. Гіпокамп, як основна структура для формування нових довготривалих спогадів, також активно задіюється в процесі кодування нової лексики.

Низка досліджень вивчає вплив різних факторів на засвоєння лексики. Зокрема, показано, що мотивація та емоції суттєво впливають на процеси пам'яті, посилюючи або гальмуючи консолідацію спогадів [1; 8]. Позитивні емоції та зниження стресу сприяють вивільненню нейромедіаторів, таких як дофамін, що посилює навчання й пам'ять. Активні стратегії навчання, такі як активне пригадування (retrieval practice) та інтервальне повторення (spaced repetition), також є обґрунтованими й доведені як високоефективні для зміцнення нейронних зв'язків і довготривалого утримання інформації [1; 8]. Засвоєння фразових дієслів, зокрема, може бути посилене через праймінг-ефект, що свідчить про важливість активації асоціативних зв'язків у пам'яті [3].

Попри значний обсяг досліджень у сферах лінгводидактики та нейролінгвістики, системна інтеграція цих знань у єдину, цілісну

модель викладання саме граматичної лексики (фразових дієслів та ідіом) залишається недостатньо розробленою. Зокрема, бракує конкретних, науково обґрунтованих дидактичних прийомів, які б ураховували специфіку оброблення ідіоматичних виразів мозком, а не лише їх граматичну структуру чи буквальне значення.

Крім того, хоча існують дослідження окремих аспектів (наприклад, роль контексту, емоцій, повторення), відсутній комплексний підхід, який би поєднував ці елементи в інтегровану педагогічну стратегію. Недостатньо вивченим залишається питання, як індивідуальні нейрокогнітивні відмінності учнів впливають на ефективність різних нейропедагогічних методів засвоєння фразових дієслів та ідіом. Це створює потребу в розробленні адаптивних навчальних систем, які б ураховували ці особливості.

Метою статті є теоретичне обґрунтування й формування практичних рекомендацій для нейропедагогічного підходу до викладання фразових дієслів та ідіом, спрямованого на підвищення ефективності їх засвоєння.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання.

По-перше, провести аналіз педагогічних, нейролінгвістичних і нейропсихологічних механізмів, що лежать в основі оброблення й запам'ятовування фразових дієслів та ідіом, виявивши їх специфіку порівняно з іншими лексичними одиницями. По-друге, ідентифікувати ключові педагогічні виклики й типові труднощі, з якими стикаються учні та викладачі при засвоєнні граматичної лексики, а також критично оцінити обмеження наявних традиційних методик. По-третє, запропонувати конкретні дидактичні прийоми та вправи, що безпосередньо базуються на цих нейробіологічних засадах, перетворюючи теоретичні знання на практичний, застосовний інструментарій.

Методи та методики дослідження. Для проведення дослідження застосовано підхід, що включає теоретичний аналіз джерел і синтез даних. Передусім здійснено огляд та аналіз актуальних наукових джерел у галузях педагогіки, нейролінгвістики, нейропсихології, когнітивної психології й дидактики іноземних мов. Особлива увага приділялася дослідженням, що стосуються оброблення та запам'ятовування багатослівних лексичних одиниць, таких як фразові дієслова й ідіоми. Сформульовано практичні рекомендації для викладачів щодо застосування цих педагогічних стратегій у навчальному процесі для оптимізації засвоєння фразових дієслів та ідіом.

Результати. Ефективність засвоєння фразових дієслів та ідіом безпосередньо залежить від того, наскільки педагогічні методики відповідають природним процесам оброблення мови людським мозком [5; 6]. Нейролінгвістичні дослідження переконливо демонструють, що ідіоматичні вирази та фразові дієслова обробляються мозком інакше, ніж окремі слова [6]. Замість послідовної інтерпретації кожного компонента, мозок часто намагається отримати цілісне, ідіоматичне значення. Цей процес часто залучає праву півкулю мозку, яка відповідає за оброблення метафор, образів і непрямих значень, що відрізняється від переважної ролі лівої півкулі в обробленні буквальної мови [4]. Префронтальна кора, що є центром виконавчих функцій, робочої пам'яті й уваги, відіграє ключову роль у розпізнаванні контексту й виборі відповідного ідіоматичного значення. Гіпокамп, життєво важливий для формування нових довготривалих спогадів, інтегрує нову лексичну інформацію в наявні нейронні мережі. Це свідчить про необхідність комплексного підходу до викладання, який задіює ці різні ділянки мозку.

З педагогічної погляду механічне запам'ятовування списків фразових дієслів чи ідіом є неефективним, оскільки не активує цілісні нейронні мережі, відповідальні за смислове та контекстуальне оброблення. Така методика ігнорує когнітивні особливості засвоєння мови й не сприяє формуванню міцних і доступних спогадів. Натомість нейропедагогічний підхід пропонує використовувати принципи, що базуються на розумінні роботи мозку:

По-перше, принцип контекстуалізації. Мозок краще запам'ятовує інформацію, яка є значущою та подається в релевантному контексті [1]. Для фразових дієслів та ідіом це означає їх представлення не як ізольованих одиниць, а в природних мовних ситуаціях:

діалогах, історіях, відеоматеріалах, реальних життєвих сценаріях. Такий підхід стимулює гіпокамп до створення міцніших асоціативних зв'язків між лексичною одиницею, її значенням і ситуацією вживання. Наприклад, вивчення фразового дієслова «look up to» (поважати) буде ефективнішим, якщо воно буде представлене в історії про людину, яка є прикладом для наслідування, ніж просто через переклад.

По-друге, принцип мультимодальності й сенсорного залучення. Залучення різних сенсорних каналів – зорового, слухового, кінестетичного, а також емоційного – сприяє формуванню багатовимірних слідів пам'яті, що є більш міцними та легше пригадуються. Для фразових дієслів можна використовувати візуальні асоціації (наприклад, інфографіки, мемів, коміксів, що ілюструють ідіоми в буквальному й ідіоматичному значеннях). Використання рухів (наприклад, жестикуляція, розігрування сценок із використанням фразових дієслів) активує моторну кору, посилюючи пам'ять [8]. Створення аудіозаписів з ідіомами, озвученими різними голосами й емоціями, стимулює слухову кору. Коли різні ділянки мозку одночасно обробляють інформацію, зв'язки між ними стають міцнішими.

По-третє, принцип емоційного залучення й ігрових механік. Позитивні емоції сприяють вивільненню дофаміну – нейромедіатора, який посилює процеси навчання та консолідації пам'яті [1]. Ігровізація навчального процесу, що включає елементи змагання, нагороди, цікаві завдання, створює привабливе й мотивуюче середовище. Наприклад, інтерактивні вікторини, де учні мають швидко підібрати правильне значення ідіоми або використати фразове дієслово в реченні з негайним зворотним зв'язком, стимулюють центри винагороди мозку [2]. Важливо створювати «ситуації успіху», щоб учні відчували прогрес і задоволення від навчання.

По-четверте, принцип активного пригадування й інтервального повторення [8]. Для фразових дієслів та ідіом це може бути реалізовано через флеш-картки з активним пригадуванням, тести на заповнення пропусків, перефразування речень з використанням нової лексики. Інтервальне повторення, що полягає в повторенні матеріалу через поступово зростаючі проміжки часу, відповідає природній кривій забування пам'яті [1]. Цей метод дає змогу ефективно переводити інформацію з короткочасної пам'яті в довготривалу, зміцнюючи її з кожним наступним пригадуванням.

По-п'яте, принцип систематизації та створення когнітивних карт. Мозок прагне організовувати інформацію в структуровані мережі. Для ефективного запам'ятовування граматичної лексики доцільно групувати фразові дієслова за спільним базовим дієсловом (наприклад, «take off», «take on», «take out») або за спільною часткою. Ідіоми можна групувати за тематикою (наприклад, «food idioms», «animal idioms») або за ключовими словами. Створення ментальних карт або когнітивних карт, де учні візуально зображують зв'язки між словами, їх значеннями й контекстами, сприяє формуванню міцної семантичної мережі в мозку, що полегшує подальший пошук і пригадування. Коли учні самостійно створюють такі візуальні структури, це ще більше посилює засвоєння, оскільки активізується їхня творча й аналітична діяльність [7].

Аналіз нейробіологічних механізмів, задіяних у процесах оброблення та запам'ятовування граматичної лексики, дав змогу обґрунтувати необхідність переходу від традиційних підходів до більш адаптивних і когнітивно обґрунтованих нейропедагогічних стратегій. Виявлена специфіка функціонування мозку при роботі з фразовими дієсловами й ідіомами, зокрема залучення правої півкулі для оброблення метафоричного значення та префронтальної кори для підтримки робочої пам'яті, свідчить про те, що ці одиниці не можуть бути ефективно засвоєні лише через механічне запам'ятовування.

Практичне застосування нейропедагогічних принципів, таких як контекстуалізація, мультимодальність, емоційне залучення, активне пригадування й інтервальне повторення, демонструє значний потенціал для підвищення ефективності навчання. Коли інформація подається в значущому контексті, підкріплюється візуальними та слуховими стимулами, викликає позитивні емоції й активно обробляється учнем через багаторазове пригадування, це сприяє формуванню

більш міцних і довготривалих нейронних зв'язків. Дискусійним залишається питання про оптимальне співвідношення різних нейропедагогічних стратегій для учнів з різними стилями навчання та нейрокогнітивними профілями, що відкриває простір для подальших емпіричних досліджень.

Висновки. Дослідження підтверджує, що інтеграція досягнень нейробіології та нейропсихології в педагогічну практику викладання іноземної лексики, зокрема фразових дієслів та ідіом, є не лише можливою, а й важливою для оптимізації освітнього процесу. Виявлено, що складність засвоєння цих лексичних одиниць зумовлена їх нейрокогнітивною специфікою – непрямим, часто метафоричним значенням і залученням ширших нейронних мереж, включаючи ділянки, відповідальні за образне мислення й емоційне оброблення. На основі аналізу нейронних механізмів пам'яті та мовного оброблення запропоновано низку нейропедагогічних принципів: контекстуалізацію, мультимодальність, емоційне залучення, ігровізацію, активне пригадування, інтервальне повторення й систематизацію знань. Застосування цих принципів у дидактичній практиці через розроблення відповідних вправ і завдань дає змогу не лише покращити запам'ятовування граматичної лексики, а й зробити процес навчання більш захопливим, мотивуючим і відповідним природним здібностям мозку до засвоєння інформації.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі є багатообіцяючими. Передусім необхідною є емпірична перевірка запропонованих методик у реальних навчальних групах. Це дасть змогу кількісно оцінити ефективність нейропедагогічних підходів порівняно з традиційними й ідентифікувати найбільш дієві прийоми.

Список використаних джерел

1. Aghdam S. S., Mohammadi R. R., Asadollahfam H., Yousefi M. H. Enhancing second language vocabulary acquisition through self-regulation, spaced repetition, and cognitive load management strategies. *Asian Journal of Education and Social Studies*. 2025. Vol. 51, № 2. P. 1–13. DOI: 10.9734/ajess/2025/v51i21762. https://journalajess.com/index.php/AJESS/article/view/1762.
2. Alhammadi D., Rabab'ah G. Phrasal verb acquisition and perceptions among Emirati EFL learners. *Cogent Education*. 2025. Vol. 12, №1. DOI: 10.1080/2331186X.2025.2503096. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2025.2503096#abstract.
3. Ansarin A. A., Javadi S. Priming as a learning effect: The case of phrasal verbs. *Applied Research in English Language Teaching*. 2024. Vol. 13(3). P. 131-152. DOI: 10.22108/are.2024.142049.2329. https://are.ui.ac.ir/article_28743.html.
4. Citron F. M. M. The neurolinguistics of the L2 pragmatic system. *OSF Preprints*. 2024. https://www.researchgate.net/publication/376451759_The_neurolinguistics_of_the_second_language_pragmatic_system.
5. Heidari K., Aliyar M. Thirty-five years of research on idioms in second language acquisition: A methodological review. *Research Synthesis in Applied Linguistics*. 2025. P. 1–23. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/29984475.2025.2486966.
6. Liu H., Cao F. L1 and L2 processing in the bilingual brain: A meta-analysis of neuroimaging studies. *ResearchGate*. 2024. Vol. 159(3). P. 60-73. DOI: 10.1016/j.bandl.2016.05.01. https://www.researchgate.net/publication/303906258_L1_and_L2_processing_in_the_bilingual_brain_A_meta-analysis_of_neuroimaging_studies.
7. Seifi S., Jalali V., Fatehi Rad N. The effect of cognitive linguistic approach on promoting learning modal verbs. *Journal of Applied Linguistics Studies*. 2024. https://sanad.iau.ir/Journal/jals/Article/999890/FullText.
8. Pappas C. 5 memory consolidation techniques to try: neuroeducation-based practices to increase attention and retention. *eLearning Industry*. 2024. https://elearningindustry.com/memory-consolidation-techniques-try-neuroeducation-based-practices-increase-attention-and-retention.

