



МАТЕРІАЛИ
ДРУКУЮТЬСЯ
УКРАЇНСЬКОЮ,
АНГЛІЙСЬКОЮ
ТА ПОЛЬСЬКОЮ
МОВАМИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
ЛЬВІВСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ.
ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

№ 2 (4), 2024

заснований у 2023 році

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор –

КОВАЛЬ Мирослав, доктор пед. наук, професор;

Заступники головного редактора:

ЛИТВИН Андрій, доктор пед. наук, професор;

СІРКО Роксолана, доктор психол. наук, професор;

Відповідальний секретар –

ВДОВИЧ Світлана, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник.

01 Освіта (011 Науки про освіту):

РУДЕНКО Лариса, доктор пед. наук, професор; *МАЧИНСЬКА Наталя*, доктор пед. наук, професор; *ЛЯЛЮК Галина*, доктор пед. наук, кандидат психол. наук, доцент; *ЦЮПРИК Андрій*, доктор пед. наук, доцент; *ВДОВИЧ Світлана*, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник; *ГАЛЯН Олена*, доктор пед. наук, кандидат психол. наук, професор;

01 Освіта (015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)):

КОВАЛЬ Мирослав, доктор пед. наук, професор. *КОЗЯР Михайло*, доктор пед. наук, професор; *ЛИТВИН Андрій*, доктор пед. наук, професор; *РУДЕНКО Лариса*, доктор пед. наук, професор; *МАЧИНСЬКА Наталя*, доктор пед. наук, професор; *ЦЮПРИК Андрій*, доктор пед. наук, доцент; *ВДОВИЧ Світлана*, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник; *ЗЕЛЬМАН Леся*, кандидат пед. наук, доцент; *КОВАЛЬ Ігор*, кандидат пед. наук; *ШАРЛОВИЧ Зоя*, кандидат пед. наук (Республіка Польща).

01 Освіта (017 Фізична культура і спорт):

СТЕПАНЧЕНКО Наталя, доктор пед. наук, професор; *МАТВІЙЧУК Тетяна*, кандидат пед. наук, доцент; *СОЛОВЙОВ Валерій*, кандидат пед. наук, доцент.

05 Соціальні та поведінкові науки (053 Психологія):

СІРКО Роксолана, доктор психол. наук, професор. *КАРПЕНКО Євген*, доктор психол. наук, доцент; *КІСІЛЬ Зоряна*, доктор юрид. наук, професор; *ЛЯЛЮК Галина*, доктор пед. наук, кандидат психол. наук, професор; *ВАВРИНІВ Олена*, кандидат психол. наук, доцент; *ВІНТЮК Юрій*, кандидат психол. наук, доцент; *ГАЛЯН Олена*, доктор пед. наук, кандидат психол. наук, професор; *ПАРТИКО Неоніла*, кандидат психол. наук, доцент; *СЛОБОДЯНИК Володимир*, кандидат психол. наук, доцент; *СТЕЛЬМАХ Оксана*, кандидат психол. наук, доцент; *ЯРЕМКО Роман*, кандидат психол. наук, доцент.



Видавничий дім
«Гельветика»
2024

ISSN (print) 3041-1297
ISSN (online) 3041-1300

ЗАСНОВНИК І ВИДАВЕЦЬ

Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності (ЛДУ БЖД)

ЗАРЕЄСТРОВАНО

Національною радою України з питань
телебачення і радіомовлення, рішення № 414
від 22.02.2024, протокол № 7.

**Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності
(Протокол № 5 від 18.12.2024 р.)**

Фахове видання (категорія «Б»):

Наказ МОН України № 920 від 26 червня 2024 року (додаток 6).
Спеціальності: 011 Освітні, педагогічні науки, 015 Професійна освіта
(за спеціалізаціями), 017 Фізична культура і спорт, 053 Психологія.

Літературний редактор

Чудеснова І. М.

Технічний редактор

Корцигіна Н. С.

Комп'ютерна верстка

Гайдабрус В. Б.

E-mail:

E-mail: ldubgd.pp@gmail.com

Збірник наукових праць «Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія» видається з 2023 року. Запланована періодичність – 2 рази на рік. Тематична спрямованість: проблеми педагогіки, психології, психопедагогіки безпеки, екстремальної та кризової підготовки, виховання, управління в освіті, історії педагогіки та психології.

Здано в набір 19.12.2024. Підписано до друку 23.12.2024.
Формат 60×84/8. Ум. друк. арк. 9,77. Зам. № 1124/812. Наклад 150 прим.
Гарнітура Times New Roman. Папір офсетний. Цифровий друк.
Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІКА

**А. В. Литвин, Л. А. Руденко,
Г. З. Федюк**

ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ
ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
ВЧИТЕЛЯ

7

В. В. Бондарчук

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ
ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО
І ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ
ЯКОСТЕЙ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО
ЗАХИСТУ В СТУДІЇ АКТОРСЬКОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ

15

І. В. Бабій

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ
ЗДОБУВАЧІВ ТЕХНІЧНИХ
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
У ПРОЦЕСІ РІДНОМОВНОЇ
ПІДГОТОВКИ
ТА ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

21

О. А. Радіус

РОЗВИТОК НАВИЧОК
МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ
ФАКУЛЬТЕТІВ

28

О. М. Скар

РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ
КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ
МОЛОДІ СХОДУ І ЗАХОДУ:
РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО
ДОСЛІДЖЕННЯ

33

**І. О. Купіна, І. В. Радченя,
Ж. В. Черкашина**

МІСЦЕ СУЧАСНОГО
ОНОМАСТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

39

Д. В. Завгородній

ІНФОМЕДІЙНА ГРАМОТНІСТЬ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

44

П. І. Завалко

ПОНЯТТЯ СОЦІАЛЬНО-
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ПСИХОЛОГІВ ІЗ РЕАБІЛІТАЦІЇ

48

CONTENTS

PEDAGOGY

**A. V. Lytvyn, L. A. Rudenko,
H. Z. Fedyuk**

PRINCIPLES OF TEACHER'S
PEDAGOGICAL SKILLS
DEVELOPMENT

V. V. Bondarchuk

METHODOLOGICAL APPROACHES
TO THE FORMATION OF SOCIALLY
AND PROFESSIONALLY IMPORTANT
QUALITIES OF CIVIL DEFENSE
SPECIALISTS IN ACTING SKILL
STUDIO

I. V. Babii

AESTHETIC EDUCATION
OF STUDENTS OF TECHNICAL
HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
DURING NATIVE LANGUAGE
TRAINING AND EXTRACURRICULAR
ACTIVITIES

O. A. Radius

DEVELOPMENT OF STUDENTS'
SPEECH ACTIVITY
AT NON-LINGUISTIC FACULTIES

O. M. Sknar

REGIONAL PECULIARITIES
OF EAST AND WEST
YOUTH CULTURAL
IDENTIFICATION:
THE RESULTS
OF EMPHIRICAL RESEARCH

**I. O. Kupina, I. V. Radchenia,
Zh. V. Cherkashyna**

THE PLACE OF MODERN
ONOMASTIC MATERIAL
IN PRIMARY SCHOOL

D. V. Zavhorodnii

MEDIA LITERACY AS A
PEDAGOGICAL CATEGORY

P. I. Zavalko

THE CONCEPT OF SOCIO-
PROFESSIONAL COMPETENCE
IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL
TRAINING OF FUTURE
REHABILITATION PSYCHOLOGISTS

М. О. Курільченко
ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ
ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ
САМООСВІТНЬОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ
ОСВІТИ

55

M. O. Kurilchenko
APPLICATION OF DIGITAL
TECHNOLOGIES IN ORGANIZING
SELF-DIRECTED LEARNING
ACTIVITIES OF HIGHER E
EDUCATION STUDENTS

О. Г. Галашова
ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ
ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ
СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ
«ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА
(ЕКОНОМІКА)»

61

O. H. Halashova
THE USE OF INTERDISCIPLINARY
RELATIONS IN FORMING STRESS
RESISTANCE OF FUTURE
SPECIALISTS MAJORING IN
“VOCATIONAL EDUCATION
(ECONOMICS)”

О. Р. Онишко
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ
ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ІЗ ТОВАРОЗНАВСТВА ТА
КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

66

O. R. Onysko
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF
PROFESSIONAL ADAPTATION
OF FUTURE SPECIALISTS IN
COMMODITY SCIENCE
AND COMMERCIAL ACTIVITY

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

FOREIGN EXPERIENCE OF VOCATIONAL EDUCATION

К. Веньбо
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
ДИЗАЙНЕРІВ ІНТЕР'ЄСУ
В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КНР:
ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

71

K. Wenbo
PROFESSIONAL TRAINING
OF INTERIOR DESIGNERS IN HIGHER
EDUCATION INSTITUTIONS OF THE
PRC: A HISTORICAL ASPECT

**А. А. Нестер, Л. Д. Третьякова,
Л. О. Мітюк, О. В. Романішина,
Г. А. Нестер**
НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ
ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ (ОХОРОНИ
ПРАЦІ) В ПОЛЬСЬКІЙ
ТА УКРАЇНСЬКІЙ СИСТЕМАХ
МАШИНОБУДУВАННЯ

77

**A. A. Nester, L. D. Tretyakova,
L. O. Mitiuk, O. V. Romanishina,
G. A. Nester**
TRAINING OF CIVIL SAFETY
(LABOUR PROTECTION)
SPECIALISTS IN THE POLISH
AND UKRAINIAN ENGINEERING
SYSTEMS

ПСИХОЛОГІЯ

PSYCHOLOGY

**Р. І. Сірко, В. І. Слободяник,
А. В. Слободяник**
ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ
АРХЕТИПІЧНИХ ОБРАЗІВ,
ПОВ'ЯЗАНИХ ІЗ ЧАКЛУНСТВОМ

83

**R. I. Sirko, V. I. Slobodianyuk,
A. V. Slobodianyuk**
PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS
OF ARCHETYPICAL IMAGES
RELATED TO WITCHCRAFT

**В. К. Гаврилькевич,
Л. А. Варвинець, С. Л. Крук**
ДЕПРЕСИВНІ ПРОЯВИ У
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ:
ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ

91

**V. K. Havrylkevych,
L. A. Varvynets, S. L. Kruk**
DEPRESSIVE MANIFESTATIONS
IN MILITARY SERVICEMEN:
LITERATURE REVIEW

О. Г. Бурцева, Х. О. Антифеева
ВПЛИВ ГЕНДЕРНОЇ
ІДЕНТИФІКАЦІЇ НА ОСОБЛИВОСТІ
ПРОЯВУ АГРЕСИВНОЇ
ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ
МОЛОДІ

99

O. G. Burtseva, Kh. O. Antifeeva
THE INFLUENCE OF GENDER
IDENTIFICATION ON THE
SPECIFICITY OF MANIFESTATION
OF AGGRESSIVE BEHAVIOR
IN STUDENTS

І. В. Зошій
ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ
ОСОБИСТОСТІ
В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ
ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

104

I. V. Zoshii
PSYCHOLOGICAL RESISTANCE
OF THE PERSONALITY
IN EXTREME LIFE
CONDITIONS

**І. С. Коваль, Р. Я. Яремко,
С. В. Пасічник**
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО НАВЧАННЯ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

109

**I. S. Koval, R. Ya. Yaremko,
S.V. Pasichnyk**
PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS
OF UNIVERSITY STUDENTS
ADAPTING TO STUDYING
UNDER MARTIAL LAW

Ю. О. Кулик, М. В. Липичак
СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ДЕПРЕСІЇ
В УМОВАХ ВОЄННИХ
КОНФЛІКТІВ СЕРЕД
ЦИВІЛЬНОГО НАСЕЛЕННЯ

116

Yu. O. Kulyk, M. V. Lapychak
COPING STRATEGIES FOR
DEPRESSION IN THE CONTEXT
OF MILITARY CONFLICTS AMONG
THE CIVILIAN POPULATION

Л. В. Пилипенко
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ
ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ
СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО
ЗАХИСТУ

121

L. V. Pylypenko
FEATURES OF THE ACTIVITIES
OF PSYCHOLOGISTS OF FUTURE
PSYCHOLOGISTS OPERATIONAL
AND RESCUE IN SPECIAL
CONDITIONS

В. А. Лавріненко
ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ
ПОКАЗНИКІВ ОСОБИСТІСНОГО
ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ-
ПСИХОЛОГІВ
ІЗ РІЗНОЮ САМООЦІНКОЮ

127

V. A. Lavrinenko
PSYCHOLOGICAL RESEARCH
OF PERSONAL POTENTIAL
INDICATORS
OF PSYCHOLOGIST STUDENTS
WITH DIFFERENT SELF-ESTEEM

В. В. Найчук, О. М. Скрипкіна
ТЕРАПІЯ М'ЯКОЮ ІГРАШКОЮ
ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У ДІТЕЙ
ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

133

V. V. Naychuk, O. M. Skrypkina
THERAPY WITH A SOFT TOY
AS A MEANS OF FORMING
RESISTANCE IN CHILDREN
DURING MARTIAL LAW

**В. В. Шевчук, М. М. Тесленко,
Л. П. Клевака**
НАУКОВИЙ ДОРОБОК
ПРЕДСТАВНИКІВ ПОЛТАВСЬКОЇ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ ШКОЛИ У
ЗАГАЛЬНУ ТА ВІКОВУ ПСИХОЛОГІЮ
І ПСИХОЛОГІЮ ТВОРЧОСТІ

138

**V. V. Shevchuk, M. M. Teslenko,
L. P. Klevaka**
SCIENTIFIC WORK OF
REPRESENTATIVES OF THE POLTAVA
PSYCHOLOGICAL SCHOOL IN
GENERAL, AGE PSYCHOLOGY
AND PSYCHOLOGY OF CREATIVITY

ПРОБЛЕМИ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

*О. П. Багас, А. О. Холодна,
Д. О. Широка*

РЕАБІЛІТАЦІЯ ПОРАНЕНОГО
ЗА ДОПОМОГОЮ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ
І ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ

Т. О. Белкова

КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ
РЕАБІЛІТАЦІЇ
ДО ФОРМУВАННЯ
ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

144

151

158

PROBLEMS OF PHYSICAL REHABILITATION

*O. P. Bahas, A.O. Kholodna,
D. O. Shyroka*

REHABILITATION OF THE INJURED
WITH THE HELP OF PHYSICAL
EXERCISES AND PSYCHOLOGICAL
INFLUENCE

T. O. Bielkova

COMPONENT COMPOSITION
OF THE READINESS OF FUTURE
PHYSICAL REHABILITATION
SPECIALISTS TO FORM A HEALTH-
PROTECTING EDUCATIONAL
ENVIRONMENT

INFORMATION ABOUT
THE AUTHORS



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-1>

А. В. Литвин¹, Л. А. Руденко¹, Г. З. Федюк²

¹Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,
м. Львів, Україна

²Львівський державний університет фізичної культури
імені Івана Боберського, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7755-9780> – А. В. Литвин

<https://orcid.org/0000-0003-1351-4433> – Л. А. Руденко

<https://orcid.org/0009-0007-4003-0238> – Г. З. Федюк



avlytvyn@gmail.com

ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Обґрунтовано доцільність спрямування розвитку педагогічної майстерності вчителів на підвищення професійного рівня впродовж життя з метою неперервного вдосконалення особистості. На основі вивчення наукової літератури, врахування процесів модернізації вітчизняної освітньої галузі, досягнень теорії та методики професійної освіти, зарубіжного досвіду підготовки педагогів і власний досвід освітньої діяльності визначено комплекс принципів розвитку педагогічної майстерності вчителів у процесі професійного самовдосконалення. До них віднесено: загальнодидактичні (свідомості й активності навчання; наочності; систематичності та послідовності; міцності знань; науковості; доступності; зв'язку теорії з практикою тощо), які утворюють єдність між теоретичними положеннями дидактики і способами створення конкретних методик і технологій навчання; принципи педагогічної освіти (антропоцентризму, системності, творчості, академічної автономії, креативності, інноваційного розвитку та ін.), що корегують навчально-виховну діяльність закладів і установ, які здійснюють підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників; принципи освіти дорослих (пріоритетності самостійного навчання, спільної діяльності, використання позитивного життєвого досвіду, коригування досвіду й особистісних настанов, індивідуального підходу до навчання на основі особистісних потреб, елективного навчання, затребуваності результатів навчання практикою, системності навчання й актуалізації його результатів), що спрямовані на саморозвиток особистості, яка має конкретні освітні запити; а також специфічні принципи розвитку педагогічної майстерності (неперервності, інтегративності, інноваційності, цілісності, пріоритетності, саморозвитку), дотримання яких є обов'язковим для ефективного розвитку педагогічної майстерності вчителів у процесі неперервного професійного самовдосконалення.

Ключові слова: педагогічна майстерність, дидактичні принципи, учителі, професійне самовдосконалення, принципи розвитку педагогічної майстерності.

А. В. Lytvyn¹, L. A. Rudenko¹, H. Z. Fedyuk²

¹ Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

² Ivan Boberskyi Lviv State University of Physical Culture, Lviv, Ukraine

PRINCIPLES OF TEACHER'S PEDAGOGICAL SKILLS DEVELOPMENT

The expediency of directing the development of teachers' pedagogical skills to raise the professional level throughout their lives with the aim of continuous personal development is substantiated. Based on the study of scientific literature, taking into account the processes of modernization of the domestic educational sector, the achievements of the theory and methodology of professional education, the foreign experience in

teacher training, and their own experience of academic activities, the authors consider a set of principles for the development of teachers' pedagogical skills in the process of professional self-improvement. The principles include: general didactic (consciousness and activity of learning; visibility; systematicity and consistency; strength of knowledge; scientificity; accessibility; connection of theory with practice, etc.), which form a unity between theoretical provisions of didactics and ways of creating specific teaching methods and technologies; principles of teacher education (anthropocentrism, academic autonomy, creativity, innovative development, etc.), which adjust the educational activities of institutions that provide training and advanced training of teachers; principles of adult education (priority of independent learning, joint activities, use of positive life experience, adjustment of experience and personal attitudes, individual approach to learning based on personal needs, elective learning, demand for learning outcomes by practice, systematic learning and updating of its results) aimed at self-development of the individual; as well as specific principles of pedagogical skills development (continuity, integrity, innovation, integrity, priority, self-development), which are mandatory for the effective development of teachers' pedagogical skills in the process of continuous professional development.

Key words: pedagogical skill, didactic principles, teachers, professional self-improvement, principles of pedagogical skill development.

Одним із визначальних чинників, що забезпечують ефективність навчання, виховання та розвитку прийдешнього покоління у ХХІ ст., є здатність педагогічного працівника реалізувати культурно-духовний зв'язок минулого, сьогочасного та майбутнього. В умовах модернізації змісту навчання, активного впровадження новітніх освітніх технологій, постійного вдосконалення форм і методів організації педагогічного процесу задовольнити соціальні запити і потреби освітньої практики щодо цілеспрямованого проектування розвитку особистості здатний лише компетентний і професійно підготовлений педагог з інноваційним, творчим мисленням [13, с. 19]. Зважаючи на це, потребують перегляду традиційні підходи до підготовки педагогічних працівників та розвитку їхньої майстерності впродовж подальшого самовдосконалення.

Науково-педагогічна громадськість України переконана, що успішність національної школи залежить від того, наскільки успішним і вмотивованим буде учитель, від його здатності бути лідером, конструктивно вирішувати професійно-педагогічні проблеми, виховувати освічених і морально свідомих громадян – патріотів своєї держави і майбутніх професіоналів. Важливо, що «формула» нової школи охоплює не лише заснований на компетентнісному підході зміст освіти, а й «умотивованого вчителя, який має свободу творчості та розвивається професійно» [18, с. 16].

Відповідно, актуальне завдання педагогічної освіти полягає у підготовці педагога, який усвідомлює своє призначення і соціальну відповідальність, дбає про своє професійне зростання, прагне до креативності та досягнення високих освітніх результатів. Професійна підготовка вчителів в Україні ґрунтується на чималому досвіді і досягненнях педагогічної науки, її якість є достатньо високою. Провідні тенденції організації післядипломної освіти педагогічних працівників і розви-

тку їхньої професійної майстерності розглянуті в працях В. Бондаря, І. Зязюна, Л. Крамущенко, І. Кривоноса, В. Куценка, О. Лавріненка, Н. Нічкало, В. Олійника, В. Семиченко, С. Сисоєвої, М. Солдатенка, В. Сухомлинського, Н. Тарасевич, А. Чернишова, В. Швидуна, В. Юрисова та ін. Аналіз результатів наукових пошуків щодо дав підстави для висновку про доцільність його. Проте, зауважимо, що в сучасних педагогічних дослідженнях і методичних розробках не достатньо висвітлені питання принципів розвитку педагогічної майстерності вчителів у процесі професійного самовдосконалення.

Мета статті: визначити й обґрунтувати комплекс принципів, дотримання яких сприятиме розвитку педагогічної майстерності вчителів та ефективному професійному самовдосконаленню.

На переконання О. Дубасенюк, сучасна школа потребує вчителів нової генерації, здатних підготувати освічених, духовно багатих, вихованих, національно свідомих, підприємливих громадян, спроможних ухвалювати відповідальні рішення та прогнозувати їх наслідки, креативних, оперативних і конструктивних, готових до плідної співпраці, [20, с. 6]. У цьому контексті педагогічну майстерність, як домінуючу складову педагогічної дії (О. Лавріненко [14]), доцільно трактувати як ідеал педагогічної підготовленості вчителя та еталон ефективності його діяльності.

С. Гончаренко розглядає педагогічну майстерність як високий рівень педагогічної діяльності, що відрізняється досконалим умінням навчати здобувачів освіти, формувати в них позитивні риси особистості й характеру [4, с. 251]. На думку І. Зязюна, саме в майстерності педагога, виражається його професійна та людська сутність, відбувається його самореалізація в педагогічній діяльності, вищий рівень якої виявляється в тому, що у відведений час учитель досягає оптимальних результатів [7].

Аналіз проблеми педагогічної майстерності в науковій літературі та узагальнення його результатів у контексті професійної діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти дав підстави розглядати *педагогічну майстерність як інтегративну характеристику високої професійно-педагогічної компетентності вчителя, зумовлену особистісними і професійними якостями, що виявляються в досконалому володінні предметом, здатності до продуктивної педагогічної взаємодії з учнями, творчості в навчально-виховній діяльності, готовності до постійного особистісного та професійного саморозвитку*. Цілеспрямований розвиток педагогічної майстерності вчителів націлений на максимальне розкриття їхнього особистісного потенціалу. Найбільш доцільно його здійснювати в процесі неперервного професійного самовдосконалення, який має будуватися з урахуванням специфіки системи професійної підготовки, усталених традицій і тенденцій, власних становленню та культурно-історичному поступу вітчизняної та зарубіжної педагогічної освіти. Серед них на особливу увагу заслуговує комплекс дидактичних принципів.

У педагогічній науці принципи навчання (дидактичні принципи) відображають систему основних дидактичних вимог, дотримання яких забезпечує ефективність педагогічного процесу [2, с. 271]. На думку В. Кременя, загальна стратегія педагогіки як науки полягає у трансформації класичних дидактичних принципів інноваційними освітніми проектами, що призводить до перетворення цих принципів на адекватні структурні складові технологічного рівня [12, с. 24]. Конкретизуючи зміст методологічних підходів, дидактичні принципи визначають спрямованість освітнього процесу і становлять основу для проведення педагогічних досліджень [22, с. 313].

У нашому дослідженні таку основу утворюють загальнодидактичні принципи, принципи педагогічної освіти, принципи освіти дорослих і специфічні принципи розвитку педагогічної майстерності.

Загальнодидактичні принципи (свідомості й активності навчання; наочності; систематичності та послідовності; науковості освітнього процесу, міцності засвоювання знань, формування вмінь і навичок; доступності викладання; активності та свідомості навчання; зв'язку теорії з практикою; спрямованості освітнього процесу на вирішення взаємопов'язаних завдань освіти, виховання і розвитку та ін. [3, с. 159–162]) відображають основні вимоги до змісту освіти, методики та форм організації педагогічного процесу та управління ним. Вони поділяються на ті,

що: забезпечують добір змісту навчання; стосуються педагогічної діяльності; методики викладання та контролюючих функцій. Взаємопов'язані та взаємозумовлені, загальнодидактичні принципи мають органічно поєднувати теоретичні положення дидактики зі способами створення конкретних методик і технологій навчання [12, с. 24–25]. У контексті вирішення проблеми розвитку педагогічної майстерності вчителів ми опираємося на загальнодидактичні принципи систематичності та послідовності; свідомості й активності навчання; міцності знань, умінь і навичок; науковості; зв'язку теорії з практикою; доступності; наочності [5, с. 52].

На розвиток педагогічної майстерності вчителя значною мірою впливають також принципи педагогічної освіти (антропоцентризму, індивідуального підходу, творчості, системності, креативності, академічної автономії, інноваційного розвитку та ін.). У сукупності ці принципи є основою навчально-виховної діяльності усіх закладів та установ, які здійснюють підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників [25, с. 12].

У Концепції освіти дорослих викладені відповідні принципи. Як компонент системи неперервної освіти, принципи освіти дорослих передусім спрямовані на саморозвиток особистості з конкретними освітніми запитами. До них відносять: визнання права на освіту як одного з фундаментальних прав людини будь-якого віку; оперативне й максимальне задоволення освітніх потреб кожного громадянина; доступність, безперервність і наступність освіти; зорієнтованість на загальнолюдські цінності та гуманістичні ідеали; системність в особистісному та професійному розвитку; визнання результатів попереднього навчання; взаємодія та партнерство державних органів, громадських організацій у забезпеченні розвитку освіти дорослих; урахування особливостей культурно-освітніх потреб різних категорій дорослого населення; відповідність державним вимогам та освітнім стандартам [11, с. 16]. Ми переконані також, що розвиток педагогічної майстерності вчителів у процесі неперервного професійного самовдосконалення має здійснювати також на основі принципів: пріоритетності самостійного навчання, спільної діяльності, використання позитивного життєвого досвіду, індивідуального підходу до навчання на основі особистісних потреб, коригування досвіду й особистісних настанов, елективного навчання, затребуваності результатів навчання практикою, системності навчання й актуалізації його результатів тощо [21, с. 68]. Їх застосування сприятиме ефективному та комплекс-

сному забезпеченню освітніх потреб кожного вчителя і вимог суспільства до його підготовленості.

Відповідно до гуманістичної парадигми освіти розвиток педагогічної майстерності вчителя передусім передбачає всебічний саморозвиток особистості педагога. Однією з важливих передумов реалізації цього процесу є розвиток педагогічної майстерності вчителів ЗЗСО, зокрема, через формування в них готовності до постійного саморозвитку, неперервного професійного самовдосконалення, і, як результат, – до продуктивної педагогічної діяльності. Для вирішення цього завдання потрібно визначити й обґрунтувати специфічні принципи розвитку педагогічної майстерності вчителів ЗЗСО, які відображають особливості та напрями цього процесу під час професійного самовдосконалення, його основні ознаки і вимоги. Охарактеризуємо їх.

Одним із ключових у сенсі розвитку педагогічної майстерності вчителя вважаємо *принцип неперервності*, згідно з яким неперервна освіта розглядається як процес особистісного, соціального і професійного розвитку людини упродовж життя (*lifelong education*). Важливо зазначити, що мета *lifelong education* полягає у вдосконаленні як кожної окремої особистості, так і суспільства в цілому [23, с. 34]. Цікавим у цьому сенсі є вислів Е. Форє, який розглядав поняття «освіта упродовж життя» не як освітню систему, а власне як основний принцип організації всієї освітньої системи, що має становити підґрунтя для розвитку кожної з її складових» [24, с. 181–182]. Неперервна освіта, зорієнтована на гуманізацію, демократизацію та індивідуалізацію навчання, є важливою умовою підвищення соціального статусу людини в суспільстві на основі цілеспрямованої інтеріоризації особистістю соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок освітньої системи.

Суголосно з проблематикою нашої статті, до важливих чинників забезпечення ефективності неперервної освіти відносимо: створення на державному рівні єдиної системи неперервної професійної освіти педагогічних працівників; наявність необхідних освітніх ресурсів, особисту вмотивованість учителів щодо розвитку педагогічної майстерності у процесі самовдосконалення. Зазначимо, що неперервне самовдосконалення вчителів передбачає постійне оновлення професійних знань, умінь і навичок і творче їх застосування в професійній діяльності; розвиток усіх складових педагогічної майстерності відповідно до потреб, здібностей та інтересів особистості на основі організації цілеспрямованого поетапного зростання її професійного потенціалу. Реалізація принципу неперервності забезпечить: вироблення в учителів потреби

і здатності навчатися протягом життя, свідомого ставлення до цього процесу як до накопичення життєвого та професійного досвіду; розвиток ціннісних орієнтацій і самоактуалізацію власної системи цінностей, життєво важливих способів самореалізації; творче зростання особистості.

Вважаємо, що ефективний розвиток педагогічної майстерності вчителів можливий завдяки інтегруванню діяльності педагогічної самоосвіти, курсів підвищення кваліфікації та методичних об'єднань. До цього динамічного, неперервного процесу потрібно застосовувати прогностичний підхід з урахуванням особливостей та аналізу різноманітних параметрів знань [10, с. 24]. Зважаючи на викладене, доцільним видається застосування *принципу інтегративності*, одним із визначальних у сучасній педагогіці щодо організації будь-якої освітньої системи. Його впровадження у практику освіти пов'язують з аналізом розвитку особистості під час професійної підготовки, а також із модернізацією змісту освіти з метою засвоєння інтегрованих знань [10, с. 26].

Розвиток педагогічної майстерності вважаємо одним із найбільш ефективних засобів забезпечення інтегративних тенденцій у професійному самовдосконаленні вчителів, оскільки це поняття поєднує цілісну систему взаємопов'язаних загальнонаукових і фахових знань, умінь і навичок учителя, його загальну та професійну культуру, рівень духовного розвитку тощо [1].

У наукових розвідках з проблем інтеграції в освіті доведено, що застосування принципу інтегративності позитивно впливає на мотивацію педагогів щодо збагачення професійно важливих якостей, сприяє актуалізації потреби саморозвитку всіх складових педагогічної майстерності, невинного підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності тощо. Його реалізація передбачає забезпечення інтегрованості неперервного впливу різних компонентів педагогічної підготовки вчителів (діяльності курсів підвищення кваліфікації, методичних об'єднань і педагогічної самоосвіти) на ефективний розвиток усіх складових педагогічної майстерності, задоволення їхніх потреб та інтересів щодо опанування новітніх технологій викладання у ЗЗСО, способів особистісного і професійного самовдосконалення [21, с. 71]. Вважаємо, що застосування принципу інтегрованості зорієнтоване на взаємне підсилення особистісних і професійних складових педагогічної майстерності вчителів та їх цілеспрямований розвиток у процесі професійного самовдосконалення.

Принцип інноваційності пов'язаний із створенням, опануванням та впровадженням у практику

психолого-педагогічних і науково-технологічних досягнень. Інноваційність характеризується активним пізнанням та евристичним навчанням, відкритістю, випередженням реальності в науковій теорії та практиці, раціональним поєднанням традицій і новаторства, співробітництвом тощо. Науковці розглядають інноваційність передусім, як відкритість учителя до активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, прагнення покращити дійсність, що виявляється у здатності аналізувати проблеми й обирати оптимальні способи їх вирішення, а також як організацію освітнього середовища, зорієнтованого на формування та розвиток особистості суб'єктів освітнього процесу [21, с. 71].

Реалізація цього принципу у професійно-педагогічній діяльності забезпечує умови розвитку особистості вчителя, її право на індивідуальний творчий внесок, особистісну ініціативу, свободу саморозвитку [6, с. 14]. Застосування принципу інноваційності у процесі неперервного самовдосконалення вчителів сприяє зростанню їхнього особистісного потенціалу, посиленню вмотивованості розвивати педагогічну майстерність шляхом: опанування способів аналізу педагогічних ситуацій з опорою на власний педагогічний досвід, вироблення вмінь цілісно підходити до проблем та вирішувати їх колегіально; розвитку здатності обґрунтовано оцінювати можливості й особливості реалізації продуктивних способів педагогічної взаємодії тощо. Вважаємо, що цей принцип уможливорює оптимізацію розвитку педагогічної майстерності вчителів завдяки зростанню їхньої вмотивованості, активізації потреби здобувати нові знання, усвідомленню необхідності неперервного професійного саморозвитку, виробленню вмінь прогнозувати і моделювати педагогічну взаємодію, а також виконувати рефлексію власної діяльності.

Щоб задовольнити сучасні суспільні вимоги до професійної компетентності вчителів, розвиток їхньої педагогічної майстерності потрібно спрямовувати на розширення досвіду самостійної діяльності [15, с. 22]. Це може забезпечити *принцип цілісності*. Дослідники розглядають цілісність як ознаку освітньої системи, що відображає підпорядкування її частин єдиному цілому на основі внутрішніх зв'язків. Ґрунтуючись на комплементарності, цей принцип унеможливорює зведення цілого об'єкта до простої суми його частин. На думку І. Зязюна, принцип цілісності спрямований на формування «метакомпетентності» [8, с. 22] – цілісної характеристики фахівця, спроможного розв'язувати будь-які проблеми, охоплені площиною його відповідальності. Такою

«метакомпетентністю» вважаємо педагогічну майстерність вчителів, оскільки вона органічно поєднує їхні професійні знання, вміння, навички, професійно важливі якості особистості, її індивідуальні психологічні особливості, які виявляються в успішній педагогічній діяльності, сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу. Отже, застосування принципу цілісності уможливорює розгляд процесу професійного самовдосконалення вчителів як цілісного конструкту, кожний елемент якого виконує певну функцію щодо розвитку їхньої педагогічної майстерності.

Національній стратегія розвитку освіти в Україні, як один зі стратегічних напрямів державної освітньої політики декларує принцип пріоритетності людини як суб'єкта навчальної діяльності [17]. Мова йде про необхідність побудови освітнього процесу на засадах людиноцентризму, його зорієнтованість на загальнолюдські цінності, утвердження особистості як найвищої суспільної цінності. На наше переконання, розвиток педагогічної майстерності вчителів у процесі професійного самовдосконалення потрібно здійснювати з урахуванням цих положень, що відображають гуманістичні цінності освітньої системи. Зважаючи на це, важливим, на нашу думку, є *принцип пріоритетності*, який передбачає передусім збагачення змісту педагогічної підготовки новітніми знаннями, актуальною проблематикою, пов'язаною з реаліями освітньої практики. Це допоможе вчителю підбирати оптимальні методи, прийоми, засоби навчання, що надають освітньому процесу актуальності, перспективності, викликають більше зацікавлення в учнів. Учитель-майстер має відрізнятись професійною свободою, здатністю до творчості, усвідомленим прагненням до підвищення власного професійного рівня. Неперервний розвиток педагогічної майстерності передбачає самовдосконалення цих професійно важливих якостей на аксіологічних засадах.

Акцент передусім на саморозвитку та самоосвіті передбачає спрямованість цих процесів на перетворення особистісно значущих якостей на професійно значущі характеристики як складові педагогічної майстерності, що сприятимуть свідомому опануванню, активному виробленню нових і вдосконаленню наявних професійних компетентностей [9 с. 36–37], а також соціальних навичок. Вважаємо, що використання принципу пріоритетності з метою розвитку педагогічної майстерності сприятиме виробленню у вчителів потреби неперервного самовдосконалення, здатності до саморозвитку та самоосвіти як засобу цілеспрямованої діяльності з саморозвитку особистісних якостей

і самовиховання необхідних для максимального виявлення свого потенціалу рис.

Принцип саморозвитку відображає рефлексивний підхід до підвищення рівня власної педагогічної майстерності, що спонукає розглядати педагогічну рефлексію суб'єкта освітньої діяльності як психологічний механізм професійного саморозвитку та самовдосконалення. Виявляючись у здатності до самоаналізу, проектування та конструювання професійної діяльності, внаслідок чого формується суб'єктивна позиція педагога щодо корегування освітньої практики, оцінювання результатів власної діяльності, вироблення критичного ставлення до неї, рефлексія актуалізує внутрішній потенціал особистості вчителя [19, с. 103].

Як зазначає Л. Лук'янова, принцип саморозвитку опирається на свідоме ставлення до розвитку власної майстерності, є вагомою складовою самомотивації вчителя, даючи йому змогу розглядати свої знання, здібності та цінності як суттєвий чинник ефективності педагогічного впливу [16, с. 123]. Іншими словами, рефлексивність не лише забезпечує здатність вчителя до ціннісно-сислової самоідентифікації й цілевизначення, а й актуалізує його можливість щодо самодетермінації й саморозвитку. Значущість запропонованого принципу, на нашу думку, визначається тим, що він є підґрунтям для неперервного саморозвитку вчителів, спрямований на їхнє особистісне і професійне вдосконалення на основі свідомого ставлення до предмета педагогічної дії, сприйняття його крізь призму власної системи цінностей і педагогічної позиції.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що у процесі розвитку педагогічної майстерності вчителів потрібно застосовувати цілісну систему проектування та саморозвитку особистості на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних принципів. Це забезпечить ефективність гармонійного розвитку особистості вчителя та успішності його професійного самовдосконалення впродовж усієї педагогічної кар'єри.

Висновок. Вивчення наукової літератури, врахування процесів модернізації вітчизняної освітньої галузі, досягнень теорії та методики професійної освіти, зарубіжного досвіду підготовки педагогів і власний досвід освітньої діяльності дав нам змогу визначити комплекс принципів розвитку педагогічної майстерності вчителів у процесі професійного самовдосконалення: загальнодидактичних, які утворюють єдність між теоретичними положеннями дидактики і способами створення конкретних методик і технологій навчання; принципів педагогічної освіти, що корегують

навчально-виховну діяльність закладів і установ, які здійснюють підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників; принципів освіти дорослих, спрямованих на саморозвиток особистості, яка має конкретні освітні запити; специфічних принципів розвитку педагогічної майстерності (неперервності, інтегративності, інноваційності, цілісності, пріоритетності, саморозвитку), дотримання яких є обов'язковим для ефективного розвитку педагогічної майстерності вчителів у процесі професійного самовдосконалення.

Список літератури:

1. Барбіна Є.С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1998. 36 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник для студентів у вищих навчальних закладів. Київ : Вид. центр «Академія», 2002. 572 с.
3. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: навч. посібник. Київ : Вища школа, 1995. 237 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 410 с.
6. Дичківська І.М. Готовність до інноваційної діяльності у структурі професійно-особистісної підготовки педагога. *Наука і освіта*. 2011. № 5. С. 13–15.
7. Зязюн І.А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 309 с.
8. Зязюн І.А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 19–30.
9. Козаченко Г.В. Принципи розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю у системі науково-методичної роботи коледжу. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 1(184). С. 35–37.
10. Козловська І.М., Литвин А.В. Концептуальні основи інтеграції та наступності навчання у професійно-технічній освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 3. С. 20–29.
11. Концепція освіти дорослих в Україні / укл. : Лук'янова Л. Б. Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2011. 24 с.
12. Кремень В.Г. Система освіти в Україні : сучасні тенденції і перспективи. *Професійна освіта : педагогіка і психологія* / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. К., Ченстохова : Віпол, 2000. Ч. II. С. 11–30.
13. Кремень В. Сучасна філософія освіти і педагогічна наука. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 4. С. 11–20.

14. Лаврінченко О.А. Педагогічна майстерність як домінуючий складник педагогічної дії. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 3. С. 102–106.

15. Литвин А.В., Руденко Л.А. Актуальність застосування цілісного підходу в сучасній професійній освіті. *Професійна освіта : проблеми і перспективи*. 2016. Вип. 10. С. 20–26.

16. Лук'янова Л.Б. Основоволожні принципи андрагогічної моделі навчання : оптимальні умови використання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми* : зб. наук. пр. Вип. 23. Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. С. 119–124.

17. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки : схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 5.03.2017).

18. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / упор. Л. Гриневич та ін.; заг. ред. М. Грищенко. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (дата звернення: 20.04.2018).

19. Оверко Н.Я. Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів кулінарного профілю у процесі підвищення кваліфікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2016. 258 с.

20. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / заг. ред. О. А. Дубасенюк ; вид. 2-е, доп. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2008. 380 с.

21. Федюк Г.З. Розвиток педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Львівський держ. ун-т безпеки життєдіяльності. Львів, 2019. 289 с.

22. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

23. Dave R. H. Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects. in Dave, R. H. (ed.) *Foundations of Lifelong Education*. Oxford : Pergamon Press ; Hamburg : UNESCO Institute for Education, 1976. P. 15–55.

24. Faure E. et al. Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow. London and Paris : UNESCO–Harrap, 1972. 313 p.

25. Pedagogical Constitution of Europe. Association of Rectors of pedagogical universities in Europe. URL: <http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopys-yevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichna-konstytutsiia-yevropy> (дата звернення: 5.06.2018).

References:

1. Barbina, Ye. S. (1998). Formuvannia pedahohichnoi maisternosti v systemi bezpererвної pedahohichnoi osvity [Formation of pedagogical skills in the system of continuous pedagogical education]. Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv. [in Ukrainian].

2. Volkova, N. P. (2002). Pedahohika: posibnyk dlia studentiv u vyshchikh navchalnykh zakladiv [Pedagogy: a manual for students in higher education]. Kyiv: Academia Publishing Center. [in Ukrainian].

3. Haluzynskyi, V. M. & Yevtukh, M. B. (1995). Pedahohika: teoriia ta istoriia: navch. posibnyk. [Pedagogy: Theory and History: a textbook]. Kyiv: Higher School. [in Ukrainian].

4. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

5. Hurevych, R. S. (2008). Teoriia i praktyka navchannia v profesiino-tekhnichnykh zakladakh : monohrafiia [Theory and practice of teaching in vocational schools: a monograph]. Vinnytsia: DOV "Vinnytsia". [in Ukrainian].

6. Dychkivska, I. M. (2011). Hotovnist do innovatsiinoi diialnosti u strukturi profesiino-osobystisnoi pidhotovky pedahoha [Readiness for innovative activity in the structure of professional and personal training of a teacher]. *Nauka i osvita*, 5, 3–15. [in Ukrainian].

7. Ziaziun, I. A. (2000). Pedahohika dobra: idealy i realii: nauk.-metod. posib. [Pedagogy of the good: ideals and realities: scientific and methodological manual]. Kyiv: IAPM. [in Ukrainian].

8. Ziaziun, I. A. (2011). Pedahohichne naukove doslidzhennia u konteksti tsilisnoho pidkhodu [Pedagogical scientific research in the context of a holistic approach]. *Porivnialna profesiina pedahohika*, 1, 19–30. [in Ukrainian].

9. Kozachenko, H. V. (2019). Pryntsyepy rozvytku pedahohichnoi kompetentnosti vykladachiv farmatsevychnoho profilu u systemi naukovo-metodychnoi roboty koledzhu [Principles of development of pedagogical competence of pharmaceutical teachers in the system of scientific and methodological work of the college]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. 1 (184), 35–37. [in Ukrainian].

10. Kozlovskaya, I. M. & Lytvyn, A. V. (2003). Kontseptualni osnovy intehratsii ta nastupnosti navchannia u profesiino-tekhnichnii osviti [Conceptual foundations of integration and continuity of education in vocational education]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. 3, 20–29. [in Ukrainian].

11. Lukianova, L. B. (comp.) (2011). Kontseptsiia osvity doroslykh v Ukraini [The concept of adult education in Ukraine]. Nizhyn: PE Lysenko M. M. [in Ukrainian].

12. Kremen, V. H. (2000). Systema osvity v Ukraini : suchasni tendentsii i perspektyvy [The system of education in Ukraine: current trends and prospects] *Profesiina osvita : pedahohika i psykholohiia*. (Part II), (pp.11–30). Kyiv, Czestochowa: Wipol. [in Ukrainian].

13. Kremen, V. (2002). Suchasna filozofia osvity i pedahohichna nauka [Modern philosophy of education and pedagogical science]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. 4, 11–20. [in Ukrainian].

14. Lavrinenko, O. A. (2013). Pedagogichna maisternist yak dominantnyi skladnyk pedagogichnoi dii [Pedagogical skill as a dominant component of pedagogical action]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemamy*. 3, 102–106. [in Ukrainian].
15. Lytvyn, A. V. & Rudenko, L. A. (2016). Aktualnist zastosuvannya tsilisnoho pidkhodu v suchasni profesiinii osviti [Relevance of holistic approach application in modern professional education]. *Profesiina osvita : problemy i perspektyvy*. 10, 20–26. [in Ukrainian].
16. Lukianova, L. B. (2010). Osnovopolozhni pryntsypy andragohichnoi modeli navchannia: optimalni umovy vykorystannia [Basic principles of the andragogical model of training: optimal conditions of use]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, problemy*. 23, 119–124. [in Ukrainian].
17. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky : skhvaleno Ukazom Prezidenta Ukrainy vid 25 chervnia 2013 roku №344/2013. [National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021: approved by the Decree of the President of Ukraine of June 25, 2013 № 344/2013]. Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. [in Ukrainian].
18. Hrynevych, L. Hryshchenko, M. (ed.) et.al. Nova ukrainska shkola : kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [*New Ukrainian school: conceptual foundations of secondary school reform*]. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. [in Ukrainian].
19. Overko, N. Ya. (2016). Rozvytok pedagogichnoi maisternosti vykladachiv spetsialnykh dystsyplin profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv kulinarного profilu u protsesi pidvyshchennia kvalifikatsii [Pedagogical skills development of teachers of special disciplines of vocational schools of culinary profile in advanced training]. *Candidate's thesis*. Vinnytsia: Vinnytsia State Pedagogical University named after M. Kotsiubynskyi. [in Ukrainian].
20. Dubaseniuk, O. A. (ed.). (2008). Profesiino-pedahohichna osvita: suchasni kontseptualni modeli ta tendentsii rozvytku: monohrafiia [Vocational and Pedagogical Education: Modern Conceptual Models and Development Trends: a monograph]. (2nd ed.). Zhytomyr: ZhDU Publishing House. [in Ukrainian].
21. Fediuk, H. Z. (2019). Rozvytok pedagogichnoi maisternosti vchyteliv pryrodnychkykh predmetiv u protsesi neperervnoho profesiinoho samovdoskonalennia [Development of pedagogical skills of teachers of natural subjects in the process of continuous professional self-improvement]. *Candidate's thesis*. Lviv: Lviv State University of Life Safety. [in Ukrainian].
22. Yahupov, V. V. (2002). Pedagogy: a textbook [Pedagogika: navch. posibnyk]. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].
23. Dave, R. H. (1976). Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects. in Dave, R. H. (ed.) *Foundations of Lifelong Education*. (pp. 15–55). Oxford: Pergamon Press; Hamburg: UNESCO Institute for Education. [in English].
24. Faure E. et al. (1972). Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow. London and Paris: UNESCO–Harrap. [in English].
25. Pedagogical Constitution of Europe. Association of Rectors of Pedagogical Universities in Europe. Retrieved from: <http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopys-yevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichna-konstytutsiia-yevropy>. [in English].

© А. В. Литвин, Л. А. Руденко, Г. З. Федюк, 2024

Оглядова стаття

Надійшла до редакції 04.12.2024

Прийнято до публікації 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-2>

В. В. Бондарчук

*Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,
Львів, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9029-6113> – В. В. Бондарчук
 bodnarchuk.vktoija@gmail.com

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО І ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ В СТУДІЇ АКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Виклики, які ставить сучасне суспільство та реалії життя перед фахівцями у сфері безпеки людини, зумовлюють постійну зміну, удосконалення та оновлення їхньої професійної підготовки як джерела формування соціально та професійно важливих якостей, необхідних для успішного виконання службових обов'язків. Аналіз наукових джерел довів, що поза увагою дослідників лишаються питання формування у здобувачів соціально і професійно важливих якостей засобами неформальної освіти шляхом творчого самовираження та участі в мистецьких гуртках, студіях, художніх колективах. Стаття присвячена аналізу методичних підходів до формування соціально і професійно важливих якостей фахівців цивільного захисту, які сприятимуть підвищенню ефективності їх діяльності та забезпеченню належного рівня безпеки в суспільстві. Доведено, що процес формування соціально і професійно важливих якостей фахівців цивільного захисту у Студії акторської майстерності ґрунтується на кількох взаємопов'язаних наукових підходах, з-поміж яких визначено системний, синергетичний, компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, особистісно-діяльнісний та ресурсний. Наголошується, що комплексне врахування положень цих підходів забезпечить можливість розроблення й упровадження системи методичного забезпечення процесу формування соціальних та професійно важливих якостей майбутніх фахівців цивільного захисту відповідно до суспільних вимог.

Ключові слова: методологія, методологічний підхід, соціально і професійно важливі якості, фахівці цивільного захисту, Студія акторської майстерності.

V. V. Bondarchuk

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF SOCIALLY AND PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF CIVIL DEFENSE SPECIALISTS IN ACTING SKILL STUDIO

The realities of life and challenges posed by modern society to specialists in the field of human security lead to constant changes, improvement, and renewal of their professional training as a source of formation of socially and professionally important qualities necessary for the successful performance of official duties. The analysis of scientific sources proved that the formation of future civil defense specialists' socially and professionally important qualities through informal education, creative self-expression, and participation in art circles, studios, and artistic collectives remains outside the attention of researchers. The article is devoted to analyzing methodical approaches to forming socially and professionally important qualities of civil defense specialists, which will increase the efficiency of their activities and ensure the appropriate level of security in society. It has been proven that the process of forming socially and professionally important qualities of civil defense specialists in the Acting Skills Studio is based on several interrelated scientific approaches, among which systemic, synergistic, competence-based, cultural, axiological, personal-activity and resource-based approaches have been identified. It is emphasized that comprehensive consideration of the provisions of these approaches will ensure the possibility of developing and implementing a system of methodical support for

the process of forming socially and professionally important qualities of future civil defense specialists under public requirements.

Key words: methodology, methodological approach, socially and professionally important qualities, civil defense specialists, Acting Skills Studio.

Постановка проблеми. Сучасні виклики у сфері цивільного захисту потребують від фахівців високого рівня підготовки, здатності швидко реагувати на надзвичайні ситуації та приймати ефективні рішення в екстремальних умовах. Підготовка кадрів цивільного захисту у закладах вищої освіти (ЗВО) із специфічними умовами навчання повинна бути спрямована не лише на набуття знань і навичок, але й на формування комплексу соціально і професійно важливих якостей (СПВЯ). Це стосується таких рис, як відповідальність, рішучість, стресостійкість, здатність до співпраці, комунікативність, що є основою для успішного виконання професійних завдань у сфері безпеки громадян та захисту національних інтересів.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми педагогічної методології висвітлено у наукових публікаціях А. Алексюка, В. Андрущенко, І. Беха, І. Бондаря, С. Гончаренко, В. Загвязінського, І. Зязюна, В. Краєвського, В. Кременя, В. Кудіна, Н. Ничкало та ін. У цих працях розкрито взаємозв'язок культури та науки, навчання та мистецтва для активізації природньо закладених можливостей особистості у професійній та соціальній сфері.

Увага дослідників різних галузей науки, зокрема психолого-педагогічної, фокусується на виховній функції навчання (І. Бех, Л. Белова, А. Борисюк, А. Демченко, О. Дубасенюк, Н. Іванова, Г. Костюк О. Левенець О. Ставицький та ін.), що зумовлено зростанням суспільних вимог до особистості випускників ЗВО, зокрема наявності у них необхідних соціально і професійно важливих якостей відповідно до вимог майбутньої професійної діяльності.

Проте, незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених проблемам виховання особового складу для органів управління та підрозділів цивільного захисту (О. Бикова, О. Бойко, В. Бут, Г. Грибенюк, О. Зарічанський, Т. Ісаєнко, А. Капля, М. Коваль, М. Козяр, М. Кришталь, С. Крук, О. Матеюк, Л. Мохнар, О. Олійников, В. Примак, Ю. Приходько, Ю. Сичевський, А. Снісаренко, О. Ставицький, Б. Фурманець та ін.), поза увагою дослідників лишаються питання формування у здобувачів соціально і професійно важливих якостей засобами неформальної освіти. Недостатньо розкриті методологічні підходи дослідження проблеми формування соціально і професійно важливих якостей фахівців цивільного захисту (ЦЗ).

Методологія – це узагальнена система теоретичних знань, що виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів і засобів реалізації наукового дослідження. Особливість методологічних підходів полягає у визначенні вихідних наукових засад дослідження.

Метою статті є обґрунтування методологічних підходів до формування СПВЯ фахівців цивільного захисту, цілеспрямоване застосування яких забезпечить можливість розроблення й упровадження системи методичного забезпечення процесу формування соціальних та професійно важливих якостей майбутніх фахівців цивільного захисту відповідно до вимог суспільства.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових праць дає змогу зробити висновок про те, що успішність підготовки майбутніх фахівців ЦЗ забезпечується поєднанням формальної та неформальної освіти: коли майбутній рятувальник здобуває знання та професійні навички не лише в аудиторії, а й за її межами, що сприяє розвитку соціально і професійно важливих якостей шляхом творчого самовираження та участі в мистецьких гуртках, студіях, художніх колективах.

У нашому дослідженні процес формування СПВЯ фахівців цивільного захисту ґрунтується на кількох взаємопов'язаних наукових підходах, з-поміж яких визначаємо системний, синергетичний, компетентністний, культурологічний, аксіологічний, особистісно-діяльнісний та ресурсний. Зупинимось докладніше на їх характеристичі.

Одним з ключових підходів вважаємо *системний*, оскільки заклади вищої освіти становлять цілісну динамічну освітню систему та, водночас, є складовою усієї соціальної системи.

Поняття «системний підхід» введено в науковий обіг у 30-тих рр. ХХ ст. у дослідженнях в галузі природничих наук (L. Bertalanffy). Подальший розвиток проблема застосування системного підходу отримала у працях D. I. Cleland, W. R. King, C. L. Optner, В. Н. Rudwick та ін. Варто зауважити, що наукові дослідження, які спонукали до розроблення універсального поняття «система», здійснювалися, переважно, в царині природничих і математичних наук, і лише у 60-ті рр. ХХ ст. цей термін почав використовуватися у педагогічній теорії, спершу у працях західних вчених, які розробляли стратегії досліджень у галузі педагогічних технологій (R. H. Anderton, R. E. Fagen, A. D. Hall, M. W. Neil, L. C. Silvern та ін.). Західні педагоги відзначали, що системний підхід – це

особливий метод дослідження, який застосовується для пошуку ефективних способів навчання, планування та організації педагогічних ситуацій на практиці.

Нині, на думку М. Костюченка, системний підхід набув широкого розвитку у педагогічних дослідженнях «як основа системного аналізу, який за допомогою сукупності формалізованих, слабо формалізованих і неформалізованих методів і процедур дозволяє реалізувати методи проектування, математичного моделювання, програмно-цільового управління та прийняття рішень в складних педагогічних системах» [4, с. 55].

У контексті нашого дослідження системний підхід надає можливість розглядати процес формування СПВЯ фахівців цивільного захисту як педагогічну систему, дослідити її зв'язки та елементи, а також розглянути досліджувану проблему у взаємодії формальної та неформальної освіти у ЗВО із специфічними умовами навчання.

Важливим підходом до формування СПВЯ фахівців цивільного захисту вважаємо **синергетичний** (англ. *synergetics*, від грецьк. *συν* – «спільне» і *ἔργον* – «дія»), який забезпечує цілісне, всебічне виховання особистості, дає змогу підготувати її до життя і праці в світі, що швидко змінюється, сформувати в молоді сучасний світогляд і культуру міжособистісних відносин, розвинути творчі здібності, виробити навички самоосвіти й самовдосконалення, сприяє самореалізації у професії та підвищенню конкурентоздатності випускників на ринку праці.

Синергетичний підхід до розуміння закономірностей, що діють у природі, розроблений у дослідженнях зарубіжних вчених Н. Haken, G. Nicolsa, I. Prigogine, I. Stengers, W. Weidlich та ін. Застосування синергетичного підходу в освіті досліджували О. Вознюк, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай, О. Панфілов, О. Пономарьов, Т. Тараненко та ін.

На думку І. Зязюна, синергетичний підхід сприяє розумінню «феномену людини в усіх різновидах її вияву: пізнанні, творчості, здоров'ї, освіті, комунікації, входженні людини у природне, соціальне, культурне середовище» [3, с. 13]. Науковець наголошував, що «...справедливіше і правильніше було б вести мову не про «синергетику педагогіки», а про «синергетику людини», «синергетику особистості», «синергетику творчої індивідуальності» [3, с. 11].

Відповідно до проблематики нашого дослідження синергетичний підхід до формування СПВЯ фахівців цивільного захисту у Студії акторської майстерності дасть змогу забезпечити виховання особистості, здатної до свідомого саморозвитку, рефлексії, самоорганізації у професійній діяльності.

Обґрунтуванню засад **культурологічного підходу** в освіті присвячені наукові праці М. Бастуна, В. Гриньової, І. Зязюна, Т. Іванової, Л. Ковальчук, О. Олійник, О. Отич, О. Рудницької, Г. Філіпчука, Л. Хомич, В. Шейка та інших науковців, у яких розроблено провідні концептуальні положення та принципи розбудови освітнього процесу в контексті цього підходу.

Дослідники визначають культурологічний підхід як «конкретно-наукову методологію пізнання та перетворення педагогічної реальності, основою якої є аксіологія; бачення освіти через призму культури, тобто розуміння її як культурного процесу, що відбувається в культуровідповідному середовищі, усі складові якого наповнені людськими смислами й слугують людині, котра вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей» [1, с. 47–48.]. Це передусім відображає гуманістичну сутність освіти, яка визнає людину суб'єктом культури, її головною дійовою особою. У зв'язку з цим засвоєння учасниками САМ культурних цінностей розглядаємо як підґрунтя для всебічного розвитку курсантів і студентів, становлення їх як творчих особистостей, формування у них соціально і професійно важливих якостей.

Аксіологічний підхід виділяється серед інших методологічних підходів тим, що аксіологія (від грец. *axia* – цінність і *logos* – учення – філософське вчення про природу цінностей, їх місце у всесвіті і про структуру ціннісного світу) розглядається вченими як методологічна основа нової філософії освіти, зорієнтована на введення здобувачів у світ цінностей і надання їм допомоги у становленні особистісно значущої системи ціннісних орієнтацій (І. Бех, Т. Жигінас, О. Листопад, Н. Шетеля та ін.).

Цінності (предмет, що має певну користь і здатний задовольнити ту чи іншу потребу людини (А. Маслоу); ідеал, до якого прагне людина (Е. Фромм); норма, якої необхідно дотримуватися (Л. Орбан-Лембрик) і ціннісні орієнтації («вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей» [2, с. 356].) є визначальними чинниками особистісного зростання людини і професійного становлення фахівця. У процесі професійної підготовки вони передусім впливають на мотиваційну сферу особистості, проектуються на її розвиток, поведінку і прийняття рішень в умовах ситуативного вибору, в тому числі у професійній діяльності.

У контексті нашого дослідження аксіологічний підхід дає змогу аналізувати процес формування

соціально і професійно важливих якостей майбутніх фахівців ЦЗ у їхній творчій діяльності через визначення ціннісного ставлення до її змісту та результатів, виконуваних ролей і проектування їх особистісного сенсу на майбутню професійну діяльність. Застосування аксіологічного підходу в процесі формування СПВЯ у Студії акторської майстерності передбачає здійснення цілеспрямованого впливу на становлення й розвиток системи особистісних і професійних цінностей майбутніх фахівців ЦЗ, що сприяє переосмисленню життєвих цінностей і визначенню цінності творчості, міжособистісних стосунків, формування ставлення до людського життя як найвищої цінності.

Широкого розповсюдження у сучасних науково-педагогічних дослідженнях (О. Дубасенюк, Т. Кравцов, В. Лозова, С. Микитюк, Л. Суховірська, О. Штепа та ін.) набув *ресурсний підхід* як невід'ємний складник освітнього процесу. Наголошується, що цей підхід активно застосовується для структурного аналізу різноманітних проблем, зокрема, як концептуальна основа для характеристики розвитку особистості фахівця.

Ресурсний підхід розглядається як сукупність технологій, способів, прийомів забезпечення, виявлення й використання ресурсів і розвитку потенціалу особистості з метою підвищення ефективності її діяльності, організації спілкування та стимулювання людини до самореалізації [5, с. 180]. Враховуючи це, виявлення і використання особистісних ресурсів майбутніх фахівців ЦЗ під час заняття у Студії акторської майстерності сприятиме не лише формуванню у них здатності до розуміння своїх можливостей, глибокого пізнання самого себе, максимальної самореалізації, а й розвитку соціально і професійно важливих якостей.

Застосування ресурсного підходу уможливує узгодження можливостей та інтересів учасників САМ: зовнішніх (засоби й умови навколишнього середовища) і внутрішніх індивідуалізованих ресурсів особистості на засадах реалізації універсальних ідей людиноцентричності, особистісної зорієнтованості неформальної мистецької освіти, забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку СПВЯ кожного суб'єкта, позитивного зворотного зв'язку тощо.

Чітку орієнтацію на майбутнє, яка виявляється в можливості конструювання перспектив своєї освіти з урахуванням успішності в особистісній і професійній діяльності передбачає *компетентнісний* підхід, який ґрунтується на міждисциплінарних вимогах до результату процесу освіти.

Компетентнісний підхід передбачає високий ступінь готовності майбутнього фахівця до

успішної професійної діяльності, забезпечує активізацію механізмів його загального і професійного саморозвитку з урахуванням мотивації та її динаміки у процесі професійної підготовки [7, с. 32]. Широке застосування компетентнісного підходу сьогодні вважається одним із напрямів вирішення проблеми професійної адаптації, що пов'язано з розширенням освітнього простору за межі формальної освіти в паралельні структури системи безперервної освіти і формуванням навичок діяльності в конкретних ситуаціях. Це підхід, завдяки якому результати освіти визнаються значущими за межами освітньої системи.

Теоретичні засади компетентнісного підходу в освіті обґрунтовані Н. Ашиток, І. Бехом, Н. Бібік, О. Глузманом, Р. Гуревичем, І. Зязюном, В. Луначком, О. Пометун, В. Радкевич, О. Савченко, С. Сисоєвою та ін.

Серед дослідників існують різні підходи до розуміння компетентнісного підходу. Загальним для всіх визначень, є те, що поняття «професійна компетентність» виражає єдність теоретичної та практичної готовності до професійної діяльності в цілісній структурі особистості й характеризує її професіоналізм. Як підкреслює Л. Руденко, професійна компетентність визначається рівнем відповідності професійних знань і вмінь та нормативних вимог до професії, індивідуальними здібностями й досвідом особистості, її мотивацією до самовдосконалення, а також творчим і відповідальним ставленням до професійної діяльності [6, с. 78].

Реалізація компетентнісного підходу в процесі формування соціально і професійно важливих якостей майбутніх фахівців ЦЗ у Студії акторської майстерності сприяє зміцненню зв'язків між їхніми професійними вміннями й навичками щодо успішного виконання професійних завдань та всебічному, гармонійному розвитку особистості, її гуманістичної спрямованості. Це суттєво впливатиме на формування професійної компетентності майбутніх фахівців ЦЗ, зростання рівня готовності до професійної діяльності, розвиток їхніх СПВЯ, прагнення до професійного самовдосконалення через реалізацію творчого потенціалу.

Особистісно-діяльнісний підхід спрямований на розвиток і саморозвиток особистості майбутнього фахівця, формування його СПВЯ шляхом виявлення його індивідуальних особливостей у мистецькій діяльності, яку він виконує як учасник Студії акторської майстерності. Педагогічна цінність цього підходу для нашого дослідження полягає у виявленні і розвитку особистісного потенціалу майбутніх фахівців ЦЗ у їхній творчій діяльності.

Особистісно-діяльнісний підхід є інтегрованим поняттям, що опирається на особистісно орієнтований і діяльнісний підходи. Сучасне розуміння особистісного (або особистісно-центрованого) підходу визначили в 60-ті роки ХХ ст. представники напряму гуманістичної психології (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл), які твердили, що особистість прагне до досконалості й самовираження.

Особистісно-діяльнісний підхід в освіті розглядається в єдності особистісного і діяльнісного компонентів: відповідно до особистісного компоненту в центрі освітнього процесу перебуває здобувач як унікальна особистість із властивою їй інтелектуальною і моральною свободою, правом на повагу; діяльнісний компонент відображає взаємодію суб'єктів освітнього процесу та передбачає створення умов для активної позиції здобувача, що сприяє свідомому, міцному засвоєнню ним певного досвіду. Мова іде про те, що метою, суб'єктом, результатом і головним критерієм ефективності процесу формування СПВЯ є особистість, що досягла належного рівня соціального розвитку, який дає їй змогу свідомо знаходити і обирати особистісні смисли, діяти самостійно і відповідально у різноманітних життєвих і професійних ситуаціях.

Застосування особистісно-діяльнісного підходу до формування СПВЯ майбутніх фахівців цивільного захисту у Студії акторської майстерності передбачає створення сприятливих умов для творчого розкриття особистості у мистецькій діяльності, стимулювання її пізнавальної та інших видів активності з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учасника, розкриває їхній внутрішній потенціал, сприяє розвитку й саморозвитку майбутніх рятувальників, посиленню мотивації щодо самореалізації у професійній діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Забезпечення високого рівня професійної підготовки фахівців цивільного захисту є важливим завданням на шляху до ефективного захисту населення і територій від різноманітних надзвичайних ситуацій. Важливою складовою цього процесу є формування соціально і професійно важливих якостей, які допомагають фахівцям впевнено виконувати свої обов'язки в умовах стресу і ризику. Комплексне врахування положень системного, синергетичного, компетентнісного, культурологічного, аксіологічного, особистісно-діяльнісного та ресурсного підходів розкриває психолого-педагогічний потенціал САМ щодо формування соціально і професійно важливих якостей майбутніх фахівців ЦЗ, дає змогу розро-

бити методику формування СВПЯ у Студії акторської майстерності за допомогою впровадження сучасних педагогічних технологій.

Список літератури:

1. Гоголь Н. В. Культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2021. 717 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с
3. Зязюн І. А. Синергетичні параметри педагогіки як детермінанти креативного навчання. *Креативна педагогіка*. 2012. № 5. С. 7–13.
4. Костюченко М. П. Системний підхід у науці та в педагогічних дослідженнях. Ч. 2. Онтологія систем. *Наукові праці ВНЗ «ДонНТУ»*. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія. 2018. № 2 (23). С. 34–58.
5. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія. / За заг. ред. д. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. Харків : Вид-во Віровець П. А. «Апостроф», 2012. 348 с.
6. Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах: монографія. Львів : Піраміда, 2015. 342 с.
7. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія. / За ред. Г. В. Терещука. Тернопіль : ТНПУ, 2006. 275 с.

References:

1. Hohol, N. V. (2021). *Kulturolohichni osnovy zmistu shkilnoi literaturnoi osvity v istoryko-pedahohichnomu vymiri (druha polovyna ХХХ – pochatok ХХІ stolittia): dys. ... d-ra ped. nauk* [Cultural foundations of the content of school literary education in the historical and pedagogical dimension (second half of the 20th – beginning of the 21st century): diss. ... Dr. Pedagogy]; Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine. Kyiv. [in Ukrainian].
2. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: *Lybid*. [in Ukrainian].
3. Zyazyun, I. A. (2012). *Synerhetychni parametry pedahohiky yak determinanty kreatyvnoho navchannia* [Synergistic parameters of pedagogy as determinants of creative learning]. *Creative pedagogy*, 5, 7–13. [in Ukrainian].
4. Kostyuchenko, M. P. (2018). *Systemnyi pidkhid u nauksi ta v pedahohichnykh doslidzhenniakh. Ch. 2. Ontolohiia system* [Systematic approach in science and pedagogical research. Part 2. Ontology of systems]. *Scientific works of the "DonNTU" University. Series: Pedagogy, psychology and sociology*, 2 (23), S. 34–58. [in Ukrainian].

5. Lozova, V. I. (ed). (2012). Naukovi pidkhody do pedahohichnykh doslidzhen : kolektyvna monohrafiia [Scientific approaches to pedagogical research: a collective monograph]. Kharkiv: Virovets PA "Apostrophe". 348 s. [in Ukrainian].

6. Rudenko, L. A. (2015). Formuvannia komunikativnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannia u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh : monohrafiia [Formation of communicative

culture of future service specialists at vocational and technical schools: monograph]. Lviv: Piramida. 342 s. [in Ukrainian].

7. Chaika, V. M. (2006). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do samorehuliatcii pedahohichnoi diialnosti: monohrafiia [Preparation of the future teacher for self-regulation of pedagogical activity: monograph]. Ternopil: TNPU. 275 s. [in Ukrainian].

© В. В. Бондарчук, 2024

Оглядова стаття

Надійшла до редакції 03.11.2024


Прийнято до публікації 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-3>

I. В. Бабій

*Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,
Львів, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5555-8314> – І. В. Бабій
 iryna_babij@ukr.net

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ РІДНОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

У статті розглядається питання естетичного виховання здобувачів технічних закладів вищої освіти у процесі рідномовної підготовки та позааудиторної роботи. З огляду на домінування спеціальних професійно орієнтованих дисциплін у технічних ЗВО, автор акцентує на важливості гуманітарних знань для гармонійного розвитку особистості, формування ціннісних орієнтирів, естетичного виховання у підготовці національної технічної еліти. Автор підкреслює, що вивчення «Української мови (за професійним спрямуванням)» повинно розкривати унікальність і красу української мови, а це дозволяє продемонструвати кожен із мовних рівнів. Вивчаючи фонетичний рівень, слід розглядати засоби, що забезпечують милозвучність української мови, аналізувати семантику звуків на прикладах художніх текстів; лексичний рівень дозволяє продемонструвати синонімічне багатство, а також дереваційний потенціал нашої мови на питомій основі; граматичний – варіативність словоформ, що забезпечує пісенно-плинний лад нашої мови; окремо автор, розглядає оказіональні лексеми та засоби евфемізації мовлення. Автор акцентує, що в освітніх програмах технічних ЗВО на вивчення української мови передбачено 4,5 кредити, відтак важливо враховувати можливості позааудиторної діяльності, зокрема театральних гуртків, студій, невід'ємною частиною яких є робота із художніми текстами, системна робота над орфоепічними та акцентуаційними навичками, що, своєю чергою, дозволяє формувати мовні навички здобувачів, а також плекати особистість, здатну відчувати красу і силу слова, здатну до словотворчості. Індивідуальна та групова робота зі здобувачами у позааудиторний час допомагає підготувати їх до мовних конкурсів та публічних виступів, розвиваючи їхні творчі можливості та естетичні потреби. Підсумовуючи, автор зазначає, що рідномовна підготовка у технічних ЗВО має значний естетичний ресурс. Урахування естетичних аспектів у навчанні мови підвищує інтерес до предмета, сприяє розвитку творчих здібностей студентів та їх естетичних смаків, що є важливим для їхнього особистісного та професійного становлення.

Ключові слова: естетичне виховання, рідномовна підготовка, позааудиторна робота, милозвучність, технічний ЗВО.