References

1. Aghdam, S. S., Mohammadi, R. R., Asadollahfam, H., & Yousefi, M. H. (2025). Enhancing second language vocabulary acquisition through self-regulation, spaced repetition, and cognitive load management strategies. *Asian Journal of Education and Social Studies*, *51*(2), 1–13. DOI: 10.9734/ajess/2025/v51i21762. Retrieved from: https://journalajess.com/index.php/AJESS/article/view/1762 [in English].
2. Alhammadi, D., & Rabab'ah, G. (2025). Phrasal verb acquisition and perceptions among Emirati EFL learners. *Cogent Education*, *12*(1). Retrieved from: https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2503096 [in English].

3. Ansarin, A. A., & Javadi, S. (2024). Priming as a learning effect: The case of phrasal verbs. *Applied Research in English Language Teaching, 13(3),* 131–152. Retrieved from: https://are.ui.ac.ir/article_28743.html [in English].
4. Citron, F. M. M. (2024). The neurolinguistics of the L2 pragmatic system. *OSF Preprints*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/376451759_The_neurolinguistics_of_the_second_language_pragmatic_system [in English].
5. Heidari, K., & Aliyar, M. (2025). Thirty-five years of research on idioms in second language acquisition: A methodological review. *Research Synthesis in Applied Linguistics*, 1–23. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/29984475.2025.2486966 [in English].
6. Liu, H., & Cao, F. (2024). L1 and L2 processing in the bilingual brain: A meta-analysis of neuroimaging studies. *ResearchGate*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/303906258_L1_and_L2_processing_in_the_bilingual_brain_A_meta-analysis_of_neuroimaging_studies [in English].
7. Seifi, S., Jalali, V., & Fatehi Rad, N. (2024). The effect of cognitive linguistic approach on promoting learning modal verbs. *Journal of Applied Linguistics Studies*. Retrieved from: https://sanad.iau.ir/Journal/jals/Article/999890/FullText [in English].
8. Pappas, C. (2024). 5 memory consolidation techniques to try: neuroeducation-based practices to increase attention and retention. *eLearning Industry*. Retrieved from: https://elearningindustry.com/memory-consolidation-techniques-try-neuroeducation-based-practices-increase-attention-and-retention [in English].

УДК 159.922.8-055.52 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-29

ПСИХОЛОГІЯ ФЕЙКОВИХ ЗІЗНАНЬ: ЧОМУ ЛЮДИ ЗІЗНАЮТЬСЯ В ТОМУ, ЧОГО НЕ РОБИЛИ

Шмаленко Ю. І.
кандидат політичних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Національного університету «Одеська юридична академія»
ORCID ID: 0000-0003-0806-7907

Стаття присвячена дослідженню психологічних механізмів формування фейкових зізнань у кримінальному судочинстві. Актуальність проблеми зумовлена зростанням кількості виправдувальних вироків за результатами перегляду справ із застосуванням сучасних методів експертизи, що свідчить про наявність судових помилок через неправдиві зізнання. Мета дослідження полягає у виявленні й систематизації основних психологічних чинників, що сприяють формуванню фальшивих зізнань, а також у визначенні умов, за яких особа може дати неправдиве зізнання в учиненні злочину. У роботі використано комплексний підхід, що включає теоретичний аналіз наукової літератури, порівняльний аналіз підходів до оцінювання достовірності зізнань. Результати дослідження показують, що феномен фейкових зізнань має складну природу й виявляється у двох основних формах: добровільні зізнання, що виникають без зовнішнього примусу, і неправдиві зізнання під впливом психологічного тиску. Ключовими чинниками формування фейкових зізнань є дезінформація, психологічний тиск, стрес та особливості слідчих дій. Особливо вразливими до формування фейкових зізнань є неповнолітні й особи з психічними розладами. Практичне значення роботи полягає в можливості використання отриманих результатів для вдосконалення слідчої практики та запобігання судовим помилкам через урахування психологічних особливостей допиту й захист прав вразливих категорій осіб.

Ключові слова: *фейкові зізнання, психологічний тиск, когнітивні викривлення, юридична психологія, маніпулятивні техніки, вразливі групи, емоційне виснаження, сугестивний вплив, дезінформація.*

Shmalenko Yu. İ. Psychology of fake confessions: why people confess what they didn't do

The paper explores the psychological processes involved in the development of false confessions in criminal investigations and trials. The relevance of this issue is underscored by the increasing number of acquittals following the review of cases using modern forensic methods, which points to the presence of judicial errors caused by false confessions. The aim of the study is to identify and systematize the main psychological factors contributing to the emergence of false confessions. It also aims to determine the conditions under which an individual may provide a false admission of guilt in committing a crime. A comprehensive methodological approach was employed, including a theoretical analysis of scientific literature, a comparative review of approaches to assessing the credibility of confessions. The findings of the study indicate that the phenomenon of false confessions has a complex nature and manifests in two primary forms: voluntary false confessions that occur without external coercion, and false confessions given under psychological pressure. Key factors in the formation of false confessions include misinformation, psychological coercion, stress, and specific characteristics of investigative procedures. Minors and individuals with mental disorders are particularly vulnerable to making false confessions. The practical significance of the study lies in the potential application of its findings to improve investigative practices and prevent judicial errors by accounting for the psychological specificities of interrogation and ensuring the protection of vulnerable groups.

Key words: *false confessions, psychological pressure, cognitive distortions, forensic psychology, manipulative techniques, vulnerable populations, emotional exhaustion, suggestibility, misinformation.*

Вступ. Проблема хибних зізнань у сучасній системі кримінального судочинства набуває особливої гостроти й потребує ретельного наукового аналізу. Незважаючи на те що правосуддя ґрунтується на принципі презумпції невинуватості, практика свідчить про збереження провідної ролі зізнання підозрюваного в процесі формування доказової бази. У зв'язку з цим є значні ризики для справедливого розгляду справ, оскільки зізнання,

отримані під психологічним тиском або в умовах особистісної вразливості, можуть бути помилково сприйняті як достовірні.

Феномен фальшивих зізнань становить малодосліджену, проте надзвичайно актуальну проблему юридичної психології, що безпосередньо впливає на якість правосуддя й дотримання фундаментальних прав людини. Незалежно від рівня розвитку правових систем, у різних країнах світу систематично реєструються випадки, коли особи визнають провину в злочинах, до вчинення яких вони не мають жодного стосунку. Подібні прецеденти викликають серйозне занепокоєння через загрозу засудження невинних, що критично підриває довіру громадськості до правоохоронних органів.

Актуальність проблематики підтверджується зростанням кількості виправдувальних вироків за результатами перегляду справ, особливо із застосуванням сучасних методів ДНК-експертизи, яка переконливо доводить непричетність раніше засуджених осіб до інкримінованих злочинів [11]. Особливу тривогу викликає ситуація з представниками вразливих соціальних груп, зокрема неповнолітніми, малограмотними особами, індивідами з тривожно-депресивними розладами або підвищеною схильністю до підкорення авторитету [12]. Наявність цих факторів суттєво збільшує ймовірність судових помилок і вимагає особливо відповідального підходу від усіх учасників кримінального процесу. Тому дослідження психологічної природи фальшивих зізнань є не лише теоретично значущим, а й має серйозне практичне значення для запобігання судовим помилкам.

Стан дослідження проблеми свідчить про те, проблема фейкових зізнань відображена в працях низки вітчизняних і зарубіжних дослідників. Психологічні аспекти цього явища розглядали в наукових напрацюваннях Н. Дроздович [1], В. Короля, [2] В. Огнєва, С. Усенка. С. Усенка [5], О. Щербини [9], а також інших учених, які вивчали природу впливу, сугестивності та стресових чинників у процесі слідчих дій. Їхні дослідження заклали підґрунтя для подальшого аналізу внутрішньоособистісних і соціально-психологічних чинників, що зумовлюють появу неправдивих зізнань.

Мета дослідження полягає у виявленні й систематизації основних психологічних чинників, що сприяють формуванню фальшивих зізнань, а також у визначенні умов, за яких особа може дати неправдиве зізнання в учиненні злочину.

Методи та методики дослідження. У дослідженні використано комплексний методологічний підхід, що дає змогу всебічно проаналізувати феномен неправдивих зізнань із психологічної та юридичної перспектив. Методологія дослідження включає теоретичний аналіз наукової літератури й порівняльний аналіз підходів до оцінювання фейкових зізнань. Теоретична основа дослідження сформована шляхом систематичного огляду сучасних наукових праць у сфері юридичної психології, криміналістики та кримінального процесу. Проаналізовано праці вчених, які вивчали психологічні механізми неправдивих зізнань, сугестивність, стрес і психологічний тиск у слідчих діях. Теоретичний аналіз дав змогу ідентифікувати ключові психологічні чинники (дезінформація, психологічний тиск, стрес, сугестивність) і сформулювати гіпотезу про їх вплив на формування неправдивих зізнань. Для визначення умов, за яких виникають неправдиві зізнання, проведено порівняльний аналіз різних підходів до оцінювання фейкових свідчень підозрюваних. Порівняння здійснювалося з урахуванням психологічних факторів (стресу, сугестивності) й захисту прав вразливих груп (неповнолітніх, осіб із психічними розладами).

Результати. Феномен фейкових зізнань – це надзвичайно складне та багатогранне явище, що водночас має як психологічну, так і правову природу. У сучасному суспільстві, де цінується об'єктивність правосуддя й справедливий розгляд кожної справи, питання неправдивих зізнань постає особливо гостро. Зазначена проблема привертає дедалі більше уваги науковців, практиків і правозахисників, оскільки має вкрай серйозні наслідки, зокрема може спричинити ухвалення судових рішень щодо осіб, які фактично не є винними в пред'явлених їм обвинуваченнях. Сучасні дослідження переконливо свідчать про те, що значна частина людей зізнається в учиненні злочинів, які насправді не скоювала [12]. При-

чини цього явища можуть бути різноманітними, і зазвичай вони криються в сукупності зовнішніх і внутрішніх чинників. Серед найпоширеніших – психологічний тиск, тривалий допит, страх перед покаранням, емоційне виснаження, сугестивні методи впливу, а також прагнення уникнути ще гірших наслідків, які особа суб'єктивно вважає можливими. Інколи люди просто не витримують інтенсивного психологічного навантаження й погоджуються на зізнання, сподіваючись на поблажливість або якнайшвидше завершення слідчих дій. Незважаючи на те що в чинному законодавстві відсутнє чітке юридичне визначення терміна «зізнання» особи в учиненні правопорушення чи злочину, на практиці подібні зізнання відіграють значну роль. Вони часто стають центральним елементом у доказовій базі кримінального провадження, впливаючи як на хід слідства, так і на рішення, що приймаються судом. Зізнання може суттєво змінити напрям досудового розслідування, а іноді навіть повністю визначити долю обвинуваченого. У науковій літературі термін «зізнання» зазвичай розглядається як правдива, відверта й повна розповідь особи про обставини вчиненого нею правопорушення або злочину. Такий підхід передбачає щире визнання вини та деталізоване викладення фактичних обставин події. Водночас у разі фейкових зізнань виникає суперечність між зовнішньою формою свідчення та його змістом, що породжує складнощі для правозастосування й потребує окремого аналізу з позицій психології, криміналістики та кримінального процесуального права [1, с. 151].

Зізнання, яке отримується від підозрюваного або обвинуваченого в ході слідчих дій, не завжди можна вважати об'єктивним і достовірним джерелом інформації [10]. У психології фейкових зізнань особливу увагу приділяють факторам, що можуть спотворювати зміст свідчень. Так, людина може зізнатися в учиненні правопорушення під впливом низки психологічних або ситуаційних чинників, навіть якщо вона не брала участі у відповідній події. Серед причин, що можуть призвести до формування неправдивого зізнання, варто згадати неусвідомлення особою реального характеру власних дій або їх наслідків, а також спотворене сприйняття подій, яке виникає через особисту інтерпретацію ситуації. Наприклад, людина може щиро вважати себе винною в смерті іншої особи тільки тому, що не змогла її переконати в небезпеці, пов'язаній із порушенням правил поводження з вибуховими предметами. У подібному випадку зізнання ґрунтується не на юридичній відповідальності, а на суб'єктивному почутті провини. Зустрічаються й інші випадки, коли особа бере на себе провину за діяння, що насправді не є злочином або не передбачає настання кримінальної відповідальності, зокрема коли відсутні необхідні ознаки складу злочину. Часто фіксуються ситуації, у яких люди визнають себе винними в злочинах, що фактично не відбулися або мали місце дуже давно й жодним чином не пов'язані із заявником. Подібні хибні зізнання можуть бути наслідком психічних розладів або інших форм порушень психічного стану. Не можна виключати й цілком раціональні мотиви: іноді особа навмисне заявляє про вчинення нею вигаданого злочину, щоб відволікти увагу слідства або створити собі алібі. У таких випадках неправдиве зізнання використовується як інструмент уникнення відповідальності за справжній, можливо, більш тяжкий злочин, скоєний у той самий період, але в іншому місці [2, с. 143].