I. V. Babii

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS OF TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS DURING NATIVE LANGUAGE TRAINING AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

The article focuses on the topic of aesthetic education for technical higher education students in the process of native language learning and extracurricular activities. Given the prevalence of special professionally oriented disciplines in technical higher education institutions, the author emphasises the importance of humanities knowledge for the balanced development of the individual, the formation of value orientations, and aesthetic education in the training of the national technical elite. The author underscores that the Ukrainian for Specific Purposes course should reveal the uniqueness and beauty of the Ukrainian language, and this can

be demonstrated at each of the language levels. When studying the phonetic level, we should study the means that ensure the euphony of the Ukrainian language, analyse the semantics of sounds on the examples of literary texts; the lexical level allows us to demonstrate the synonymic richness and the derivational potential of our language on a specific basis; the grammatical level – the variability of word forms that ensures the song-flowing system of our language; the author separately analyses occasional lexemes and means of euphemising speech. The author points out that the curricula of technical higher education institutions provide 4.5 credits for the Ukrainian language course, so it is important to take into account the possibilities of extracurricular activities, including theatre clubs, studios, an integral part of which is work with literary texts, systematic work on orthographic and accentuation skills, which, in turn, allows to develop students' language skills, and also to foster a personality able to feel the beauty and power of the word, capable of word creativity. Individual and group work with students outside of class time helps prepare them for language competitions and public speaking, developing their creativity and aesthetic needs. In conclusion, the author notes that native language training in technical universities has a significant aesthetic resource. Inclusion of aesthetic aspects in language teaching increases interest in the subject, promotes the development of students' creative abilities and aesthetic tastes, which is important for their personal and professional development.

Key words: aesthetic education, native language training, extracurricular activities, euphony, technical HEI.

Постановка проблеми. Однією з визначальних рис сьогодення є значний поступ високих технологій, тотальна цифровізація усіх сфер життя, зокрема освітньої, що вкотре актуалізує проблему співвідношення гуманітарної і спеціальної професійної підготовки національної технічної еліти. Без сумніву, сформовані фахові компетентності є ключовими для успішної кар'єри, однак людство живе в умовах швидкого старіння інформації, відтак, як слушно зазначає М. Кірюхіна, «спеціальна професійна підготовка старішає так само швидко, як техніка, технології, устаткування» [8, с. 42]. Гуманітарна освіта – це не лише один із найважливіших соціальних інститутів трансляції культурних цінностей, норм, ідеалів, форма відтворення національно-культурного світу, а й вагомий чинник підготовки національної технічної еліти [2, с. 97–102]. Гармонійний професійний та особистісний розвиток майбутніх офіцерів служби цивільного захисту неможливо уявити без естетичного виховання, що суголосить Концепції національного виховання, де передбачено розвиток естетичних потреб і почуттів, художніх здібностей і творчої діяльності здобувачів вищої освіти [9]. Це актуалізує вивчення гуманітарних дисциплін, зокрема української мови, у технічних закладах вищої освіти (ЗВО) в розрізі естетичного виховання.

Аналіз останніх публікацій. Естетичне виховання є предметом зацікавлень педагогів (Г. Васяновича, С. Вдович, С. Вітвицької, І. Зязюна, Л. Руденко, О. Отич, О. Рудницької), у працях яких проаналізовано методологічні основи естетичного виховання, проблеми формування естетичної культури особистості здобувачів різних освітніх рівнів; у студіях лінгводидактив (Л. Ємець, С. Єрмоленко, О. Кучерук, М. Пентелюк та ін.) розглянуто змістові та методичні аспекти мовно-

естетичного виховання. Лінгвісти ґрунтовно вивчають поняття естетики мовних одиниць різних рівнів, їх реалізацію у різностильових та різножанрових текстах (Я. Гарасим, І. Грицютенко, В. Жайворонок, О. Сербенська, Л. Ставицька, Н. Тоцька, В. Чабаненко та ін.).

Мета статті – обґрунтувати можливості рідномовної підготовки та позааудиторної роботи в процесі естетичного виховання студентської молоді технічних ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Естетичне виховання в процесі підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту може здійснюватися шляхом сприймання художніх цінностей, участі у їх творенні, а також за допомогою слова [3, с. 15]. Відтак рідномовна підготовка у ЗВО має значний потенціал для естетичного виховання здобувачів, адже педагог, окрім формування мовно-мовленнєвих компетентностей, може впливати на ціннісні орієнтири здобувача, розвивати його творчий потенціал, почуття прекрасного. Саме на такі завдання натрапляємо у силабусах чи робочих програмах дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», яка є нормативним компонентом освітніх програм технічних університетів.

Слову як засобу естетичного виховання присвячено низку праць видатного українського педагога В. Сухомлинського, зокрема вчений називає слово очима, які бачать красу, а між естетичним почуттям і словниковим багатством учнівської мови, на його думку, існує прямий зв'язок [14, с. 34–41]. С. Вдович підкреслює, що мова відіграє надзвичайно важливу роль в естетичному вихованні особистості, оскільки багата на естетичні смисли, які охоплюють семантичний, фонетичний, морфологічний і синтаксичний рівні [3, с. 181]. Слушно вважаємо також думку О. Бондалет, яка рівень

мовної освіченості пов'язує з проблемою естетичного розвитку особистості [1, с. 11].

Лінгводидактичний потенціал естетичного виховання коріниться у функційній природі мови, яка є не лише універсальним засобом спілкування, пізнання, а й естетичним феноменом, який викликає естетичні почуття, формує естетичну свідомість, діє в усіх сферах духовного життя як творча сила. Як слушно зазначає Я. Радевич-Винницький: «Мова є знаряддям і водночас матеріалом створення культурних цінностей. Вона – першо-елемент культури. Фольклор, художня література, театр, пісня тощо – усе це дає підстави стверджувати, що мова – становий хребет культури, її робітня, її храм» [7]. Відтак естетика мови визначається його ресурсами і можливостям, адже одну і ту ж думку можна вербалізувати по-різному.

Естетичні аспекти мови репрезентовані на всіх мовних рівнях: від фонетичного до синтаксичного, відтак вивчення кожної теми на заняттях з «Української мови (за професійним спрямуванням)» дозволяє акцентувати не лише на нормативності, а й на естетичності. Переконані, що увага до естетичних параметрів української мови дозволяє увиразнити її унікальність, а унікальність та краса – поняття, що семантично перегукуються.

Милозвучність (евфонія) будь-якої мови визначається її здатністю до мелодійного, гармонійного звучання, яке забезпечується відповідними фонетичними та лексико-семантичними ресурсами. Українська мова має численні засоби, що роблять її однією з наймилозвучніших європейських мов. Отож, у процесі вивчення кожного мовного рівня доцільно акцентувати здобувачам на чинниках, які творять унікальну красу й естетичність української мови. Фольклорист В. Чабаненко переконаний, що однією з найяскравіших естетичних ознак української загальнонародної мови є її особлива милозвучність, її привабливий акустичний лад, який забезпечується злагожденістю звуків і звукосполучень, урівноваженістю голосних із приголосними у мовленнєвому потоці багатьма фонетичними чергуваннями та іншими чинниками [16, с. 233]. Прикметно, що у фонетичній системі української мови голосні становлять лише 15,8%, а у мовленні їх кількість зростає до 42%, ще вищим цей відсоток є у фольклорних і художніх творах. Таким чином, реалізується ключовий критерій евфонії, а саме: пропорційність голосних і приголосних у мовленнєвому потоці. Отож у процесі вивчення акцентуаційних та орфоепічних норм сучасної української мови слід зважати на евфонійний аспект, зокрема ілюструвати на конкретних прикладах високу вокалічність (сонорність) рідної мови; увиразнювати

той факт, що нашій мові не властивий збіг приголосних (дієреза) чи голосних (зіяння), причому не лише в складі окремого слова, а й на межі слів. З огляду на зазначене слід розглядати такі правописні теми, як-от «Спрощення в групах приголосних», де відбувається випадання, як правило, серединного приголосного, або коментувати усунення збігу голосних у слові «проект» і похідних, чи варіативне написання лексем із дифтонгом [au] (*аудиторія / авдиторія, лауреат/лавреат*), яке регламентує остання редакція правопису (2019 р.). Варто також звертати увагу здобувачів на семантику звуків, зокрема пропонувати характеризувати певний звук за допомогою епітетів, підбирати зразки поетичних та прозових творів з алітерацією й асонансом.

Ефективними є також проблемно-пошукові завдання: «Обґрунтувати, чому українську мову називають співучою, солов'їною?»; «Чи можна говорити про значення окремих звуків/звукових комплексів?»; «Як наявність відповідних звуків у слові впливає на естетику його звучання /сприйняття?». Також важливим аспектом вивчення евфонії української мови є розгляд тонових (висота, сила, гучність) та обертонових (тембр звучання, інтонація, темп, паузи, логічний наголос) характеристик мовлення, які є формувальними елементами тональності, позаяк саме правильний вибір тональності надає мовленню естетичної завершеності, формує враження про адресанта, впливає на емоційно-психологічну сферу адресата.

Пісенно-плинний лад української мови значною мірою визначається й наголосом, тому засвоєння й дотримання акцентуаційних норм є не лише ознакою культури мовлення, а й забезпечує «музикальність» нашій мові. Ще одним вагомим фактором української евфонії є тяжіння до відкритих складів, тобто таких, які закінчуються на голосний, що забезпечує висхідну гучність у мовленнєвому потоці. Як зазначає І. Фаріон, це посилює загальне звучання мовлення, усуває неприємний для слухача відтінок, який мають шиплячі або свистячі приголосні [15, с. 39].

Найповніше естетичний потенціал рідної мови виявляються у її лексичному і фразеологічному багатстві, правильне використання якого дозволяє створити різностильові тексти. Системна словникова робота покликана формувати, окрім мовних умінь і навичок, також естетичне чуття, що формується через розширення словникового запасу здобувачів, аналіз значень, лексико-семантичних відношень (синонімію, антонімію, омонімію, багатозначність) лексичних і фразеологічних одиниць та їх доречне використання у мовленні.

Естетичність і неестетичність як елементи розумово-почуттєвої сфери людини у мові реалізуються у значеннях мовних одиниць, уточненні понять, диференціації семантичних відтінків, а їх правильний відбір потребує тренування мовного чуття у здобувачів. Отож, естетика мови на лексичному рівні виявляється передовсім у здатності надавати мовленню емоційно-експресивного забарвлення, продукувати оцінність. Оцінність, своєю чергою, реалізується через використання численних демінутивних та пейоративних словотворчих засобів, зокрема суфіксів. Саме суфікси «найчастіше використовуються для нюансування виразу почуттів та диференціації оцінок, а також, маючи у своєму складі один або два голосні звуки, сприяють повноголосю слова і разом з тим його співності, протяжності» [5, с. 266].

Мова повсякчас тяжіє до прирощення смислів, до ускладнення семантики мовної одиниці, до її внутрішньої видозміни. При цьому актуальність естетичного аспекту є незаперечною, адже одним із критеріїв відбору мовних норм разом із системним, національним, культурно-історичним, є естетичний. Д. Мазурик зазначає, що на появу нових слів і на їх відсоток щодо загального лексикону в мові, без сумніву, мають вплив естетичні чинники, які відображають певну дериваційну моду в той чи інший історичний період розвитку мови, а також залежить від активності тих, хто є творцями нових слів [11, с. 103].

Ефективним в ілюструванні естетичного потенціалу мови є okazіональна лексика, яка характеризується і дериваційною, і семантичною унікальністю, що надає мовленню емоційної виразності. У розрізі зазначеного варто розглядати так звані «ковані слова», поява яких у нашій мові пов'язана з активною словотворчістю класиків української літератури на порубіжжі 19 і 20 ст., адже саме тоді з'явилася лексеми *письменник*, *часопис*, *свідомість*, *злочинець*, *мрія*, *мистецтво*, *привид* та інші, які є в активному вжитку й сучасних українців. З погляду естетичного й експресивного потенціалу цікавим є розгляд okazіональних лексем у творчості сучасних письменників та їх використання у ЗМІ, навіть якщо ці слова є «індивідуально-авторськими» і їх побутування обмежується певним твором. Саме в художньому творі ці слова «житимуть» своїм повним художньо-естетичним життям. Тому доцільно пропонувати здобувачам опрацювати тексти українських блогерів, українських письменників, аби виявляти та аналізувати okazіоналізми. До словотворчості доцільно залучати й самих здобувачів, адже, на думку сучасних лінгвістів, усі люди мають творчий потенціал, а завдяки мовотворчості його

можна успішно розвивати, позаяк людина створює властиві лише їй словосполучення, речення, тексти, а також інтерпретує чужі.

Краса української мови природно розкривається в питомих словах, тому важливо розглядати проблему співвідношення українських слів та запозичених, зокрема росіянізмів, англізмів. Сліпе переймання чужих слів, по-перше, гальмує внутрішній розвиток мови, адже мовці не витворюють слова на позначення нових понять, використовуючи українські основи й афікси, що неминуче призводить до порушень графічних і розхитування граматичних норм. По-друге, зросійщення, а віднедавна й англійзація завдають нашій мові духовного й естетичного каліцтва. Отож, доцільно розглядати чужомовні слова, добираючи до них українські відповідники, а також залучати здобувачів до словотворення за українськими дериваційними моделями.

Важливим аспектом мовної естетики є також сформовані вміння вживати евфемізми – стилістично нейтральні слова або вирази замість синонімічних конотативних; прийом евфемізації дозволяє пом'якшити, замаскувати суть сказаного, допомагає створити позитивну атмосферу спілкування й уникнути комунікативних невдач.

Граматичний рівень також демонструє дієвість і важливість в українській мові естетичних законів. Як зазначає Ю. Прадід, граматики є душею мови, поза нею естетика мови просто неможлива, оскільки саме граматичні форми та особливості їх використання є тим ядром, що дає можливість правильно донести думку, комунікативні завдання, які ставить перед собою мовець [12, с. 62]. Граматичний рівень демонструє вибір у відмінкових закінченнях іменників, зокрема в давальному відмінку –ові / -еві можна чергувати з у / ю. Йдеться також про можливість вибору сполучників і / й, прийменників у / в, з, із, зі, зо, часток ж / же, б / би, хоч / хоча, сь / ся; варіювання прикметникових, займенникових та числівникових форм у місцевому відмінку (*цілому / цілім, у мосму / у моім, у тому / у тім, в одному / в однім*); наявність коротких, стягнених і нестягнених форм прикметника (*зелен / зелені / зеленій*) – така варіативність також розширює можливості урівноваження вокалізму з консонантизмом в українській мові.

Поділяємо думку І. Кучерук про те, що естетика мови, а відтак і потенціал мовної підготовки в естетичному вихованні здобувачів ЗВО – поняття, набагато ширше пов'язані з духовним змістом, етнокультурою, загальнолюдськими цінностями [10, с. 17].

Гуманітаризація не може забезпечуватися шляхом збільшення гуманітарних дисциплін.

На вивчення української мови у технічних ЗВО, зазвичай, передбачено 4,5 кредити, а це всього 135 годин. Однією із загальних компетентностей, яка має бути сформована у процесі вивчення української мови в технічних ЗВО, є здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово, що передбачає передусім засвоєння писемних мовних норм, тому естетичні аспекти мови, які помітні в усному мовленні, часто залишаються поза увагою викладачів. Тоді як під час гурткової роботи у театральних студіях виразне мовлення є пріоритетним у роботі педагога зі здобувачами. Тому вагомим доповненням до аудиторних занять, передбачених навчальним планом, у контексті заявленої проблеми вважаємо позааудиторну роботу – організацію вільного часу здобувачів, яка дає можливість сформуванню додаткових вміння і навички з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», поступово формувати творчу особистість, здатну образно мислити і мовити, відчувати красу і силу слова, використовуючи набуті мовні навички [6, с. 87], а також сприяє розвитку загальнокультурних і професійних компетенцій.

Зазначимо, що у межах позааудиторної роботи однаково ефективною є індивідуальна – робота з окремими студентами, які готуються до мовних конкурсів, виступів на конференціях та семінарах, та групова – робота в гуртках, клубах, студіях із відносно постійним складом здобувачів. Адже значно ефективнішим є естетичний розвиток особистості, коли вона бере участь у творчій діяльності. Йдеться про здобуття досвіду естетичної діяльності, про створення прекрасного в тій чи іншій сфері діяльності [4, с. 58]. Вважаємо, що у театральних гуртках / студіях, робота яких передбачає занурення у найкращі зразки художніх текстів українських письменників, розкриваються такі характеристики мовлення, як інтонація, ритм, тембр, є можливість глибокого аналізу інтонаційних моделей вербальної взаємодії, а також розвивається здатність здобувачів до естетичного сприймання і переживання. Крім того, мистецька спадщина, акумулюючи емоційно-естетичний досвід попередніх поколінь, є ефективним засобом виховання моральності, патріотичних почуттів.

Мовознавиця О. Сербенська, формулюючи поради з культури усного мовлення, спонукає вивчати напам'ять поезію, уривки з прозових творів, приказки, фразеологізми, скоромовки, що покращує техніку мовлення та збагачує його [13, с. 56]. Формувати відповідні вміння і навички найкраще саме в театральних гуртках. Удосконалення усного мовлення дозволяє вдосконалювати дикцію, зважати на висоту голосу, доречність

граматичних, логічних, психологічних пауз, правильну вимову голосних і приголосних, нормативне наголошення, адже не можуть бути вирішені складні творчі завдання, якщо їх виражальна словесна форма недосконала, не відповідає вимогам української орфоєпії. Саме на сцені чи під час публічних виступів слово повинно бути вагомим, яскравішим, виразнішим, ніж у повсякденному житті.

Естетичне виховання здобувачів технічних ЗВО в процесі рідномовної підготовки не лише включає змістовий аспект, а й потребує відповідного лінгводидактичного забезпечення: різноманітних текстів, передусім художніх, і застосування системи навчальних методів і прийомів: словесного малювання, творчих і пошукових завдань, редагування, мовно-стилістичного аналізу тексту. Ефективним також є використання навчальних, ділових ігор, які передбачають елементи театралізації. Виконання таких завдань виробляє у здобувачів мовне чуття, вчить доцільно вживати ті чи інші виражальні засоби, що в підсумку уможливує не лише фактичне, а й емоційне засвоєння мовного матеріалу.

Висновки. Таким чином, вивчення української мови у технічних ЗВО, доповнене позааудиторною роботою у театральних гуртках / акторських студіях, має значний естетичний ресурс. Відтак на заняттях із дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» доцільно не лише формувати загальномовленнєві та професійномовленнєві знання, а й виховувати почуття, естетичні смаки здобувачів, що забезпечить особистісне, професійне становлення випускників технічних закладів вищої освіти. Крім того, врахування естетичних аспектів у навчанні мови підвищує інтерес до предмета, розвиває творчі можливості здобувачів, їх естетичні потреби і смаки.

Список літератури:

1. Бондалет О. О. Творчі завдання як засіб естетичного розвитку учнів у процесі вивчення мови. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2013. № 29(357). С. 11–13.
2. Васянович Г. П., Онищенко В. Д., Руденко Л. А. Концептуальні засади морально-духовної та естетико-психологічної підготовки фахівців у системі професійно-технічної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 3. С. 11–19.
3. Вдович С. Естетичне виховання у професійно-технічних навчальних закладах. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2005. № 5. С. 181–190.
4. Вдович С. М., Бабій І. В. Можливості дозвілля в естетичному вихованні студентської

молоді. *Суспільство та національні інтереси*. 2024. № 6. С. 52–61.

5. Гарасим Я. І. Звукопоетика як елемент етноестетики народнописанного тексту. *Закарпатські філологічні студії*. 2022. Вип. 21. Т. 2. С. 262–268.

6. Ємець Л. В., Сорочинська С. П. Особливості розвитку творчого потенціалу студентів на заняттях з філологічних дисциплін та за допомогою гурткової роботи. *Вісник Житомирського агротехнічного коледжу. Суспільні науки та філологія*. 2020. Вип. 2. С. 87–93.

7. Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація. Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 1994. 218 с.

8. Кірюхіна М. В. Роль та проблеми гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2019. Вип. 2(115). С. 42–47.

9. Концепція національного виховання. Затв. рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України 25.06.2009, Протокол № 7/2-4. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr2_4290-09#Text.

10. Кучерук О. А. Поняття про мовно-естетичне виховання. Основи естетичного виховання в шкільному курсі української мови: Навчальний посібник. Житомир, 2006. С. 14–27.

11. Мазурик Д. Оказіональна деривація як засіб сучасного українського новотворення. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2017. Вип. 64. Ч. I. С. 102–108.

12. Прадід Ю. Ф. Фразеологічні засоби вираження емоційного стану страху. *Культура слова*. Київ: Наукова думка, 1996. Вип. 48–49. С. 135–141.

13. Сербенська О., Волощак М. Актуальне інтерв'ю з мовознавцем. Київ: Просвіта, 2001. 204 с.

14. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 1968. № 12. С. 34–41.

15. Фаріон І. Мова – краса і сила. Суспільно-креативна роль української мови в ХІ – середині ХІХ ст. Львів: Вид-во Львівської політехніки. 2021. 224 с.

16. Чабаненко В. А. Естетична функція й експресивні засоби української мови. Стилїстика експресивних засобів української мови: монографія / В. А. Чабаненко. Запоріжжя: ЗДУ, 2002. С. 205–240.

References:

1. Bondalet, O. O. (2013). *Tvorchi zavdannia yak zasib estetychnoho rozvytku uchniv u protsesi vyvchennia movy* [Creative tasks as a means of students' aesthetic development in the process of studying language]. *Vyuchaiemo ukrainsku movu ta literaturu*. № 29 (357). S. 11–13. [in Ukrainian].

2. Vasyanovych, H. P., Onyshchenko, V. D., & Rudenko, L. A. (2003). *Kontseptualni zasady moralno-dukhovnoi ta estetyko-psykholohichnoi pidhotovky fakhivtsiv u systemi profesiino-tekhnichnoi osvity* [Conceptual principles of moral-spiritual and aesthetic-

psychological training of specialists in the system of vocational education]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. № 3. S. 11–19. [in Ukrainian].

3. Vdovych, S. (2005). *Estetychne vykhovannia u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh* [Aesthetic education in vocational training institutions]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. № 5. S. 181–190. [in Ukrainian].

4. Vdovych, S. M., & Babii, I. V. (2024). *Mozhlyvosti dozvillia v estetychnomu vykhovanni studentskoi molodi* [Opportunities for leisure in the aesthetic education of student youth]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy*. № 6. S. 52–61. [in Ukrainian].

5. Harasym, Ya. I. (2022). *Zvukopoetyka yak element etnoestetyky narodnopisennogo tekstu* [Sound poetics as an element of ethnological aesthetics in folk song texts]. *Zakarpatski filolohichni studii*. Vyp. 21. T. 2. S. 262–268. [in Ukrainian].

6. Yemets, L. V., Sorochynska, S. P. (2020). *Osoblyvosti rozvytku tvorchoho potentsialu studentiv na zaniattiakh z filolohichnykh dystsyplin ta za dopomohoiu hurtkovoї roboty* [Features of developing students' creative potential in philological classes and through extracurricular activities]. *Visnyk Zhytomyrskoho ahrotekhnichnogo koledzhu. Suspilni nauky ta filolohiia*. Vyp. 2. S. 87–93. [in Ukrainian].

7. Ivanyshyn, V., & Radevych-Vynnytskyi, Ya. (1994). *Mova i natsiia* [Language and Nation]. Drohobych: Vydavnycha firma «Vidrodzhennia». 218 S. [in Ukrainian].

8. Kiryukhina, M. V. (2019). *Rol ta problemy humanitarnoi pidhotovky maibutnikh tekhnichnykh fakhivtsiv aviatsiinoi haluzi* [The role and challenges of humanitarian training for future technical specialists in the aviation field]. *Visnyk KrNU imeni Mykhaila Ostrohradskoho*. Vyp. 2 (115). S. 42–47. [in Ukrainian].

9. *Kontseptsiya natsionalnogo vykhovannia* (2009). [Concept of National Education]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr2_4290-09#Text [in Ukrainian].

10. Kucheryuk, O. A. (2006). *Poniattia pro movno-estetychne vykhovannia* [The concept of linguistic and aesthetic education]. *Osnovy estetychnoho vykhovannia v shkilnomu kursi ukrainskoi movy: Navchalnyi posibnyk*. Zhytomyr. S. 14–27. [in Ukrainian].

11. Mazuryk, D. (2017). *Okazionalna deryvatsiia yak zasib suchasnoho ukrainskoho novotvorennia* [Occasional derivation as a means of modern Ukrainian neologism formation]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya filolohichna*. Vyp. 64. Ch. I. S. 102–108. [in Ukrainian].

12. Pradid, Yu. F. (1996). *Frazeolohichni zasoby vyrazhennia emotsiinoho stanu strakhu* [Phraseological means of expressing the emotional state of fear]. *Kultura slova*. Kyiv: Naukova dumka. Vyp. 48–49. S. 135–141. [in Ukrainian].

13. Serbenska, O., & Voloshchak, M. (2001). *Aktualne interviu z movoznavtsem* [A Topical Interview with a Linguist]. Kyiv: Prosvita. 204 S. [in Ukrainian].

14. Sukhomlynskyi, V. O. (1968). Slovo ridnoi movy [The word of the native language]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. № 12. S. 34–41. [in Ukrainian].

15. Farion, I. (2021). Mova-krasa i syła. Suspilno-kreatyvna rol ukrainskoi movy v XI – seredyni XIX st. [Language–Beauty and Strength. The Socio-Creative Role of the Ukrainian Language in the 11th–Mid-19th

Century]. Lviv: Vyd-vo Lvivskoi politekhniky. 224 S. [in Ukrainian].

16. Chabanenko, V. A. (2002). Estetychna funktsiia i ekspresyvni zasoby ukrainskoi movy [Aesthetic function and expressive means of the Ukrainian language]. *Stiistyka ekspresyvnykh zasobiv ukrainskoi movy: Monohrafiia*. Zaporizhzhia: ZDU. S. 205–240. [in Ukrainian].

© I. В. Бабій, 2024

Науково-методична стаття

Надійшла до редакції 16.12.2024


Прийнята до публікації 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-4>

О. А. Радіус

*Державний університет інтелектуальних технологій і зв'язку,
Одеса, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2686-6155> – О. А. Радіус
 radiuslena@ukr.net

РОЗВИТОК НАВИЧОК МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

У статті розглядається проблема розвитку мовленнєвої діяльності у студентів на заняттях з іноземної мови немовних факультетів, а також види та критерії, що відображають суть явища, різні форми організації навчальної діяльності студентів, що підвищують комунікативно-мовленнєву діяльність студентів.

Мовлення, на думку багатьох дослідників, відноситься до видів діяльності, які відіграють важливу роль у формуванні та розвитку особистості. Мовлення є найважливішим засобом оволодіння людиною знаннями, накопиченими людством за всю історію свого розвитку, засобом залучення людини до загальнолюдських цінностей.

Сучасне життя ставить перед студентами нові цілі: володіння мовою, уміння спілкуватися з різними людьми у різних ситуаціях, відчуваючи при цьому почуття комфорту, впевненості у собі.

Зазначено, що в сучасній вищій освіті особливе місце серед дисциплін, які є обов'язковим освітнім компонентом, займає іноземна мова. І головне завдання викладача – зробити навчання не лише результативним, але й цікавим, щоб залучити студентів до процесу навчання, зробити їх головними та активними учасниками. Але виникають складнощі з мовленнєвою діяльністю у студентів саме немовних факультетів. Ефективність правильно підібраних вправ зумовлена, насамперед, підвищенням мотивації, інтересу до дисципліни, що є важливим завданням процесу навчання.

Вивчення іноземної мови покликане сформувати особистість, здатну та бажаючу брати участь у міжкультурній комунікації. У центрі нашої уваги є засоби формування навичок мовної діяльності на заняттях англійської мови.

Мовленнєва діяльність мотивована, спрямована, результативна. Ця діяльність здійснюється не тільки тоді, коли людина говорить, а й коли вона слухає, пише чи читає. Мовленнєва діяльність визначається мотивами і метою того, хто говорить і слухає.

Результати навчання іноземної мови визначаються насамперед через систему вправ, оскільки практична мета вивчення іноземних мов полягає у оволодінні усіма видами мовленнєвої діяльності у вигляді вправ.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, навички, комунікативна компетентність, аудіювання, мовлення.

О. А. Radius

University of Intellectual Technologies and Communications, Odesa, Ukraine

DEVELOPMENT OF STUDENTS' SPEECH ACTIVITY AT NON-LINGUISTIC FACULTIES

The article discusses the issues of development of students' speech activity during foreign language classes at non-linguistic faculties, it also the types and criteria that reflect the essence of the phenomenon, and various forms of organizing students' learning activities that enhance their communicative-speech activity.

Speech, according to many researchers, is considered one of the activities that play an important role in the formation and development of personality. Speech is the most important means by which a person acquires the knowledge accumulated by humanity throughout its history, and a means of involving a person in universal values.

Modern life sets new goals for students: mastering the language, being able to communicate with different people in various situations, while feeling comfortable and self-confident.

It is noted that in modern higher education, a special place among the subjects that are a mandatory educational component is occupied by a foreign language. The main task of the teacher is to make studying not only effective but also interesting, to engage students in the studying process and make them the main and active participants. However, difficulties arise with students' speech activity of non-linguistic faculties. The effectiveness of correctly selected tasks is primarily determined by the increase in motivation and interest in the subject, which is an important task of the learning process.

Studying a foreign language is intended to form a personality capable and willing to participate in intercultural communication. Our focus is on the means of developing language activity skills at English classes.

Speech activity is motivated, directed, and effective. This activity is carried out not only when a person speaks but also when they listen, write, or read. Speech activity is determined by the motives and goals of both the speaker and the listener.

The results of foreign language learning are primarily defined through a system of exercises, as the practical goal of studying foreign languages is to master all types of speech activity in the form of exercises.

Key words: speech development, skills, communicative competence, listening, speaking.

Постановка проблеми. Модернізація системи освіти ґрунтується на потребі суспільства у кваліфікованих кадрах, потребі особистості в якійній освіті. Використання педагогічних технологій в освітній практиці є невід'ємним елементом модернізації системи освіти.

Сьогодні використання лише традиційних методів навчання чи опора на словники малоефективні. Якщо знань, пройдених під час заняття, недостатньо, студент має працювати самостійно, але для цього викладачу досить складно дати кожному студенту індивідуальний напрям і контроль одночасно, тому що достатньо проблем із мовленнєвою діяльністю, а саме з аудіюванням, говорінням, читанням і письмом.

Розвиток функцій мовлення визначає її першочергове значення в розвитку студентів й удосконаленні всіх видів діяльності, пов'язаних із комунікацією. Таким чином, становлення і збагачення мовлення істотно впливає на психічний, емоційний розвиток студентів на заняттях з іноземної мови.

Мовленнєва діяльність – це один із видів діяльності людини, який розуміється як «активний, цілеспрямований, опосередкований мовною системою та обумовлений ситуацією спілкування, процес передачі та прийому повідомлення» [1]. Поліпшення мовних навичок, звичайно, здійснюється за допомогою практичних вправ. Проблем у формуванні та вдосконаленні видів мовної діяльності в даний час достатньо, і для вирішення цих завдань необхідно відмовитися від існуючих вправ, додати доповнення або створити нову систему вправ.

Постановка завдання. Основною метою занять з мовленнєвого спілкування іноземною мовою є розвиток мовлення кожного студента особисто. Тому важливо створювати на заняттях такі умови, які стимулюють максимальну мовленнєву діяльність кожного студента.

Мета статті – обґрунтувати доцільність розвитку навичок мовленнєвої діяльності у студентів немовних факультетів та різні форми організації навчальної діяльності студентів, що підвищують комунікативно-мовленнєву діяльність студентів.

Аналіз останніх досліджень. Різноманітні аспекти дослідження лінгвістичних компетентностей відображені в наукових працях таких відомих українських та зарубіжних дослідників, як К. Баєва, Л. Баландіна, Л. Башманівська, Л. Горобець, І. Жукова, Г. Кірова, Г. Кузнецова, І. Ланова, Н. Лопатинська, Т. Магомедова, Л. Мацько, В. Нищета, Н. Павлова, М. Снегірьова, А. Таова та інших. Проте, незважаючи на наявність численних досліджень і рекомендацій, що містяться в них, високий рівень сформованості мовленнєвої та комунікативної компетентностей демонструють далеко не всі дослідники [1].

Виклад основного матеріалу. Спілкування – один з найважливіших факторів загального психічного розвитку студентів. Воно було і залишається найважливішою умовою розвитку мовленнєвої діяльності.

Мовленнєва діяльність – взаємопов'язані мовні дії, створені задля досягнення однієї мети. Мовна діяльність поділяється на письмо, читання, говоріння, переклад тощо.

Залежно від спрямованості, мовлення поділяється за формами:

– зовнішнє (доступне іншим) та внутрішнє (тільки для себе) [2].

Вихідним моментом будь-якої мовленнєвої дії є мовна ситуація, тобто такий збіг обставин, що спонукає людину до висловлювання (переходу від внутрішнього до зовнішнього мовлення), наприклад, необхідність відповісти на запитання, зробити доповідь про результати роботи, написати листа, поговорити з другом тощо.

Зовнішнє та внутрішнє мовлення протилежні один одному:

– *за призначенням*: зовнішнє мовлення допомагає встановити контакт між людьми, внутрішнє мовлення усвідомлюється лише самим суб'єктом, без коригувань і втручань ззовні.

– *за обсягом*: внутрішнє мовлення домінує над зовнішнім. Зовнішнє – 2–3 години на добу, внутрішнє – безперервно, навіть уві сні [2].

Також мовленнєва діяльність розрізняється за видами (рис. 1).

Розглянемо детальніше види мовленнєвої діяльності. Говоріння та письмо – продуктивні (творчі) види мовленнєвої діяльності, що активно здійснюють повідомлення та стимулюють читання й аудіювання. Аудіювання та читання – це рецептивні (репродуктивні) види мовленнєвої діяльності, які здійснюють прийом та подальшу переробку мовного спілкування.

Кожен вид мовленнєвої діяльності має власну специфіку і механізми, кожен із них має також свої прийоми навчання, свою систему вправ.

Водночас усі види мовленнєвої діяльності функціонують не ізольовано, а у взаємозв'язку, як компоненти єдиного цілого, взаємно припускаючи і викликаючи одне одного. Так, говоріння передбачає аудіювання, а аудіювання неможливе без говоріння; читання неможливе без письма.

Отже, для здійснення нормального мовного спілкування студентів необхідно однаковою мірою опанувати всі види мовленнєвої діяльності, тому викладачу на занятті з іноземної мови слід враховувати специфіку того чи іншого виду мовленнєвої діяльності.

Репродуктивні види мовленнєвої діяльності (аудіювання та читання) не можуть слідувати за продуктивними, тому завдання на аудіювання та читання повинні передувати завданням на говоріння та письмо.

Аудіювання є складнішим за читання, викликає у студентів більше труднощів.

Серед продуктивних видів мовленнєвої діяльності найскладнішим є написання лист, тому завдання говоріння повинні передувати складанню листів.

Одне з основних завдань навчання іншомовного мовлення – розвиток навичок говоріння. Однак оволодіння цим видом мовленнєвої діяльності пов'язані з труднощами. Щоб мотивувати студентів до спілкування англійською мовою, необхідно використовувати ситуацію, тобто обставини, в які ставиться той, хто говорить, що викликати в нього потребу говорити.

Приклад застосування даного методу:

Вправа для розвитку говоріння й аудіювання: Situational teaching.

You were at the sportswear shop and lost your purse. You think another person took it. Think about your story. The other student in the group is a policeman. Tell her exactly what happened.

The first exercise.

Students sit round facing the class, with her face to the board. One student goes out front board. Teacher writes a word on the board and students must define the word or give examples of its use – without saying the actual words itself. As soon as he guesses the word the teacher writes another word up and so until a time limit. For example: Sport Hall

Students: You train there. There is a big room. Sportsmen come every day there.

The second exercise.

You go to foreign country to participate the World Championship. Make the dialogue. Ask something and tell about yourself.

– Excuse me, where is the nearest supermarket?

– It's not far. It's in the corner.

– Can I get by bus?

– No, you can go on foot.