У межах психологічного аналізу фальшивих зізнань дослідники зазвичай виділяють кілька типових форм, які дають змогу краще зрозуміти різноманітні механізми виникнення неправдивих свідчень. Кожна із цих форм має свої характерні риси, які відображають специфіку внутрішніх психологічних процесів, що призводять до того, що людина визнає свою провину, навіть якщо фактично не скоювала злочин. Одним із найбільш поширених і водночас найцікавіших типів є так зване добровільне зізнання, яке виникає без будь-якого зовнішнього примусу, тиску або маніпуляції. Іншими словами, особа сама, за власною волею, визнає свою причетність до певного правопорушення чи злочину. Проте мотивація такого кроку може бути надзвичайно різною й часто не пов'язана з реальною участю в події. У багатьох випадках такі зізнання є віддзеркаленням глибоко особистісних психологічних потреб і переживань. Напри-

клад, людина може прагнути бути визнаною, отримати увагу з боку оточення або ж перебувати в стані сильного емоційного потрясіння. У деяких випадках добровільні зізнання пов'язані з почуттям провини, яке особа відчуває незалежно від того, чи мала вона реальну причетність до інциденту. Почуття провини може мати внутрішні корені, що сягають минулого досвіду або складних емоційних переживань, і воно іноді змушує людину визнавати те, що насправді не відбулося. Крім того, іноді такі свідчення є результатом психічних розладів або певних психологічних станів, коли людина щиро вірить у свою провину, хоча насправді не брала участі в злочині [9, с. 163].

Іншим доволі поширеним типом фальшивих зізнань є ті, що виникають під впливом сильного тиску й у психологічній літературі часто отримують назву неправдивих зізнань. Такий тип зізнань з'являється в досить специфічних умовах, коли особа опиняється в ситуації значного психологічного або навіть фізичного дискомфорту. Часто це пов'язано з інтенсивним допитом, що триває тривалий час, виснаженням, а також зіткненням із різними формами тиску з боку правоохоронних органів або застосуванням маніпулятивних технік ведення слідства. Під час таких обставин зізнання перестає бути щирою добровільною заявою, натомість воно стає певним механізмом виживання або способом зниження внутрішнього напруження. Людина, яка перебуває в стані сильного стресу, часто шукає будь-які шляхи, аби якось полегшити свій психологічний стан, зменшити тиск чи уникнути уявно загрозливих наслідків. У багатьох випадках вона починає сприймати фальшиве визнання провини як єдиний можливий вихід зі складної, травматичної ситуації, що особливо характерно, коли підозрюваному обіцяють пом'якшення покарання, скорочення терміну слідчих дій або навіть припинення допиту за умови визнання провини. У таких умовах людина інтуїтивно обирає варіант, що зменшує її страждання в моменті, навіть якщо це суперечить реальному стану справ [8].

У сучасній психології фейкових зізнань приділяється особлива увага дослідженню різноманітних чинників, які можуть суттєво спотворити здатність людини адекватно оцінювати свої дії та події, що відбуваються навколо неї. Такий досить складний і багатогранний процес включає як внутрішні психологічні механізми, так і вплив зовнішніх факторів. Одним із ключових елементів, що часто розглядаються в цьому контексті, є дезінформація – явище, яке набуло особливого значення в сучасному світі. З появою цифрових технологій і нестримним розвитком інтернет-простору дезінформація отримала нові форми та масштаби поширення. Зазначені зміни призвели до того, що хибна, спотворена або навіть сфальсифікована інформація стала доступною у величезних обсягах і з надзвичайною швидкістю. У політичному, ідеологічному, а іноді й комерційному контексті це створює унікальні виклики, адже маніпулювання свідомістю через неправдиві відомості тепер відбувається на абсолютно новому рівні. У сфері кримінального правосуддя та слідчої практики дезінформація відіграє не менш важливу роль. Надання підозрюваній особі недостовірної інформації про наявність певних доказів чи свідчень, які насправді відсутні або перебільшені, може стати потужним психологічним чинником, що породжує сумніви у власній невинності. Такі обставини можуть істотно підштовхнути людину до того, щоб зробити хибне зізнання, сприймаючи це як єдиний можливий вихід із ситуації [7, с. 33].

Ще одним надзвичайно важливим чинником, який варто враховувати під час аналізу феномена фейкових зізнань, є психологічний тиск. Ідеться не лише про традиційні й очевидні методи впливу, такі як відверте залякування чи обіцянки пом'якшення покарання, що широко відомі та часто фігурують у кримінальних процесах. Психологічний тиск набагато глибший і може проявлятися через набагато тонші, на перший погляд непомітні, але не менш дієві способи впливу. Зазначені методи здатні впливати на внутрішні переконання, ставлення й навіть світогляд людини, поступово змінюючи її уявлення про ситуацію та власні дії. Загалом психологічний тиск – це комплексний вплив, спрямований на те, щоб трансформувати установки, судження, прийняття рішень або поведінку конкретної особи. У контексті слідчих дій

цей тиск може бути настільки сильним і продуманим, що людина, опинившись у складній ситуації, починає сприймати фальшиве зізнання не просто як помилкову заяву, а як цілком логічний і виправданий крок. Для неї це може стати ніби єдиним виходом із безвихідного становища – способом зменшити внутрішнє напруження, уникнути подальших негативних наслідків або просто «закінчити» тривале й виснажливе допитування [3, с. 161].

Не менш вагомим і значущим фактором, який варто враховувати в контексті фейкових зізнань, є стрес – складне психофізіологічне явище, що супроводжує людину в моменти невизначеності, підвищеного тиску чи глибокого страху. Сам термін «стрес» має досить глибоку й цікаву історію, а його значення та впливи на людину викликають широке коло асоціацій і наукових дискусій. Уперше поняття стресу в наукову площину ввів канадський медик Ганс Сельє, який під час своїх досліджень помітив схожі реакції організму при різних захворюваннях, такі як слабкість, підвищення температури, головний біль. Саме ці універсальні фізіологічні прояви він й охарактеризував як результат впливу стресу на організм людини. Такий фундаментальний підхід дав змогу по-новому поглянути на взаємозв'язок між психічним станом і фізичним здоров'ям. У ситуаціях допиту, особливо коли він є тривалим або інтенсивним, стрес може серйозно вплинути на психічний стан людини. Він здатен суттєво знизити здатність до критичного мислення, ускладнити процеси запам'ятовування та викликати плутанину у відтворенні подій. У таких умовах людина стає більш вразливою та схильною погоджуватися з нав'язаною їй версією подій, навіть якщо ця версія є неправдивою, що може проявитися у формі фейкового зізнання, коли особа, опинившись під тиском стресу, воліє уникнути подальших психологічних чи фізичних страждань, погоджуючись на те, що від неї вимагають [5, с. 46].

У межах проблематики фальшивих зізнань особливу увагу варто приділити вразливим групам населення – саме тих категорій осіб, які в силу своїх психофізіологічних або соціальних особливостей мають підвищену ймовірність помилкового визнання вини. Однією з найбільш вразливих груп є неповнолітні. Через недостатній життєвий досвід, незрілість особистості та притаманну цьому віку схильність до підкорення авторитету підлітки нерідко виявляються неспроможними критично оцінювати дії слідчих, а тому легко приймають нав'язуванні версії подій або погоджуються на фальшиві зізнання, навіть неповністю розуміючи, що це означає для їхнього майбутнього [6, с. 174–175].

Ще однією важливою групою, яка вирізняється підвищеною чутливістю до різноманітних маніпуляцій під час слідчих дій, є особи з психічними розладами або когнітивними порушеннями. Такі люди часто стикаються з численними труднощами, пов'язаними з адекватним сприйняттям навколишнього світу, а також із логічним мисленням, що істотно ускладнює їхню здатність правильно оцінювати ситуації, у яких вони опиняються. Психічні розлади можуть проявлятися в різних формах – від афективних розладів і тривожних станів до більш серйозних розладів сприйняття й мислення, що призводить до спотворення реальності. Когнітивні порушення, у свою чергу, можуть знижувати здатність особи до розуміння складних юридичних понять, процедур і наслідків, які тягнуть за собою її слова чи дії. Це часто стає серйозною перешкодою для адекватної участі в правовому процесі й об'єктивного оцінювання власної ситуації. У результаті такі особи опиняються в значно більш вразливому становищі, піддаючись різноманітним психологічним маніпуляціям, тиску або дезінформації. Через це виникає небезпека формування хибної впевненості у власній винуватості або ж прийняття рішення про зізнання, яке не відповідає дійсності. Вони можуть погоджуватися на неправдиві зізнання або під тиском слідчих, або через неправильне розуміння наслідків своїх слів [4, с. 95].

Варто зазначити, що спектр уразливих категорій не обмежується лише цими двома групами. До потенційно вразливих можуть належати також малограмотні особи, особи з мовними бар'єрами, соціальною ізоляцією, а також ті, хто перебуває в стані сильного емоційного потрясіння або втоми. У всіх цих випадках порушується здатність суб'єкта

адекватно реагувати на обставини допиту, що, у свою чергу, значно підвищує ризик формування фальшивого зізнання.

Висновки. Феномен фейкових зізнань є складним міждисциплінарним явищем, у якому перетинаються правові та психологічні аспекти. Його вивчення має особливе значення для забезпечення справедливості в кримінальному процесі, оскільки подібні зізнання можуть призводити до засудження невинних осіб. Зміст таких зізнань часто формується не як результат об'єктивного усвідомлення вини, а під впливом численних зовнішніх і внутрішніх факторів – тиску, стресу, дезінформації, навіювання або особистого почуття провини. Психологічний аналіз указує на наявність кількох типів фейкових зізнань, кожне з яких має свою природу виникнення. Добровільні зізнання часто пов'язані з глибокими особистими мотивами або психічними розладами, тоді як неправдиві зізнання виникають в умовах жорсткого допиту й тиску з боку правоохоронців. В обох випадках знижується здатність людини раціонально оцінювати ситуацію та чинити спротив нав'язаній інтерпретації подій. Ключовими чинниками, що сприяють виникненню неправдивих зізнань, є дезінформація, психологічний тиск і стрес. У слідчій практиці вони здатні глибоко впливати на когнітивні процеси особи, викривлюючи пам'ять, переконання та здатність до критичного мислення, що створює загрозу для достовірності отриманих свідчень і підриває основи справедливого правосуддя. Окремої уваги потребують вразливі групи населення, насамперед неповнолітні. Через незрілість мислення й емоційну нестабільність вони особливо легко піддаються впливу з боку слідства. У таких випадках фейкове зізнання стає наслідком не усвідомленого вибору, а нездатності опиратися авторитету або маніпулятивному впливу. Таким чином, психологія фейкових зізнань висвітлює критично важливі механізми викривлення правосуддя, які потребують глибокого осмислення й урахування в правозастосовній практиці. Запобігання подібним ситуаціям можливе лише за умови поєднання правових гарантій з психологічною обізнаністю слідчих і суддів, а також із посиленням захисту прав вразливих осіб під час кримінального провадження.

Список використаних джерел

1. Дроздович Н. Л. Зізнання особи в умовах ув'язнення з використанням аудіо-, відеоконтролю: питання оцінки доказів, їх допустимість. *Часопис Київського університету права*. 2022. № 2–4. С. 150–156.
2. Король В. В., Верстлер М. В. Зізнання особи у вчиненні кримінального правопорушення та його правові наслідки у кримінальному провадженні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. *Серія «Право»* / гол. ред. Ю. М. Бисага. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2016. Вип. 36. Т. 2. С. 141–146.
3. Лефтеров В. О., Третьякова Т. М. До проблеми психологічного тиску на учасників кримінального процесу під час проведення слідчих експериментів та допитів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. *Серія «Психологічні науки».* Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2019. № 3(14). С. 159–169.
4. Марченко В. В., Домбровська А. В., Килимник І. І. Міжнародно-правові та національні механізми захисту прав хворих на психічні розлади. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія «Право».* 2025. Вип. 41. С. 95–105.
5. Огнєв В. А., Усенко С. Г., Усенко С. А. Медико-соціальні підходи до вирішення питання стресу та конфліктів на сучасному рівні. *Громадське здоров'я в Україні: проблеми та способи їх вирішення :* матеріали V наук.-практ. конф. з міжнар. участю, Харків, 28 жовтня 2022 р. / ред. кол. В. В. М'ясоєдов, В. А. Огнєв, Т. В. Пересипкіна та ін. Харків, 2022. С. 46–49.
6. Салманова О. Ю. Особливості допиту малолітньої або неповнолітньої особи на стадії досудового розслідування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. *Серія «Право».* 2017. Вип. 43. Т. 4. С. 174–177.
7. Самчинська О. Дезінформація: поняття та сутність. *Адміністративне право і процес*. 2022. № 3(38). С. 32–45.
8. Теличкін І. О. Запобігання «поліцейським злочинам» у вигляді примушування осіб до самообмови: досвід США. *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ.* 2012. № 1. С. 147–154.
9. Щербина О. Феномен мовчання в юридичній аргументації. *Філософія права і загальна теорія права*. 2014. № 1–2. С. 160–174.

10. Jianqing L. False Confession. In: The ECPH Encyclopedia of Psychology. Springer, Singapore. 2024. https://doi.org/10.1007/978-981-99-6000-2_442-1.
11. Okoka H., Kheswa J. G. False confessions among suspects in police custody: Implications of anxiety and perceived stress. *Nurture.* 2024. № 18(2). P. 277–287. https://doi.org/10.55951/nurture.v18i2.609.
12. Welner Michael, Matt DeLisi and Theresa Janusewski. False confessions: An integrative review of the phenomenon. Behavioral Sciences & the Law. Wiley Online Library. 2024. https://doi.org/10.1002/bsl.2707.

References

1. Drozdovych, N. L. (2022). Confession of a person in custody under audio and video surveillance: [Issues of evidence assessment and admissibility. Journal of Kyiv University of Law], (2–4), 150–156 [in Ukrainian].
2. Korol, V. V. (2016). Confession of a person to committing a criminal offense and its legal consequences in criminal proceedings. [Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Law], 2(36), 141–146 [in Ukrainian].
3. Lefterov, V. O., & Tretiakova, T. M. (2019). On the problem of psychological pressure on participants in criminal proceedings during investigative experiments and interrogations. [Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Psychological Sciences]. (3)14, 159–169 [in Ukrainian].
4. Marchenko, V. V., Dombrovska, A. V., & Kylymnyk, I. I. (2025). International legal and national mechanisms for protecting the rights of persons with mental disorders. [Collection of Scientific Papers of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University «Law»], (41), 95–105 [in Ukrainian].
5. Ohniev, V. A., Usenko, S. H., & Usenko, S. A. (2022). Medico-social approaches to addressing stress and conflicts at the present stage. [In Public Health in Ukraine: Problems and Solutions: Proceedings of the 5th Scientific and Practical Conference with International Participation] (Kharkiv, October 28, 2022) (pp. 46–49). Kharkiv [in Ukrainian].
6. Salmanova, O. Yu. (2017). Peculiarities of interrogating a minor or juvenile at the pre-trial investigation stage. [Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Law], 4(43), 174–177 [in Ukrainian].
7. Samchunska, O. (2022). Disinformation: Concept and essence. [Administrative Law and Process], (3)38, 32–45 [in Ukrainian].
8. Telychkin, I. O. (2012). Prevention of «police crimes» in the form of coercion to self-incrimination: U.S. experience. [Bulletin of Kharkiv National University of Internal Affairs], (1), 147–154 [in Ukrainian].
9. Shcherbyna, O. (2014). The phenomenon of silence in legal argumentation. [Philosophy of Law and General Theory of Law], (1–2), 160–174 [in Ukrainian].
10. Jianqing, L. (2024). False Confession. In: The ECPH Encyclopedia of Psychology. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-6000-2_442-1.
11. Okoka, H., & Kheswa, J. G. (2024). False confessions among suspects in police custody: Implications of anxiety and perceived stress. Nurture, 18(2), 277–287. https://doi.org/10.55951/nurture.v18i2.609.
12. Welner, Michael, Matt DeLisi, and Theresa Janusewski. 2024. False confessions: An integrative review of the phenomenon. Behavioral Sciences & the Law. Wiley Online Library. https://doi.org/10.1002/bsl.2707.

УДК 371.38:004.047 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-30

ПРО ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИВЧЕННЯ ОСНОВ ДИНАМІЧНОГО ПРОГРАМУВАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ ТА ЗВО

Шпортько О. В.
кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри інформаційних систем та обчислювальних методів
Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-4013-3057

Янчук П. С.
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
професор кафедри інформаційних систем та обчислювальних методів
Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-1618-5228

Лотюк Ю. Г.
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри інформаційних систем та обчислювальних методів
Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0001-6696-5583

Соловей Л. Я.
старший викладач кафедри інформаційних систем та обчислювальних методів
Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0009-0001-2832-1741

У статті обґрунтована доцільність вивчення основ динамічного програмування на уроках інформатики у середній школі та на заняттях з програмування молодших курсів ЗВО в темах «Вкладені цикли», «Масиви» та «Рекурсії». Наведена модельна задача та описана послідовність її розв'язання для демонстрації основ методу динамічного програмування: виділення станів системи, де останній стан відповідає розв'язку всієї задачі; встановлення критерію оптимальності станів; послідовного визначення оптимального результату для кожного стану зі збереженням цього результату для подальшого розрахунку оптимальних результатів наступних станів; формування шляху досягнення оптимального результату для всієї задачі через зворотне визначення відповідних проміжних станів. Показано, що зв'язок між станами системи необов'язково має бути лінійним, головне, щоб оптимальний результат чергового стану визначався через збережені оптимальні результати попередніх станів. Визначені рекурентні формули для послідовного обчислення оптимальних результатів кожного стану поставленої задачі. Наведені фрагменти програми для реалізації розроблених алгоритмів основних етапів розв'язку поставленої задачі мовою програмування C#. Оцінку складності наведених алгоритмів для втілення окремих етапів розв'язку поставленої задачі проведено методами теорії алгоритмів. Встановлено, що асимптотична обчислювальна складність прямого та зворотного ходу методу динамічного програмування на основі рекурентних формул, як мінімум, на порядок нижча відповідних рекурсивних викликів підпрограм. Правильність теоретичних викладок та коректність наведених фрагментів програми підтверджена експериментально за допомогою віддаленого незалежного обчислювального середовища на сайті https://basecamp.eolymp.com. Наголошено, що вивчення основ динамічного програмування формуватиме у здобувачів освіти навички регресійного тестування та написання не лише правильних, а й ефективних програм.

Ключові слова: *доцільність вивчення динамічного програмування, методи оптимізації, методика навчання інформатики, алгоритмічне мислення, формування ІТ-компетентностей, асимптотична обчислювальна складність, оптимізація алгоритмів.*

Shportko A. V., Yanchuk P. S., Lotiuk Yu. G., Solovei L. Ya. On the Advantage of Studying the Basics of Dynamic Programming in High School and University

The article substantiates the feasibility of studying the basics of dynamic programming in computer science lessons in high school and in programming classes in junior years of universities in the topics "Nested Loops", "Arrays" and "Recursions". A model problem is presented and the sequence of its solution is described to demonstrate the basics of the dynamic programming method: allocation of system states, where the last state corresponds to the solution of the entire problem; establishment of a criterion for optimality of states; sequential determination of the optimal result for each state with saving this result for further calculation of optimal results of subsequent states; formation of a path to achieve an optimal result for the entire problem through the reverse determination of the corresponding intermediate states. It is shown that the relationship between the states of the system does not necessarily have to be linear, the main thing is that the optimal result of the next state is determined through the saved optimal results of the previous states. Recursive formulas are determined for sequential calculation of optimal results of each state of the problem. The program fragments for implementing the developed algorithms of the main stages of solving the problem in the C# programming language are presented. The complexity of the given algorithms for implementing individual stages of solving the problem was assessed using algorithm theory methods. It was established that the asymptotic computational complexity of the forward and backward steps of the dynamic programming method based on recurrent formulas is at least an order of magnitude lower than the corresponding recursive calls of subroutines. The correctness of the theoretical calculations and the correctness of the given program fragments were confirmed experimentally using a remote independent computing environment on the website https://basecamp.eolymp.com. It is emphasized that studying the basics of dynamic programming will form regression testing skills and writing not only correct but also effective programs in students.

Key words: *feasibility of studying dynamic programming, optimization methods, methods of teaching informatics, algorithmic thinking, IT competence development, efficient programming, asymptotic computational complexity, algorithm optimization.*

Вступ. На сьогодні основи динамічного програмування [10, розділ 15] вивчаються в курсі інформатики середньої школи [2; 3, с. 12; 6–7] лише в 11 класі на профільному рівні у темі «Алгоритми» або для підготовки до олімпіад з програмування [5]. У вищій школі цей метод, в основному, вивчається лише в дисципліні «Методи оптимізації та дослідження операцій». Хоча ідея динамічного програмування як підходу до розв'язання оптимізаційних задач, який полягає в розбитті задачі на підзадачі з послідовним розв'язанням цих підзадач і зберіганням їх розв'язків для вирішення наступних підзадач аж до розв'язування початкової задачі, є нескладною для розуміння і на цей час широко використовується в інформатиці, біології, економіці та інших галузях [4]. У вищій школі розбиття задач на типові підзадачі (кроки) і їх послідовне розв'язання – це вміння, потрібне для вивчення багатьох дисциплін.

Тому, на нашу думку, основи динамічного програмування на прикладах розв'язування найпростіших оптимізаційних задач доцільно додатково вводити під час вивчення:

– циклів у 7 класі загальноосвітніх шкіл [6, с. 34];

– вкладених циклів та рекурсій у 8 класі [7, с. 28–29];

– принципу рекурсії та побудови рекурсивної функції у темі «Функції» вибіркового модуля «Креативне програмування» в 10–11 класі для рівня стандарту [3, с. 60];

– масивів як структури даних, рекурсій для програмування обчислень за рекурентними формулами та обробки структур даних у 10 класі для профільного рівня [2, с. 6–7];

– вкладених циклів, масивів та рекурсій у дисциплінах, пов'язаних з вивченням мов програмування та в дискретній математиці у ЗВО.

Отже, **метою** цієї статті є пропонування методики вивчення основ динамічного програмування на уроках інформатики у середній школі та на заняттях з програмування молодших курсів ЗВО. Основні **завдання дослідження** випливають з поставленої мети:

1. Навести модельну задачу, придатну для розв'язання зазначеними здобувачами, та описати послідовність її розв'язання для демонстрації основ методу динамічного програмування.

2. Визначити рекурентні формули для послідовного обчислення оптимальних результатів кожного стану поставленої задачі.

3. Встановити асимптотичну обчислювальну складність прямого та зворотного ходу методу динамічного програмування на основі рекурентних формул для поставленої задачі.

4. Навести фрагменти програми для реалізації розроблених алгоритмів основних етапів розв'язку поставленої задачі мовою програмування C#.

Методи дослідження. В процесі опрацювання літературних джерел та проблематики статті використано такі загальні теоретичні педагогічні методи, як аналіз та синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування, індукцію та дедукцію. Для дослідження сучасного стану вивчення основ динамічного програмування застосовувався емпіричний метод педагогічного спостереження. Ефективність наведеної методики запропоновано здійснити методом педагогічного експерименту.

Стосовно ж методу динамічного програмування, аспекти вивчення якого досліджуються у цій статті, то, як відомо, в задачах, які підпадають під дію цього методу, виділяють окремі кроки, після чого знаходять рішення для кожного кроку, щоб забезпечити оптимальний розв'язок для всього процесу загалом. Розв'язуються такі багатокрокові задачі на основі принципу оптимальності Беллмана [10], який ми процитуємо з [1]: «Який би не був стан системи перед черговим кроком, керування на цьому кроці необхідно обирати так, щоб оптимізувати результат на цьому кроці плюс результат на всіх наступних кроках». Тому задачі динамічного програмування найчастіше розв'язують «з кінця», визначаючи оптимальні результати від останнього кроку до першого для всіх допустимих станів.

Ми ж пропонуємо у старшій школі та на перших курсах ЗВО вивчати основи динамічного програмування, виділяючи лише стани системи та критерій оптимальності станів, після чого послідовно визначати оптимальні результати для кожного стану зі збереженням цих результатів для подальшого розрахунку оптимальних результатів наступних станів, і на завершення – формувати шлях досягнення оптимального результату для всієї задачі через зворотне визначення відповідних проміжних станів.

Результати дослідження. Покажемо, наприклад, як можна подавати основи динамічного програмування під час вивчення двовимірних масивів у 8 класі за допомогою однієї із задач на визначення траєкторії.

Задачу, яка розв'язується у цій статті, коротко сформулюємо так, як вона подана на сайті https://basecamp.eolymp.com під назвою «Мишка і зернинки» (№ 15): «В індійському храмі підлогу прямокутної форми вимощено однаковими квадратними плитками 1×1, на кожну з яких насипано від 0 до k (k≤30000) зернинок. Розміри підлоги m×n (1≤m, n≤100). Мишка вибігає з лівого нижнього кута підлоги храму і рухається до входу в іншу нірку, розміщену у протилежному кутку. Мишка може рухатись лише праворуч або вперед, збираючи всі зернинки з плитки, на якій вона знаходиться. Знайти маршрут, рухаючись по якому мишка збере найбільшу кількість зернин». На вхід програми після чисел m та n подається m рядків по n чисел. Програма має виводити маршрут руху мишки у форматі рядка без пробілів із символів R та F, де F позначає крок вперед, а R – крок праворуч. Ліміт часу для виконання програмою кожного тесту – 1 с, максимально можливий обсяг використання пам'яті – 128 Мб.

Зрозуміло, що для зберігання кількостей зернинок на кожній плитці і кількостей зернинок, зібраних мишкою від початку руху, потрібно використати двовимірні масиви. Нехай мишка починає рухатися з плитки з координатами (0, 0) до плитки з координатами (n-1, m-1). Тут і надалі будемо розглядати лише цілочисельні координати. Задання такої системи координат спонукатиме учнів замислитися над різницею між координатами точки на площині та індексом елемента в двовимірному масиві: на площині спочатку вказується координата x, а потім y, а в двовимірному масиві, як правило, спочатку задають індекс рядка, а потім – стовпця; на площині координати у збільшуються вгору, а в двовимірних масивах рядки нумеруються зверху вниз.

Опишемо процес формування розв'язку цієї задачі для тестового прикладу вхідних даних з web-сторінки https://basecamp.eolymp.com/uk/problems/15, наведених на рис. 1.