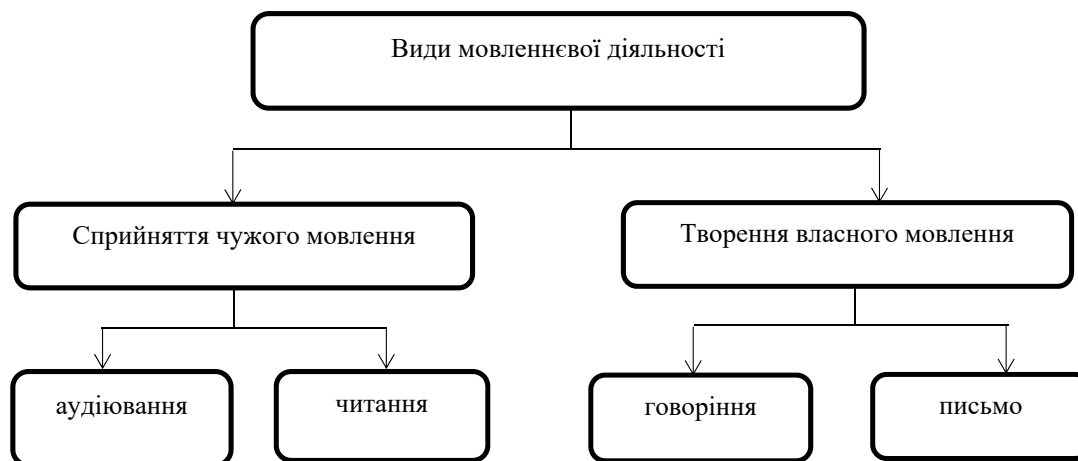


Рис. 1. Види мовленнєвої діяльності

- Can I buy a battery to my phone?
- Yes, of course.
- How much it costs?
- It's about 2 dollars
- Thank you.
- You are welcome.

Let me introduce myself. I am Alina. I'm from Kyrgyzstan. My nationality is Kyrgyz. My sport is a track and field. I train 5 times a week. I will take part in the World Championship.

Вправа для розвитку письма та читання:

The third exercise «Making up the funny text». The teacher explains the new theme to students and writes a sentence on a piece of paper connected with theme. She doesn't show the sentence. Students continue the sentence but they can't see the sentence before. Finally, after the writing sentences all students open the paper. Teacher or one of the students read this funny text.

The fourth exercise «Describe the famous people».

Teacher fixes photos of famous people on the board. The students circulate around the auditorium, take a desired photos of famous people and make up the sentence using the adjectives on the board. Students can begin the sentence with «I think». For example: I think Kanybek Osmonaliev is hardworking and responsible.

Отже, до комплексу цілеспрямованих навчальних дій, що розвивають вміння та навички мовленнєвої діяльності, повинні входити як підготовчі, так і розвиваючі вправи. Подібні вправи вимагають від студентів певних інтелектуальних зусиль, щоб сформувати навички мовлення у студентів. Такі ситуації та вправи підтверджують реальну можливість оволодіння англійською мовою навіть за невеликий період навчання.

Таким чином, кожне заняття з розвитку мовлення має на меті формування декількох мовленнєвих компетенцій. Це необхідно для поступового і цілеспрямованого досягнення результату.

До мовленнєвих компетенцій відносимо:

1. Граматична компетенція. Студент має розвинене чуття граматичної форми; наявні корекційні навички щодо правильності вживання граматичних форм і порядку слів у реченні.
2. Лексична компетенція. Студент оперує узагальненими словами різного порядку, стійкими загальноживаними словосполученнями.
3. Фонетична компетенція. Студент володіє чіткою вимовою всіх звуків іноземної мови і звукосполучень відповідно до орфоепічних норм.
4. Діалогічна компетенція. Студент ініціює і підтримує розпочату розмову в різних ситуаціях спілкування, відповідає на запитання співрозмовника і звертається із запитаннями, орієнтується в ситуації спілкування.

5. Монологічна компетенція. Студент володіє навичками розгорнутого, послідовного, логічного, зв'язного мовлення.

6. Комунікативна компетенція. Передбачає сформованість усіх видів мовленнєвої діяльності [3].

Результатом комплексного застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації є спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування, стриманість у спілкуванні; культура мовленнєвої комунікації.

Особлива вимога до мовлення, зверненого до студентів, полягає в необхідності персоніфікації. Викладач має час від часу використовувати прямі звертання, які підтримуватимуть безпосередній контакт зі студентами, що активізує їхню увагу, створює відчуття взаємодії [4].

Значну роль в якісному оформленні мовленнєвої діяльності відіграють так звані допоміжні засоби: темп мовлення, акцентування деяких частин висловлювання тим чи іншим способом, емоційне забарвлення повідомлення, тембр і сила голосу, дикція, міміка і пантоміміка [4].

Висновки. У статті проаналізовано види мовленнєвої діяльності, які покликані розвинути навички говоріння, письма, а також привернути інтерес студентів до вивчення іноземної мови. Отже, процес оволодіння мовленнєвими навичками (говоріння та письмо) є невід'ємною та важливою складовою навчального процесу. Навчання іноземній мові студентів немовних факультетів є більш ефективне, коли в процесі навчання викладач робить акцент саме на мовленнєвій діяльності студентів. Мовленнєва діяльність студентів тісно пов'язана з усіма сферами. Історія існування людства довела, що саме мовлення є важливим фактором розвитку особистості й удосконалення суспільних відносин. Під впливом мовленнєвої діяльності розвивається свідомість, мисленнєві операції, волюва й емоційна сфери, збагачуються інтелектуальні можливості людини.

Список літератури:

1. Шестакова С. О. «Мовленнєва компетентність як важлива складова комунікативної компетентності». URL: <https://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/7713/1/Шестакова%20С.%20О.%20Мовленнєва%20компетентність.pdf>.
2. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / Богуш А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І., Горіна Ж. Д., Черкасов М. П. Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.
3. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Калмикова Л.О., Калмиков Г.В., Лапшина І.М., Харченко Н.В.; За заг. ред.

Л.О. Калмикової. Київ : Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во “Фенікс”, 2008. 245 с.

4. Домрачова І. Р. Основи мовленнєвої діяльності: навчальний посібник / І. Р. Домрачова, І. О. Аксьонова. Вінниця : ДонНУ імені Василя Стуса, 2018. 101 с.

References:

1. Shestakova, S. O. «Movlennieva kompetentnist yak vazhlyvaskladovakomunikatyvnoikompetentnosti» [Speech competence as an important component of communicative competence]. Retrieved from <https://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/7713/1/Шестакова%20С.%20О.%20Мовленнєва%20компетентність.pdf> [in Ukrainian]

2. Bohush, A. M., Tryfonova, O. S., Kyselova, O. I., Horina, Zh. D., & Cherkasov, M. P. (2008) Formuvannia

movnoi osobystosti na riznykh vikovykh etapakh [Formation of linguistic personality at different age stages]: Monohrafiia – monograph Odesa: PNTs APN Ukrainy. 272. [in Ukrainian].

3. Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv (2008). [Textbook for students of higher education institutions] Kalmykova L.O., Kalmykov H.V., Lapshyna I.M., Kharchenko N.V.; Za zah. red. L.O.Kalmykovoї. Pereiaslav-Khmelnytskyi pedahohichnyi instytut Pereiaslav-Khmelnytskyi Pedagogical Institute, v-vo “Feniks” – Phoenix Publishing House. 245. [in Ukrainian].

4. Domrachova, I. R., & Aksonova, I. O. (2018). Osnovy movlennievoi diialnosti [Basics of speech activity]: navchalnyi posibnyk – tutorial. Vinnytsia: DonNU imeni Vasylia Stusa. 101. [in Ukrainian].

© О. А. Радіус, 2024

Науково-методична

Надійшла до редакції 06.12.2024

Прийнято до публікації 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-5>

О. М. Скнар

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, Київ, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7883-680X> – О. М. Скнар

✉ oksanasknar1@gmail.com

РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ МОЛОДІ СХОДУ І ЗАХОДУ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Показано, що повномасштабна війна, розв'язана росією проти України, спричинила активні міграційні процеси українців, що підсилило необхідність неупередженого наукового розгляду давно назрілого питання особливостей культурної ідентифікації молоді Сходу і Заходу країни. В статті коротко представлено етапи дослідження, статистичні методи обробки отриманих первинних даних та окремі результати емпіричного дослідження регіональних особливостей культурної ідентифікації сучасної української студентської та учнівської молоді. Визначено типи культурної ідентифікації студентської й учнівської молоді України, представлені в різних регіонах. Встановлено наявність позитивно-прихильного, відчужено-знецінюючого, амбівалентного типів культурної ідентифікації молоді у східному регіоні та позитивно-прихильного, відчужено-проєвропейського, емоційно-приєднаного (включеного) – у західному. З'ясовано, що емоційно-ціннісне переживання зв'язку з культурними традиціями є визначальним чинником та найінформативнішим компонентом у структурі семантичного простору культурної ідентифікації учнівської та студентської молоді східного і західного регіонів. Виявлено наявність позитивно-прихильного типу культурної ідентифікації молоді і у східному, і у західному регіонах України. Встановлено, що відчужений тип культурної ідентифікації також представлений в обох регіонах, проте він має різні вектори: проєвропейський на заході та антиукраїнський на сході. Наявність амбівалентного типу культурної ідентифікації молоді сходу засвідчує наявність проблемної, але водночас і перспективної для трансформування сфери, на яку можуть бути спрямовані заходи освітньої політики задля її оптимізації. Перспективними видаються подальші розвідки науковців у напрямку пошуку спільних, ціннісних, об'єднавчих ідей для представників різних регіонів та шляхів і засобів єднання українців у політичну націю, зберігаючи при цьому регіональну етнокультурну унікальність і своєрідність.

Ключові слова: культурна ідентифікація, молодь, регіональні особливості.

О. М. Скнар

Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

REGIONAL PECULIARITIES OF EAST AND WEST YOUTH CULTURAL IDENTIFICATION: THE RESULTS OF EMPHIRICAL RESEARCH

It is shown that the full-scale war unleashed by Russia against Ukraine has led to active migration processes of Ukrainians, which has reinforced the need for an impartial scientific consideration of the long-overdue issue of the peculiarities of cultural identification of young people in the East and West of the country. The article briefly presents the stages of the research, statistical methods of processing the primary data and some results of the empirical study of regional peculiarities of cultural identification of modern Ukrainian students and pupils. The types of cultural identification of Ukrainian students and pupils, represented in different regions, are identified. The presence of positive-attached, alienated-devaluating, ambivalent types of cultural identification of youth in the eastern region and positive-attached, alienated-pro-European, emotionally attached (included) – in the western region is established. It has been found that the emotional and value

experience of connection with cultural traditions is a determining factor and the most informative component in the structure of the semantic space of cultural identification of pupils and students in the eastern and western regions. The presence of a positive-attachment type of cultural identification of young people in both the eastern and western regions of Ukraine is revealed. It has been established that the alienated type of cultural identification is also represented in both regions, but it has different vectors: pro-European in the West and anti-Ukrainian in the East. The presence of an ambivalent type of cultural identification among young people in the east indicates the existence of a problematic, but at the same time promising area for transformation, which can be targeted by educational policy measures to optimise it. Further research by scholars in the direction of finding common, value-based, unifying ideas for representatives of different regions and ways and means of uniting Ukrainians into a political nation, while preserving regional ethno-cultural uniqueness and originality, seems promising.

Key words: cultural identification, youth, regional peculiarities.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна, розв'язана росією проти України, спричинила активні міграційні процеси українців, що, в свою чергу, підсилює необхідність неупередженого наукового розгляду давно назрілого питання особливостей культурної ідентифікації молоді Сходу і Заходу країни. Війна запустила інтенсивні процеси внутрішньої міграції населення з одних регіонів країни до інших, що актуалізувало низку ідентифікаційних проблем, зокрема, сучасної молоді, які стосуються необхідності «вбудуватись» в дещо інше (незвичне, а інколи й малознайоме) культурне середовище, адаптуватися до нових соціо-культурних умов, що, з одного боку, позначається на ідентичності ВПО, і з іншого – впливає на ідентифікаційні процеси «корінних» мешканців регіонів. До того ж, міф про суттєві відмінності між мешканцями різних регіонів активно експлуатувався політичними діячами у власних цілях десятки років (наприклад, щодо мовного питання), провокуючи й підсилюючи розрив, розкол і розмежування в українському суспільстві та між регіонами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми показав, що ідентичність, як універсальна форма самоусвідомлення людини, набуває своєї змістовності в просторі культурної спадковості, культурного творення та співіснування людських спільнот. Носіями культури є етноси та народи, тому правомірним є застосування поняття етно-культурної ідентичності. Етнос зазвичай визначається як група, члени якої мають спільну назву, комплекс спільних рис у культурі, міф про спільне походження й колективну історичну пам'ять і пов'язують себе з певною територією та почуттям солідарності.

На слушну думку Б. Парекх (B. Parekh), культура наповнює змістом ідентичність людини. Науковець відрізняє культуру, що є даністю, від практик і життєвих стилів, які людина здатна обирати. На думку вченого, культура невід'ємна від того, що людина являє собою як особистість [1].

Культура та соціальні групи, що є її носіями, згідно І.М. Янг (I.M. Young), забезпечують кон-

текст, всередині якого формуються ідентичності людини. При цьому культура може розглядатися як частина того, що відрізняє одну групу від іншої, як контекст, в якому конструюються ідентичності [2].

Ми спираємось на визначення Е. Еріксона (E. Erikson) ідентичності як «самоототожнення», що має соціально-культурний ґрунт [3]. Ідентифікація дає можливість зберегти традиції та культуру певної спільноти, регіону, етносу, нації, тощо. Цей процес покликаний акумулювати етно-культурну ідентичність і є центральним компонентом збереження єдності нації.

Ми дійшли висновку про те, що ідентифікацію з етно-культурною групою правомірно розглядати у трьох площинах: когнітивній – знання про власну приналежність до групи; ціннісній – наявність позитивних чи негативних конотацій приналежності до певної групи; та емоційній – прийняття або «своєї», або «чужої» групи на основі двох перших показників.

На основі теоретичного аналізу ми виділили психологічні показники нашого дослідження (ставлення до культурних цінностей; суб'єктивна актуальність національної ідентичності; ставлення до правил взаємодії).

На емпіричному етапі ми:

1) операціоналізували виокремлені показники за допомогою шкал (шкала ставлення до культурних цінностей; шкала суб'єктивної актуальності національної ідентичності; шкала переживання приналежності до спільноти);

2) сконструювали судження (емпіричні індикатори), що різнобічно розкривають зміст кожної шкали (по 5 суджень на кожну шкалу);

3) розробили психосемантичний опитувальник для виявлення регіональних особливостей культурної ідентифікації учнівської та студентської молоді. Семантичний диференціал отримав назву «Регіональні особливості культурної ідентифікації молоді» (детально описаний у [4]).

4) провели емпіричне дослідження.

Мета статті – описати окремі результати емпіричного дослідження регіональних особливостей

культурної ідентифікації сучасної української студентської та учнівської молоді Сходу і Заходу.

Виклад основного матеріалу дослідження.

До участі в емпіричному дослідженні, реалізованого протягом березня – травня 2023 р. в онлайн форматі (гугл форма), було залучено всього 795 респондентів віком від 16 до 35 років – учнівська й студентська молодь закладів вищої та середньої освіти з п'яти регіонів України: центрального, східного, західного, південного та північного.

Для обробки отриманих первинних емпіричних даних застосовувався факторний аналіз, який здійснювався методом головних компонент з наступним обертанням факторного простору Varimax.

У результаті факторного аналізу відповідей респондентів *Східного регіону* виділено 3 фактори, які пояснюють 55,39% внеску в загальну дисперсію ознак.

За змістом шкал, які утворили перший, найзначущіший, фактор (29,04% сумарної дисперсії), ми інтерпретували його як *емоційно-ціннісне переживання зв'язку з культурними традиціями*. До нього увійшли такі судження:

Народна творчість та святково-обрядова культура близька мені по духу	0,810
Я відчуваю особливу єдність зі своїм народом, коли слухаю музику з елементами автентичного народного співу	0,760
Я відчуваю особисту відповідальність за збереження й продовження традицій і звичаїв мого народу	0,749
Долучаючись до підтримки національних традицій, я відчуваю спорідненість зі своїм народом	0,708
Народні традиції з дитинства органічно вплетені в моє життя та є його важливою частиною	0,694
Я цікавлюся історією, культурою свого народу	0,682
Серед моїх улюблених авторів чимало українських митців (письменників, поетів, музикантів тощо)	0,603
Традиційні народні пісні сьогодні вже нікому не цікаві	-0,510

Цей фактор увиразнює наявність позитивно забарвленого емоційно-ціннісного переживання молоддю сходу України зв'язку з культурними традиціями свого народу. Аналіз змісту тверджень даного фактора дозволяє припустити, що важливою умовою, що сприяє встановленню, підтриманню такого зв'язку виступає наявність сприятливого етно-культурного середовища, а механізмом – природне залучення підростаючого покоління (із самого раннього дитинства) до

культурного життя народу. Такий *тип культурної ідентифікації* ми визначили як *позитивно-прихильний*.

Другий фактор (14,76% дисперсії) ми інтерпретували як *знецінення надбань та традицій української культури*. Він наповнений твердженнями:

Українська культура (література, музика, мистецтво) нічого особливо цінного не привнесла у світ	0,698
Українцю необов'язково поважати звичаї, духовні традиції й культурний спадок країни. Головне – дотримуватись законів	0,539
Нам варто орієнтуватись на культурні традиції успішних країн	0,589
Традиції народу сьогодні – це формальне виконання якихось обрядів, ритуалів (як: колядки, щедрівки, тощо) без змісту і сенсу	0,596

Твердження, що презентують зміст даного фактору, окреслюють негативні настановлення щодо українських (народних) традицій. На нашу думку, тут увиразнюються *перешкоди*, що значно утруднюють, чи й унеможливають процеси утворення позитивної культурної ідентичності молоді.

Зокрема, йдеться про таке: 1) загальне зневажливе ставлення та знецінення надбань української культури, духовних традицій і звичаїв українського народу, 2) сприйняття традицій свого народу як беззмістовного, позбавленого сенсів, формального, механічного відтворення певних дій і ритуалів, 3) невизнання (не розуміння, не бачення) та неповагу до культурного спадку своєї країни, і як наслідок – прагнення орієнтуватись на традиції тих країн, які оцінюються молоддю як успішні.

Маємо відмітити, що населення України дуже довго перебувало під впливом імперських наративів, спочатку радянського союзу, а потім – росії, коли російська культура з її представниками звеличувалися і прославлялися, та насаджувалися ідеї щодо її велич, та еталонності, тоді як українська культура винищувалась, принижувалась, оцінювалась як меншоважлива, другорядна, «селянська», тощо. На нашу думку, відголоски політики культурної експансії росії й досі даються взнаки, позначаючись на культурній ідентифікації певної частини українців, особливо в регіонах, які традиційно були під більшим впливом росії, до яких, зокрема, належав і Схід.

Такого роду ціннісно-оцінні ставлення можуть свідчити також про непривабливість своєї етнокультурної групи та вести до бажання відсторонитись, дистанціюватись від неї, а також – сприяти процесам етно-культурного відчуження. Отже, даний *тип культурної ідентифікації* можна

визначити як *відчужений* (що базується на переживанні меншовартості, знеціненні «свого»), або *відчужено-знецінюючий*.

І третій фактор (внесок у сумарну дисперсію – 11,6%), названий нами *модальність ставлення до свого народу*, представлено твердженнями:

Мені стає соромно, коли я стикаюся з недосконалостями, «вадами» чи звинуваченнями свого народу	0,729
Мене надзвичайно зачіпає, коли чую щось образливе чи зневажливе стосовно свого народу	0,660
Я сповнена(ний) гордості за видатні досягнення свого народу в культурі, спорті, науці, техніці	0,597

Аналіз змісту суджень даного фактора вказав на наявність *амбівалентних національних почуттів* у студентської й учнівської молоді східного регіону. Як відомо, модальність ставлення (переважання позитивно чи негативно заряджених національних почуттів) визначає ступінь прихильності до свого народу, прагнення приєднання – відмежування, емоційне прийняття – неприйняття своєї етно-культурної групи.

Звертає на себе увагу той факт, що перше місце серед цих переживань посіло у молоді сходу почуття сорому за свій народ. Нагадаємо про те, що сором і гордість є надзвичайно важливими емоціями для соціальної взаємодії, оскільки вони великою мірою позначаються на процесі ідентифікації, задаючи її вектор: відчуження (при переважанні сорому) чи приєднання (при переважанні почуття гордості). Тож, сором є показником і водночас причиною відчуження від своєї етно-культурної групи [5]. Переважання сорому за свій народ у молоді сходу може свідчити про те, що своя етно-культурна група оцінюється як якась «не така», що має вади, неправильна, недолуга, принижена, нецінна, недостатня, не вартісна, зневажена тощо. А отже, переважання сорому щодо своєї етнокультурної групи може свідчити про її непривабливість для респондентів. Сором в такому контексті провокує прагнення відгородитись, відмежуватися від соціальної групи, а отже – веде, *сприяє* (і водночас *пояснює причини*) *культурного відчуження*.

Нагадаємо, що ми виявили наявність амбівалентних національних почуттів у молоді східного регіону. Молодь демонструє, з одного боку, наявність та інтенсивність «негативно» забарвлених переживань, пов'язаних із відчуттям приналежності до свого народу, нації, таких як сорому, ніяковіння, а також вразливість щодо образливого чи зневажливого контексту, що підсилюють сором

за свій народ. З іншого – присутні, хоч і з меншим навантаженням, позитивно заряджені переживання, що стосуються гордості за досягнення свого народу у різних галузях науки, культури і спорту. Тож можемо констатувати, що ставлення молоді (позитивна чи негативна оцінка) до факту своєї приналежності до групи, яке відображає емоційно-ціннісний компонент ідентичності, не є на сьогодні визначеним, а є скоріше суперечливим й амбівалентним. Такий тип *культурної ідентифікації* ми назвали як *амбівалентний* (може коливатися залежно від наявних умов, впливів).

Факторна модель, побудована за результатами обробки масиву даних психосемантичного опитування учнівської й студентської молоді *Західного регіону* (51,2% внеску в загальну дисперсію ознак), виглядає наступним чином.

Перший фактор (26,05% сумарної дисперсії), ми інтерпретували *емоційно-ціннісне переживання зв'язку з культурними традиціями*. До нього увійшли:

Народна творчість та святково-обрядова культура близька мені по духу	0,821
Долучаючись до підтримки національних традицій, я відчуваю спорідненість зі своїм народом	0,758
Я відчуваю особисту відповідальність за збереження й продовження традицій і звичаїв мого народу	0,744
Я відчуваю особливу єдність зі своїм народом, коли слухаю музику з елементами автентичного народного співу	0,731
Серед моїх улюблених авторів чимало українських митців (письменників, поетів, музикантів тощо)	0,646
Я цікавлюся історією, культурою свого народу	0,643
Народні традиції з дитинства органічно вплетені в моє життя та є його важливою частиною	0,597

Аналіз відповідей респондентів показав, що молодь західного регіону, як, і східного, доволі однакова у переживанні емоційної близькості, єдності і спорідненості з українською культурою і творчістю та впевнено акцентує необхідність підтримки й продовження національних традицій та виявляє готовність, визнає особисту відповідальність за це. Аналіз висловлювань свідчить про наявність емоційно-ціннісного переживання зв'язку молоді західного регіону з культурними традиціями народу. Такий *тип культурної ідентифікації* ми визначили як *позитивно-прихильний*.

За змістом шкал, які утворили другий фактор (14,47% сумарної дисперсії), він отримав назву

знецінення власних культурних традицій. Його презентують:

Українцю необов'язково поважати звичаї, духовні традиції й культурний спадок країни. Головне – дотримуватись законів	0,756
Українська культура (література, музика, мистецтво) нічого особливо цінного не привнесла у світ	0,585
Традиційні народні пісні сьогодні вже нікому не цікаві	0,568
Нам варто орієнтуватись на культурні традиції успішних країн	0,453

Судження, що увійшли до цього фактору, описують негативні настановлення щодо українських (народних) традицій. На нашу думку, тут виражаються *перешкоди* та бар'єри, що ніби розмивають межі, значно утруднюють утворення позитивної культурної ідентичності частини молоді (студентської й учнівської) західного регіону. Складається також враження, що унікальність української культури (її спадок, звичаї й традиції, здобутки) молоддю ніби трохи нівелюється, применшуються, «притирається», а натомість значення надається успішності, законності як громадянській чесноті (що відповідає цінностям більшості країн Європейської спільноти). Відзначимо також, що такі емоційно-оцінні ставлення молоді свідчать про непривабливість своєї етнокультурної групи та можуть натякати на привабливість та бажання інтегруватися молоді Заходу України в Європейське культурне середовище. Такий тип культурної ідентифікації можна означити як *відчужений* (який ґрунтується на орієнтації молоді на проєвропейські чесноти, цінності), тобто – *відчужено-проєвропейський*.

Тоді як до третього фактора (частка в сумарній дисперсії 10,7%), навпаки, увійшли твердження, які відображають позитивні настановлення студентської й учнівської молоді заходу країни щодо української культури та свідчать про емоційну, ціннісну значущість приналежності до свого народу, пояснюють привабливість етнокультурної групи. Народ, як етнокультурна група, оцінюється і сприймається як «Своя». А надбання у науці, техніці, культурі і спорті визнаються й присвоюються. Визнаються як щось видатне, варте уваги і поваги, шанування і пишання та таке, що викликає гордість. Іншими словами, йдеться про *емоційне приєднання до своєї етнокультурної групи*. Зрозуміло, що це є чинником, що сприяє культурній ідентифікації студентської й учнівської молоді цього регіону України. Даний фактор отримав назву *переживання гордості за культурні здобутки*. Такий

тип культурної ідентифікації отримав назву *емоційно-приєднаний* (включений).

Мене надзвичайно зачіпає, коли чую щось образливе чи зневажливе стосовно свого народу	0,846
Я сповнена(ний) гордості за видатні досягнення свого народу в культурі, спорті, науці, техніці	0,753

Висновки і перспективи подальших розвідок. Встановлено наявність позитивно-прихильного, відчужено-знецінюючого, амбівалентного типів культурної ідентифікації молоді у східному регіоні та позитивно-прихильного, відчужено-проєвропейського, емоційно-приєднаного (включеного) – у західному.

З'ясовано, що емоційно-ціннісне переживання зв'язку з культурними традиціями є визначальним чинником та найінформативнішим компонентом у структурі семантичного простору культурної ідентифікації учнівської та студентської молоді східного і західного регіонів.

Позитивно-прихильний тип культурної ідентифікації молоді наявний і у східному, і у західному регіонах України.

Відчужений тип культурної ідентифікації також представлений в обох регіонах, проте він має різні вектори: проєвропейський на заході та антиукраїнський на сході.

Наявність амбівалентного типу культурної ідентифікації молоді сходу засвідчує наявність проблемної, але водночас і перспективної для трансформування сфери, на яку можуть бути спрямовані заходи освітньої політики задля її оптимізації.

Подальші розвідки науковців можуть розгортатися у напрямку пошуку спільних, ціннісних, об'єднувачих ідей для представників різних регіонів та шляхів і засобів єднання українців у політичну націю, зберігаючи при цьому регіональну етнокультурну унікальність.

Список літератури:

1. Parekh B. The logic of Intercultural Evaluation. *Tolerance, Identity and Difference* Ed. By J. Horton and S. Mendus, 163–197. Basingstoke : Macmillan Press. 1999.
2. Young I. M. Justice and the Politics of Difference. Princeton : Princeton University Press, 1990. 304.
3. Erikson E. Identity, youth and crisis. New York : W.W. Norton Company, 1968. 338 p.
4. Скар О. М. До створення інструментарію вивчення культурної ідентифікації молоді різних регіонів України. *Психологія та соціальна робота*. 2023. № 2(58). С. 42–50.

5. Sheff T. J. Emotions and Identity: A Theory of Ethnic Nationalism. *Social Theory and the Politics of Identity* / Ed. By C. Calhoun. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers, 1994.

References:

1. Parekh, B. (1999). The logic of Intercultural Evaluation. In: Toleration, Identity and Difference, ed. By J. Horton and S. Mendus, 163–197. Basingstoke: Macmillan Press.
2. Young, I. M. (1990). Justice and the Politics of Difference. Princeton: Princeton University Press, 304.

3. Erikson, E. (1968). Identity, youth and crisis. New York: W.W. Norton Company, 338 p.

4. Sknar, O. M. (2023). Do stvorennya instrumentariyu vyvchennya kul'turnoyi identyfikatsiyi molodi riznykh rehioniv Ukrainy [Toward a toolkit for studying the cultural identification of young people in different regions of Ukraine]. *Psychology and social work*, 2 (58), 42–50 [in Ukrainian].

5. Sheff, T.J. (1994) Emotions and Identity: A Theory of Ethnic Nationalism. *Social Theory and the Politics of Identity* / Ed. By C. Calhoun. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers.

© О. М. Скнар, 2024

Науково-методична стаття

Надійшла до редакції 04.12.2024

Прийнято до публікації 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-6>

І. О. Купіна, І. В. Радченя, Ж. В. Черкашина

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
Харків, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3009-1604> – Купіна І. О

<https://orcid.org/0000-0003-2524-7109> – Радченя І. В

<https://orcid.org/0000-0003-3506-2503> – Черкашина Ж. В.



irinaregbyf@gmail.com

МІСЦЕ СУЧАСНОГО ОНОМАСТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена осмисленню ономастичної категорії, що є результатом розуміння людиною власних назв та їх інтерпретацію свідомістю особистості. Доведено, що система ономастичних знань визначає природу та структуру ономастичних категорій, репрезентацію яких на лінгвальному та екстралінгвальному рівнях здійснюють тематичні класи онімів та їхні підкласи.

Із пуристичного погляду предметом ономастики є ономастична лексика як штучно створений мовний знак-найменування або сукупність слів, що є позначенням певного широкого класу предметів. Таке розуміння власного імені ґрунтується на його протиставленості номінативним знакам, зокрема денотативно-сигніфікативним, тобто предметно-понятійним, містить вказівку на основні принципи організації плану змісту ономастичної категорії.

Це має пряме відношення не тільки до природного членування дійсності та особливого способу репрезентації в мові, але й до явища антропоцентризму, оскільки тільки внаслідок своєї діяльності людина розмежовує довкілля, установлює зв'язки між об'єктами та надає їм власні назви. Тому ономастичний простір постає як когнітивна сутність, що є складником різних концептів, через призму яких пізнається світ.

У дослідженні аналізуємо один із аспектів навчальних планів – використання ономастичного матеріалу на уроках української мови та інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі з метою збагачення словникового запасу молодшого школяра. Ономастична лексика, що охоплює власні назви, займає важливе місце в загальнонавчальній лексичі. На нашу думку, методично правильно організоване використання матеріалів ономастики на зазначених уроках сприятиме збагаченню та розвитку усного та писемного мовлення дитини.

У розвідці наголошено, що використання регіонального матеріалу в навчально-виховному процесі сприяє підвищенню активної пізнавальної діяльності, стимулюванню інтересу до предмета, який студіюється, підтверджуючи цим педагогічну значущість використання ономастики.

Резюмовано, що одним з ефективних засобів розвитку пізнавальної активності учнів у закладах освіти є саме робота з ономастики, яка інтегрує досягнення різних наук і це дозволяє привернути увагу оточення до питань політики, мови, історії, культури, екології. Ідея використання в процесі навчання ономастичного матеріалу ще не знайшла повноцінної розробки та впровадження в освітні програми за такими освітніми галузями, як «Мовно-літературна» й «Громадянська та історична, природнича, соціальна та здоров'язбережувальна», але кропітка робота триває.

Ключові слова: лексика, ономастика, початкова школа, власні назви, загальні назви, освітні програми.

THE PLACE OF MODERN ONOMASTIC MATERIAL IN PRIMARY SCHOOL

The article is devoted to understanding the onomastic category, which is the result of a person's understanding of proper names and their interpretation by the consciousness of the individual. It is proved that the system of onomastic knowledge determines the nature and structure of onomastic categories, which are represented at the linguistic and extralinguistic levels by thematic classes of onyms and their subclasses.

From a purist point of view, the subject of onomastics is onomastic vocabulary as an artificially created sign-name language or set of words that denotes a certain broad class of objects. This understanding of the proper name is based on its opposition to nominative signs, in particular denotative-significative signs, that is, subject-conceptual signs, and contains an indication of the basic principles of organizing the content plan of the onomastic category.

This is directly related not only to the natural division of reality and a special way of representation in language, but also to the phenomenon of anthropocentrism, since only as a result of his activity does an individual distinguish the environment, establish connections between objects and give them their own names. Therefore, the onomastic space appears as a cognitive entity that is a component of various concepts through the prism of which the world is known.

In the study, we analyze one of the aspects of the curriculum – the use of onomastic material in Ukrainian language lessons and the Integrated Course «I am exploring the world» in Primary School in order to enrich the vocabulary of junior pupils. Onomastic vocabulary that covers proper names has an important place in common vocabulary. In our opinion, methodically correctly organized use of onomastics materials during these lessons will contribute to the enrichment and development of the child's oral and written speech.

The research notes that the use of regional content in the educational process contributes to increase of active cognitive activity, stimulating interest in the subject that is being studied, thus confirming the pedagogical significance of the use of onomastics.

It is summarized that one of the effective means of developing cognitive activity of students in educational institutions is precisely the work on onomastics, which integrates the achievements of various sciences and this allows drawing the public's attention to issues of politics, language, history, culture, ecology. The idea of using onomastic material in the learning process has not yet been fully developed and implemented in educational programs in «language and literature» and «civil and historical, natural, social and health-saving» educational areas but the painstaking work continues.

Key words: vocabulary, onomastics, primary school, proper names, common names, educational programs.

Постановка проблеми. Різноманітність власних назв, актуальність і складність цього аспекту мови привели до виникнення особливої галузі мовознавства – ономастики. Попри те, що власні назви існували завжди, однак ономастичними універсалами, які вимагають спеціального студіювання, їх стали кваліфікувати віднедавна. З 50–60-х років ХХ ст. ономастичну лексику почали аналізувати як складну систему: змінюються погляди як на об'єкт ономастичних розвідок, так і на методи та форми цього прощарку мовознавства.

Більшість сучасних ономастичних досліджень виконуються в царині загальномовних теорій і методів, тобто ономастика – це розділ лінгвістики, що має такі складники: топоніміку, антропоніміку, гідроніміку та ін.

Номінація об'єктів реальної дійсності – процес постійний та безперервний. У разі пізнання довкілля людина класифікує об'єкти й номінує загальні імена, а також індивідуалізує їх власними назвами. Розподіл імен на власні та загальні – один

із давніх і традиційних способів упорядкування лексичного складу мови. Терміни «власна назва» і «загальна назва» відповідають лише одній частині мови – іменнику. Однак інші частини мови, що переходять до класу власних імен, піддаються субстантивації, яка виражається в словозміні та функціоналі в реченні, а у зв'язку з цим явищем поділ на власні та загальні імена називаємо в лінгвістиці апелювальною та онімною номінацією.

Досить своєчасно постає питання щодо особливостей студіювання ономастики в початковій школі. У сучасних розвідках прослідковуємо думку щодо зазначеного не тільки під час відбору фактичного матеріалу, а й у його фонетичному, орфоепічному, морфологічному та словотвірному оформленні.

Урівноважене ставлення до мови є основою формування особистості, починається воно з проникнення в її лексичне й неоціненне багатство. У початковій школі слово для дітей стає стрижневою одиницею, що сприяє не лише формуванню мовленнєвих умінь, але й загальному інтелекту-

альному розвитку. Достатній лексичний запас, що супроводжується свідомим розумінням, забезпечує вільне володіння усним і писемним мовленням, створюючи підвалини для успішного навчання в різних галузях знань, зокрема в молодшому шкільному віці, коли потрібно сформувати базові уявлення про світ, виховати почуття патріотизму, гуманізму, відповідальності, а також розвинути пізнавальну активність. Саме в цей період у дитини з'являється внутрішня мотивація до здобуття нових знань і розуміння не тільки довкілля, а й оточення.