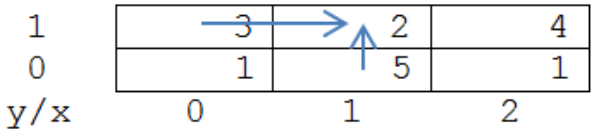

Рис. 1. Тестовий приклад кількостей зернин на підлозі розміром 3×2 плитки і напрямки переходу до плитки з координатами (1, 1) із сусідніх плиток

Навівши учням цей приклад кількостей зернин на плитках підлоги, варто у них поцікавитися, які шляхи переміщення мишки з плитки (0, 0) до плитки (2, 1) вони пропонують? Яку кількість зернин збере мишка, переміщуючись цими шляхами? Який шлях будемо вважати оптимальним? Чи завжди оптимальний шлях буде проходити через плитку з максимальною кількістю зернин? Від чого залежить максимальна сума зернин, зібраних від початку руху до кожної плитки?

Тільки після того, як учні зрозуміють, що максимальна сума зібраних зернин від плитки (0, 0) до кожної плитки залежить лише від таких самих сум для двох сусідніх плиток зліва та знизу і кількості зернинок на поточній плитці, а розв'язок всієї задачі – це ця сума для плитки (n-1, m-1), варто перейти до формування максимальних сум зібраних зернин від початку руху до кожної плитки.

Для якої плитки ми відразу можемо визначити максимальну суму зібраних зернин? Зрозуміло, що для стартової плитки з координатами (0, 0) така сума рівна кількості зернин на цій плитці, бо мишка з неї починає рух. На кожну плитку найнижчого рядка з координатами (j, 0), де j>0, мишка може потрапити лише з плитки (j-1, 0), збільшивши стосовно неї максимальну суму зібраних зернин на кількість зернин цієї плитки (j, 0). Аналогічно максимальна сума зібраних зернин для всіх плиток першого стовпця з координатами (0, i), де i>0, рівна сумі такого показника для сусідньої плитки знизу з координатами (0, i-1) та кількість зернин цієї плитки (0, i). Важливо, що максимальні суми для найнижчого рядка та першого стовпця ми можемо визначати відразу, рухаючись послідовно.

А ось у кожну плитку, розміщену у всіх рядках, крім останнього, і у всіх стовпцях, крім першого, мишка може потрапити або із сусідньої плитки зліва, або із сусідньої плитки знизу (див. рис. 1) і сума зібраних зернин тоді зросте на кількість зернин поточної плитки. Зрозуміло, що максимальна сума зібраних зернин для таких плиток – це максимум з цих двох варіантів. Виходячи з цих міркувань, запишемо послідовність рекурентних формул для визначення максимальної суми зібраних зернин від початку руху до кожної плитки (перший індекс тут вказує на координату по осі абсцис, а другий – по осі ординат, $corn_{i,j}$ – кількість зернинок на плитці з координатами (i, j)):

$$\begin{aligned} &suma_{0,0} = corn_{0,0};\\ &suma_{i,0} = suma_{i-1,0} + corn_{i,0}, \quad i = \overline{1, n-1};\\ &suma_{0,j} = suma_{0,j-1} + corn_{0,j}, \quad j = \overline{1, m-1};\\ &\left(suma_{i,j} = \max\left(suma_{i-1,j} + corn_{i,j}; suma_{i,j-1} + corn_{i,j}\right), i = \overline{1, n-1}\right), j = \overline{1, m-1}. \end{aligned} \quad (1)$$

Тут слід наголосити на важливості використання саме рекурентних формул (1), які дають змогу послідовно визначати $suma_{i,j}$ для всіх плиток аж до $suma_{n-1,\ m-1}$, замість аналогічної рекурсивної функції *suma(n–1, m–1)*, адже асимптотична обчислювальна складність рекурентних формул для всіх плиток становить $O(m \times n)$, а для рекурсивної функції – не менше $O(m \times n \times \max(m, n))$, враховуючи, що для всіх плиток, крім тих, що розміщені в останньому рядку і стовпці, ця рекурсивна функція викликається неодноразово. Саме рекурентні формули (1) відображають *прямий хід методу динамічного програмування* для цієї задачі. Для їх реалізації максимальні суми зернинок для попередніх плиток потрібно зберігати в масиві чи використовувати мемоізацію [8]. Максимальні суми зернинок, обчислені для тестового прикладу з рис. 1, наведені на рис. 2.

Наведемо фрагмент програми для реалізації прямого ходу методу динамічного програмування поставленої задачі мовою програмування C#, оскільки на сьогодні вона є однією з основних мов програмування прикладних додатків:

```
suma[0, 0] = corn[0, 0];
for (j = 1; j < n; j++)  suma[0, j] = suma[0, j – 1]
+ corn[0, j];
for (i = 1; i < m; i++)  suma[i, 0] = suma[i – 1, 0]
+ corn[i, 0];
```

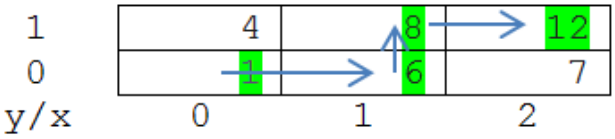

Рис. 2. Накопичені максимальні суми зернин від початку руху до кожної плитки та шлях накопичення такої суми для всієї підлоги

```
for (i = 1; i < m; i++)
for (j = 1; j < n; j++)
if (suma[i, j – 1] + corn[i, j] > suma[i – 1, j] + corn[i, j])
suma[i, j] = suma[i, j – 1] + corn[i, j];
else  suma[i, j] = suma[i – 1, j] + corn[i, j];
```

Але визначенням максимальної суми зібраних зернин від початкової до останньої плитки на шляху переміщення мишки розв'язання поставленої задачі не завершується, адже нам потрібно знайти не саму максимальну суму, а *визначити шлях переміщення*, який забезпечує цю максимальну суму. Формувати шлях, починаючи з початкової плитки недоцільно, оскільки однозначно визначити напрямок руху від неї неможливо, а рекурсивні виклики можуть у рази сповільнити виконання програми. Тому визначимо цей шлях від останньої плитки, задаючись щоразу питанням: «Звідки має переміститися мишка, щоб отримати максимальну суму зібраних зернин для поточної плитки?». Наприклад, для останньої плитки з координатами (2, 1) максимальну суму зібраних зернин 12 було отримано переміщенням з плитки (1, 1), для якої ця максимальна сума становить 8, шляхом додавання кількості зернин на останній плитці 4. Тому останнє переміщення мишки відбулося вправо (остання стрілка на рис. 2), отже, на початок рядка результату ми допишемо *R* і аналогічно продовжимо визначення маршруту з позиції (1, 1). Формування маршруту завершується після переходу до початкової позиції з координатами (0, 0). Це і є *зворотний хід методу динамічного програмування* для цієї задачі. Важливо пояснити учням, що, по-перше, за одну ітерацію зворотного ходу ми на один рядок чи стовпець наближаємося до початкової плитки, тому загальна кількість таких ітерацій становитиме лише *n+m-2* і, по-друге, реалізація зворотного ходу методу динамічного програмування можлива лише за умови зберігання максимальних сум зібраних зернин для кожної плитки. Шлях мишки, визначений за цим алгоритмом для тестового прикладу рис. 1, запишеться як *RFR* (див. стрілки на рис. 2). Фрагмент коду програми для реалізації зворотного ходу методу динамічного програмування для цієї задачі подамо так:

```
i = m - 1; j = n - 1; // починаємо визначення з останньої плитки
string res = "";
while (i>0 || j>0)
{if (i > 0 && suma[i, j] = suma[i-1, j] + corn[i, j]) // переміщення було знизу
{res= "F"+res; i--; }
else
{res= "R"+res; j--; }}
Console.WriteLine(res);
```

Подамо результати тестування програми з наведеними фрагментами коду з незалежного обчислювального середовища на сайті https://basecamp.eolymp.com (рис. 3).

На цей сервер до кожної задачі програміст може завантажити розв'язки у вигляді текстів різноманітних програм, написаних навіть на різних мовах програмування. Після цього сервер сайту компілює отримані програми і подає

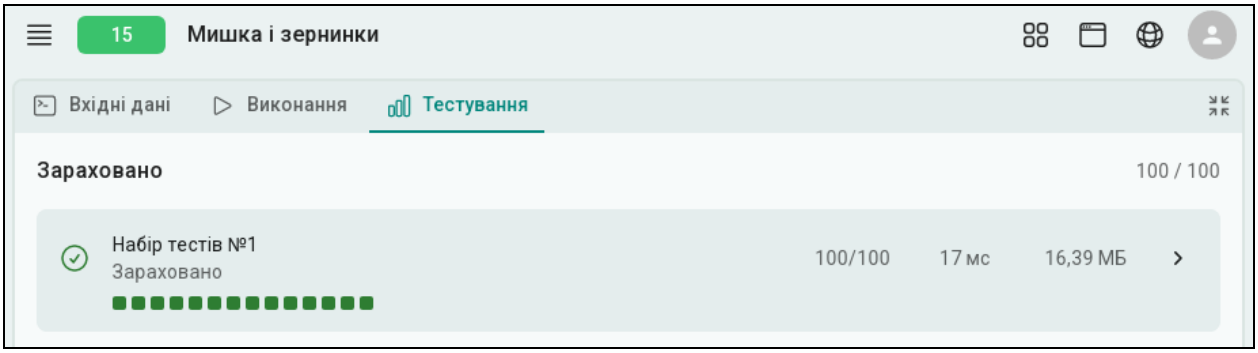

Рис. 3. Результати тестування програми для розв'язування поставленої задачі

їм на вхід виконання різні тести, невідомі програмістам та звіряє отримані результати на виході з очікуваними. Задача вважається розв'язаною лише тоді, коли відповідна програма пройшла кожен з тестів за відведений проміжок часу та не перевищила допустимий обсяг використання оперативної пам'яті (наприклад, описана тут програма витратила максимум 17 мс та 16.39 МБ оперативної пам'яті на кожен зі 100 пройдених тестів). Переваги від використання такого віддаленого незалежного обчислювального середовища очевидні, адже, використовуючи його, можна об'єктивно порівнювати різні розв'язки між собою [8]. Віддалене тестування розроблених програм по суті реалізує концепцію регресійного тестування, адже зменшення кількості пройдених тестів чи збільшення часу тестування наступним варіантом програми сигналізує про погіршення якості коду.

За результатами дослідження зробимо такі **висновки**:

1. Використання методу динамічного програмування кардинально зменшує обчислювальну складність алгоритму за рахунок використання напрямленого замість повного перебору варіантів, хоча й вимагає зберігання значень цільової функції для кожного з проміжних станів.

2. Задачі, що розв'язуються з використанням підходів динамічного програмування, варто вирішувати з учнями, починаючи з 7–8 класу під час вивчення вкладених циклів, а зі студентами – не тільки в дисциплінах, пов'язаних з програмуванням, а і з вивченням дискретної математики та тестування. Це формуватиме навички написання не лише правильних, а й ефективних (у контексті часу виконання та використання обчислювальних ресурсів) програм та дасть змогу здобувачам освіти поступово оволодівати цим потужним інструментом для розв'язування реальних задач з різних галузей економіки.

3. Застосування віддалених серверів для перевірки розроблених програм шляхом проходження наборів невідомих тестів дає змогу співставляти результати виконання кодів, написаних різними мовами програмування чи для різних методів, формує навички регресійного тестування та спонукає здобувачів освіти до усвідомлення значення ефективності програмного коду та критеріїв його оцінювання і тому рекомендується нами для практичного використання у середній і старшій школі та у ЗВО.

Список використаних джерел

1. Динамічне та нелінійне програмування. Методичні вказівки до проведення практичних та самостійних занять з курсу «Дослідження операцій» для студентів факультету кібернетики / упорядн. В. І. Тюптя, В. І. Шевченко, В. К. Стрюк. Київ : Електронна бібліотека факультету кібернетики Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2003, 30 с. URL: http://csc.univ.kiev.ua/uk/library/books/tiuptia-31.pdf (дата звернення: 27.05.2025).
2. Інформатика для 10–11 класів (профільне навчання). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/01/10-11-profilniy-riven.docx (дата звернення: 27.05.2025).
3. Інформатика. Навчальна програма вибірково-обов'язкового предмета для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (рівень стандарту). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/informatika-standart-10-11.docx (дата звернення: 27.05.2025).
4. Метод динамічного програмування та його особливості. URL: https://foxminded.ua/metod-dynamichnoho-prohramuvannia/ (дата звернення: 27.05.2025).
5. Олефіренко Н. В., Курганський А. Р. Розробка електронного посібника для навчання школярів основ динамічного програмування. *Наумовські читання* : збірник тез доповідей XIX науково-методичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих учених (м. Харків, 2–24 листопада 2021 року). Харків, 2022, с. 158–160.
6. Програма курсу «Інформатика». 5–9 класи загальноосвітніх навчальних закладів. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/programa-informatika-5-9-traven-2015.pdf (дата звернення: 27.05.2025).
7. Програма курсу «Інформатика». 8–9 класи загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням інформатики. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/informatika.pdf (дата звернення: 27.05.2025).

8. Шпортько О. В., Малаш К. М. Застосування мемоізації в задачах мінімізації кількості знаків арифметичних операцій. *Вісник Національного університету водного господарства та природокористування. Серія : Технічні науки*. Рівне : НУВГП, 2020. № 2 (90). С. 127–143.
9. Bellman R. On the Theory of Dynamic Programming. *Proc N. A S. USA*. Vol. 38 (8). 1952. Pp. 716–719. URL: https://www.pnas.org/doi/abs/10.1073/pnas.38.8.716.
10. Cormen T. H., Leiserson C. E., Rivest R. L., Stein C. Introduction to Algorithms. Third Edition. Cambridge : MIT Press, 2009. 1320 p.

References

1. Dynamichne ta neliniine prohramuvannia. Metodychni vkazivky do provedennia praktychnykh ta samostiinykh zaniat z kursu "Doslidzhennia operatsii" dlia studentiv fakultetu kibernetyky [Dynamic and Nonlinear Programming. Methodological Guidelines for Conducting Practical and Independent Classes in the Course "Operations Research" for Students of the Faculty of Cybernetics] (2003) / uporiadn. V. I. Tiuptia, V. I. Shevchenko, V. K. Striuk. Kyiv: Elektronna biblioteka fakultetu kibernetyky Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka (30 p.). Retrieved from: http://csc.univ.kiev.ua/uk/library/books/tiuptia-31.pdf (Last accessed: 27.05.2025) [in Ukrainian].
2. Informatyka dlia 10–11 klasiv (profilne navchannia) [Informatics for grades 10–11 (profile lessons)]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/01/10-11-profilniy-riven.docx (Last accessed: 27.05.2025) [in Ukrainian].
3. Informatyka. Navchalna prohrama vybirkovo-oboviazkovoho predmeta dlia uchniv 10–11 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (riven standartu) [Informatics. Initial program of an elective-compulsory subject for students of grades 10–11 of secondary educational institutions (standard level)]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/informatika-standart-10-11.docx (Last accessed: 27.05.2025) [in Ukrainian].
4. Metod dynamichnoho prohramuvannia ta yoho osoblyvosti [Dynamic programming method and its features]. Retrieved from: https://foxminded.ua/metod-dynamichnoho-prohramuvannia/ (Last accessed: 27.05.2025) [in Ukrainian].
5. Olefirenko N. V. and Kurhanskyi A. R. (2022). Rozrobka elektronnoho posibnyka dlia navchannia shkoliariv osnov dynamichnoho prohramuvannia [Development of an electronic manual for teaching students the basics of dynamic programming]. *Naumovski chytannia:* zbirnyk tez dopovidei XIX naukovo-metodychnoi konferentsii zdobuvachiv vyshchoi osvity ta molodykh uchenykh (m. Kharkiv, 23–24 lystopada 2021 roku). Kharkiv, 158–160 [in Ukrainian].
6. Prohrama kursu «Informatyka». 5–9 klasy zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/programa-informatika-5-9-traven-2015.pdf (Last accessed: 27.05.2025) [in Ukrainian].
7. Prohrama kursu «Informatyka». 8–9 klasy zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z pohlyblenym vyvchenniam informatyky. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/informatika.pdf (Last accessed: 27.05.2025) [in Ukrainian].
8. Shportko A. V. and Malash K. M. (2020). Zastosuvannia memoizatsii v zadachakh minimizatsii kilkosti znakiv aryfmetychnykh operatsii [Use of memoization in problems of minimizing the number of signs of arithmetic operations]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu vodnoho hospodarstva ta pryrodokorystuvannia (Seriia: Tekhnichni nauky) – Bulletin of the National University of Water Management and Environmental Management (Series: Technical Sciences)*. Rivne: NUWM, 2 (90), 127–143 [in Ukrainian].
9. Bellman R. (1952). On the Theory of Dynamic Programming. *Proc N. A S. USA*. 38 (8), pp. 716–719. Retrieved from: https://www.pnas.org/doi/abs/10.1073/pnas.38.8.716.
10. Cormen T. H., Leiserson C. E., Rivest R. L. and Stein C. (2009). Introduction to Algorithms. Third Edition. Cambridge: MIT Press. 1320 p.

УДК 004.9:37.018.43 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-31

ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕКОВОГО ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Юскович-Жуковська В. І.
кандидат технічних наук, доцент
кафедри інформаційних систем та обчислювальних методів
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-4236-1467

Соловей Л. Я.
старший викладач
кафедри інформаційних систем та обчислювальних методів
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0009-0001-2832-1741

Лотюк Ю. Г.
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри математичного моделювання
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0001-6696-5583

Близнюк С. В.
викладач кафедри математичного моделювання
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-4363-3524

У статті висвітлюються актуальні питання формування в здобувачів освіти навичок безпечної поведінки в цифровому освітньому просторі. У сучасних умовах нестримного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій здобувачі освіти постійно стикаються з ризиками, пов'язаними з кіберзагрозами, витоком персональних даних, шкідливим контентом і кібербулінгом. У зв'язку з цим актуальним є безпечне спілкування в віртуальному середовищі й забезпечення належної підготовки здобувачів освіти до користування цифровими ресурсами.

У статті проаналізовано основні педагогічні підходи до формування навичок безпечної роботи в цифровому освітньому середовищі, а саме: компетентнісний, особистісно-орієнтований, інтегрований і проєктний.

Особливу увагу приділено методам, формам і засобам навчання, що формують у здобувачів освіти цифрові компетенції, цифрову етику та сприяють підвищенню рівня цифрової обізнаності й стійких навичок самозахисту. Практична значущість дослідження полягає в розробленні й обґрунтуванні ефективних педагогічних підходів для формування в здобувачів освіти навичок безпечної поведінки в цифровому середовищі.

На основі аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду надано практичні рекомендації щодо ефективної інтеграції елементів кіберзахисту в освітній процес. Окреслено перспективи подальших досліджень у сфері цифрової безпеки в освітньому процесі, зокрема розробки навчальних програм, тренінгів та інтерактивних ресурсів, спрямованих на підвищення рівня обізнаності здобувачів освіти щодо ризику в цифровому середовищі.

Ключові слова: *цифрова компетентність, кіберзахист, безпечна поведінка, педагогічні підходи, цифрове середовище, освіта.*

Yuskovych-Zhukovska V. I., Solovei L. Ya., Lotiuk Yu. H., Blyzniuk S. V. Pedagogical approaches to forming competences of safe behavior in the digital environment

The article highlights the current issues of forming safe behavior skills in digital educational space among education seekers. In today's conditions of rapid development of information and communication technologies, education seekers are constantly faced with risks associated with cyber threats, personal data leakage, harmful content and cyberbullying. In this regard, safe communication in the digital environment and ensuring proper training of education seekers for the use of digital resources become relevant.

The article analyzes the main pedagogical approaches to forming safe work skills in the digital educational environment, in particular: competency-based, personality-oriented, integrated and project-based.

Special attention is paid to methods, forms and means of learning that form digital competencies, digital ethics and contribute to increasing the level of digital awareness and sustainable self-defense skills among education seekers. The practical significance of the research is the development and justification of effective pedagogical approaches for the formation of safe behavior skills in the digital environment among students.

Based on the analysis of domestic and foreign experience, practical recommendations are proposed for the effective integration of cyber security elements into the educational process. Prospects for further research in the field of digital security in the educational process are outlined, in particular, the development of curricula, trainings and interactive resources aimed at increasing the level of awareness of students about risks in the digital environment.

Key words: *digital competence, cyber security, safe behavior, pedagogical approaches, digital environment, education.*

Вступ. Нестримний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій трансформаційному впливу на всіх рівнях освіти: від початкової школи до вищої й післядипломної освіти. Сучасні здобувачі освіти активно використовують цифрові ресурси для навчання, комунікації та дозвілля. Водночас цифрове середовище породжує нові виклики, серед яких – загрози безпеці персональних даних, вплив шкідливого контенту, онлайн-шахрайство й інші форми кіберзагроз. У зв'язку з цим актуалізується потреба формування в здобувачів освіти компетентностей безпечної поведінки в цифровому просторі.

Безпека в інтернеті – це не лише технічне питання, а насамперед педагогічне завдання, яке передбачає розвиток критичного мислення, цифрової етики, відповідальності й навичок самозахисту в мережі. Формування таких компетентностей має відбуватися в межах системного підходу до організації освітнього процесу, що охоплює як зміст навчання, так і підготовку педагогічних кадрів.

Метою статті є аналіз педагогічних підходів до формування безпечної взаємодії між учасниками освітнього процесу в цифровому середовищі й визначення практичних напрямів інтеграції цифрової безпеки в освітню діяльність.

Теоретичні основи безпечної поведінки в цифровому середовищі ґрунтуються на компетентнісному підході в освіті, який акцентує увагу не лише на знаннях, а й на вміннях і навичках здобувачів освіти. Безпека в цифровому середовищі охоплює різні компоненти, такі як інформаційна безпека, етика користування та правові аспекти.

Методи та методики дослідження. Актуальність дослідження зумовлена нестримними процесами цифровізації суспільства й, зокрема, освіти. Це вимагає створення безпечних умов для всіх учасників освітнього процесу: як педагогічного складу, так і здобувачів освіти. У контексті зростання кіберзагроз, поширення фейкової інформації, кібербулінгу та порушень конфіденційності особливої важливості набуває формування безпечного цифрового середовища для галузі освіти й забезпечення інформаційної безпеки учасників навчання.

Безпечне користування сучасними ІКТ висвітлено в навчально-методичному посібнику **«Онлайк»** авторки Олени Черних, виданому за підтримки Координатора проектів ОБСЄ в Україні. Він присвячений формуванню компетентностей безпечної поведінки підлітків і молоді в цифровому середовищі. У посібнику зібрані детально розроблені

вправи й інформаційні матеріали для висвітлення теми безпечної поведінки в інтернеті в професійній діяльності з дітьми, молоддю та професійними спільнотами [9, с. 108].

Аналіз психологічної, педагогічної, наукової літератури свідчить, що закордонні й вітчизняні науковці розглядають різні аспекти проблеми формування безпечної поведінки в цифровому просторі та пропонують постійне оновлення навчальних програм з урахуванням швидкого розвитку технологій.

У роботі [3, с. 54] обґрунтовано важливість забезпечення безпеки в інтернет-середовищі, а також розглядаються методи та стратегії навчання, які можуть допомогти учням і педагогам орієнтуватися в цифровому світі.

Створення безпечного освітнього середовища, зокрема, у цифровому просторі, розвиток навичок цифрової грамотності й формування відповідальної поведінки дітей у мережі Інтернет, а також соціально-емоційна компетентність є пріоритетними напрямами діяльності Міністерства освіти і науки України [6].

Відповідні професійні компетентності педагогів інтегровані до професійних стандартів і стандартів педагогічної підготовки, тоді як цифрові компетентності здобувачів освіти визначено обов'язковими в змісті державних стандартів освіти й інтегровано в освітній процес.

Крім того, педагогічні дослідження підкреслюють важливість обізнаності про загрози в інтернеті, що, у свою чергу, допомагає зменшити ризики, пов'язані з кібербулінгом, шахрайством та іншими формами онлайн-агресії. Педагогічні стратегії, які включають навчання основ інформаційної безпеки, сприяють формуванню відповідальної поведінки в цифровому середовищі.

У статті [8, с. 22–24] проаналізовано кіберзагрози для учасників освіти під час війни, підкреслюється важливість цифрової грамотності, методів захисту, психологічної підтримки й інтеграції кібербезпеки в навчальний процес.

Концепція виховання дітей і молоді в цифровому просторі, розроблена Національною академією педагогічних наук України, має на меті визначити основні принципи, підходи та стратегії виховання молодого покоління в умовах швидкого розвитку інформаційних технологій. Ця концепція є впевненим кроком у забезпеченні безпечного й ефективного виховання молоді в сучасному світі, де цифрові технології відіграють усе більшу роль [5].

Автори збірника статей [1, с. 240] підкреслюють, що безпечне освітнє середовище є необхідною умовою для повноцінного навчання, соціалізації та самореалізації в процесі навчання й розвитку.

За умови, що навчальний процес дедалі більше переміщується в онлайн-простір, нормою стало використання цифрових платформ, електронних щоденників, хмарних технологій, відеоуроків і мобільних застосунків. Це вимагає системного підходу до захисту даних та особистої інформації. У роботі автора [4, с. 80] акцентується на створенні електронного навчального курсу, який має на меті підвищення рівня обізнаності здобувачів освіти й викладачів щодо загроз у цифровому середовищі, методів захисту інформації, а також формування навичок безпечного використання технологій у навчальному процесі.

Здобувачі освіти є вразливими до кібершахрайства в соціальних мережах, а викладачі й батьки не завжди спроможні вчасно виявити та відреагувати на кіберзагрози. Автор [2] аналізує ризики, пов'язані з кібербезпекою, зокрема загрози для особистих даних учасників освітнього процесу, а також надає рекомендації щодо забезпечення безпеки інформаційних систем, використання безпечних платформ для навчання та підвищення обізнаності здобувачів освіти й викладачів про кіберзагрози.

Крім того, цифрове освітнє середовище є уразливим до нових типів атак, таких як фішинг-листи, шкідливі посилання в чатах, deepfake-відео, використання ШІ для маніпуляцій. Тому освітнє середовище необхідно формувати безпечним, у якому буде комфортне цифрове спілкування як один із ключових чинників мотивації до онлайн-навчання.

Безпечне цифрове освітнє середовище – це середовище, де користувачі безпечно отримують, зберігають та обробляють цифрову інформацію для цілей навчання й розвитку. Це включає захист від шкідливих програм, вірусів, шахрайства та кібератак, а також захист особистої інформації користувачів [7, с. 374].