У цьому контексті велику роль відіграє вчитель, який повинен не лише вміти якісно використовувати навчальний матеріал із підручників та програм, але й за потреби доповнювати його. Критичний аналіз змісту підручників і творче ставлення до вибору матеріалів дозволяють урізноманітнити уроки, підбираючи тексти й завдання, які розширюють світогляд учнів і формують у них потребу до самопізнання: чи то використання літературних творів, що не тільки відповідають навчальним завданням, але й емоційно та інтелектуально збагачують дитину, є важливим засобом для стимулювання пізнавального інтересу, чи то програми інтегрованого курсу «Я досліджую світ», що репрезентується через особистісний розвиток молодших школярів, заснований на формуванні цілісного уявлення про навколишнє середовище. Це відбувається шляхом засвоєння різноманітного соціального досвіду, що містить систему інтегрованих знань про природу та суспільство, ціннісні орієнтири в різних царинах діяльності, а також навички дослідницької поведінки, які сприяють здатності учнів розв'язувати практичні завдання [1]. Тому розвиток кругозору молодших школярів та збагачення їхнього словника має бути комплексним, орієнтованим як на засвоєння знань, так і на формування позитивного ставлення до мови як важливого засобу спілкування та пізнання світу.

Аналіз останніх досліджень. Про специфічне використання ономастичного матеріалу в процесі роботи з дітьми в початковій школі зауважували А. Дістервег, А. Дофінг, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Е. Пулвілль, Ж.-Ж. Руссо.

Українську ономастику вивчали М. Вашуленко, О. Дирда, Н. Євтушенко, Ю. Карпенко, Г. Піторак, В. Сеніна, О. Стрижак, П. Чучка, М. Яценко.

Серед науковців Харківщини виокремлюємо праці В. Калашника, О. Курило, І. Муромцева, В. Німчука, А. Сагаровського. Знані сучасні дослідники ономастики такі: О. Борзенко, С. Бутко, М. Курушина, Т. Матвєєва, М. Сподарець, Л. Удовенко, М. Філон.

Мета дослідження полягає в з'ясуванні й аналізі місця ономастичного матеріалу в початковій школі.

Відповідно до мети визначено такі завдання:

- 1) схарактеризувати особливості вивчення ономастики в початковій школі;
- 2) розробити систему праці над ономастичним матеріалом у початковій школі;
- 3) проаналізувати топоніми Харкова за воєнний період.

Розвиток пізнавальної активності молодших школярів ґрунтується на формуванні творчого мислення, допитливості, інтересу до пошуку нових знань, уміння аналізувати, узагальнювати, визначати основне, висновкувати, порівнювати та чітко формулювати думки в усній і письмовій формі. Ці аспекти сприяють становленню загальнопізнавальних інтересів. Важливу роль у цьому процесі відіграє навчальний матеріал, який має відповідати сучасним вимогам до підручників: бути ідейним, науковим, доступним, зрозумілим, гармонійно поєднувати раціональне й емоційне, а також забезпечувати якісний методичний апарат.

У стратегічній перспективі це закладає основу для побудови демократичного суспільства, яке цінує освіченість, вихованість і культуру як головні чинники стабільного розвитку України [1].

Початкова школа, продовжуючи традиції дошкільної освіти, сприяє становленню особистості дитини, її інтелектуальному, соціальному та фізичному розвитку. Увага приділяється виховним, загальнонавчальним і розвивальним завданням. Формується діяльність, яка передбачає оволодіння організаційними, мовленнєвими, пізнавальними та оцінно-контрольними навичками, а також особистий досвід культури поведінки та співпраці в різних видах діяльності.

Результатами цього етапу є розвиток читацьких та мовленнєвих навичок, засвоєння систематизованих знань про світ, динаміка сенсорних здібностей, мислення, уяви, пам'яті, умінь виконувати творчі завдання, а також формування ціннісного ставлення до мистецтва, здоров'я та праці.

Освітникам запропоновано дві типові освітні програми для 1–2 класів і дві – для 3–4 класів. Програми укладені відповідно авторським колективом під керівництвом Олександри Савченко й авторським колективом під керівництвом Романа Шияна. Кожна з програм розроблена відповідно до Закону України «Про освіту» та Державного стандарту початкової освіти [3].

Зміст програм містить пояснювальну записку, типовий навчальний план і перелік освітніх галузей. Програмами визначені вимоги до конкретних очікуваних результатів навчання, загальний

обсяг навантаження, зазначено відповідний зміст навчальних предметів чи інтегрованого курсу.

Аналіз пояснювальної записки навчальних програм свідчить, що використання ономастичного матеріалу на уроках української мови та Я досліджую світ у початкових класах не є обов'язковим. Водночас слід зазначити, що впровадження елементів онімії в освітній процес може бути обґрунтованим як змістом навчального матеріалу, так і особливостями розвитку пізнавальних процесів у молодших школярів.

Варто звернути увагу на те, що терміни, пов'язані з ономастикою, зокрема «ономастика», «онім», «топонім», «гідронім», «ономастичний матеріал», у значенні «власні назви», зазвичай не використовуються в навчальному процесі початкових класів. Це стосується не лише зауважених уроків, а й програм для учнів середньої та старшої школи, а також здобувачів закладів вищої освіти, за винятком факультетів, де ономастика є окремим предметом, здебільшого це спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література), 035.01 Філологія (Українська мова та література), 014.07 Середня освіта (Географія).

У цій розвідці використання зазначених термінів зумовлене потребою точного опису матеріалу, що вивчається. Водночас ономастична термінологія часто застосовується в науково-педагогічній та навчально-методичній літературі, що підтверджує її правомірність у контексті відповідних досліджень.

Залучення ономастичного матеріалу до програми початкових класів сприяє ефективному застосуванню дидактичних принципів навчання, урахуваючи вік та рівень розвитку учнів. Використання ономастики в освітньому процесі відповідає природному прагненню дітей досліджувати рідний край, водночас стаючи дієвим засобом формування високих моральних якостей у школярів.

Зауважено, що «реалії сьогодення в Україні пронизані глобальними проблемами, які спричинені повномасштабним вторгненням ворога на територію нашої країни. Система освіти, зокрема початкової, зазнала істотних змін, оскільки довелося опанувати нові форми процесу, добирати методи й прийоми навчання, зміст роботи, що є оптимальними для молодших школярів та які уможливають ефективність дистанційного режиму» [2, с. 295].

Слід зазначити, що наративи війни поєдналися з періодом упровадження реформи загальної середньої освіти «Нова українська школа» та імплементації нового Державного стандарту початкової освіти. Пріоритетності набули такі напрями освітньої діяльності, як: організація освітнього процесу в умовах очної – дистанційної –

змішаної форм навчання; активізація роботи щодо забезпечення соціально-емоційного розвитку; посилення заходів безпеки життєдіяльності; організація роботи з подолання освітніх втрат; підвищення результатів навчання учнів 1–4 класів засобами компетентнісно орієнтованого навчання на засадах індивідуального й диференційованого підходів; актуалізація національно-патріотичного виховання, формування громадянської позиції; психологічний супровід освітнього процесу в умовах воєнного й післявоєнного часу [1].

Ономастичний матеріал орієнтований на аспекти, які близькі та зрозумілі внутрішньому світу дитини. Це й життя самої дитини, родина, домашнє та соціальне оточення. У цьому довікеллі знаходяться близькі люди, що робить зміст навчання особливо значущим і цікавим для дітей. Завдяки такому підходу активізується допитливість молодших школярів, що сприяє їхньому пізнавальному й особистісному розвитку.

Освітній процес у школі значно збагачується через використання ономастичного матеріалу. Ця методика дозволяє зацікавити учнів та поглибити їхні знання за рахунок роботи з власними назвами, зокрема іменами, топонімами чи антропонімами.

Така практика робить уроки не лише пізнавальними, але й сприяє формуванню патріотичного ставлення до мови, народу, України через усвідомлення її краси загалом та історичної глибини. Тож ономастика може бути ефективним інструментом для інтеграції мовознавчих знань в освітній процес.

Залучення топонімів – це не лише спосіб збагачення мовлення учнів, а й ефективний інструмент для інтеграції знань із різних предметів. Топоніми локалізують місце дії в текстах, допомагають учням орієнтуватися в просторі та поглиблюють їхні знання про рідний край.

Розповідь про топоніми, особливо місцеві, збагачує уроки мови, читання, Я досліджую світ, дизайн і технології, мистецтво. Наприклад, ознайомлення з гідронімією міста Харкова (Лопань, Немишля, Уди, Харків) сприяє розвитку географічного мислення. Важливо доповнювати інформацію не лише науковими фактами, а й легендами та переказами, що активізує уяву дітей та сприяє кращому запам'ятовуванню. Такі уроки можуть бути інтегрованими. Наприклад, з української мови (лексичні вправи, аналіз топонімів з огляду на етимологію), літературного читання (аналіз текстів з акцентом на місцевих топонімах), інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (обговорення особливостей природи, пов'язаних із певними місцями), інтегрованого курсу «Дизайн і технології» (виготовлення карт чи проєктів із прив'язкою до місцевих географічних назв).

Використання ономастичного матеріалу на уроках повинно бути ретельно сплановане та підпорядковане меті. Основне ж завдання вчителя – обирати лише ті приклади та ілюстрації, які сприяють розумінню й закріпленню теми, не перевантажують учнів надмірними деталями.

Ономастика має залишатися допоміжним елементом у процесі освіти в початковій школі, а не виокремлюватися як навчальний предмет чи інтегрований курс. Для цього вчитель повинен добирати відповідний матеріал, фокусувати увагу на домінуючому, пов'язувати ономастику з темами програми, що потребують пояснення або конкретних прикладів, забезпечувати логічність і послідовність, не до всіх тем слід залучати ономастику, акцент потрібно робити тільки там, де це доречно, використовувати ілюстративний матеріал, зосереджуватися на прикладах, що підтверджують алгоритм уроку, уникати зайвих відхилень.

На уроках з української мови, наприклад, вивчаючи морфологію, потрібно наголосити на розумінні власних назв, а під час вивчення словотвору – аналізувати етимологію географічних назв, тільки так ономастика стає дієвим засобом урізноманітнення уроку.

Наведемо декілька завдань, що мають сприяти засвоєнню ономастичного матеріалу в початковій школі:

1. Учитель репрезентує світлину, на якій зображено проспект Аерокосмічний, і запитує, що приховане в назві проспекту? Учні вербалізують асоціації, які виникли в них.

2. До поданих назв вулиць і проспектів потрібно підібрати з довідки актуальні (зміни викликані сьогоdnішніми реаліями в умовах воєнного стану):

вулиця Короленка, вулиця Ромена Роллана, вулиця Пушкінська, проспект Гагаріна, проспект Московський.

Довідка: вулиця Леся Курбаса, вулиця Григорія Сковороди, вулиця Миколаївська, проспект Героїв Харкова, проспект Аерокосмічний.

3. Учитель розповідає про історію загиблого бійця підрозділу «Кракен» Всеволода Татькова, наголошуючи на тому, що наразі вулиця Борзенка перейменована на честь героя. Запитує, що дітям відомо про нього.

Висновки. Сучасна педагогічна наука ще не повністю визначила концептуальні основи царини ономастики, що створює необхідність у розв'язанні кількох важливих завдань, тому

теоретичне обґрунтування ключових термінів шкільної ономастики дозволить створити універсальний інструментарій для вчителів і науковців. З огляду на це необхідно з'ясувати, які саме ономастичні одиниці є найбільш доречними для студіювання в початковій школі (антропоніми, гідроніми, оніми, топоніми) і як їх пов'язати з освітніми програмами.

Підсумовуючи зазначене вище, можна констатувати, що використання ономастики впливає на зацікавленість учнів, їхню успішність і загальне ставлення до навчання. Залучення ономастики збагачує словник учнів, формує наукове мислення через аналіз етимології та структуру власних назв, поглиблює знання з української мови, літературного читання та інтегрованих зауважених курсів. Подальшу перспективу вбачаємо в розробці конкретних навчальних матеріалів щодо місця ономастичного матеріалу в початковій школі.

Список літератури:

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 26.11.2024).

2. Купіна І. О., Радченя І. О. Особливості початкової освіти в Чехії: сучасні реалії. Освіта збереже Україну: матеріали III Всеукраїнських Прокopenківських читань, Харків, 10 черв. 2024 р. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди; [редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін.]. Харків, 2024. 593 с.

3. Навчальні програми для 1–4 класів. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv> (дата звернення: (17.11.02024)).

References:

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of primary education]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (data zvernennia: 26.11.2024).

2. Kupina I. O., & Radchenia I. O. (2024). Osoblyvosti pochatkovoї osvity v Chekhii: suchasni realii. Osvita zberezhe Ukrainu [State standard of primary education]: materialy III Vseukrainskykh Prokopenkivskykh chytan, Kharkiv, June 10, 2024. Kharkivskyi natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni H.S. Skovorody; [Editorial board: Yu. D. Boichuk (chief editor) et al.]. Kharkiv, 593 p. [in Ukrainian]

3. Navchalni prohramy dlia 1–4 klasiv [Educational programs for grades 1–4]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv> (data zvernennia: (17.11.02024)).

© І. О. Купіна, І. В. Радченя, Ж. В. Черкашина, 2024

Науково-методична стаття

Надійшла до редакції 04.12.2024


Прийнято до публікації 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-7>

Д. В. Завгородній

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
Харків, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1069-9059> – Д. В. Завгородній
 whoeas@gmail.com

ІНФОМЕДІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

У публікації визначено, що проблема формування інфомедійної грамотності здобувачів набуває сьогодні особливої актуальності. Це вимагає чіткого визначення поняття «інфомедійна грамотність». Науковці з цього питання висловлюють різні точки зору. Тому мета статті – на основі вивчення наукової літератури уточнити сутність поняття «інфомедійна грамотність» як педагогічної категорії.

Як встановлено на основі аналізу наукової літератури, під інфомедійною грамотністю різні вчені розуміють: результат засвоєння людиною навичок для ефективної й відповідальної роботи з медіа та іншими інформаційними системами, а також відповідних компетентностей (здатність отримати доступ та знайти відповідні медіа та інші джерела інформації; здатність правильно розуміти інформацію, зокрема медіа інформацію, щоб застосовувати її в повсякденному житті; здатність оцінювати достовірність, точність та об'єктивність інформації з різних джерел; здатність створювати та виробляти інформацію, зокрема медіа інформацію тощо); набір компетентностей, необхідних для усвідомленої й активної участі в життєдіяльності медійного суспільства; здатність особи правильно сприймати інформацію на основі прояву критичного мислення, створювати інформаційні продукти й медіапродукти з урахуванням динамічності подій у навколишньому світі тощо.

Ураховуючи різні точки зору вчених щодо трактування поняття «інфомедійна грамотність», у представленій статті під зазначеним феноменом розуміємо особистісне утворення, що інтегрує в собі сукупність знань, навичок, установок, компетентностей, які дозволяють забезпечити ефективний доступ до потрібної інформації, її критичний аналіз, оцінку, інтерпретацію, створення використання та розповсюдження різних медійних продуктів на основі врахування етичних норм.

Ключові слова: інформаційна грамотність, медіаграмотність, цифрова грамотність, педагогічна категорія.

D. V. Zavhorodnii

*V. N. Karazin Kharkiv National University,
Kharkiv, Ukraine*

MEDIA LITERACY AS A PEDAGOGICAL CATEGORY

The publication determines that the problem of forming media literacy of applicants is becoming particularly relevant today. This requires a clear definition of the concept of 'media literacy'. Scientists express different points of view on this issue. Therefore, the purpose of the article is to clarify the essence of the concept of 'media literacy' as a pedagogical category based on the study of scientific literature. As established on the basis of the analysis of scientific literature, various scientists understand media literacy as: the result of a person's assimilation of skills for effective and responsible work with the media and other information systems, as well as relevant competencies (the ability to access and find appropriate media and other sources of information; the ability to correctly understand information, in particular media information, in order to apply it in everyday life; the ability to assess the reliability, accuracy and objectivity of information from various sources; the ability to create and produce information, in particular media information, etc.); a set of competencies necessary for conscious and active participation in the life of a media society; a person's ability to correctly perceive information based on the manifestation of critical thinking, to create information products and media products taking into account the dynamics of events in the world around them, etc. Taking into account the different

points of view of scientists regarding the interpretation of the concept of 'infomedia literacy', in the presented article we understand the specified phenomenon as a personal formation that integrates a set of knowledge, skills, attitudes, competencies that allow for effective access to the necessary information, its critical analysis, evaluation, interpretation, creation, use and distribution of various media products based on taking into account ethical norms.

Key words: information literacy, media literacy, digital literacy, pedagogical category.

Постановка проблеми. Сучасний світ характеризується стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, що суттєво змінює способи отримання, обробки, передачі та використання інформації. У цьому контексті виникає нагальна потреба у формуванні компетентностей, які дозволяють людині ефективно орієнтуватися у великому обсязі даних, критично їх оцінювати та застосовувати для вирішення освітніх, професійних і соціальних завдань. Інформація стала ключовим ресурсом сучасного суспільства, а медіа – основним каналом її поширення. Водночас інтенсивне споживання медійного контенту, особливо молоддю, породжує численні ризики, пов'язані з поширенням дезінформації, маніпуляцій та фейкових новин. Це вимагає розвитку в кожній особистості навичок критичного мислення, умінь об'єктивного аналізу та прагнення до етичного застосування отриманої інформації.

Слід також відзначити, що сучасна система освіти стикається з викликами, зумовлені інтенсивною цифровізацією суспільства. Традиційні методи навчання стають недостатньо ефективними для підготовки здобувачів освіти до життєдіяльності в інформаційно насиченому середовищі. У зв'язку з цим виникає актуальна потреба в адаптації освітнього процесу до нових умов, цілеспрямованому розвитку в кожній особистості інформаційної й медійної грамотності як ключових компетентностей XXI століття. При цьому важливо зауважити, що вміння розпізнавати якісну інформацію, уникати «інформаційних пасток» і ефективно використовувати доступні інформаційні ресурси є не лише основою академічної успішності здобувачів освіти, але й важливим фактором формування кожного з них як свідомого та активного громадянина. Крім того, в умовах глобалізації та відкритості інформаційних потоків підвищується значення інформаційної грамотності й медіаграмотності членів суспільства для забезпечення стійкості суспільства щодо інформаційних загроз. З огляду на це вивчення проблеми формування цієї грамотності набуває особливої актуальності.

Ураховуючи тісний взаємозв'язок між медіаграмотністю та інформаційною грамотністю, у 2007 р. представниками ЮНЕСКО було прийнято рішення про доцільність об'єднання вказаних понять в одне. Введено в англomовну нау-

кову літературу поняття «media and information literacy») (MIL) у вітчизняній науковій літературі перекладається як «медійно-інформаційна грамотність», а частіше взагалі використовується скорочений еквівалент цього поняття – «інфомедійна грамотність» [7, с. 71]. Це стало підставою для використання в статті саме цього скороченого варіанту терміну.

Дослідження проблеми формування цієї грамотності у здобувачів освіти має сьогодні важливе теоретичне та практичне значення, дозволяючи виокремити результативні форми та методи здійснення цього процесу. Причому першим кроком на шляху вивчення цієї проблеми є чітке визначення її ключових понять, зокрема самого поняття «інфомедійна грамотність».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тлумачення цього поняття пропонують у своїх працях різні науковці, вивчаючи такі пов'язані з ним проблеми: проєктування візуального контенту освітнього середовища (Т. Водолазька, Т. Устименко); розкриття тісного взаємозв'язку та взаємозумовленості інформаційної, медійної та інфомедійної грамотності особистості (В. Биков, М. Жалдак, О. Семенов та ін.); вивчення специфіки візуальної інформації в дослідженнях соціальної комунікації (С. Баранова, О. Ковтун); забезпечення самоактуалізації особистості в умовах глобального медіапростору (Л. Борбель, Ю. Філіп), ведення викладачами блогу як освітнього медіаресурсу (О. Кучерук); організація та здійснення медіаосвіти (Д. Бачинський, Л. Кульчинська, І. Смекалін та ін.).

Зіставлення точок зору науковців щодо тлумачення поняття «інфомедійна грамотність» дозволяє виявити в них певні відмінності. Тому для дослідження проблеми формування інфомедійної грамотності у здобувачів освіти необхідно спочатку визначитися з авторським трактуванням зазначеного поняття.

Мета статті – на основі вивчення наукової літератури уточнити сутність поняття «інфомедійна грамотність» як педагогічної категорії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як засвідчує аналіз наукової літератури, фахівці пропонують різні підходи до визначення поняття «інфомедійна грамотність». Так, у документах ЮНЕСКО констатується, що ця грамотність проявляється у здатності людини «критично стави-

тися до інформації, безпечно та відповідально орієнтуватися в онлайн-середовищі та забезпечити довіру до нашої інформаційної екосистеми та цифрових технологій» [2]. Сформованість інфомедійної грамотності забезпечує наявність у людини набору «важливих навичок для вирішення викликів 21-го століття, включаючи поширення неправдивої та дезінформації та ворожнечу, падіння довіри до медіа та цифрових інновацій, зокрема штучного інтелекту» [там само].

Інфомедійну грамотність можна також сприймати як загальну концепцію, що охоплює такі часто чітко розмежовані виміри: інформаційну грамотність, медіаграмотність та ІКТ/цифрову грамотність. Причому в документах ЮНЕСКО підкреслюється, що ця грамотність об'єднує всіх зацікавлених учасників, включаючи окремих осіб, громади та країни, щоб забезпечити успішне функціонування інформаційного суспільства. У такому випадку МІЛ діє як парасолька, охоплюючи повний спектр компетенцій, які необхідно опанувати й ефективно використовувати для критичної оцінки й опрацювання отриманої інформації [1].

В Оксфордській енциклопедії під інфомедійною грамотністю розуміється здатність людини правильно аналізувати, оцінювати й розуміти інформаційні тексти, зокрема медіа інформацію, ураховуючи «культурний та політичний контекст функціонування інформаційних систем, а також кодові та репрезентаційні аспекти медіакомунікації» [4].

За висновками Д. Рейнека, інфомедійна грамотність є результатом засвоєння людиною навичок для ефективної й відповідальної роботи з медіа та іншими інформаційними системами, а також відповідних компетентностей, насамперед таких:

- здатність отримати доступ та знайти відповідні медіа та інші джерела інформації;
- здатність правильно розуміти інформацію, зокрема медіа інформацію, щоб застосовувати її в повсякденному житті;
- здатність оцінювати достовірність, точність та об'єктивність інформації з різних джерел;
- здатність створювати та виробляти інформацію, зокрема медіа інформацію
- здатність брати участь у комунікації, грамотно взаємодіяти з авторами статей та редакторами ЗМІ;
- здатність розуміти дію ЗМІ та інших інформаційних систем, їх організацію та те, як виробляється інформація;
- здатність розпізнавати, вимагати та захищати якісні ЗМІ та інші достовірні джерела інформації [3].

Корисно також відзначити, що в науковій літературі зіставлено значення понять «інфоме-

дійна грамотність» та «цифрове громадянство», оскільки одним з аспектів цифрового громадянства є здатність людини критично оцінювати медіа й онлайн-технології, інструменти та інформацію. Уточнимо, що останній термін використовується для опису етичного й відповідального використання різних сучасних технологій, особливо в онлайн-просторах. Він охоплює широкий діапазон поведінки людини, починаючи від прояву поваги до інших учасників комунікації в мережі інтернет, захисту особистої інформації та закінчуючи чітко усвідомленою відмовою від створення та поширення шкідливого вмісту. Як пояснюють фахівці, інфомедійна грамотність – це те, як люди думають (критично) про всі існуючі медіа та інші інформаційні ресурси, а цифрове громадянство стосується того, як люди живуть у цифровому суспільстві та взаємодіють з усіма технологіями навколо себе. При цьому інтеграція медіа та інноваційних технологій може мати багато різних форм [1]. Наприклад, існують такі цифрові медіа, як інтернет, відеоігри, мобільна телефонія, цифрове кіно, соціальні медіа тощо.

За поглядами О. Матвійчук, інфомедійна грамотність являє собою набір компетентностей, необхідних для усвідомленої й активної участі в життєдіяльності медійного суспільства [6, с. 241]. Н. Курмишова стверджує, що інфомедійна грамотність – це здатність особи правильно сприймати інформацію на основі прояву критичного мислення, створювати інформаційні продукти й медіапродукти з урахуванням динамічності подій у навколишньому світі, «спираючись на аналіз і оцінку медіатекстів відповідно до контексту функціонування медіа, а також до використання кодових і репрезентаційних систем» [5].

Н. Ткачова, А. Ткачов, Т. Собченко визначають інфомедійну грамотність як особистісне утворення, що інтегровано поєднує сукупність знань, умінь, навичок та установок особистості, необхідних їй для забезпечення оперативного доступу до потрібних інформаційних, зокрема медійних, ресурсів, аналізу, оцінки, інтерпретування, поширення, створення, застосування певних інформаційних масивів та медійних продуктів, споживання чи створення нових інформаційних повідомлень [7, с. 74].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Ураховуючи різні точки зору вчених щодо трактування поняття «інфомедійна грамотність», у представленій статті під зазначеним феноменом розуміємо особистісне утворення, що інтегрує в собі сукупність знань, навичок, установок, компетентностей, які дозволяють забезпечити ефективний доступ до потрібної інформації, її кри-

тичний аналіз, оцінку, інтерпретацію, створення використання та розповсюдження різних медійних продуктів на основі врахування етичних норм.

У подальших наукових розвідках планується на основі аналізу наукової літератури визначити структурні компоненти інфомедійної грамотності майбутніх педагогів та її змістове наповнення.

Список літератури:

1. Media and Information Literacy. 2024. URL: <https://www.coe.int/en/web/education/media-and-information-literacy>.
2. Media and Information Literacy. 2024. URL: <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy>.
3. Reinec D. Media and information literacy. 2015. URL: <https://akademie.dw.com/en/media-and-information-literacy/a-18406566>.
4. Smelser N. J., Baltes P. B. International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. 2021. Vol. 14, P. 9494.
5. Курмишева Н. Інфомедійна грамотність у педагогічній суб'єкт-суб'єктній взаємодії. *Критичне мислення в епоху токсичного контенту*: зб. ст. Восьмої міжнарод. науково-метод. конф. URL: <https://medialiteracy.org.ua/infomedijna-gramotnist-u-pedagogichnij-sub-yekt-sub-yektnij-vzayemodiyi>.
6. Матвійчук О. Є. Ресурси освітянських бібліотек України з інфомедійної грамотності. *Інфомедійна грамотність – невід'ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти*: збірник статей / Редкол.: В. Ф. Іванов (голов. ред.) [та ін.]. Київ: Академія української преси, IREX, Центр Вільної преси, 2021. С. 241–248. [In Ukrainian].
7. Ткачова Н. О., Ткачов А. С., Собченко Т. М. Формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів засобами педагогічних дисциплін. *Освіта та педагогічна наука*. 2022. № 2 (180). С. 70–81. [In Ukrainian].

© Д. В. Завгородній, 2024

Оглядова стаття

Надійшла до редакції 30.11.2024

Прийнято до публікації 18.12.2024

References:


1. Media and Information Literacy. (2024). Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/education/media-and-information-literacy>.
2. Media and Information Literacy. (2024). Retrieved from: <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy>.
3. Reinec D. (2015). Media and information literacy. Retrieved from: <https://akademie.dw.com/en/media-and-information-literacy/a-18406566>.
4. Smelser, N. J., Baltes, P. B. (2021). International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences (Vol. 14, p. 9494).
5. Kurmysheva, N. Infomediina hramotnist u pedahohichnii sub'iekt-sub'iektunii vzaiemodii [Information media literacy in pedagogical subject-subject interaction]. *Critical thinking in the era of toxic content*. A collection of articles from the Eighth International Scientific and Methodological Conference. Retrieved from: <https://medialiteracy.org.ua/infomedijna-gramotnist-u-pedagogichnij-sub-yekt-sub-yektnij-vzayemodiyi>. [In Ukrainian].
6. Matvijchuk, O. E. (2021). Resursi osvityans'kih bibliotek Ukraini z infomedijnoi gramotnosti [Resources of educational libraries of Ukraine on infomedia literacy]. *Infomedia literacy is an integral component of the educational process of a higher education institution*: collection of articles / Editors: V. F. Ivanov (ed. in chief). Kyiv: Academy of the Ukrainian Press, IREX, Center for Free Press. Pp. 241–248. [In Ukrainian].
7. Tkachova, N. O., Tkachov A. S., & Sobchenko T. M. (2022). Formuvannia infomediinoi hramotnosti maibutnix uchyteliv zasobamy pedahohichnykh dystsyplin [Formation of infomedial literacy of future teachers by means of pedagogical disciplines]. *Education and Pedagogical Science*, no. 2 (180). Pp. 70–81. [In Ukrainian].



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-8>

П. І. Завалко

*Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,
Львів, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2741-1292> – П. І. Завалко
 pavlozavalko@gmail.com

ПОНЯТТЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ІЗ РЕАБІЛІТАЦІЇ

У статті здійснено аналіз наукових джерел понять «професійна компетенція», «соціальна компетенція» у фокусі підготовки майбутніх фахівців з психологічної реабілітації. Автор шляхом аналізу і порівняння різних формулювань, таких як соціальна так і професійна компетенція, що подають як вітчизняні так і зарубіжні науковці, обґрунтовує визначення професійно-соціальної компетенції як єдиного поняття, котре є на даний час актуальним в підготовці психологів до роботи з тими викликами, котрі вже повстають в сучасних умовах в Україні і актуальність яких буде зростати в подальшому. Оскільки єдиної концепції визначення понять компетенції, професійної компетенції і соціальної компетенції немає, що, в свою чергу, призводить до різного розуміння цих понять, а професійно-соціальна компетенція як єдина концепція не зустрічається в літературі, але ці дві компетенції є необхідними саме в підготовці майбутніх фахівців з психологічної реабілітації. Чіткого розуміння суті цих понять і донесення їх до майбутніх фахівців також лягає і на педагогів, оскільки є важливість не лише підготовки спеціалістів, котрі володітимуть професійною компетенцією, а і спеціалістів, котрі спроможні буду найти підхід до людей різних соціальних груп, так і людей з різними соціальними потребами, що позитивно вплине на довіру до психологічної служби в цілому. Дослідження поняття професійної та соціальної компетенції розкриває їх зміст, до основних компонентів цих понять відносять знання і вміння використовувати на практиці, та досвід як не від'ємний компонент професійної компетенції, в соціальну компетентність включають такі компоненти, як комунікабельність, вміння брати відповідальність, система цінностей, здатності до саморегуляції. Всі ці компоненти є необхідними для формування майбутніх спеціалістів з психологічної реабілітації, котрі як раз в майбутньому братимуть активну участь в процесі відновлення психологічного здоров'я населення України. Автор зосереджує увагу на дослідженні складових понять, представлених у статті, з метою створення єдиного визначення терміна «професійно-соціальна компетенція», базуючись на аналізі наукової літератури та пошуку спільного розуміння цих концепцій.

Ключові слова: психологи, професійна підготовка, новітні методи освіти, компетенція, професійна компетентність, соціальна компетентність, інноваційні методи навчання.

P. I. Zavalko

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

THE CONCEPT OF SOCIO-PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE REHABILITATION PSYCHOLOGISTS

The article analyzes scientific sources on the concepts of professional competence and social competence in the context of training future specialists in psychological rehabilitation. Through the analysis and comparison of various definitions of both social and professional competence presented by domestic and foreign scholars, the author substantiates the definition of professional-social competence as a unified concept. This concept is currently relevant in the preparation of psychologists to address the challenges that have already arisen in the modern conditions of Ukraine and will continue to grow in importance in the future. Since there is no single conceptual definition of competence, professional competence, or social competence, this leads to different interpretations of these terms. Additionally, the concept of professional-social competence as a unified

framework is not found in the literature, although these two competences are crucial in the training of future specialists in psychological rehabilitation.

A clear understanding of the essence of these concepts and their communication to future specialists also lies with educators, as it is important not only to prepare professionals who possess professional competence but also specialists capable of approaching people from various social groups and with different social needs. This will positively impact the public's trust in psychological services. The study of the concepts of professional and social competence reveals their content, with key components of these terms including knowledge, practical application skills, and experience, which is an integral component of professional competence. Social competence includes such components as communicability, the ability to take responsibility, a value system, and self-regulation abilities. All of these components are necessary for the formation of future specialists in psychological rehabilitation who, in the future, will actively participate in the process of restoring the psychological health of Ukraine's population. The author focuses on exploring the components of the concepts presented in the article to create a unified definition of the term professional-social competence, based on the analysis of scientific literature and the search for a common understanding of these concepts.

Key words: Psychologists, Professional training, Modern educational methods, Competence, Professional competence, Social competence, Innovative teaching methods.

Вступ. В сучасних умовах розвиток професійної освіти та підготовки психологів є важливим завданням, особливо в контексті зростаючих викликів, які постають перед українським суспільством. Інноваційні підходи до навчання та використання новітніх методик у процесі професійної підготовки стають ключовими елементами для формування компетентних фахівців. Особлива увага приділяється розвитку професійної та соціальної компетенцій, що є невід'ємною складовою успішної роботи в галузі психологічної реабілітації та соціальної адаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень і публікацій показує, що над питанням формування професійної та соціальної компетенції працює велике коло дослідників. З часів, коли компетентнісний підхід почали застосовувати в освітньому середовищі, в 60-х роках минулого століття, американський вчений П. Хейджер в освітньому просторі почав впроваджувати поняття «компетенція». На сьогодні ідея компетентнісного підходу набула широкого використання і застосовується в різних сферах життя суспільства. В сучасному суспільстві компетенція застосовується в різних сферах та поділяється на: мовну, логічну, музичну, просторово-візуальну, кінестетичну, соціальну (міжособистісну), психологічну (інтраперсональну), натуралістичну. О. Кокун виокремлює професійну компетенцію, складовими якої є: спеціальна, соціальна, особистісна й індивідуальна [6]. Нині існує широкий спектр компетенцій, які є необхідними в різних аспектах життя людини, зокрема у професійній сфері.

Україна, котра має за мету інтегруватись в Європейський освітній простір, потребує фахівців, що закінчують вітчизняні заклади вищої освіти і повинні володіти відповідними компетенціями, тому поняття «компетенція» досліджу-

ється багатьма науковцями й інтегрується в систему освіти. На законодавчому рівні впроваджено компетентнісний підхід, зокрема Закон України «Про вищу освіту» в редакції 2024 р. передбачає впровадження в основний зміст освітніх галузей досягнення студентами відповідних компетентностей. У даному документі розкривається зміст поняття «компетентність» [5].

Компетентнісний підхід представлений у багатьох працях вітчизняних дослідників (І. Бех, О. Локшина, Н. Бібік, О. Крисан, Л. Ващенко, І. Єрмаков, І. Гудзик, Я. Кодлюк, А. Семенова, А. Ващенко, І. Білодід, Н. Мойсеюк, В. Глазиріна, О. Кокун), у сфері професійної компетенції вагомий вклад зробили О. Кокун, М. Докторович, О. Лозова, Т. Смагіна, у сфері соціальної компетенції – М. Докторович, О. Овчарук, А. Куренкова, Ю. Бондаренко, Н. Гавриш, Т. Смагіна). Компетентнісний підхід також досліджують зарубіжні автори, такі як D. Lea, J. Bradbury, E. Short, N. J. Kaslow, L. Forrest, W. N. Robiner, E. Rodolfa, E. H. Wise, R. Badera, D. Mertensa.

Мета статті – проаналізувати й узагальнити наукові підходи до визначення поняття «соціальна компетентність» та «професійна компетентність» у контексті підготовки майбутніх психологів із реабілітації, визначити ключові компоненти цієї компетентності, а також сформулювати єдине визначення поняття «соціально-професійна компетенція».