Результати. Формування цифрової безпеки як основної компетентності вимагає комплексного підходу, який охоплює як зміст навчання, так і педагогічні методи його реалізації. Аналіз сучасних досліджень та освітніх практик дає змогу виокремити кілька провідних підходів до набуття навичок безпечної поведінки в цифровому середовищі.

Особливу увагу варто приділити методам і формам навчання, що відповідають вимогам сучасного цифрового покоління, серед них – тренінги, веб-квести, ігрові моделі, онлайн-тести, обговорення реальних кейсів, інтерактивні платформи (наприклад, Google Classroom, Kahoot, Quizizz), а також співпраця з фахівцями у сфері кібербезпеки та кіберзахисту.

Важливою є роль педагогів, які є носіями знань, модераторами, наставниками та прикладом відповідальної поведінки в інтернеті. Для успішного впровадження новітніх ІТ необхідно забезпечити систематичне підвищення кваліфікації педагогічних працівників у сфері цифрової безпеки, зокрема шляхом участі в курсах, семінарах, сертифікаційних програмах.

Практична значущість полягає в розробленні педагогічних механізмів інтеграції цифрової безпеки в освітній процес, зокрема через створення навчальних модулів, використання інтерактивних технологій і підготовку педагогів до роботи в умовах цифрових ризиків. Досліджено, що ефективна реалізація цих підходів можлива лише за умови взаємодії навчальних заходів, суспільства та цифрової індустрії.

Таблиця 1

Підходи та їх реалізація до формування безпекової цифрової грамотності в здобувачів освіти

Підхід	Основні характеристики	Методи реалізації
Компетентнісний	Формування знань про ризики цифрового середовища, практичних умінь, ціннісних орієнтацій.	Усвідомлене ставлення до цифрової безпеки, самостійність, відповідальність.
Особистісно-орієнтований	Урахування індивідуальних особливостей, потреб і рівня цифрової грамотності.	Інтерактивні методи, кейси, симуляції.
Інтегрований	Включення тематики цифрової безпеки в усі дисципліни освітньої діяльності.	Тематика з ІКТ, правознавства, громадянської освіти, позанавчальні години.
Проєктний	Створення умов для активної діяльності через навчальні проєкти, розвиток критичного мислення.	Аналіз цифрових ризиків, створення правил цифрової поведінки.

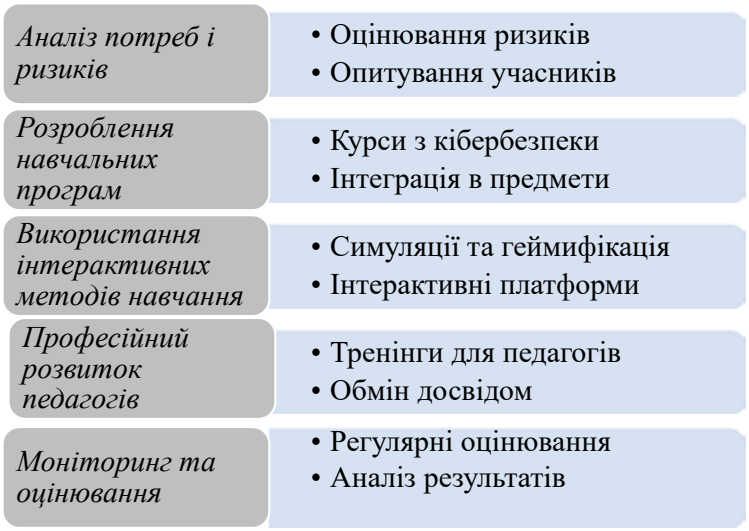

Рис. 1. Педагогічні механізми інтеграції цифрової безпеки в освітній процес

Ефективне формування цифрової безпеки в освіті являє собою системну міждисциплінарну роботу, інноваційні підходи до навчання й активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу.

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що формування безпекового освітнього середовища й компетентностей безпечної поведінки в цифровому середовищі є невід'ємними складниками сучасного освітнього процесу, має вирішальне значення для забезпечення особистої, інформаційної та психологічної безпеки здобувачів освіти. В умовах нестримного розвитку цифрових технологій саме нові педагогічні підходи формують знання про кіберризики та прищеплюють молоді відповідальне ставлення до власної поведінки в інтернеті.

Аналіз педагогічного дослідження підтвердив доцільність використання компетентнісного, особистісно-орієнтованого, інтегрованого, ігрового та проєктного підходів як ефективної основи для формування безпекового освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Безпечне освітнє середовище як умова навчання, соціалізації та самореалізації дитини : збірник статей наук.-практ. конф. (29 березня 2024 р., м. Луцьк) / упоряд. Н. А. Поліщук. Луцьк : Волинський ІППО, 2024. 240 с.
2. Горбенко А. А. Кібербезпека освітнього середовища в умовах карантину. URL: https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/94.pdf (дата звернення: 26.04.2025).
3. Головко Д. Ю. Безпека в цифровому просторі : електронний навчальний курс. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 54 с.
4. Гончарова І. П. Кібербезпека в цифровому освітньому середовищі закладів професійної освіти : електронний навчальний курс. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН УКРАЇНИ, 2022. 80 с.
5. Кремень В. Г., Сисоєва С. О., Бех І. Д. та ін. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4(2). С. 1–30. URL: https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4206 (дата звернення: 26.04.2025).
6. Безпечне освітнє середовище та формування поведінки дітей в інтернеті – важливе завдання для Міністерства Міністерство освіти і науки України / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2025. URL: https://mon.gov.ua/news/bezpechne-osvitne-seredovishche-ta-formuvannya-povedinki-ditey-v-interneti-vazhlive-zavdannya-dlya-ministerstva (дата звернення: 23.04.2025).
7. Топузов О., Хоменко Л. Розвиток безпечного цифрового освітнього середовища вищого педагогічного закладу освіти. *Проєктування безпечного середовища інноваційний підхід :* колективна монографія / за ред. д-ра пед. наук О. М. Топузова, д-ра екон. наук С. В. Захаріна, д-ра пед. наук М. В. Гриньової. Полтава, 2023. 374 с.
8. Черних О. Кібербезпека учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Освіта Сумщини :* інформаційний, науково-методичний журнал. 2023. № 1(57). С. 22–24.
9. Черних О. О. Онлайк : навчально-методичний посібник. Київ : ВАІТЕ, 2020. 108 с.

References

1. Polishchuk, N. A. (Ed.). (2024). Bezpechne osvitnie seredovyshche yak umova navchannia, sotsializatsii ta samorealizatsii dytiny: zbirnyk statei naukovo-praktychnoi konferentsii (29 bereznia 2024 r., m. Lutsk) [Safe educational environment as a condition for learning, socialization, and self-realization of a child: proceedings of the scientific-practical conference (March 29, 2024, Lutsk)]. Lutsk: Volynskyi IPPO [in Ukrainian].
2. Horbenko, A. A. (2020). Kiberbezpeka osvitnoho seredovyshcha v umovakh karantynu [Cybersecurity of the educational environment under quarantine conditions]. Retrieved from: https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/94.pdf [in Ukrainian].
3. Holovko, D. Yu. (2024). Bezpeka v tsyfrovomu prostori: elektronnyi navchalnyi kurs [Security in the digital space: electronic training course]. Bila Tserkva: BINPO DZVO «UMO» NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
4. Honcharova, I. P. (2022). Kiberbezpeka v tsyfrovomu osvitnomu seredovyshchi zakladiv profesiinoi osvity: elektronnyi navchalnyi kurs [Cybersecurity in the digital educational environment of vocational education institutions: electronic training course]. Bila Tserkva: BINPO DZVO «UMO» NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
5. Kremen, V. H., Sysoieva, S. O., Bekh, I. D., et al. (2022). Kontseptsiia vykhovannia ditei ta molodi v tsyfrovomu prostori [Concept of upbringing children and youth in the digital space]. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 4(2), 1–30. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4206 [in Ukrainian].

6. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2025). Bezpechne osvitnie seredovyshche ta formuvannia povedinky ditei v interneti – vazhlyve zavdannia dlia Ministerstva [Safe educational environment and shaping children's behavior on the Internet – an important task for the Ministry]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/news/bezpechne-osvitne-seredovishche-ta-formuvannya-povedinki-ditey-v-interneti-vazhlive-zavdannya-dlya-ministerstva [in Ukrainian].
7. Topuzov, O., Khomenko, L. (2023). Rozvytok bezpechnoho tsyfrovoho osvitnoho seredovyshcha vyshchoho pedahohichnoho zakladu osvity [Development of a safe digital educational environment in a higher pedagogical institution]. In O. M. Topuzov, S. V. Zakharin, & M. V. Hryniova (Eds.), Proiektuvannia bezpechnoho seredovyshcha: innovatsiinyi pidkhid: kolektyvna monohrafiia [Designing a safe environment: an innovative approach: collective monograph] (pp. [appropriate pages]). Poltava [in Ukrainian].
8. Chernykh, O. (2023). Kiberbezpeka uchasnykiv osvitnoho protsesu v umovakh voiennoho stanu [Cybersecurity of educational process participants under martial law]. Osvita Sumschyny – Education of Sumy Region, 1(57), 22–24 [in Ukrainian].
9. Chernykh, O. O. (2020). Onlaik: navchalno-metodychnyi posibnyk [Online: educational and methodological manual]. Kyiv: VAITE [in Ukrainian].

УДК 378.14+372=378.4 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-32

DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE PROCESS OF MASTERING COMPUTER IDIOMS WHILE STUDYING THE DISCIPLINE "PROFESSIONAL ENGLISH"

Yablonska T. M.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Philology
Odessa National Maritime University
ORCID ID: 0000-0002-6801-8704

The article explores the importance of the development of communicative competence of future specialists in the process of mastering computer idioms while studying the discipline "Professional English". Intercultural communication and teaching English are closely interrelated with each other because language is viewed as a live organism. It reflects the history, culture and traditions of the inhabitants of the country whose language is being studied. The attention was also focused on the very significant problem associated with the low level of students' proficiency in a foreign language, difficulties in choosing words and expressions, lack of vocabulary. To achieve the set objective, such research methods as partial-search, dramatization, and improvisation were used.

It has been proved that nowadays a lot of foreign companies are looking for talented professionals all over the world and the study of technical English by future computer technology specialists is vital. This is becoming a very important issue, as all representatives of this industry speak their own language, which is replete with not only slang but also computer idioms. The ways of mastering them are considered in the article. A system of various tasks is proposed, focused on different levels of complexity and interests of students, designed for independent and research work. This indicates that all variants of tasks related to computer idioms contribute to improving the level of knowledge, developing skills and forming speech competence of future specialists in the field of computer technology.

Key words: *professional English, communicative competence, intercultural communication, feedback between a lecturer and students, level of knowledge, development of skills, computer idioms.*

Яблонська Т. М. Розвиток комунікативної компетенції майбутніх фахівців у процесі оволодіння комп'ютерними ідіомами з дисципліни «Професійна англійська мова»

У статті досліджено актуальність розвитку комунікативної компетенції майбутніх спеціалістів у процесі опанування комп'ютерних ідіом з дисципліни «Професійна англійська мова». Міжкультурна комунікація та викладання англійської мови тісно взаємопов'язані, оскільки мова – це живий організм. Вона відображає історію, культуру й традиції мешканців країни, мова якої вивчається. Увагу також зосереджено на суттєвій проблемі низького рівня володіння студентами іноземною мовою, труднощів у виборі слів і виразів, обмеженого словникового запасу. Визначено розвиток комунікативної компетенції майбутніх спеціалістів у процесі опанування комп'ютерних ідіом з дисципліни «Професійна англійська мова». Для досягнення поставленої мети застосовано такі методи дослідження, як частково-пошуковий, драматизація та імпровізація.

Сьогодні багато іноземних компаній шукають таланти по всьому світу, тому вивчення технічної англійської мови майбутніми спеціалістами в галузі комп'ютерних технологій є життєво важливим. Це стає вагомим питанням, оскільки всі представники цієї галузі розмовляють власною мовою, яка рясніє не тільки сленгом, а й комп'ютерними ідіомами. Розглянуто шляхи їх опанування. Запропоновано систему різноманітних завдань, орієнтованих на різні рівні складності й інтереси студентів, розрахованих на самостійну та дослідницьку роботу. Це свідчить про те, що всі варіанти завдань, пов'язані з комп'ютерними ідіомами, сприяють підвищенню рівня знань, розвитку навичок і формуванню мовленнєвої компетенції майбутніх фахівців у галузі комп'ютерних технологій.

Ключові слова: *професійна англійська мова, комунікативна компетенція, міжкультурна комунікація, зворотний зв'язок між викладачем і студентами, рівень знань, розвиток навичок, комп'ютерні ідіоми.*

Introduction. As it is known, the intertwined nature of intercultural communication and English language teaching is undeniable. English, as the global lingua franca, is essential across virtually all domains: it forms the basis of international vocabulary, serves as the primary language for scientific research and publications, and facilitates communication during foreign travel, at academic conferences, and in everyday interactions. The growing need for practical foreign language skills is driven by rapid technological advancements, increased travel opportunities, and expanded communication with international partners in areas like business, tourism, culture, cybersecurity, and computer science. Therefore, foreign language proficiency is now an essential element in the curriculum for equipping a modern specialist in higher education [5].

While the necessity is clear, a significant and general problem affects both lecturers and students: the often low level of foreign language proficiency. This deficit is characterized by difficulties in vocabulary selection, limited expressive range, and an inability to formulate thoughts or construct arguments spontaneously in the foreign language. In essence, this critical issue stems from the underdeveloped or absent state of communicative competence.

In reality, each foreign language class is a feedback between students and lecturers. It is also considered to be a practice of intercultural communication. Each foreign word, expression, phrasal verb or idiom depicts the world of the country of the language being studied, the history, culture and traditions of the country's inhabitants. On the one hand, as we can see, a lecturer is given great opportunities to help students in mastering communicative competence and, on the other hand, the teacher bears great responsibility. Working as an English lecturer means continuously developing throughout life, since this is an indispensable condition for effective professional activity [7, p. 81]. Language is viewed as a living organism. New various terms, trends, forms and methods of work appear. In our case we are talking about the communicative competence of future specialists in the field of computer technology. The concept of communicative competence as a formalized communicative power of particularity, which includes the development of communicative abilities and the formation of memory and skills of inter-social communication, knowledge about the basic patterns and rules, directly in connection with research on other problems, are seen in the works of N. Losieva, N. Kyrylenko, V. Kyrylenko [4]; Saienko, K. Halatsyn [6] and so on. Most people respect communicative competence as part of their general professional competence, which has its own specificity in each activity. And here the question arises: why we need exactly such future specialists in this particular field. The answer will be the following. Nowadays, IT companies are looking for talents all over the world, and English serves as a universal language of communication between colleagues. That is why IT professionals need technical English. Without technical English, they will not be able to fully collaborate, and in the field of information technology, collaboration is key. The English Language opens a lot of possibilities for young specialists not only in Ukraine but also abroad. Profound knowledge of modern English is impossible without a confident command of idioms (from the Greek ἴδιος – own, characteristic).

Determination of the goal and tasks of the research. The goal of the article development of the communicative competence of future specialists in the process of mastering computer idioms while studying the discipline “Professional English” and defining the ways of learning and remembering computer idioms.

Materials and methods. In order for students to more actively express their position in professional English classes, methods such as partial search, dramatization, and improvisation were used.

Results. The term competence comes from the Latin words “competere” and “competentia” from “compete”. It means “to correspond”, “to fit”. It is translated as «прагну», «підходжу». The given term also stands for “a range of issues in which a person is well-versed, has knowledge and experience”. To become competent in this field, it is necessary to systematically improve your knowledge and skills, adapt to new technologies, apply the acquired knowledge in practice and learn from your mistakes. It is also important to be able to work in a team, communicate effectively and develop observation skills.

S. Wilson and C. Sabee believe that communicative competence is studied by a large number of scholars from different fields in different contexts precisely because in modern Western society the following beliefs are generally accepted: a) within any situation, not everything that can be said or done is equally competent; b) success in professional relationships depends to a large extent on communicative competence; c) most people show incompetence in at least a few situations, and a smaller number of people are generally considered incompetent in many situations [8, p. 83]. Studying the research of methodologists O. Pometun and L. Pyrozhenko on innovative methods, the following groups of modern technologies for teaching a foreign language can be distinguished: interactive technologies of cooperative learning, which involve working in pairs and working in small groups; technologies of collective group learning, an example of which are the methods of "microphone", situation analysis (case-method), brainstorming; technologies of situational modeling or game technologies, which involve acting out the situation in role-plays; processing of discussion questions [3, p. 87].

In our opinion, communication always has a specific goal, and communicative competence implies the ability to choose and use means to achieve this goal. As already mentioned above, a significant number of students, unfortunately, have poor English skills. However, a lot of them aspire to work in well-known international companies. It, of course, includes knowledge of grammar, vocabulary, rules of speech construction, as well as the ability to use language in various speech acts. Communicative competence is the ability to communicate effectively, taking into account the context and goals of communication, using both linguistic and non-verbal means, such as facial expressions, eye contact, etc.

Computer technologies are confidently being introduced into our lives. Modern youth spend a lot of time at the computer. Future specialists in the field under consideration like to combine the pleasant with the useful or are intensively immersed in the search for educational information, communication, computer games. In the process of working with a computer, a certain group of words has been formed, which is used for communication and games, the so-called computer idioms. A modern person who actively uses idioms stands out from other users, that is, a conclusion is made about the level of mastery of information technologies based on linguistic competence. Using computer idioms, one can earn a certain reputation in an authoritative community of professionals. By expanding one's own vocabulary, which concerns certain realities of the computer world, a native speaker can make a pleasant impression on others [1].

One of the most effective ways to learn idioms is to put them in context. In this situation, different stories, role situations, and role plays come to the rescue, in which these idioms occur naturally. Various systems of exercise also help to consolidate set expressions and motivate future specialists to move further and improve their skills in using computer idioms in their speech. Since representatives of the computer technology industry really have their own special language, all of the above forms of training will be very useful here.

The relevance of computer idioms in contemporary society, especially within youth culture, is undeniable. Beyond the general fascination idioms hold for English language learners, their study is becoming increasingly vital for future computer technology specialists. As international contacts broaden, understanding these idioms helps to illuminate the unique characteristics of the national worldview and grasp the culturally specific nuances of English-speaking youth's mentality. Such linguistic insight is particularly beneficial for individuals aiming for careers in global corporations or international settings, where a nuanced comprehension of communication is essential.

A comprehensive understanding of idioms is influential in promoting a natural language environment and advancing communicative competence. On the contrary, insufficient knowledge of computer idioms can actively deter effective intercultural communication, resulting in both evident speech errors and significant misunderstandings [2]. Thus, for studying English computer idioms, we can offer the following system of exercises. Let's consider some of them.

I. Choose the correct meaning of the idiom.

1. Carol admitted that she had not prepared the presentation because her computer was

crashed. Carol admitted that she had not prepared the presentation because her computer _____:

a) was repaired;

b) was broken;

c) was frozen.

2. My friend always feels how to press the right button when the situation requires it. My friend always feels how _____:

a) to manipulate people;

b) to ignore people's needs;

c) to support people.

3. You must have got your wires crossed, because I don't know the exact deadline for completion of the project. You must have _____:

a) have understood me correctly;

b) haven't paid attention to my words;

c) have misinterpreted my words.

II. Fill in the blanks with the appropriate idioms (a-e).

1. The local authorities threatened … on the shop because of the constant noise at night.

2. If you don't want me to suffer from persistent headaches and to get a nervous breakdown on account of hard work in your company during the last months, you will allow me to take a short … .

3. Press this button if you want to … and to … the device.

4. Nowadays it's very difficult for ... to master the Internet and modern gadgets.

5. Unluckily, I couldn't I save any information on my computer because it turned out … .

a) downtime;

b) silver surfers;

c) to restart and to shutdown;

d) to be frozen;

e) to pull the plug on

III. Determine the correct meaning of the idiom.

1. A computer has crashed means:

a) to be in order;

b) to be frozen;

c) to be out of order.

2. To push one's buttons means:

a) to drive someone insane;

b) to calm down someone;

c) to play a joke (a trick) on someone.

3. To hit the panic button means:

a) to overcome anger;

b) to give way to emotions;

c) to wind smb round one's little finger.

4. To restart/reboot the computer means:

a) to turn PC off and on again;

b) to leave PC alone for a while;

c) to put PC into sleep mode.

5. Well-oiled machine:

a) work alone;

b) doing nothing at work and not caring;

c) teamwork.

IV. Pay attention to the given words, match them with their definitions and give your own sentences with them.

1. to go offline	A to expand software business
2. to branch out software business	B to leave the internet
3. to break the presentation off	C to sign up
4. to register on site	D to enter data from the keyboard
5. to key in	E to make the presentation

V. Pay attention to the given words, match them with their Ukrainian equivalents and give your own sentences with them.

1. to knuckle down	A виснажуватися, вичерпуватися
2. to run out of	B відмовитися від участі
3. to run a programme	C переглянути (файли)
4. to pull out of	D рішуче взятися за справу
5. to look through (the files)	E запустити програму

Students can also be given a large number of additional assignments designed for independent research work. Such types of assignments for computer students can be varied and aimed at different levels of complexity and interests. Students refer to various online resources. Such tasks allow them to practice their skills in searching for information on the Internet and other sources. They also contribute to learning how to systematize the received information and present it in the form of electronic text documents [2]. Here are some ideas regarded to such aspects as modern youth slang vocabulary in English; creation a glossary of English-language computer

idioms; study of English computer borrowings in Ukrainian, analysis of their meaning and influence on Ukrainian; study of professional vocabulary and terminology of the English language in the chosen field; comparison of the use of English in different areas.

Therefore, the proposed options of tasks can help students during the implementation of research tasks closely related to these topics, as they contribute to improving the level of knowledge and the formation of speech competence in future specialists in the field of computer technologies.

Conclusions. Considering the aforementioned points, the development of students' communicative competence is based on creating conditions that positively influence their professional growth, foster creative self-realization, and enhance their overall activity. Students' recognition of communicative competence significance for their future careers, lecturers' own proficiency in communicative competence, and students' engagement in diverse forms of active, independent, and collaborative work are key elements among these conditions.

Furthermore, the proposed exercises are specifically designed to foster students' teamwork skills in pairs or groups. As previously noted, establishing effective feedback mechanisms promotes important lecturer-student interaction. These combined factors not only contribute to a positive student mood and an encouraging classroom environment but also significantly boost their engagement and foster the development of creative thinking during tasks focused on mastering computer idioms – thereby strengthening the communicative competence of future specialists.

Bibliography

1. Заводна Л. Сучасний погляд на молодіжний сленг. *Нова педагогічна думка.* 2014. № 1. С. 52–55.
2. Ідіоми англійської мови: 20 ідіом для прокачування IT-англійської. URL: htpps: //mavr.ua (дата звернення: 31.01.2024).
3. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід : методичний посібник / авт. уклад. : О. Пометун, Л. Пироженко. Київ : А.П.Н., 2002. 135 с.
4. Лосєва Н. М., Кириленко Н. М., Кириленко В. В. Формування інформаційної компетентності у студентів педагогічних спеціальностей засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2020. Вип. 55. 268 с. С. 178–185. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-55-1-268.
5. Мова міжнародного спілкування або Lingua franca для глобального світу. URL: https://osvita.ua/languages/articles/6794/#google_vignette (дата звернення: 27.10.2010).
6. 6. Саєнко Н. С., Галацин К. О. Формування інформаційно-комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей на заняттях з англійської мови. *Інноваційна педагогіка.* Одеса : ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2021. Вип. 31. Т. 1. С. 157–160. URL: https://ela.kpi.ua/handle/123456789/54850. DOI: https://doi.org/10.32843/2663- 6085/2021/31-1.33.
7. 7. Hattie J., Timperley H. The power of Feedback. *Review Educational Research.* 2007. P. 81–112.
8. 8. Wilson S., Sabee C. Explicating Communicative Competence as a Theoretical Term. New Jersey : Erlbaum, 2015. 154 p.

References

1. Zavodna, L. (2014). Suchasnyi pohliad na molodizhnyi slengh [A Modern View on Youth Slang]. Nova pedahohichna dumka – New Pedagogical Thought, 1, 52–55 [in Ukrainian].
2. Idiomy anhliiskoi movy: 20 idiom dlia prokachuvannia IT-anhliiskoi [English Idioms: 20 Idioms to Boost Your IT English]. (n.d.). Retrieved January 31, 2024. Retrieved from: https://mavr.ua [in Ukrainian].
3. Pometun, O., & Pyrozhenko, L. (Eds.). (2002). Interaktyvni tekhnolohii navchannia: Teoriia, dosvid [Interactive Teaching Technologies: Theory, Experience] (135 p.). Kyiv: A.P.N [in Ukrainian].
4. Loseva, N. M., Kyrylenko, N. M., & Kyrylenko, V. V. (2020). Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti u studentiv pedahohichnykh spetsialnostei zasobamy suchasnykh informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of Information Competence in Students of Pedagogical Specialties by Means of Modern Information and Communication Technologies]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern Information Technologies and

Innovative Teaching Methods in Specialist Training: Methodology, Theory, Experience, Problems, 55, 178–185. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-55-1-268 [in Ukrainian].
5. Mova mizhnarodnoho spilkuvannia abo *Lingua franca* dlia hlobalnoho svitu [The Language of International Communication or *Lingua Franca* for the Global World]. (2010, October 27). Retrieved from: https://osvita.ua/languages/articles/6794/#google_vignette [in Ukrainian].
6. Saienko, N. S., & Halatsyn, K. O. (2021). Formuvannia informatsiino-komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv tekhnichnykh spetsialnostei na zaniattiakh z anhliiskoi movy [Formation of Information and Communicative Competence of Technical Students in English Classes]. Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 31(1), 157–160. https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/31-1.33 [in Ukrainian].
7. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487.
8. Wilson, S., & Sabee, C. (2015). *Explicating Communicative Competence as a Theoretical Term*. New Jersey: Erlbaum.

Наукове видання

ВІСНИК
МІЖНАРОДНОГО ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА

СЕРІЯ:
ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ

№ 2/2025

Комп'ютерна верстка – О. І. Молодецька

Підписано до друку 27.06.2025 р.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 25,58. Зам. № 0725/614.
Наклад 100 прим.

Надруковано:
Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК No 7623 від 22.06.2022 р.