Виклад основного матеріалу. Виклики, які виникли перед населенням України, потребують впровадження інновацій на всіх рівнях, де особливо гостро виникає питання реабілітації. Надзвичайно складні ситуації, такі як військовий стан, вимагають негайних і дієвих рішень, особливо у підготовці майбутніх фахівців із психологічної реабілітації.

У сучасному контексті розвитку України реформування системи охорони здоров'я є безперерв-

ним процесом, оскільки це відповідає потребам тих викликів, які постають перед суспільством. Враховуючи високий рівень стресу, спричинений бойовими діями на території України, вже стає необхідною професійна компетентність психологів у реабілітації та відповідно забезпечення фахівцями. Тому потреба в таких спеціалістах зростатиме, що формує нові підходи до підготовки професійних реабілітаційних психологів.

Освітня система повинна враховувати психологічні виклики, з якими стикаються студенти та педагогічний персонал. Оновлення психологічної служби включає в себе вдосконалення методів психологічної підтримки й адаптації до роботи майбутніх фахівців у сфері психологічної реабілітації.

Так з'являється необхідність переорієнтації освітніх програм і методів навчання у системі психологічної реабілітації, що стає ключовим завданням у контексті підготовки майбутніх фахівців із психологічної реабілітації. Формування у майбутніх фахівців як професійної, так і соціальної компетенцій є пріоритетним завданням.

Одним із завдань цієї статті є дослідження сутності понять «компетенція», «професійна компетенція» та «соціальна компетенція» з нової перспективи, яка базується на концепції соціально-професійної компетенції.

У педагогічному словнику А. Семенова та А. Ващенко розглядають компетенцію «як певні внутрішні новоутворення, де такими новоутвореннями можуть бути знання, алгоритми, система цінностей, що подальше проявляється в діяльності» [13, с. 85].

У словнику іншомовних слів компетентність [лат. *competentēns* (*competentis*) – належний, відповідний] трактується як «1. авторитетність, обізнаність; 2. володіння компетенцією» [15, с. 456].

У психологічному словнику компетентність розглядається як психологічна якість, що включає в себе силу, впевненість у власних силах, успішність та здатність ефективно взаємодіяти з оточенням [19, с. 203].

У Законі України «Про вищу освіту» в редакції 2014 р. у зміст поняття «компетентність» вкладається здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, здійснювати професійну діяльність за рахунок наявності знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей [5, ст. 1].

У Словнику української мови за редакцією І. Білодіда компетенція розглядається як «добра обізнаність у чомусь» [1, с. 239].

В підручниках із педагогіки компетенція розглядається таким чином: або як окрема якість осо-

бистості, завдяки якій здійснюється якісна діяльність особистості в певній сфері [9, с. 192]; або як певна здатність, спрямована на те, що індивід, котрий здатний вибирати, аналізувати та поєднувати знання, досвід, вміння та формувати їх у цінності для ефективного виконання певної категорії роботи та досягати як професійного розвитку, так і особистого [10, с. 12].

О. Кокун у монографії «Психологія професійного становлення сучасного фахівця» розглядає компетентність як наявність знань та досвіду, необхідних для ефективної діяльності в певній області [6, с. 52].

І. Федоренко та М. Федоренко трактують компетентність психолога як комплексний результат процесу професійно-педагогічної підготовки, де акцент робиться на те, що процес є довготривалим і складним [18, с. 52].

Н. Сидорчук стверджує, «що у західній культурі компетентність сприймається як неklasичний феномен, який глибоко вкорінений у суспільну освітню практику і відображає баланс інтересів суспільства, освітніх установ, роботодавців та споживачів послуг, при цьому менше уваги приділяється ролі держави. На пострадянському просторі поняття компетентності та компетенції тлумачаться у класичному ключі, де вони розглядаються як ідеальні сутності, що потребують пояснення й осмислення. Компетентність у цьому контексті визначається як складна характеристика особистості, а компетенція – як її окремий елемент» [14, с. 78].

Е. Шорт компетентність розглядає під чотирма кутами зору, а саме:

- поєднання вмінь, навичок поведінки та дій у межах певної діяльності;
- поєднання знань, умінь, навичок у професійній діяльності без критеріїв оцінювання;
- поєднання тих самих елементів, але із застосуванням стандартів;
- поєднання здібностей та особистих якостей людини [23, с. 5].

У Британському енциклопедичному словнику (Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE)) поняття «компетенція» розглядається як «здатність робити щось добре» [22, с. 345].

У Словник успішного учня Оксфорду (Oxford Advanced Learner's Dictionary) терміни «компетентність» і «компетенція» не розмежовуються, подається таке трактування: компетентність (*competence*), так само як і компетенція (*competency*) визначається як «здатність робити щось добре або також означає вміння, навички, необхідні для виконання якоїсь конкретної специфічної роботи» [20, с. 257].

О. Гулай розглядає компетентнісний підхід як «орієнтація на результативність і цільову спрямованість освіти. Компетенція розглядається як мета освітньої діяльності, тоді як компетентність є показником того, наскільки повно суб'єкт освіти досяг цієї мети. Основним результатом навчання стає формування компетентної особистості, де акцент зміщується з рівня знань на здатність використовувати інформацію для вирішення практичних завдань» [3, с. 49].

Аналізуючи літературу та погляди науковців у сфері поняття компетенцій, ми можемо стверджувати, що компетентність – це певна характеристика особистості, яка формується в процесі оволодіння знаннями та набуття досвіду застосування цих знань на практиці. Лише оволодіння знаннями не є показником наявності компетентності, адже саме застосування отриманих знань у практичному середовищі дозволяє закріпити їх і здобути досвід використання теоретичних знань ефективно й доцільно на практиці.

У професійному середовищі наявність компетенції є невід'ємною складовою. Формування компетенції у здобувачів освіти забезпечує можливість успішної реалізації себе у професійній сфері.

Для виконання професійних обов'язків необхідна компетенція у відповідній професійній галузі. Предметом наших досліджень також стало поняття «професійна компетенція», оскільки саме вона є необхідною складовою підготовки майбутнього фахівця-психолога з реабілітації.

Аналіз наукової літератури показав різноманітне тлумачення даного терміна. Так, Н. Пов'якель професійну компетентність розглядає як характеристику професіоналізму, котра дозволяє особистості як вирішувати професійні завдання, так і виконувати професійні обов'язки, котрі постають перед нею. Компетенція вважається основним компонентом професіоналізму, необхідного для реалізації як соціальних, так життєдіяльних функцій спеціаліста (фахівця) [12, с. 142].

О. Коқун виокремлює такі складові професійної компетенції: спеціальна компетентність; соціальна компетентність; особистісна компетентність; індивідуальна компетентність. Спеціальна компетентність розуміється як майстерність у професійній справі та вміння стратегічно планувати власний професійний розвиток; соціальна компетентність – це ефективне використання прийомів професійного спілкування та співпраці, спрямоване на досягнення спільних цілей і взаємодію, що призводить до досягнення успішних результатів. Особистісна компетент-

ність розглядається як здатність виражати себе і розвиватися, володіння методами протидії професійній деформації особистості. Індивідуальна компетентність – це майстерність у застосуванні методів самореалізації та особистісного розвитку в професійній сфері, а також вміння раціонально організовувати власну працю з уникненням перевантажень, хронічної втоми і вікового зниження продуктивності [6, с. 45].

Професійну компетентність у контексті підготовки психологів О. Лозова розглядає як здатність виконувати свої професійні функції та вирішувати завдання, типові для відповідної професії [8, с. 24].

Досліджуючи, як науковці трактують поняття «професійна компетенція», ми зіткнулися з тим, що його можуть інтерпретувати по-різному. Одні автори розглядають його як наявність певних навичок у конкретній галузі професійної діяльності [8; 12], інші вкладають ширший зміст, вважаючи, що це поняття включає й інші компетенції, наприклад, соціальні, особистісні, індивідуальні тощо [6].

Коли ми розглядаємо поняття «професійна компетенція» у фокусі підготовки майбутніх психологів, завданням яких є допомога людям у відновленні психічного здоров'я, особливо в теперішніх умовах війни в Україні, то вважаємо, що професійна компетенція здобувача вищої освіти включає:

- наявність знань;
- практичні навички роботи;
- вміння усвідомлювати власні можливості як спеціаліста;
- розуміння меж своєї компетентності;
- вміння планувати власну діяльність так, щоб забезпечити тривале виконання професійних обов'язків без ризику «емоційного вигорання».

Оскільки робота з реабілітації психічного здоров'я є складною, некваліфікований підхід може стати для спеціаліста джерелом виснаження, а не фактором професійного розвитку.

Другим важливим компонентом у підготовці фахівців із психологічної реабілітації є формування не лише професійної компетенції, а і соціальної компетенції, адже саме ця компетенція зможе підвищити довіру населення до психологічної служби, тому що соціальна компетенція дозволяє налагодити комунікацію з населенням, враховуючи всі особливості кожного індивіда. Трагування різними авторами в різних джерелах соціальної компетенції не є однозначним. Наше дослідження і вивчення цього питання ставило перед собою ціль розібратись, як розглядається соціальна компетенція науковцями.

Поняття «соціальна компетенція» О. Кохун розглядає як складову професійної компетенції, у зміст котрої входить ефективне використання прийомів професійного спілкування та співпраці, спрямоване на досягнення спільних цілей і взаємодію, що призводить до досягнення успішних результатів [6].

М. Докторович розглядає соціальну компетенцію як своєрідне переплетіння як знань, так і навиків зі спеціальною орієнтацією у відповідності до навколишнього середовища з подальшим забезпеченням можливості самореалізації в конкретній ситуації [4, с. 144–145].

Деякі науковці, наприклад О. Огієнко, визначає соціальну компетенцію в більш ширшому значенні, котра формується в контексті загальнолюдської культури, де враховуються конкретні культурні умови життєдіяльності людини. Соціальна компетенція в такому розумінні подається як можливість розв'язувати проблеми і завдання соціального характеру, але з урахуванням можливості використання всього потенціалу загальної культури людини [15, с. 154].

З погляду О. Овчарук, соціальна компетентність – це здатність людини до співпраці з оточенням, котра вмє взаємодіяти з суспільними групами, в яких перебуває, наявність навичок взаєморозуміння, вміння підтримувати соціальні та громадські цінності [16, с. 112].

Соціальна компетенція розглядається як складова у структурі компетенції, її суть розкривається в здатності до взаємодії з іншими, вміння бути активним та ініціативним. Також подається соціальна компетенція як здатність прояву в соціумі з урахуванням потреб і позицій інших [11, с. 112].

О. Субіна соціальну компетентність аналізує як у широкому, так і у вузькому сенсі. У широкому розумінні це здатність індивіда виконувати соціальні ролі відповідно до прийнятих норм, тоді як у вузькому значенні – це вміння ефективно взаємодіяти з іншими людьми для вирішення професійних і особистих завдань [17, с. 73].

Н. Гавриш соціальну компетентність розглядає як якість особистості, котра включає емоційні, мотиваційні та характерологічні властивості, котрі проявляються в соціальній активності [19, с. 174].

Т. Смагіна соціальну компетентність подає як поєднання системи знань, умінь, ставлень, ціннісних орієнтацій, котрі необхідні особистості для існування в соціумі та забезпечують її самореалізацію [16, с. 140].

Г. Хан та К. Кемпл соціальну компетентність поділяють на шість основних категорій: усвідомлення соціальних цінностей, формування особистісної ідентичності, розвиток навичок міжосо-

бистісного спілкування, здатність контролювати власну поведінку, прийняття рішень і розвиток культурної компетентності [21, с. 241].

Дослідивши поняття «соціальна компетенція», можна зробити висновок, що існують різні підходи до його визначення. Частина авторів розглядає соціальну компетенцію як культурні надбання [15], усвідомлення соціальних цінностей і здатність особистості гармонійно існувати в соціумі. Інші ж визначають це поняття як здатність індивіда ефективно взаємодіяти з іншими, будувати комунікацію для досягнення поставлених цілей [16; 17; 19].

З огляду на мету нашого дослідження – формування соціальної компетенції у майбутніх психологів з реабілітації, ми визначаємо це поняття як здатність майбутнього спеціаліста: ефективно взаємодіяти в соціумі, виконувати відповідні соціальні та професійні ролі, донести важливість психологічного здоров'я до різних верств населення.

Висновки. У дослідженні ми враховували виклики, з якими стикатимуться майбутні фахівці-психологи з реабілітації, робота з людьми, постраждалими внаслідок воєнних дій, та військовослужбовцями, які потребують психологічної реабілітації, повинні володіти як професійними, так і соціальними компетенціями.

Провівши аналіз сучасної літератури щодо професійної та соціальної компетентності, ми сформулювали єдине інтегроване поняття «професійно-соціальна компетентність» – наявність спеціальних професійних знань, умінь і навичок, котрі особистість спроможна майстерно застосовувати на практиці для досягнення поставлених завдань, а також здатність інтегрувати ці знання та вміння в соціум у різних соціальних групах для виконання різних соціальних завдань.

Список літератури:

1. Білодід І. К. Словник української мови: в 11 т. / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; редкол. Київ, 1970. Т. 4 . 239 с.
2. Глазиріна М. Педагогіка сучасної школи: навч. посібник для студ. педагогічних ВНЗ. Донецьк : Норд-Прес, 2006. 220 с.
3. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2009. Вип. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2009_2_7.
4. Докторович М. О. Соціальна компетенція як наукова проблема. *Психологія і суспільство*. 2009. № 3. С. 144–145.
5. Закон України «Про вищу освіту». Затв. № 4034-IX від 29.10.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

6. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. К.: ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. 200 с.

7. Куренкова А. В., Бондаренко Ю. А. Аналіз проблеми соціальної компетентності в теорії освіти. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць*. 2016. Вип. 73. Т. 2. С. 26–31.

8. Лозова О. М. Компетентісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів: монографія. Вінниця, 2014. 239 с.

9. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посібник. 5-е вид, перероб. і доп. Київ, 2007. 192 с.

10. Овчарук О. В. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: колективна монографія. Київ, 2004. 112 с.

11. Огієнко О. І. Соціокультурна компетентність у професійній підготовці майбутнього фахівця. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. Вип. 4. С. 368–374.

12. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: Монографія. Київ, 2003. 134 с.

13. Семенова А. В. Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса: Пальміра, 2006. 231 с.

14. Сидорчук Н. Г. Порівняльний аналіз понять «компетенція» та «компетентність» як складних психолого-педагогічних феноменів. *Проблеми освіти: збірник наукових праць. Спецвипуск*. Вінниця – Київ, 2015. С. 78–81.

15. Скопненко О. І., Цимбалюк Т. В. Сучасний словник іншомовних слів: 20 тис. слів і словосполучень. Київ, 2006. 789 с.

16. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 50. URL: http://eprints.zu.edu.ua/4273/1/vip50_30.pdf.

17. Субіна О. О. Формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури. Київ, 2015. 248 с.

18. Федоренко М. І., Федоренко І. В. Особливості формування інформаційної компетентності у майбутніх спеціальних психологів. Освітній дискурс: Гуманітарні науки: зб. наук. праць. Київ, 2017. 216 с.

19. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків, 2007. 640 с.

20. Lea D., Bradbury J. Oxford Advanced Learner's Dictionary. 2020. Vol. 1820. 457 p.

21. Han H. S., Kemple K. M. Components of social competence and strategies of support: considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*. 2006. Vol. 34, № 3. P. 241–246.

22. Longman Dictionary of Contemporary English. URL: <http://www.ldoceonline.com/dictionary/competence>.

23. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education. *Journal of Teacher Education*. 1985. Vol. 36. № 2. P. 5.

References:

1. Bilodid, I. K. (1970). *Slovyk ukrainskoi movy: v 11 t.* [Dictionary of the Ukrainian Language: in 11 Volumes]. Kyiv: AN Ukrainkoi RSR, Instytut movoznavstva im. O. O. Potebni. T. 4. 239 s.

2. Glazyrina, M. (2006). *Pedahohika suchasnoi shkoly: navch. posibnyk dlia stud. pedahohichnykh VNZ* [Pedagogy of the Modern School: Textbook for Students of Pedagogical Universities]. Donetsk: Nord-Press. 220 s.

3. Hulai, O. I. (2009). Kompetentnisnyi pidkhd yak osnova novoi paradyhmy osvity [Competency-based Approach as the Basis of a New Paradigm of Education]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, (2). Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2009_2_7.

4. Doktorovych, M. O. (2009). Sotsialna kompetentsiia yak naukova problema [Social Competence as a Scientific Issue]. *Psykhohohiia i suspilstvo*, (3), 144–145.

5. Verkhovna Rada Ukrainy. (2014). Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" [Law of Ukraine "On Higher Education"]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

6. Kokun, O. M. (2012). *Psykhohohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia: monohrafiia* [Psychology of Professional Development of a Modern Specialist: Monograph]. Kyiv: DP "Inform.-analitichne ahentstvo". 200 s.

7. Kurienkova, A. V., & Bondarenko, Yu. A. (2016). Analiz problemy sotsialnoi kompetentnosti v teorii osvity [Analysis of the Problem of Social Competence in Education Theory]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats*, 73(2), 26–31.

8. Lozova, O. M. (2014). Kompetentnisnyi pidkhd u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh psykhohohiv: monohrafiia [Competency-Based Approach in the Professional Training of Future Psychologists: Monograph]. Vinnytsia. 239 s.

9. Moiseiuk, N. Ye. (2007). *Pedahohika: navch. posibnyk* [Pedagogy: Textbook] (5th ed.). Kyiv. 192 s.

10. Ovcharuk, O. V. (2004). Kompetentnisnyi pidkhd u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukrainski perspektyvy: kolektyvna monohrafiia [Competency-Based Approach in Modern Education: Global Experience and Ukrainian Perspectives: Collective Monograph]. Kyiv. 112 s.

11. Ohienko, O. I. (2013). Sotsiokulturna kompetentnist u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho fakhivtsia [Sociocultural Competence in the Professional Training of Future Specialists]. *Pedahohichni nauky: Teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, (4), 368–374.

12. Poviakel, N. I. (2003). Profesiogenez samorehuliatcii myslennia praktychnoho psykhohoha: monohrafiia [The Formation of Self-Regulation of Thinking in Practical Psychologists: Monograph]. Kyiv. 134 s.

13. Semenova, A. V. (2006). *Slovyk-dovidnyk z profesiinnoi pedahohiky* [Dictionary of Professional Pedagogy]. Odessa: Palmyra. 231 s.

14. Sydoruk, N. H. (2015). Porivnialnyi analiz poniat "kompetentsiia" ta "kompetentnist" yak skladnykh psykholoh-pedahohichnykh fenomeniv [Comparative Analysis of the Concepts "Competence" and "Competency"]. *Problemy osvity: zbirnyk naukovykh prats*, (Spec. issue), 78–81.
15. Skopnenko, O. I., & Tymbaliuk, T. V. (2006). Suchasnyi slovnyk inshomovnykh sliv: 20 tys. sliv i slovospoluchen [Modern Dictionary of Foreign Words: 20 Thousand Words and Phrases]. Kyiv. 789 s.
16. Smahina, T. M. (n.d.). Poniattia ta struktura sotsialnoi kompetentnosti uchniv yak naukova problema [The Concept and Structure of Students' Social Competence as a Scientific Issue]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu*, (50). Retrieved from: http://eprints.zu.edu.ua/4273/1/vip50_30.pdf.
17. Subina, O. O. (2015). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti maibutnykh vykladachiv humanitarnykh spetsialnostei v umovakh mahistratury [Formation of Social Competence of Future Humanities Teachers in Master's Programs]. Kyiv. 248 s.
18. Fedorenko, M. I., & Fedorenko, I. V. (2017). Osoblyvosti formuvannia informatsiinoi kompetentnosti u maibutnykh spetsialnykh psykholohiv [Features of the Formation of Information Competence in Future Special Psychologists]. *Osvitnii dyskurs: Humanitarni nauky: zbirnyk naukovykh prats*, 216 s.
19. Shapar, V. B. (2007). Suchasnyi tlumachnyi psykholohichnyi slovnyk [Modern Explanatory Psychological Dictionary]. Kharkiv. 640 s.
20. Lea, D., & Bradbury, J. (2020). Oxford Advanced Learner's Dictionary (Vol. 1820, p. 457).
21. Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241–246.
22. Longman Dictionary of Contemporary English. Retrieved from: <http://www.ldoceonline.com/dictionary/competence>.
23. Short, E. (1985). The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education. *Journal of Teacher Education*, 36(2), 5.

© П. І. Завалко, 2024

Оглядова стаття

Надійшла до редакції 22.10.2024

Прийнято до публікації 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-9>

М. О. Курільченко

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
Харків, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4504-0246> – М. О. Курільченко
 maksym.kurilchenko@karazin.ua

ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено дослідженню проблеми застосування цифрових технологій в організації самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти. Установлено, що самоосвітня навчальна діяльність набуває особливого значення в умовах глобалізації та цифровізації суспільства, підвищення вимог до професійної компетентності фахівців на ринку праці. Визначено, що сьогодні цифрові технології відіграють важливу роль у трансформації освітнього процесу, надаючи здобувачам доступ до різноманітних інформаційних ресурсів та інтерактивних платформ для забезпечення персоналізації навчання, тому роль цих технологій в організації самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої освіти значно зростає.

У публікації уточнено суть поняття самостійної навчальної діяльності як організаційно та методично спрямованої викладачем навчальної діяльності здобувачів освіти на формування в них професійно необхідних знань, умінь, компетентностей, яка здійснюється суб'єктами навчання самостійно в межах аудиторної чи позааудиторної роботи. Визначено можливості застосування цифрових технологій в організації зазначеної діяльності. Схарактеризовано різні види цифрових технологій, які доцільно використовувати в самоосвітній навчальній діяльності здобувачів, зокрема мобільні додатки, платформи для дистанційного навчання, віртуальні симулятори тощо. Проаналізовано ключові переваги цих технологій (адаптивність, інтерактивність тощо) як засобів організації самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти. Виокремлено основні ризики, пов'язані з використанням цифрових технологій в освітньому процесі, зокрема інформаційне перевантаження, нерівний доступ суб'єктів навчання до ресурсів, необхідність розвитку самодисципліни здобувача освіти та інші.

Ключові слова: цифрові технології, самоосвітня навчальна діяльність, здобувачі вищої освіти, організація.

М. О. Kurilchenko

V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine

APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN ORGANIZING SELF-DIRECTED LEARNING ACTIVITIES OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

The article is devoted to studying the issue of applying digital technologies in organizing self-directed learning activities of higher education students. It has been established that self-directed learning activities gain special importance in the context of globalization and digitalization of society, as well as increasing demands on the professional competence of specialists in the labor market. It has been determined that today digital technologies play a significant role in transforming the educational process, providing students with access to diverse information resources and interactive platforms to ensure personalized learning. Consequently, the role of these technologies in organizing self-directed learning activities of higher education students is significantly growing.

The publication clarifies the essence of the concept of self-directed learning activities as an educational activity methodologically and organizationally guided by an educator, aimed at forming professionally necessary knowledge, skills, and competencies among students, which is independently performed by learners within the scope of in-class or extracurricular work. The possibilities of using digital technologies to organize

these activities have been identified. Various types of digital technologies that are appropriate for use in self-directed learning activities have been characterized, including mobile applications, distance learning platforms, virtual simulators, and more.

Key advantages of these technologies (such as adaptability, interactivity, etc.) as tools for organizing self-directed learning activities of higher education students have been analyzed. Major risks associated with using digital technologies in the educational process have been highlighted, including information overload, unequal access to resources among learners, the necessity for students to develop self-discipline, and others.

Key words: digital technologies, self-directed learning activities, higher education students, organization.

Постановка проблеми. В умовах реалізації концепції неперервної освіти значно зростає роль правильної з точки зору педагогічної науки організації самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, адже стрімкі зміни на ринку праці вимагають від фахівців постійного оновлення й розширення професійних знань, опанування нових, актуальних для конкретного часу загальних та фахових компетенцій. Самостійна навчальна діяльність суб'єктів навчання сприяє розвитку в них пізнавальної активності, формуванню вмінь застосовувати засвоєні знання й уміння на практиці, набуттю досвіду управління процесами власного професійного становлення й самоосвіти.

Актуальною вимогою до організації самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої освіти сьогодні є активне застосування цифрових технологій. Це зумовлено тим, що процес цифровізації охоплює всі сфери життєдіяльності членів суспільства. Зокрема, у царині освіти він сприяє інтенсивній трансформації традиційних методів і форм навчання, пропонуючи широкий спектр інноваційних цифрових інструментів для ефективного оволодіння майбутніми фахівцями новими знаннями, уміннями, навичками, професійно важливими компетентностями. Цифрові технології відкривають для учасників освітнього процесу нові можливості для індивідуалізації навчання, забезпечують доступ людини до широкого кола різноманітних джерел інформації, сприяють активному залученню здобувачів освіти до різних видів навчальної та квазіпрофесійної діяльності, створюють умови для розвитку критичного мислення й самостійності особистості. Розвиток цифрових технологій забезпечує доступність навчальних ресурсів для широкої аудиторії незалежно від місця проживання чи соціального статусу здобувачів, надає їм змогу навчатися за індивідуальною траєкторією в зручному темпі. Отже, наявність у вказаних технологій суттєвих переваг дозволили їм зайняти ключову позицію в організації самостійної навчальної діяльності майбутніх фахівців, забезпечуючи активну зміну основних підходів до здійснення навчання. У зв'язку з цим проблема застосування цифрових технологій в організації самоосвітньої діяльності

здобувачів вищої освіти набуває сьогодні особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Як засвідчує аналіз наукових праць, ученими висвітлено різні аспекти порушеної проблеми. Зокрема, у науковій літературі виокремлено різноманітні підходи до визначення поняття «самостійна навчальна діяльність» (В. Буряк, А. Бучинський, С. Заскалета, О. Малихін та ін.); проаналізовано сучасні вимоги до організації цієї діяльності (С. Гончаренко, О. Ільченко, Л. Шапошнікова та ін.), схарактеризовано способи й засоби організації самостійної роботи здобувачів освіти (А. Бугра, С. Вітвицька, Н. Дорофєєва, З. Курлянд та ін.); наведено різні класифікації цифрових освітніх технологій (О. Антонова, В. Коваленко, А. Сухих, Л. Фамілярська та ін.); проаналізовано певні можливості застосування вказаних технологій в організації самостійної навчальної діяльності суб'єктів навчання (Н. Бойко, Р. Гуревич, В. Кухаренко, Л. Майборода, О. Цись). Відзначаючи цінність вищевказаних наукових доробок, важливо зауважити, що в умовах інтенсивного розвитку цифрових технологій проблема їх застосування в організації самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти набуває нового звучання, а тому вимагає подальшого дослідження.

Мета статті – розкрити можливості застосування цифрових технологій в організації самоосвітньої навчальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Уточнимо, що в науковій літературі пропонують різні визначення поняття самоосвітньої навчальної діяльності людини. Так, А. Бугра та О. Коновал під цим поняттям розуміють діяльність, спрямовану на закріплення, поглиблення й розширення здобутих знань, а також на опанування здобувачами освіти нового навчального матеріалу без сторонньої допомоги. За висновками науковців, самостійна діяльність є важливим складником навчання всіх дисципліни, причому її здійснення сприяє не лише оволодінню майбутніми фахівцями професійно необхідними компетентностями, але й розвитку активності й самостійності кожного учасника освітнього процесу. Своєю чергою, підвищення в освітньому процесі ролі самостійної діяльності здобувачів та

зростання її обсягу зумовлює суттєві зміни у взаємовідносинах між викладачем та студентами, спонукаючи останніх виступати активними учасниками освітнього процесу та його співорганізаторами [4, с. 4].

Висловлюючи схожі думки, інші фахівці (Л. Грицюк, М. Сірук та ін.) зазначають, що самостійна навчальна діяльність – це планова діяльність здобувачів, яку вони виконують за методичним керівництвом та за завданням викладача, але який не бере в ній безпосередньої участі. Наголошуючи на високому дидактичному потенціалі зазначеної діяльності, автори також додають, що ця діяльність спряє поглибленню й розширенню знань, розвитку пізнавального інтересу здобувачів освіти, опануванню ними прийомами навчально-пізнавальної діяльності. Саме тому в розвинених країнах обсяг позааудиторної самостійної навчальної діяльності порівняно з різними видами аудиторної роботи може доходити до пропорції 3,5:1. Як стверджують вищезазначені дослідники, зазначену діяльність суб'єкти навчання здійснюють у час, вільний від обов'язкових занять [6, с. 9]. З останньою думкою вряд чи можна погодитися, бо зазначена діяльність може реалізовуватися як на заняттях, так і поза ними.

За висновками В. Сокаль, самостійна навчальна діяльність є активною пізнавальною діяльністю здобувачів освіти, що забезпечує виконання ними сформульованої викладачем мети у спеціально відведений для цього час. Ця діяльність, будучи важливим підготовчим етапом для здійснення випускниками ЗВО в майбутньому самостійної професійної діяльності, вимагає розвитку в усіх її учасниках відповідної мотивації та забезпечення керівництва з боку педагога [10, с. 646].

З урахуванням точок зору різних вчених у представленій статті уточнено визначення поняття самостійної навчальної діяльності як організаційно та методично спрямованої викладачем навчальної діяльності здобувачів освіти на формування в них професійно необхідних знань, умінь, компетентностей, що здійснюється суб'єктами навчання самостійно в межах аудиторної чи позааудиторної роботи.

Слід відзначити, що застосування цифрових технологій докорінно змінюють підходи до організації самоосвітньої навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, створюючи для них нові можливості для навчання та розвитку кожної особистості, зокрема забезпечуючи легкий доступ до знань, даючи змогу навчатися в будь-який час і в будь-якому місці розташування. Центральне місце серед цих технологій займають ті, що реалізуються завдяки мережі інтернет.

Інтерактивні цифрові інструменти й мультимедійні ресурси підвищують зацікавленість і мотивацію до навчання, роблять процес ефективнішим і цікавішим. До цієї групи цифрових технологій, які можна ефективно застосовувати для організації самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти, належать такі: електронні підручники, енциклопедії, практикуми, тренажери, лекторії тощо; контролюючі програми-тести, навчальні відеофільми тощо. Окреме місце займають інтерактивні тренажери та симулятори, що моделюють реальні умови для практичного навчання. Наприклад, платформи SimScale (інженерія), CodeCombat (програмування) або Virtual Labs (STEM-освіта) допомагають здобувачам освіти застосовувати теоретичні знання на практиці у безпечному середовищі. Важливими додатковими засобами для організації самостійної навчальної діяльності здобувачів є лекції та відеоуроки на YouTube чи подкасти на Spotify, які дозволяють візуалізувати складні концепції [5; 7; 11].

Не менш популярними є електронні бібліотеки та бази даних, як-от Google Scholar, JSTOR чи eLibrary. Вони забезпечують доступ до академічної літератури та наукових статей, однак часто мають платний доступ до повнотекстових матеріалів. Нарешті, соціальні мережі та онлайн-спільноти (Facebook, Telegram-канали чи форуми на Reddit) сприяють обміну знаннями та забезпеченню взаємної підтримки. Вони дозволяють знаходити однодумців, брати участь у вебінарах та дискусіях. Ефективними інструментами для здійснення самостійної пізнавальної діяльності здобувачів освіти є такі освітні платформи, як Coursera, edX, Udemy, Prometheus та Khan Academy. Вони пропонують широкий вибір дисциплін, починаючи від мов та закінчуючи курсами з програмування та бізнесу [1; 2].

Чільне місце в організації самоосвітньої діяльності займають системи управління навчанням (LMS), найбільш поширеною з яких є система Moodle. Кожна з таких систем являє собою інтернет-ресурс, на якому розміщені відповідні освітні елементи. Як правило, LMS включає: навчальні та методичні матеріали в різній формі (файли, презентації, відео, графіка тощо), зокрема завдання для самостійної роботи; можливості спілкування між учасниками освітнього процесу в режимі on-line та off-line; різні організаційно-адміністративні завдання; процедуру контролю результатів навчання. Указана система зокрема передбачає ведення викладачем журналу з виставленням оцінок та відображенням статистичних даних про здобувачів, що відбиває процес опанування ними певного навчального курсу [8; 9]. Ефективними

інструментами для організації самостійної діяльності здобувачів є також такі цифрові інструменти, як Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom.

Поширеним засобом для організації самостійної навчальної діяльності здобувачів є мобільні пристрої, що забезпечують доступ до різних освітніх ресурсів. Так, перша в історії мобільна програма для навчання World Academy Online пропонує різні освітні ресурси, у тому числі безкоштовні лекції та курси провідних університетів і бізнес-шкіл. Для організації самоосвітньої навчальної діяльності активно використовуються також такі мобільні додатки, як Duolingo, Quizlet, Photomath і SoloLearn, що забезпечують інтерактивний формат навчання шляхом упровадження гейміфікації [1; 3].

Опрацювання наукової літератури дозволило визначити, що застосування цифрових технологій в організації навчальної самостійної діяльності здобувачів освіти забезпечує цілу низку принципів переваг, а саме:

- доступність отримання, розширення діапазону форм та інструментів трансляції потрібної інформації (цифрові технології усувають географічні та соціальні бар'єри до її отримання);

- адаптивність, індивідуалізація самостійної навчальної роботи (адаптивні цифрові технології підлаштовують навчальний контент під потреби конкретного здобувача, наприклад платформи Duolingo або Brilliant аналізують помилки користувача та пропонують йому додаткові вправи для підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу);

- інтерактивність, гейміфікація (інтерактивні вправи, симуляції та віртуальні лабораторії, як-от Labster або Minecraft Education, дають людині змогу отримати практичні навички в умовах, максимально наближених до реальних; гейміфікація завдяки інтерактивним елементам сприяє розвитку навчально-пізнавальної мотивації учасників);

- формування нових навичок, зокрема soft skills (критичне мислення, цифрова грамотність, навички самостійного пошуку інформації тощо);

- забезпечення співпраці та соціального навчання (освітні форуми, групи у соціальних мережах та платформи для дистанційного навчання створюють можливості для обміну досвідом, активної взаємодії; спільна робота у хмарних сервісах, як-от Google Workspace, підвищує ефективність командної роботи);

- економія матеріальних і фізичних ресурсів (зменшення витрат на проїзд, проживання, друковані матеріали тощо, доступ до безкоштовних курсів і ресурсів, зниження фізичних зусиль).

Водночас слід відзначити, що застосування цифрових технологій в організації навчальної

самостійної діяльності здобувачів має також принципові недоліки та ризики, а саме:

- інформаційне перевантаження мережі інтернет, наявність слабкого контролю якості освітніх продуктів у ній, що ускладнює пошук якісного й достовірного навчального матеріалу та вимагає наявності у здобувача розвинутого критичного мислення;

- цифрові технології, створені на засадах принципу гейміфікації, нерідко відволікають користувача від глибокого засвоєння навчального матеріалу;

- залежність здійснення самостійної роботи з використанням цифрових технологій від доступу до інтернету, зокрема виключення світла може стати бар'єром для подальшої роботи;

- примітивізація сформованих завдяки цифровим технологіям компетентностей;

- цифрові технології не завжди передбачають наявність чіткого плану дій, що ускладнює досягнення визначених цілей;

- надмірне використання цифрових пристроїв призводить до появи фізичних і психічних проблем, таких як фізична втома, зниження концентрації уваги, психологічна залежність від гаджетів;

- відсутність повноцінної соціалізації (зловживання цифровими технологіями зменшує кількість живих комунікативних та емоційних контактів з іншими людьми).

Висновки. На підставі вищевикладеного можна підсумувати, що цифрові технології виконують важливу роль в організації самоосвітньої діяльності здобувачів освіти. Ці технології відкривають широкі можливості для доступу до різноманітних освітніх ресурсів, онлайн-курсів та інтерактивних платформ, а це дає здобувачам змогу обирати індивідуальний шлях здійснення навчання. Як встановлено, застосування цих технологій в організації вищевказаної діяльності має як суттєві переваги, так і принципові недоліки. Тому для досягнення максимального ефекту від використання цифрових технологій важливо забезпечити баланс між ними та іншими засобами організації самостійної навчальної діяльності.

У подальшому дослідженні передбачається більш докладно схарактеризувати окремі цифрові технології, які доцільно застосувати в організації самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Список літератури:

1. Chan, J. *mLearning: The Way of Learning Tomorrow*. ELearning Industry. 2014. URL:

<https://elearningindustry.com/mlearning-the-way-of-learning-tomorrow>.

2. Irwanto Irwanto, Dwi Wahyudiati, Anip Dwi Saputro, and Isna Rezkia Lukman. Massive Open Online Courses (MOOCs) in Higher Education: A Bibliometric Analysis (2012-2022). *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 13, No. 2, February 2023. P. 223–231.

3. Saccol A., Reinhard N., Barbosa J., Schlemmer E. M-learning (mobile learning) in practice: a training experience with it professionals. *Journal of Information Systems and Technology Management*, 2010. 7(2), 261–280. <https://doi.org/10.4301/s1807-17752010000200002>.

4. Бугра А. В., Коновал О. А. Методика самостійної роботи студентів: навч.-метод. посіб. Кривий Ріг : КП ДВНЗ «КНУ», 014. 124 с.

5. Гончарова І. П. Цифрові технології в освіті як засіб покращення доступності та ефективності навчання. *Розвиток науково-методичної компетентності педагогічних працівників на засадах цифрової дидактики*: матеріали міжрег. наук.-практ. семінару. Біла Церква: Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти. 2023. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734946>.

6. Грицюк Л. К., Сірук М. В. Організація самостійної навчальної роботи студентів у навчальному процесі вищого навчального закладу. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2011. Вип. 17: Педагогічні науки. С. 9–14.

7. Мадзігон В. М. Електронний підручник. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України*; гол. ред. В.Г. Кремінь. Київ : Юрінком Інтер, 2018. С. 260–261.

8. Рудницька К. В., Дроздова В. В. Організація самостійної роботи студентів засобами Moodle в процесі навчання іноземної мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Том 63, №1. С. 218–229.

9. Совгар О. М., Бойченко В. В. Використання Moodle в процесі самостійної роботи з вивчення іноземної мови курсантів військових ЗВО. *Інформаційні технології в освіті*. 2021. № 48(3). С. 7–14.

10. Сокаль В. Організація самостійної роботи з педагогічних дисциплін у ВНЗ технічного профілю. *Journal of Education, Health and Sport*. 2016. Вип. 6(12). P. 642–654.

11. Струтинська О. В. Особливості сучасного покоління учнів і студентів в умовах розвитку цифрового суспільства. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2020. Вип. 9. С. 145–160. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.12>.

References:

1. Chan, J. (2014). mLearning: The Way of Learning Tomorrow. ELearning Industry. 2014. Retrieved from: <https://elearningindustry.com/mlearning-the-way-of-learning-tomorrow>.

2. Irwanto Irwanto, Dwi Wahyudiati, Anip Dwi Saputro, and Isna Rezkia Lukman (2023). Massive Open Online Courses (MOOCs) in Higher Education: A Bibliometric Analysis (2012-2022). *International Journal of Information and Education Technology*, 13(2), 223–231.

3. Saccol, A., Reinhard, N., Barbosa, J., & Schlemmer, E. (2010). M-learning (mobile learning) in practice: a training experience with it professionals. *Journal of Information Systems and Technology Management*, 7(2), 261–280. <https://doi.org/10.4301/s1807-17752010000200002>.

4. Buhra, A. V., Konoval, O. A. (2014). *Metodyka samostiinoi roboty studentiv* [Methods of independent work of students]. Educational and methodological manual. Kryvyi Rih : KPI DVNZ «KNU». [In Ukrainian].

5. Honcharova, I. P. (2023). Tsyfrovii tekhnolohii v osviti yak zasib pokrashchennia dostupnosti ta efektyvnosti navchannia [Digital technologies in education as a means of improving the accessibility and effectiveness of learning]. *Development of scientific and methodological competence of pedagogical workers on the basis of digital didactics*: materials of the interregional scientific and practical seminar. Bila Tserkva: Bila Tserkva Institute of Continuing Professional Education. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/734946>. [In Ukrainian].

6. Hrytsiuk, L. K., Siruk, M. V. (2011). Orhanizatsiia samostiinoi navchalnoi roboty studentiv u navchalnomu protsesi vyshchoho navchalnoho zakladu. *Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka National University, Pedagogical Sciences*, 17. 9–14. [In Ukrainian].

7. Madzihon, V. M. (2018). *Elektronnyi pidruchnyk* [Electronic textbook]. Encyclopedia of education (p. 260–261). Kyiv: Yurinkom Inter. [In Ukrainian].

8. Rudnitska, K. V., Drozdova, V. V. (2018). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv zasobamy Moodle v protsesi navchannia inozemnoi movy [Organization of independent work of students using Moodle tools in the process of learning a foreign language]. *Information technology and learning tools*, 63 (1), 218–229. [In Ukrainian].

9. Sovhar, O. M., Boichenko V. V. (2021). Vykorystannia Moodle v protsesi samostiinoi roboty z vyvchennia inozemnoi movy kursantiv viiskovykh ZVO [Using Moodle in the process of independent work on learning a foreign language of students of higher military educational establishments]. *Information technology in education*, 48(3), 7–14. [In Ukrainian].

10. Sokal V. (2016). Orhanizatsiia samostiinoi roboty z pedahohichnykh dystsyplin u VNZ tekhnichnoho profilu [Organization of independent work on pedagogical disciplines in universities of technical profile]. *Journal of Education, Health and Sport*, 6(12), 642–654. [In Ukrainian].

11. Strutynska, O. V. (2020). Osoblyvosti suchasnoho pokolinnia uchniv i studentiv v umovakh

rozvytku tsyfrovoho suspilstva [Features of the modern generation of pupils and students in the context of the development of a digital society]. Open educational

e-environment of modern university, 9, 145–160. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.12>. [In Ukrainian].

© М. О. Курільченко, 2024

Оглядова стаття

Надійшла до редакції 16.12.2024

Прийнята до публікації 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-10>

О. Г. Галашова

Одеський національний економічний університет, Одеса, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0848-8533> – О. Г. Галашова

✉ alya20.1987@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА (ЕКОНОМІКА)»

У статті розглянуто необхідність формування стресостійкості, як однієї з провідних особистісних та професійних властивостей майбутніх фахівців спеціальності «Професійна освіта (Економіка)». Проведено аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень стресостійкості та з'ясовано причини виникнення стресу в період адаптації студентів до умов навчання у новому для них соціумі. Такими причинами визначено: розбіжності між власними цінностями та пріоритетами інших членів колективу, різний рівень виховання, непорозуміння під час спілкування; стресові фактори – недостатня повага з боку одногрупників, невизначеність власної ролі й місця у групі, невпевненість у стабільності особистих досягнень. Під впливом нереалізованих потреб особи, емоційної нестійкості, заниженої чи завищеної самооцінки починають діяти фактори, що викликають стан стресу. У повсякденному спілкуванні та виконанні навчальних завдань особисті стресори, зокрема, такі, як скутість у налагодженні між-особистісних контактів, невисокий, у порівнянні з товаришами, рівень базових знань, відсутність підтримки з боку викладачів та одногрупників, послаблення розумових здібностей, пасивне ставлення до навчання, зниження рівня самоорганізації виводять із рівноваги фізичні та психічні функції особистості, що призводить до невдоволення собою, навчанням, збільшує стрес. Проведені дослідження визначають необхідність врахування індивідуальних особливостей адаптації студентів до умов соціокультурного та професійного середовища вищого навчального закладу та пошуку шляхів реалізації внутрішнього потенціалу особистості до подолання стресу. Моделювання та створення проблемних навчальних ситуацій на заняттях з ділової англійської мови, залучення студентів до активного вирішення складних завдань, надає їм можливості сприйняти стрес як «виклик», і може бути розглянуто як спосіб формування умінь протистояти викликам та швидко приймати рішення у невизначених, стресових ситуаціях. Особистий досвід автора підтверджує, що усвідомлення значимості міжпредметних зв'язків, використання знань з дисциплін «Економікс», «Емоційний інтелект», «Маркетинг» у процесі ділової іншомовної дискусії додає студентам впевненості в аргументації власної точки зору, сприяє самовизначенню, формуванню стресостійкості майбутніх фахівців, їх самореалізації у сферах економіки, бізнес-освіти та тренерської діяльності.

Ключові слова: стресостійкість, фактори стресу, емоції, самосвідомість, адаптація, ділова англійська мова, емоційний інтелект.

О. Н. Halashova

Odesa National Economic University, Odesa, Ukraine

THE USE OF INTERDISCIPLINARY RELATIONS IN FORMING STRESS RESISTANCE OF FUTURE SPECIALISTS MAJORING IN “VOCATIONAL EDUCATION (ECONOMICS)”

The article considers the necessity of forming stress resistance as one of the leading personal and professional properties of future specialists majoring in “Professional Education (Economics)”. The author analyzes domestic and foreign studies of stress resistance and identifies the causes of stress during the period of students' adaptation to the conditions of study in a new professional society. These reasons are as follows: discrepancies

between their own values and priorities and the style of communication and behavior of other team members; stress factors – lack of understanding of one's own role and place in the team, lack of respect from their comrades, uncertainty about the stability of personal achievements. Under the influence of unfulfilled needs, emotional instability, low or high self-esteem, personal factors that cause stress begin to act. In everyday communication and performance of academic tasks, personal stressors, in particular, such as constraints in establishing interpersonal contacts, low level of basic knowledge in academic disciplines, lack of support from friends and teachers, weakening of mental abilities, passive attitude to learning, and a decrease in the level of self-organization, throw physical and mental functions out of balance, which leads to dissatisfaction with oneself, learning and increases stress.

The conducted research determines the need to take into account individual peculiarities of students' adaptation to the conditions of the socio-cultural and professional environment of a higher education institution and to find ways to realize the internal potential of a person to overcome stress. Modeling and creating problematic learning situations in business English classes, involving students in active problem solving, enables them to perceive stress as a "challenge" and can be seen as a way to develop the ability to face challenges and make quick decisions in uncertain, stressful situations. The author's personal experience confirms that the awareness of the importance of interdisciplinary connections, the use of knowledge from the disciplines of Economics, Emotional Intelligence, and Marketing in the process of business foreign language discussion gives students confidence in arguing their own point of view, promotes self-determination, the formation of stress resistance of future professionals, and their self-realization in the fields of economics, business education, and coaching.

Key words: stress resistance, stress factors, emotions, self-awareness, adaptation, business English, emotional intelligence.

Постановка проблеми. Набуття досвіду в оволодінні новими спеціальностями, спрямованими на комплексне засвоєння та подальше використання економічних, лінгвістичних та психолого-педагогічних знань потребує формування умінь міжособистісної взаємодії. Однією з таких спеціальностей є спеціальність 015 «Професійна освіта (Економіка)». Безумовно, професійна підготовка майбутніх фахівців галузей освіти, економіки та викладачів економічних дисциплін англійською мовою, визначає напрям процесу їх становлення як спеціалістів в мінливих умовах сучасного економічного простору. Успішність досягнення професійних результатів передбачає уміння протистояти викликам та швидко приймати рішення у невизначених, стресових ситуаціях ділового середовища. Тому постає питання про формування стресостійкості як базової властивості майбутніх фахівців спеціальності 015 «Професійна освіта (Економіка)» для їх самореалізації у сферах економіки, бізнес-освіти та тренерської діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему стресостійкості майбутніх фахівців у процесі навчання у ВНЗ висвітлено у багатьох наукових доробках вітчизняних та зарубіжних учених. На думку Г. Мешко, О. Мешка для формування професійної стресостійкості майбутніх керівників закладів освіти на етапі магістерської підготовки важливе значення мають: формування навичок продуктивної взаємодії та конструктивного вирішення конфліктів, подолання професійних труднощів, формування стратегій захисту від стресу, навчання способам і прийомам саморегуляції, формування саногенного мислення

[3, с. 111]. У дослідженні Н. Цибуляк, А. Бондарчук визначено структуру професійної стресостійкості спеціального педагога, що вміщує емоційну складову–реакцію фахівця на стресову ситуацію у професійній діяльності, що впливає на здатність проявляти самовладання, витримку та самоконтроль, особистісну складову як особливості мотивації та саморегуляції, під впливом яких виробляється певне ставлення до стресової ситуації та поведінкову складову, що відображає дії та вчинки фахівця у стресовій ситуації задля нейтралізації впливу стрес-факторів і підтримки балансу між вимогами професійної діяльності та внутрішніми ресурсами, що задовольняють цим умовам [4, с. 154]. Значний інтерес дослідників приділяється вивченню поняття резильєнтності. Резильєнтність трактується N. Garmezu як здатність особистості до регенерації внутрішнього ресурсу після стресових впливів і до збереження та розвитку адаптивних навичок [Цит. за 5, с. 40]. Стресостійкість, за висновком С. Кузікової, Т. Щербак є не менш важливою, ніж резильєнтність, для успішної, насамперед психологічно безпечної діяльності педагога. До поняття стресостійкості віднесено такі явища, як емоційна стійкість, стрес-резистентність, нервово-психологічна стійкість, толерантність до невизначеності тощо [5, с. 41]. На основі аналізу результатів емпіричного дослідження О. Кокуна, Г. Дубчак виявлено психологічні особливості типів поведінки майбутніх фахівців соціономічних професій в стресовій ситуації [6, с. 41].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави відстежити значущість розглянутих досліджень у розробку питання стресостійкості

майбутніх фахівців. Утім, проблема формування стресостійкості студентів спеціальності 015 «Професійна освіта (Економіка)» ще є недостатньо висвітленою і потребує ретельної уваги.

Мета статті полягає у виявленні та аналізі ефективності використання міжпредметних зв'язків для формування стресостійкості майбутніх фахівців спеціальності «Професійна освіта (Економіка)» у процесі навчання дисциплін циклу професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливістю поняття стресостійкості є його тісний зв'язок зі здатністю до адаптації, психологічною та емоційною стійкістю. За концепцією стресу Г. Сельє та концепцією когнітивно- феноменологічного підходу Р. Лазаруса, стрес- це загальний адаптаційний синдром, що можна, насамперед, пояснити потребою кожного живого організму до відновлення та збереження рівноваги з оточуючим середовищем. Під час дії стресора – критичної життєвої події – коли рівновага порушується, виникає небезпека для успішного досягнення мети діяльності [Цит. за 7, с. 135].

На соціально – психологічному рівні, як зазначено В.Крайнюк під стресостійкістю особистості, розуміють «збереження здатності до соціальної адаптації; збереження значущих міжособистісних зв'язків; забезпечення успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей; збереження працездатності; збереження здоров'я» [8, с. 24].

Під час взаємодії індивіда з оточуючим середовищем, за Р.Лазарусом, відбувається адаптація особистості і оточення формуються емоції щодо оцінки стресових ситуацій [Цит. за 7, с. 205].

Процес адаптації майбутніх фахівців спеціальності «Професійна освіта (Економіка)» до умов нового соціального оточення вищого навчального закладу ми розглядаємо як набуття ними досвіду встановлення стосунків в колективі, формування стресостійкості, вміння вирішувати конфлікти. Виховані у різних субкультурах, після вступу до університету, студенти часто відчувають розбіжності між власними цінностями і пріоритетами та стилем спілкування і поведінки інших членів нового для них соціуму. Їх очікування не завжди задоволені; виникають ситуації емоційної та психологічної напруги всередині учбових груп, коли виявляється, що не всі студенти сприймають навчальний матеріал однаково інтенсивно. Специфіка особистісного розуміння та обробки інформації визначають, на перший погляд, «більш» і «менш» успішних студентів, що призводить до дискомфорту, особливо у тих студентів, хто у середній школі отримував досить високі результати. Отже, виникнення стресових факторів – від-

сутності розуміння своєї ролі й місця у колективі, недостатньої поваги з боку товаришів, невпевненості у стабільності особистих досягнень призводить до стану стресу. Під впливом нереалізованих потреб особи, емоційної нестійкості, заниженої чи завищеної самооцінки починають діяти особисті фактори, що викликають стан стресу. У повсякденному спілкуванні та виконанні навчальних завдань такі стресори як рольова неясність, відсутність підтримки, відсутність статусу, виводять із рівноваги фізичні та психологічні функції, що призводить до незадоволеності собою, навчанням, збільшує стрес.

Усвідомлення стресора та його оцінка емоційно стійкими, вольовими «особистостями» визначається як «виклик», виявляє вміння взяти на себе відповідальність і з упевненістю подолати стресову ситуацію, вплинути на стресор. Емоційно вразливі особистості сприймають стресор як «загрозу», їхні дії відрізняються нерішучістю. Стійкість до стресорів, адекватна самооцінка, за І. Аршавою, «сприятимуть формуванню оптимальної життєвої орієнтації» [7, с. 27] свідчать про адаптованість особистості до складних умов життєдіяльності. Позиція низької самооцінки є деструктивною, показником дезадаптованості, нездатності до саморегуляції стану і поведінки.

Отже, у процесі підготовки до професійної взаємодії студентів, майбутніх фахівців у сферах економіки, бізнес-освіти та тренерської діяльності слід врахувати притаманні їм особистісні властивості характеру і темпераменту і формувати механізми їхньої самореалізації, починаючи з періоду адаптації до умов соціокультурного та професійного середовища вищого навчального закладу.

Моделювання та створення проблемних навчальних ситуацій на заняттях з ділової англійської мови можна розглядати як спосіб формування стресостійкості студентів.

Розв'язання кейсу на заняттях з навчальної дисципліни «Ділова англійська мова», використання проектної методики, дискусія, створення малих груп співробітництва, презентації з їх подальшим обговоренням та непередбачуваними запитаннями, несподівані коментарі в межах підготовлених тем, ситуативне лідерство сприятимуть формуванню критичного мислення, емоційної та психологічної стійкості та стійкості до стресу майбутніх фахівців. Інтерактивна комунікація англійською мовою в групах «змішаного» типу, як і будь-який процес непідготовленого спілкування іноземною мовою, вміщує, з нашої точки зору, фактор стресу. Утім, у процесі інтерактивної взаємодії у студентів формується резерв компенсаторного типу: лідери малих груп здійсню-

ють координацію дискусії на паритетній основі, і головним принципом такої дискусії є вільний обмін думками. Слід зазначити роль міжпредметних зв'язків у підготовці до проведення дискусії. Так, використовуючи знання з економічних дисциплін («Економікс», «Маркетинг»), згідно завдань кейсу, студенти I курсу виявили індивідуальний творчий підхід до вирішення проблеми підвищення конкурентоспроможності фірми. Обізнаність у сфері економіки надала впевненості до виступів з пропозиціями англійською мовою навіть тим студентам, хто відчував складнощі в іншомовному спілкуванні. При цьому важливим аспектом до формування стресостійкості є виділення лідерами груп цінності знань та досвіду кожного співрозмовника, що виявило можливості їх самореалізації та самоактуалізації. Отже, завдяки взаємовпливу особистостей, співпраця в малих групах співробітництва об'єднує студентів під час адаптації до умов нового для них соціуму, дозволяє зробити кожному учаснику дискусії внесок у спільну справу, сприяє формуванню самоповаги та взаємної поваги, допомагає подолати негативні наслідки факторів стресу у процесі адаптації до міжкультурного спілкування.

В рамках навчальної дисципліни «Ділова англійська мова та переклад» метою обговорення студентами 3 курсу спеціальності «Професійна освіта (Економіка)» теми «Конфлікт» було визначення причин конфлікту в організації, опрацювання нової лексики та активне використання іншомовних кліше у процесі спілкування. Проте завдання розглянути дане питання з точки зору виявлення емоційного інтелекту менеджера та співробітників, учасників конфлікту, розширило межі дискусії. Стресові ситуації, пов'язані з булінгом, дискримінацією, ігноруванням на робочому місці викликали професійний інтерес студентів щодо аналізу емоцій, рівня самосвідомості та соціальної обізнаності керівника підрозділу організації. Використовуючи модель емоційного інтелекту, запропоновану Дж. Мейером, П. Селовеєм, Д. Карузо [1, с. 775], а також модель емоційного інтелекту Деніела Гоулмана [3, с. 62–63], учасники дискусії визначили здатність менеджера сприймати та усвідомлювати власні емоції такі як жаль, відроза, гнів, що виникають у конфліктних ситуаціях, а також інтерпретувати значення емоцій -спустошеність, засмученість, збентеженість інших людей, які знаходились у стані емоційного напруження, аналізувати причини виникнення емоцій, управляти емоціями та контролювати емоційні стани. Особливу увагу було приділено поняттям «емпатія» і «самосвідомість». Варто визначити, що здатність особистості до аналізу

своїх сильних та слабких сторін в рамках «самосвідомості» було розглянуто як вагома складова емоційного інтелекту. Під час обговорення теми «Конфлікт» студенти підкреслили, що чесність, насамперед, щодо самого себе, дозволяє менеджеру знижувати інтенсивність негативних емоцій і, за допомогою емпатії, проникнення в емоційні стани інших людей, координувати міжособистісну взаємодію. Уміння володіти емоційним інтелектом, за спільним висновком учасників дискусії, означає усвідомити стрес у вигляді емоцій і поведінки оточення і протидіяти стресу як результату будь-якої конфліктної ситуації. Значущість самосвідомості у складі емоційного інтелекту виділено студентами як важливу особистісну властивість сприймати стрес як виклик і брати на себе відповідальність за вирішення конфлікту.

Висновки. Отже, використання міжпредметних зв'язків, зокрема знань з дисциплін «Емоційний інтелект», «Економікс», «Маркетинг» у процесі ділової іншомовної дискусії поглиблює засвоєння студентами знань з предметів циклу професійної підготовки, сприяє формуванню стресостійкості майбутніх фахівців для їх самореалізації у сферах економіки, бізнес-освіти та тренерської діяльності.

Напрямок подальших розвідок можна визначити дослідження формування професійної установленості майбутніх фахівців спеціальності 015 «Професійна освіта (Економіка)».

Список літератури:

1. Mayer J. D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli : a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*. 1990. Vol. 54. No. 3, 4. Pp.772–781 (дата звернення 29.11.2024 р.)
2. Daniel Goleman “EMOTIONAL INTELLIGENCE” A Bantam Book PUBLISHING HISTORY / The 10th Anniversary Edition. v3.1_r2. 2006. p. 386 (дата звернення 29.11.2024 р.)
3. Мешко Г. І., Мешко О. І. Формування професійної стресостійкості майбутніх керівників закладів освіти на етапі магістерської підготовки // *Humanitarium*. 2019. Том. 43, вип. 1: Психологія. С. 103–112.
4. Цибуляк, Н. Ю., Бондарчук, А. Є. Структура професійної стресостійкості спеціального педагога. *Теорія і практика сучасної психології*, Т.2, №6, 2019 р. С. 154–158.
5. Кузікова, С., & Щербак, Т. (2022). Теоретико-емпіричний аналіз проблеми резильєнтності та стресостійкості в педагогічній діяльності. *Психологічний журнал*, (8). 2022 р. С. 39–46.
6. Коқун О.М. Особливості прояву стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій

[Електронний ресурс] / О. Кокун, Дубчак Г. // Social and Human Sciences. Polish-Ukrainian scientific journal. – 2016. – № 03 (11)

7. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: Монограф. Д.: Вид-во ДНУ. 2006. 336 с.

8. Крайнюк В.М. Психологія стресостійкості особистості: Монографія. К.: Ніка-Центр, 2007. 432 с.

References:

1. Mayer, J. D., Di Paolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli : a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*. Vol. 54. No. 3, 4. Pp. 772–781.

2. Daniel Goleman (2006). “Emotional intelligence” A Bantam Book Publishing history. *The 10th Anniversary Edition*. v3.1_r2. p. 386

3. Meshko, H. I., & Meshko, O. I. (2019). Formuvannya profesiinoi stresostiikosti maibutnikh kerivnykiv zakladiv osvity na etapi mahisterskoi pidhotovky [Formation of professional stress resistance of future heads of educational institutions at the stage of master’s training]. *Humanitarium*. Tom. 43, vyp. 1: *Psykhologhiia*. S. 103–112 [in Ukrainian]

4. Tsybuliak, N. Yu., & Bondarchuk, A. Ye. (2019). Struktura profesiinoi stresostiikosti spetsialnoho pedahoha [The structure of professional stress resistance of a special teacher]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykhologii*, T.2, № 6, 154–158 [in Ukrainian]

5. Kuzikova, S., & Shcherbak, T. (2022). Teoretyko-empyrychnyi analiz problemy rezylentnosti ta stresostiikosti v pedahohichnii diialnosti [Theoretical and empirical analysis of the problem of resilience and stress resistance in pedagogical activity]. *Psykhologhiichnyi zhurnal*, (8), 39–46 [in Ukrainian]

6. Kokun, O.M. (2016) Osoblyvosti proiavu stresostiikosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Peculiarities of the manifestation of stress resistance of future specialists in socioeconomic professions]. O. Kokun, Dubchak H. Social and Human Sciences. *Polish-Ukrainian scientific journal*. № 03 (11) [in Ukrainian]

7. Arshava, I.F. (2006) Emotsiina stiikist liudyny ta yii diahnostyka [Emotional stability of a person and its diagnosis]: Monohrafiia. D.: Vyd-vo DNU. 336 s. [in Ukrainian]

8. Krainiuk, V.M. (2007) Psykhologhiia stresostiikosti osobystosti [Psychology of personality stress resistance]: Monohrafiia. K.: Nika-Tsentr. 432 s. [in Ukrainian]

© О. Г. Галашова, 2024

Науково-методична стаття

Надійшла до редакції 16.12.2024

Прийнята до публікації 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-11>

О. Р. Онишко

Класичний приватний університет, Запоріжжя, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7132-4075> – О. Р. Онишко



onyshko50@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ТОВАРОЗНАВСТВА ТА КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Трансформація економічної системи в Україні ставить нові вимоги до рівня знань і вмінь майбутніх фахівців. Найважливіше завдання сучасних закладів освіти – підготовка компетентного, гнучкого, конкурентоспроможного фахівця, який здатний досягати поставлених цілей у професійній діяльності в умовах мінливості, підвищення конфліктності сучасного суспільства за рахунок володіння методами розв'язання різних видів професійних завдань, ефективно виконувати функціональні обов'язки на обійманій посаді. Фахівці з товарознавства та комерційної діяльності мають виконувати такі функції: технологічну, контрольну, управлінську, організаційну. Отже, функції кваліфікованого фахівця місткі та багатопланові. У статті розглядається актуальна проблема підготовки у навчальних закладах майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності. Майбутні фахівці повинні бути підготовлені до виконання професійних завдань. Рівень їх професіоналізму та адаптація у прямій залежності від педагогічного контенту навчального процесу. Підкреслюється необхідність розвивати не тільки окремі професійно важливі навички у студентів, а й сприяти формуванню професійної адаптації.

Процес професійної адаптації фахівців-початківців – це творче пристосування до нових умов професійної самореалізації, під час якого у них проявляються здобуті знання та навички, уміння розвивати самоосвіту й самовиховання, готовність до попередження конфліктів, налагодження взаємодії з клієнтами, колегами, керівництвом.

Різниця в організації, завданнях і умовах освітнього процесу у вищій школі та професійною діяльністю створює своєрідний бар'єр, який необхідно подолати молодому фахівцю, щоб включитися в нові умови роботи за фахом. Поряд із характеристикою важливих для професійної діяльності навичок, описуються умови, методи та засоби їх розвитку в освітньому середовищі.

Охарактеризовано сукупність обставин (соціально-психологічних, психофізіологічних), що ускладнюють професійну адаптацію. З огляду на це, виникає необхідність модернізації професійної підготовки: актуальним є обґрунтування педагогічних умов та психолого-педагогічних умов, побудова внутрішніх мотивів (стимулювання внутрішньої мотивації, тренінги з розвитку комунікації, лідерства), розуміння мети навчання та перспективи майбутньої професійної діяльності, які сприятимуть ефективності адаптації майбутніх фахівців.

Педагогічна система не може успішно функціонувати та мати розвиток без визначеного комплексу педагогічних умов. Для підготовки майбутніх фахівців із товарознавства та комерційної діяльності необхідно визначити саме ті, що сприятимуть професійній адаптації.

Ключові слова: педагогічні умови, професійна адаптація, ефективність, майбутні фахівці з товарознавства та комерційної діяльності.

О. Р. Onysko

Classic private university, Zaporizhzhia, Ukraine

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF FUTURE SPECIALISTS IN COMMODITY SCIENCE AND COMMERCIAL ACTIVITY

The transformation of the economic system in Ukraine places new demands on the level of knowledge and skills of future professionals. The most important task of modern educational institutions is to train

competent, flexible, competitive specialists who can achieve their professional goals in the face of changing conditions, increasing conflict in contemporary society by mastering methods of solving various professional problems, and effectively performing functional duties in their positions. Specialists in commodity research and commercial activities should perform the following functions: technological, control, managerial, and organizational. Thus, the functions of a qualified specialist are capacious and multifaceted.

The article deals with the urgent problem of training future specialists in commodity science and commercial activity in educational institutions. Future specialists should be prepared to perform professional tasks. The level of their professionalism and adaptation directly depends on the pedagogical content of the educational process. The need to develop not only certain professionally essential skills in students, but also to promote the formation of professional adaptation is emphasized.

The process of professional adaptation of novice specialists is a creative adaptation to the new conditions of professional self-realization, during which they demonstrate the acquired knowledge and skills, the ability to develop self-education, readiness to prevent conflicts, and establish interaction with clients, colleagues, and management.

The difference in the organization, tasks and conditions of the educational process in higher education and professional activity creates a kind of barrier that a young specialist needs to overcome in order to get involved in the new working conditions in his or her specialty. Along with the characterization of skills important for professional activity, the conditions, methods and means of their development in the educational environment are described.

A set of circumstances (socio-psychological, psychophysiological) that complicate professional adaptation is characterized. In view of this, there is a need to modernize professional training: it is important to substantiate pedagogical conditions and psychological and pedagogical conditions, to build internal motives (stimulation of internal motivation, trainings in communication and leadership development), to understand the purpose of studies and prospects for future professional activity, which will contribute to the effectiveness of adaptation of future specialists. The pedagogical system cannot function successfully and develop without a certain set of pedagogical conditions. To train future commodity and commercial specialists, it is necessary to identify those that will facilitate professional adaptation

Key words: pedagogical conditions, professional adaptation, efficiency, future specialists in commodity science and commercial activity.

Постановка проблеми. Ефективність професійної адаптації фахівців з вищою освітою зумовлена сучасними запитами з боку суспільства, роботодавців, ринку праці тощо. Майбутні молоді спеціалісти повинні бути не лише фахівцями у своїй галузі, а також вміти включатися в нові форми роботи, бути конкурентними, успішно рухатися до мети – професійного утвердження. З огляду на це, перед сучасною педагогічною наукою постає питання підготовки майбутніх фахівців для роботи в нових умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців приділяли свою увагу такі вчені, як А. Алексюк, О. Антонова, О. Антонов, О. Вознюк, І. Гириловська, О. Дубасенюк, Л. Короткова, С. Левченко, О. Самойленко, Н. Сидорчук, О. Федорова, Н. Щерба, С. Яценко, та ін. Український науковець-педагог А. Алексюк активно проводив дослідження лекцій, щоб забезпечити суттєве підвищення їх рівня, розробляв проблеми дидактики, розглядав її як складову педагогіки, глибоко розумів проблеми педагогіки як науки. О. Федорова у своїх працях звертає увагу на педагогічні умови підготовки студентів та удосконалення підготовки майбутніх фахівців. Також у педагогічній науці є низка праць, присвячених

проблемам адаптації особистості (О. Безпалько, В. Бобрицька, Г. Васянович, С. Вдович, О. Галус, Л. Коваль та ін.). Так, О. Галус досліджував професійну адаптацію студентів в умовах ступеневого педагогічного закладу вищої освіти. Однак, незважаючи на велику кількість наукових робіт, проблема професійної адаптації залишається актуальною. У цій статті ми розглянемо педагогічні умови професійної адаптації майбутніх фахівців із товарознавства та комерційної діяльності.

Мета статті – обґрунтування педагогічних умов, які сприятимуть професійній адаптації і тим самим забезпечать підвищення якості професійної підготовки з товарознавства та комерційної діяльності і розкриття специфіки процесу професійної адаптації.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку національної системи освіти в Україні проблема професійної адаптації майбутніх фахівців є актуальною. Процеси професійної адаптації є об'єктом дослідження педагогіки, психології як у нашій країні так і закордоном. Перехід суспільства до ринкової економіки зумовив появу ринку праці з його досить високими вимогами до рівня кваліфікації майбутніх працівників, що загострює проблему професійної адаптації фахівців.

Трансформація економічної системи в Україні має потребу в корінних змінах у системі підготовки сучасних кадрів для сфери торгівлі. Товарознавство та комерційна діяльність є складовими елементами економіки. Попит на фахівців цього спрямування на ринку праці має стійку динаміку зростання, оскільки розвиток малого, середнього та великого торговельного бізнесу вимагає компетентного, конкурентоспроможного працівника. Успіх роботи залежить від фахових компетентностей: вміння адаптуватися та проявляти ініціативу і самостійність у ситуаціях, які виникають у професійній діяльності; вміння швидко реагувати і діяти; здатності спілкуватися та мотивувати людей; готовності попереджати конфлікти; визначеності та наполегливості щодо поставлених завдань і обов'язків; уміння передбачати ризики. На фахівців даного напрямку покладаються такі функції діяльності: технологічна, контрольна, управлінська й організаційна.

У зв'язку з вищезазначеним виникає необхідність модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців. Саме на це повинна бути направлена організаційна, навчальна та наукова діяльність педагогічних колективів провідних навчальних закладів держави. Сучасна торгівля потребує фахівців, здатних творчо працювати в нових економічних умовах, показувати цікаві нестандартні управлінські рішення. Фахівці-товарознавці в Україні готуються за фахом «Товарознавство і комерційна діяльність», яка спрямована на підготовку фахівців для товарознавчо-комерційної діяльності з асортименту, якості товарів, збереження якості в процесі руху товару від виробника до споживача і забезпечення ефективної комерційної діяльності на ринку. Постає необхідність у розробці нових підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців із товарознавства та комерційної діяльності, переорієнтації професійних цінностей, переосмислення мети, змісту й технологій навчання для забезпечення формування управлінської компетентності, толерантності, культури спілкування, що необхідно будь-якому сучасному фахівцю, зокрема товарознавцю, професійна діяльність якого потребує постійної взаємодії у сфері «людина-людина» [4].

З огляду на це актуальним є виокремлення й обґрунтування педагогічних умов професійної адаптації фахівців з вищою освітою. У ході аналізу науково-педагогічної літератури встановлено, що більшість вчених, досліджували проблему поняття «педагогічні умови» стосовно певного виду діяльності. Педагогічна система не може функціонувати та мати розвиток без комплексу педагогічних умов.

У педагогіці умова – це обставина, фактор та сукупність заходів, що впливають на функціонування педагогічної системи [7].

У науково-педагогічній літературі умови визначаються як обставини, що мають вагомий вплив на педагогічну діяльність та педагогічний процес у цілому. Педагоги розглядають умову як сукупність різних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх чинників, які впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, формування особистості, її поведінку, виховання і навчання [6].

Взявши до уваги думки вчених, професійні вимоги, можна виділити педагогічні умови, здатні забезпечити ефективну підготовку майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності: застосування науково-методичного й інформаційного забезпечення, використання міжпредметної координації у вивченні професійних та гуманітарних дисциплін, розвиток позитивної мотивації, впровадження культурологічного підходу до професійної діяльності.

Культурологічний підхід сприяє особистісному зростанню (самовизначенню, саморозвитку, професійній самореалізації); культурі спілкування та комунікації; професійній самоосвіті й самовиховання у результаті чого більш сильно виявляється покликання до обраної професії, складаються гармонійні міжособистісні стосунки (у професійному колективі, з роботодавцем, з партнерами).

Комунікативна компетентність – основна умова ефективного спілкування (конструктивного діалогу), зокрема необхідно розвивати навички встановлення й підтримання довірливого контакту, активного слухання, уточнення, надання зворотного зв'язку й організації процесу комунікації. Як зазначає С. Вдович, високий рівень мовної підготовки та розвинуті комунікативні навички сприяють успішній адаптації студентів до майбутньої самостійної продуктивної трудової діяльності, їх пристосуванню до роботи на конкретному підприємстві, до особливостей робочого місця й організації праці. Молоді фахівці повинні вміти ефективно використовувати набуті знання, вміння і навички, тому вже у процесі навчання слід забезпечити належні умови для їх професійної адаптації [2, с. 224].

Найуспішніше адаптуються у закладі вищої освіти та у професійній діяльності ті студенти, у яких розвинуті такі компоненти особистості:

– мотивація (прагнення успішно виконати поставлені навчально-професійні завдання, інтерес до управлінської праці, прагнення до успіху і розкриття свого менеджерського потенціалу);

– емоційність (відчуття відповідальності, впевненості в собі, в успіху справи, натхнення);
– прагнення до пізнання (розуміння значущості обов'язків, завдань, знання засобів досягнення мети, усвідомлення можливих ситуаційних змін);
– вольові якості (управління собою і мобілізація сил, зосередження на завданні, відвернення від шкідливих чинників, що заважають подоланню невпевненості й сумнівів) [1].

Дослідники визначають такі психолого-педагогічні умови формування мотивації досягнень у студентів:

– створення підтримуючого і безпечного навчального середовища;
– розвиток внутрішньої мотивації;
– індивідуалізація навчання для пошуку власного шляху до успіху і досягнень;
– розвиток саморегуляції та відповідальності за власні досягнення;
– формування реалістичних і досяжних цілей для бачення власного прогресу [3].

Різниця між організацією, завданнями й умовами освітнього процесу в навчальних закладах та професійною діяльністю створює своєрідний бар'єр, який необхідно подолати майбутньому фахівцю, щоб бути конкурентним, активно включитися в нові форми роботи, успішно рухатися до мети – професійного й особистісного становлення. Оволодіння новими способами діяльності, звикання до змінених форм організації професійної роботи фахівця-початківця здійснюється у межах тривалого періоду – адаптації [1].

Процес професійної адаптації – це творче пристосування до нових умов самореалізації, під час якого формуються такі якості: здатність до раціональної організації професійної діяльності, колективного та особистого режиму праці, систематичної роботи з професійної самоосвіти й самовиховання, у результаті чого утверджується покликання до обраної професії.

Процес адаптації може проходити у такій послідовності: оцінка рівня підготовки майбутнього фахівця; орієнтування в напрямках роботи та завданнях, які потрібно буде вирішувати згідно виду діяльності; введення у колектив; бажання допомогти молодому фахівцю; поєднання можливостей людини і вимог професії.

Для ефективнішої професійної адаптації майбутніх фахівців із товарознавства та комерційної діяльності необхідно звернути увагу на вивчення культури професійного діалогу. Вони повинні вміти вільно організовувати діалог із партнерами, використовувати інформаційно-комунікаційні технології для обміну інформацією, усвідомлювати роль культури діалогу [5].

Отримання та засвоєння студентами значної кількості інформації щодо професійної діяльності сприяє розумінню особистісної значущості набутих знань, умінь, сформованого досвіду і в результаті – підвищенню рівня впевненості у собі; пошуку оптимального варіанту вирішення професійних проблем, який гарантує успіх у розв'язанні ситуацій у процесі самостійної професійної діяльності; вмінню передбачати наслідки конкретних дій, як своїх, так і партнерів, швидко адаптуватися до зміни ситуації [5].

Інноваційні трансформаційні підходи до навчання передбачають формування сучасної моделі випускника, який повинен відповідати вимогам, бути висококомпетентним, здатним до комунікації з іншими людьми.

У цьому контексті перед педагогами закладів вищої освіти постає відповідальне завдання – забезпечити високопрофесійну підготовку фахівців із товарознавства та комерційної діяльності.

Висновки. Отже, підготовка майбутніх фахівців із товарознавства та комерційної діяльності до професійної діяльності передбачає дотримання охарактеризованих у статті педагогічних умов, які забезпечують впровадження в освітній процес активних методів і сучасних форм навчання, інноваційних освітніх технологій, міжпредметну координацію під час вивчення професійних та загальногуманітарних дисциплін, формування ціннісного ставлення, позитивної мотивації та професійних компетентностей.

Список літератури:

1. Бобрицька В. І. Педагогічні умови професійної адаптації молодих фахівців з вищою освітою. *Освітологічний дискурс: електронне наукове видання*. 2015. №3 (11). С. 13–21.
2. Вдович С. М. Особливості мовної підготовки учнів ПТНЗ у контексті професійної адаптації. *Гуманітарні основи професійної адаптації майбутніх фахівців: монографія / За ред. Г. П. Васяновича, С. М. Вдович. Львів: Сполом, 2009. С. 223–253.*
3. Доцевич Т. І. Психолого-педагогічні умови формування мотивації досягнень у студентів. *Наукові перспективи*. 2024. № 9 (51). С. 1179–1191.
4. Клімова А. М. Формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з товарознавства в системі професійної освіти. *Професійна освіта: теоретичні та прикладні аспекти формування компетентності майбутніх фахівців: колективна монографія. Ч. 1 / І. І. Доброскок та ін.; керівник авторського колективу І. І. Доброскок. Переяслав Хмельницький: Домбровська Я. М., 2016. С. 327–383.*
5. Крамаренко Т. В. Реалізація моделі формування в майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності культури професійного діалогу.

логу засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Вісник університету ім. Альфреда Нобеля. Сер. «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2018. № 1 (15). С. 136–142.

6. Рябова Ю. М. Педагогічні умови як складова підготовки до професійної діяльності в багатовісній середовищі. *Наукові праці. Педагогіка*. 2017. Вип. 291. Т. 303. С. 38–41.

7. Шевель Б. О. Формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2011. 255 с.

References:

1. Bobrytska, V.I. (2015). Pedagogical conditions of professional adaptation young specialists with higher education]. *Osvitohichnyi dyskurs: elektronne vydannia – Educational discourse: electronic scientific edition*, 3 (11), 13–21 [in Ukrainian].

2. Vdovych, S. M. (2009) Osoblyvosti movnoyi pidhotovky uchniv PTNZ u konteksti profesiynoyi adaptatsiyi [Peculiarities of language training of vocational school students in the context of professional adaptation]. *Humanitarni osnovy profesiynoyi adaptatsiyi maybutnikh fakhivtsiv: monohrafiya – Humanitarian foundations of professional adaptation of future specialists : monograph*. L'viv, 223–253 [in Ukrainian].

3. Dotsevych, T.I. (2024). Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia motyvatsii dosiahnen u studentiv [Psychological and pedagogical conditions formation of motivation for achievement in students]. *Naukovi perspektivy – Scientific perspectives*, 9 (51), 1179-1191 [in Ukrainian].

4. Klimova, A.M. (2016). Formuvannia upravlinskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z tovaroznavstva v systemi profesiinoi osvity [Formation of managerial competence of future specialists in commodity science in the professional education system]. *Profesiina osvita: teoretychni ta prykladni aspekty formuvannia kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv: kolektyvna monohrafiya Ch.1. Professional education: theoretical and applied aspects of competence formation of future specialists: collective monograph P.1. Pereyaslav Khmelnytskyi*, 327–383 [in Ukrainian].

5. Kramarenko, T.V. (2018). Realizatsiia modeli formuvannia v maibutnikh fakhivtsiv z tovaroznavstva ta komertsiiinoi diialnosti kultury profesiinoho dialohu zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Implementation of a model of formation of a culture of professional dialogue in future specialists in commodity science and commercial activity by means of information and communication technologies]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogical sciences*, 1(15), 38–41 [in Ukrainian].

6. Ryabova, Yu.M. (2017). Pedagogical conditions as a component of preparation for professional activity in a multinational environment]. *Naukovi pratsi. Pedagogika.-Scientific works. Pedagogy*, 291, Vol. 303, 38–41 [in Ukrainian].

7. Shevel, B.O. (2011) Formuvannia fakhovykh kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-pedahohiv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii: dys. ... d-ra ped. nauk [Formation of professional competences of future engineers-pedagogues by means of information and communication technologies]: dissertation candidate of pedagogical sciences: 13.00.04; National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine. Kyiv, 255 p. [in Ukrainian].

© О. Р. Онишко, 2024

Оглядова стаття

Надійшла до редакції 12.12.2024

Прийнято до публікації 18.12.2024

Веньбо К. Професійна підготовка дизайнерів інтер'єру в закладах вищої освіти кНР: історичний аспект. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2024. № 2 (4). С. 71–76.



УДК 378.016:747.012


This article is an Open Access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-12>

К. Веньбо

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, Харків, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4794-5932> – К. Веньбо

 kouvenbo@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ДИЗАЙНЕРІВ ІНТЕР'ЄРУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КНР: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті зроблений аналіз наукових досліджень китайських науковців щодо становлення та розвитку професійної підготовки дизайнерів інтер'єру в ХХ столітті. Деталізовано основні етапи становлення та розвитку та наведено характеристики кожного періоду історичного розвитку дизайну інтер'єру. Розроблена хронологія включає: I етап (початок ХХ ст. – 1910 р.р.) – початкова стадія, відсутня системна підготовка у сфері вищої освіти; II етап (1920–1930-ті р.р.) – дизайн інтер'єру – частина архітектурного проектування; III етап (1940–1950-ті р.р.) – започаткована професія дизайнера інтер'єру в КНР; IV етап (1960–1970-ті р.р.) – занепад, індустрія дизайну інтер'єру в КНР зазнала сильного удару; V етап (1980-ті р.р.) – відкриття освітніх програм з дизайну інтер'єру у закладах вищої освіти; VI етап (1990–2000 р.р.) – збільшення освітніх програм та здобувачів на спеціальність «дизайн інтер'єру»; реформування змісту освітніх програм, пошук нових форм і методів підготовки майбутніх фахівців. У статті наведено характеристику кожного етапу. Встановлено, що до кінця 1990-х років китайські коледжі та університети пережили хвилю злиття та розширення, тому на перший план вийшла проблема нестачі викладачів, велика кількість з яких була залучена з інших університетів або аспірантів, працівників-практиків для здійснення повсякденного викладання курсів.

Підкреслено, що індустрія дизайну інтер'єру продовжує розвиватися і прогресувати та стає популярною професією. Для того, щоб задовольнити попит на ринку заклади вищої освіти, пропонують навчальні курси для дизайнерів інтер'єру, які спрямовані на вдосконалення свої дизайнерських та професійних навичок. Крім того, у статті наведено, які заклади вищої освіти ведуть професійну підготовку фахівців з дизайну інтер'єру.

Ключові слова: дизайнер інтер'єру, підготовка, заклад вищої освіти, КНР.

K. Wenbo

*H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine*

PROFESSIONAL TRAINING OF INTERIOR DESIGNERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE PRC: A HISTORICAL ASPECT

The article analyzes scientific research by Chinese scientists on the formation and development of professional training of interior designers in the 20th century. The main stages of development are detailed and the characteristics of each period of the historical development of interior design are given. The developed chronology includes: Stage I (early 20th century – 1910) – the initial stage, there is no systematic training in the field of higher education; Stage II (1920–1930s) – interior design is part of architectural design; Stage III (1940–1950s) – the profession of interior designer was established in the PRC; Stage IV (1960–1970) – decline, the interior design industry in the PRC suffered a severe blow; Stage V (1980s) – opening of educational programs in interior design in higher education institutions; Stage VI (1990–2000) – increase in educational programs and applicants for the specialty ‘interior design’; reform of the content of educational programs,

search for new forms and methods of training future specialists. The article provides a description of each stage. It is established that by the end of the 1990s, Chinese colleges and universities experienced a wave of mergers and expansion, so the problem of a shortage of teachers came to the fore, a large number of who were recruited from other universities or postgraduate students, practical workers for the implementation of daily teaching courses. It is emphasized that the interior design industry continues to develop and progress and is becoming a popular profession. In order to meet the market demand, higher education institutions offer training courses for interior designers, which are aimed at improving their design and professional skills. In addition, the article lists which higher education institutions provide professional training for interior design specialists.

Key words: interior designer, training, higher education institution, PRC.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Підготовка дизайнерів інтер'єру в закладах вищої освіти – актуальне питання для розвитку освіти України, особливо важливим є історичне минуле, традиції та етнічна самовизначеність, досвід та практичні надбання, але не менш цінним є зарубіжний досвід країн, які досягли успіхів в цьому. Однією з умов успішної підготовки дизайнерів інтер'єру є аналіз становлення і розвитку професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Особливо цінним досвідом є етапи становлення та розвитку підготовки дизайнерів інтер'єру в КНР у ХХ столітті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням підготовки майбутніх дизайнерів інтер'єру та формуванню їхніх професійних компетентностей у закладах вищої освіти КНР присвячено низку праць китайських науковців. Зокрема, дослідниками обґрунтовано історичні передумови становлення професії дизайнера інтер'єру та розвитку галузі дизайну інтер'єру (Ся Яньцзін, Ву Ліян), підготовки майбутніх фахівців з дизайну інтер'єру у закладах вищої освіти (Чень Лімін, Чжан Цинпін, Лю Шаошуй). Українськими дослідниками присвячені наукові розвідки з підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю (Т. Собченко, Н. Смолянюк, Т. Паньок) та тенденції розвитку дизайну інтер'єру (Л. Гнатюк).

Виділення невирішених раніше частин. Водночас історичний аспект професійної підготовки дизайнерів інтер'єру у ЗВО КНР вивчений недостатньо.

Метою статті є аналіз етапів становлення і розвитку підготовки дизайнерів інтер'єру в закладах вищої освіти КНР.

Виклад основного матеріалу. З давніх часів мистецтво та дизайн, як наука про творіння людини, має тісний зв'язок з розвитком людської культури та сприяє соціально-економічному розвитку в усіх сферах сучасного суспільства. Оскільки соціалізація культурного капіталу не може бути досягнута за один день, система знань, включаючи мистецтво та дизайн, повинна спочатку чітко усвідомити, що: по-перше, навіть найсучасніші технології не можуть спонтанно демократизувати

суспільство; по-друге, цінність освіти має бути усвідомлена, як суспільна функція з точки зору розширення її культурного та соціального впливу. Мистецька та дизайн-освіта є сутністю інноваційної освіти, відіграє безпосередню і ключову роль у досягненні мети соціального та культурного впливу, а також має величезне значення у зміцненні всебічної національної могутності країни та розвитку інноваційного суспільства. На даний час професійна підготовка дизайнерів інтер'єру визначена Законом КНР «Про освіту» [4], Національним планом реалізації реформи професійно-технічної освіти, навчальними програмами підготовки майбутніх фахівців із дизайну.

Аналіз наукових досліджень [1; 2; 3; 5; 6] дав змогу відокремити наступні етапи розвитку і становлення професійної підготовки дизайнерів інтер'єру в КНР: I етап (початок ХХ ст. – 1910 р.р.) – початкова стадія, відсутня системна підготовка у сфері вищої освіти; II етап (1920–1930-ті р.р.) – дизайн інтер'єру – частина архітектурного проектування; III етап (1940–1950-ті р.р.) – започаткована професія дизайнера інтер'єру в КНР; IV етап (1960–1970-ті р.р.) – занепад, індустрія дизайну інтер'єру в КНР зазнала сильного удару; V етап (1980-ті р.р.) – відкриття освітніх програм з дизайну інтер'єру у закладах вищої освіти; VI етап (1990–2000 р.р.) – збільшення освітніх програм та здобувачів на спеціальність «дизайн інтер'єру». Деталізуємо кожен етап окремо.

Становлення та розвиток професійної підготовки дизайнерів інтер'єру в КНР можна простежити з початку ХХ століття, коли індустрія дизайну інтер'єру в КНР перебувала на початковій стадії та не мала системної підготовки у сфері вищої освіти та не відповідала міжнародним стандартам. Більшість фахівців в даній сфері були самоучками, без вищої освіти. Варто зазначити, що на етапі становлення, а саме в 1910-х роках чинне місце у підготовці майбутніх дизайнерів інтер'єру займали курси технічної виразності. Базові курси дизайну в КНР пропонувалися в архітектурних коледжах, а у 1913 році курси технічної виразності були перегруповані у «курси графічного мистецтва».

Пізніше 1920–1930-ті роки стали коротким періодом процвітання китайської архітектурної діяльності, який став найважливішим етапом у розвитку архітектурного проектування та дизайну інтер'єру після традиційної китайської епохи. Аналіз наукових публікацій [1; 2; 3; 5] засвідчив, що становлення та розвиток дизайну інтер'єру в КНР, який був частиною архітектурного проектування у першій половині XX століття, пройшов наступні етапи: вплив західних класичних творів архітектури та дизайну інтер'єру; велика кількість китайських та іноземних архітекторів досліджували сучасну китайську архітектуру та дизайн інтер'єру і створили багато впливових робіт; народження сучасної архітектури та дизайну інтер'єру в Китаї. До основних характеристик розвитку архітектури та дизайну інтер'єру в цей період можна віднести наступні: створення іншого підходу до традиційної китайської архітектури та дизайну інтер'єру, які у великій кількості з'явилися на китайській землі; архітектура та інтер'єри були надзвичайно багатими за формою в міру того, як вони просувалися до модернізму; архітектори відповідали за загальний дизайн від екстер'єру до інтер'єру, а архітектурний дизайн ще не був відокремлений від дизайну інтер'єру [1]. Науковці Чжан Цинпін, Ся Яньцзін [1; 3] вважають, що в період 20–30-х років XX століття на становлення та розвиток дизайну інтер'єру вали наступні фактори: рівень економічного розвитку не був єдиною передумовою для створення сучасної архітектури та дизайну інтер'єру; створення видатних архітектурних творів відіграло незабутню роль у розвитку сучасної архітектури та дизайну інтер'єру; культурний обмін може сприяти прогресу сучасної архітектури та дизайну інтер'єру; воєнні ситуації не сприяють розвитку сучасної архітектури та дизайну інтер'єру; потреба у висококваліфікованих фахівцях з дизайну інтер'єру. Зважаючи на це, у 1928 році Цай Юаньпей, тодішній ректор університету, обрав берег озера Сіцзи в Ханчжоу для заснування Національної академії образотворчих мистецтв, першого комплексного національного вищого мистецького закладу, з чотирма факультетами: китайського живопису, західного живопису, скульптури та дизайну, а також підготовчим та дослідницьким відділом.

У цілому в 1930-х роках, коли китайська будівельна галузь продовжувала розвиватися та прогресувати, індустрія дизайну інтер'єру також почала стрімкий рух вперед. Для того, щоб покращити професійні навички та стандарти дизайну інтер'єру, деякі відомі школи почали пропонувати курси дизайну інтер'єру, такі як

Нанкінський художній інститут та Шанхайський коледж образотворчих мистецтв. Спеціальності дизайну інтер'єру в закладах вищої освіти підготували низку чудових дизайнерів інтер'єру і заклали міцний фундамент для розвитку індустрії дизайну інтер'єру в КНР. Крім того, у науковій розвідці Ся Яньцзіна [3] сказано, що наприкінці 1930-х років у Технічному коледжі провінції Сичуань була заснована промислова школа, де однією з навчальних програм було підготовка фахівців з дизайн інтер'єру, розстановка меблів для громадських місць та житла [3].

Період 1953–1966 років був часом інтенсивної політичної активності в КНР, і архітектурна діяльність в результаті сильно постраждала. Дизайн інтер'єру більшості архітектурних проєктів залишався частиною проєкту будівлі, а архітектори брали на себе відповідальність за проєктування цілого, від екстер'єру до інтер'єру. Однак будівництво проєкту Національного дня в Пекіні в 1958 році вивело фахівців з дизайну інтер'єру на передній план архітектурної індустрії, які разом з архітекторами працювали над завершенням інтер'єрів будівель, тому весь цей період характеризувався початком становлення та розвитку дизайнерів інтер'єрів [1].

Курси технічної виразності у 1952 році пережили поділ на напрямки, зокрема і виділилися напрям дизайну інтер'єру, а в 1956 році Центральна академія декоративно-прикладного мистецтва та ремесел з оздоблення інтер'єру почала робити акцент на розвитку здібностей до вираження ручного малювання [2].

Варто зазначити, що до початку підготовчих робіт для проєкту «Пекінський національний день» у КНР ще не відокремили професію дизайнера інтер'єру від архітектурного проєктування, а також не було професійної команди дизайнерів інтер'єру. Дизайн інтер'єру раніше виконувався архітекторами як частина архітектурного проєктування. Тому становлення і розвиток сучасної професії дизайнера інтер'єру в КНР слід вважати таким, що розпочався після 1958 року. Порівнюючи з Європою, на міжнародному рівні поява професії дизайнера інтер'єру мала дуже схожі передумови. Після Другої світової війни Європа була сильно зруйнована і європейські архітектори зіткнулися з дуже важкими завданнями містобудування та архітектурного проєктування і не мали часу, щоб взяти на себе завдання дизайну інтер'єру в архітектурному проєктуванні, тому почала зароджуватися нова професія дизайнера інтер'єру, яка взяла на себе завдання дизайну інтер'єру. У рамках підготовки до 10-ї річниці заснування Китайської Народної Республіки в 1959 році уряд

вирішив побудувати Великий зал народних зборів, Музей китайської революції та Музей історії Китаю, Пекінський залізничний вокзал, Військовий музей китайської революції, Національний палац культури, Пекінський національний готель, Державний пансіонат Дяоютай, Національний сільськогосподарський виставковий зал, Пекінський закордонний китайський готель (який був знесений), Пекінський робітничий стадіон, Національний художній музей Китаю та ін. Проєкт «Національний день». Цей план включав понад десять великих будівельних проєктів, так званих десяти великих будівель. Починаючи з вересня 1958 року, багато експертів з усієї країни були запрошені до Пекіна для здійснення проєктної та творчої діяльності, і роботи розпочалися одна за одною, а Велика зала народних зібрань площею 170 000 м² була завершена всього за десять місяців. Складність функціональної та технічної конструкції, багатство архітектурних форм і мистецькі пошуки цих будівель ознаменували новий рівень в архітектурній кар'єрі Китаю в цілому. Однак планування цих будівель все ще дотримувалося традиційної суворої осової симетрії. Дизайн інтер'єру цих будівель, а також дизайн інтер'єру великих будівель, побудованих у провінціях і містах з того часу, був величезним практичним відкриттям, яка дала початок професії дизайнера інтер'єру в КНР [1].

Однак під час Культурної революції 1966–1976 р.р. індустрія дизайну інтер'єру в КНР зазнала сильного удару. Через особливий контекст часу та політичну ситуацію багато шкіл були змушені закрити свої програми з дизайну інтер'єру, а дизайнери інтер'єру зазнали жорстоких утисків та переслідувань. У цей період індустрія дизайну інтер'єру в Китаї майже зупинилася. З осені 1977 року було відновлено вступні іспити до університетів. Відтоді скасовані художньо-ремісничі коледжі та університети (факультети) один за одним відновлювалися, викладачі, які були переведені зі своїх викладацьких посад, поверталися до шкіл, і навчальна робота кожного університету поступово входила в нормальне русло. Важливо підкреслити, що цей період ознаменувався саме відкриттям нових спеціальностей в закладах вищої освіти КРН, таких як дизайн одягу, дизайн інтер'єру, промисловий дизайн [3].

Після реформи та відкриття індустрія дизайну інтер'єру в КНР почала поступово відновлюватися, і на початку 1980-х років низка іноземних компаній з дизайну інтер'єру почали виходити на китайський ринок, і прихід цих компаній вдихнув нову енергію та творчість у китайську

індустрію дизайну інтер'єру. У той же час низка університетів почали знову відкривати свої програми з дизайну інтер'єру, такі як Китайська академія образотворчих мистецтв і Центральна академія образотворчих мистецтв. Ці заклади вищої освіти і досі продовжують вдосконалювати та розвивати свої програми з дизайну інтер'єру, надаючи якісніші освітні ресурси та досвід для підготовки дизайнерів інтер'єру в закладах вищої освіти КНР.

Варто зазначити, що період 1980-х років був активним на відкриття цілої низки спеціальностей та навчальних програм підготовки дизайнерів інтер'єру. Зокрема, в 1984 році, відкривається спеціальність «Екологічне мистецтво» в Національній академії образотворчих мистецтв, яка готувала майбутніх фахівців у галузі ландшафтної архітектури та інтер'єру. Навчальна програма архітектури та дизайну середовища в Гуанчжоуській академії образотворчих мистецтв була заснована в 1986 році, а кафедра була створена в 1996 році і отримала назву «Кафедра дизайну середовища». Дизайн інтер'єру викладається як спеціальність кафедри архітектури та дизайну середовища [2].

1990–2000 р.р. підготовка майбутніх дизайнерів інтер'єру вдосконалюється і на перший план виходять нові умови реалізації: збільшення освітніх програм та здобувачів на спеціальність «дизайн інтер'єру»; реформування змісту освітніх програм, пошук нових форм і методів підготовки майбутніх фахівців; перехід від машинного масового виробництва та інформаційної (комп'ютерної) ери. До середини 1990-х років у КНР підготовку дизайнерів інтер'єру вели дуже мало закладів вищої освіти, і відповідно кількість здобувачів була теж малою. В цей період китайські коледжі та університети пережили хвилю злиття та розширення. Після розширення набору в багатьох нерейтингових закладах вищої освіти, через початкову слабку підготовку, на перший план вийшла проблема нестачі викладачів, тому велика кількість була залучена тимчасових викладачів з інших університетів або аспірантів, соціальних працівників-практиків для здійснення повсякденного викладання курсів. Хоча залучення певної кількості зовнішніх викладачів для викладання є корисним для міжшкільних обмінів та обмінів між університетами та підприємствами, а також дозволяє викладацькій команді підтримувати диверсифікований професійний досвід та склад знань. Однак часта заміна зовнішніх викладачів і низька частка штатних викладачів у самому університеті роблять викладацький склад вкрай нестабільним, що не може гарантувати ефективну викладацьку роботу [2].

В часи 1990-х років викладачі Центральної академії образотворчих мистецтв в особі Чжоу Чжию та Чжан Баовей провели низку реформ викладання в базовій освіті дизайнерських спеціальностей того часу. Наприклад, у традиційному навчанні скетчингу було зламано попередній суто реалістичний метод навчання, і він був добре поєднаний з дизайнерським мисленням. У курсі скетчингу традиційне навчання об'єктному ескізу є лише першим етапом домашнього завдання, після кожного етапу студенти повинні організувати себе відповідно до заданих умов, виділити характеристики об'єкта і поступово трансформувати початкову фігуративну форму в абстрактну, в процесі чого у студентів формуються базові навички живописного моделювання, і що більш важливо, такий безперервний процес робить студентів самостійними дизайнерами. Що ще важливіше, цей безперервний процес дозволяє студентам розвивати власне незалежне дизайнерське мислення на кожному етапі трансформації в абстракцію. До відокремлення кафедри архітектури від кафедри дизайну програма «Дизайн інтер'єру» пропонувалася на кафедрі дизайну, яка згодом була перетворена на Школу дизайну. Здобувачі спеціальностей «Дизайн інтер'єру», «Графічний дизайн», «Предметний дизайн» та інших спеціальностей «Мистецтво та дизайн» навчалися разом на базовому відділенні Школи дизайну. Пан Чжоу Чжию є головною особою, відповідальною за викладання базових курсів у Школі дизайну. На основі аналізу характеристик студентів-дизайнерів Центральної академії образотворчих мистецтв він сформулював новий метод викладання базових курсів дизайну. Базовий курс дизайну відійшов від традиційного навчання навичкам пластичних мистецтв і зосередився на розвитку творчої свідомості студентів [2]. Оскільки економіка КНР продовжує розвиватися і прогресувати, індустрія дизайну інтер'єру поступово стає популярною професією. Щоб задовольнити попит на ринку, деякі заклади вищої освіти почали пропонувати навчальні курси для дизайнерів інтер'єру, наприклад, Пекінський університет. Курси в цих навчальних закладах спрямовані на тих, хто вже має певні базові навички дизайну інтер'єру, і допомагають їм вдосконалити свої дизайнерські та професійні навички. Сьогодні в КНР існує три рівні здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які навчаються на спеціальностях дизайну інтер'єру: перший – професійні художні коледжі та національні університети; другий – провінційні та муніципальні університети або професійні коледжі; третій – приватні універси-

тети та незалежні коледжі, якими спільно керують державні установи та громадські організації.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Отже, становлення та розвиток професійної підготовки дизайнерів інтер'єру в КНР суттєво відбувалися під впливом політичних та суспільних викликів. Цінний досвід накопичено китайськими закладами вищої освіти, де здійснювалася підготовка майбутніх фахівців з дизайну інтер'єру може бути імплементовано під час практичної підготовки українських закладів вищої мистецької освіти. Сьогодні індустрія дизайну інтер'єру в КНР стала дуже затребуваною та професійною галуззю. Заклади вищої освіти пропонують широкий спектр освітніх програм для дизайнерів інтер'єру, надаючи здобувачам більш комплексні та систематизовані освітні послуги. Перспективи подальших досліджень полягають у дослідженні нової парадигми підготовки майбутніх дизайнерів інтер'єру в епоху штучного інтелекту в КНР та Україні.

Список літератури:

1. 解读世纪中国室内设计的发展[D]. 张青萍. 南京林业大学. 2004. 第 17–24.
2. 室内设计四年制本科专业基础教学研究[D]. 刘少帅. 中央美术学院. 2013. 第45–87.
3. 对我国高校艺术设计本科专业课程结构的探讨[D]. 夏燕靖. 南京艺术学院. 2008. 第 21–38.
4. 中华人民共和国高等教育法 URL: <http://www.npc.gov.cn/npc/c30834/201901/9df07167324c4a34bf6c44700fafa753>. (дата звернення 23.08.2024).
5. 基于实用型人才培养的建筑室内设计专业基础课程改革与实践探析[J]. 陈丽明. 美术教育研. 2019(04). 第 102–103.
6. 艺术设计学科的专业基础课程研究[D]. 郭烈炎. 南京艺术学院, 2001. 第 32–48.

References:

1. Zhang Qingping (2004). Interpretation of the Development of Chinese Interior Design in the 21st Century. Doctor's thesis. Nanji: Nanjing Forestry University [in Chinese].
2. Liu Shaoshua (2013). Research on the Basic Teaching of Four-Year Undergraduate Program in Interior Design. Doctor's thesis. Central Academy of Fine Arts [in Chinese].
3. Xia Yanjing (2008). A Study on the Curriculum Structure of Undergraduate Art Design Majors in Chinese Universities. Doctor's thesis. Nanji: Nanjing University of the Arts [in Chinese].
4. Higher Education Law of the People's Republic of China. Retrieved from: <http://www.npc.gov.cn/npc/c30834/201901/9df07167324c4a34bf6c44700fafa753> [in Chinese].
5. Chen Liming (2019). Reform and practice of basic courses in architectural interior design

based on the cultivation of practical talents. Meishu jiaoyu yan – Art Education Research, 4, 102–103 [in Chinese].

6. Wu Lieyan (2001). Research on professional basic courses of art design discipline Doctor's thesis. Nanji: Nanjing University of the Arts [in Chinese].

© К. Веньбо, 2024

Оглядова стаття

Надійшла до редакції 29.11.2024

Прийнято до публікації 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-13>

А. А. Нестер¹, Л. Д. Третьякова², Л. О. Мітюк², О. В. Романішина¹, Г. А. Нестер³

¹Хмельницький національний університет, Хмельницький, Україна

²Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Київ, Україна

³Національний університет «Львівська політехніка», Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1276-6068> – А. А. Нестер

<https://orcid.org/0000-0002-6909-4864> – Л. Д. Третьякова

<https://orcid.org/0000-0003-4914-2387> – Л. О. Мітюк

<https://orcid.org/0000-0003-2029-1004> – О. В. Романішина

<https://orcid.org/0009-0006-6333-953X> – Г. А. Нестер



nesteranatol111@gmail.com

НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ (ОХОРОНИ ПРАЦІ) В ПОЛЬСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ СИСТЕМАХ МАШИНОБУДУВАННЯ

Машинобудування в Польщі, як і в Україні є однією з ключових галузей економіки, що активно розвиваються, займаючи важливе місце в промисловій інфраструктурі країни. Польща має значний потенціал у цій галузі завдяки поєднанню добре розвинених технологій, високої кваліфікації робочої сили та інвестицій у модернізацію виробничих потужностей.

Машинобудування в Україні є однією з найзначущіших галузей економіки, що має велике історичне та стратегічне значення. Ця галузь включає виробництво машин, обладнання, інструментів і транспортних засобів для різних секторів промисловості. В Україні машинобудування здавна було важливою частиною індустріального потенціалу країни, однак в останні десятиліття ця галузь зіткнулася з численними викликами, зокрема через економічні труднощі, політичну нестабільність, зношення основних фондів і зниження інвестицій.

У статті розглянуто сучасні проблемні питання під час підготовки спеціалістів з охорони праці в сучасних непростих умовах воєнного стану в Україні та розширення виконання військових потреб польської держави.

Актуальність роботи обумовлена достатньо великою кількістю нещасних випадків в Україні в порівнянні з державами Європейського Союзу та вимагає особливої уваги професійного кола машинобудівників перед бажаним вступом нашої держави до європейських структур.

Стаття спрямована на виявлення сучасних проблемних питань при навчанні студентів та працівників галузі машинобудування в напрямі охорони праці, особливо в цей тривожний в умовах воєнного стану для України час, та Польщі, яка є державою НАТО та повинна розширювати свої можливості виробництва військових засобів для власних потреб і допомоги Україні.

Сьогодення наших держав постійно посиляє нам виклики, пов'язані з безпекою життєдіяльності, умовами праці на виробництвах, надзвичайними ситуаціями, серед яких стихійні лиха, катастрофи, аварії на підприємствах та надзвичайні ситуації, пов'язані з військовою агресією російської держави. Саме в цих умовах фахівці з охорони праці та цивільної безпеки стають затребуваними на ринку праці. Підготовка фахівців з охорони праці як складової цивільної безпеки сьогоденного тривожного періоду потребує посилення підготовки спеціалістів, які змогли б ефективно провадити політику безпеки, охорони праці та співпрацювати з існуючими органами управління та нагляду відповідно до вимог державних і міжнародних стандартів.

Вперше проведено дослідження спонукає фахівців корегувати національну систему професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці машинобудівної та інших галузей промисловості України.

Ключові слова: машинобудування, нещасні випадки, військова агресія, цивільна безпека, охорона праці.

TRAINING OF CIVIL SAFETY (LABOUR PROTECTION) SPECIALISTS IN THE POLISH AND UKRAINIAN ENGINEERING SYSTEMS

Mechanical engineering in Poland, as well as in Ukraine, is one of the key branches of the economy that is actively developing, occupying an important place in the country's industrial infrastructure. Poland has significant potential in this field thanks to a combination of well-developed technologies, highly qualified workforce and investment in modernizing production facilities.

Mechanical engineering in Ukraine is one of the most significant branches of the economy, which has great historical and strategic importance. This industry includes the production of machinery, equipment, tools and vehicles for various industrial sectors. In Ukraine, mechanical engineering has long been an important part of the country's industrial potential, but in recent decades, this industry has faced numerous challenges, including economic difficulties, political instability, wear and tear of fixed assets and declining investment.

The purpose of the article is to identify modern problematic issues during the training of labor protection specialists in the modern difficult conditions of martial law in Ukraine and to expand the fulfillment of the military needs of the Polish state.

The urgency of the work is due to a sufficiently large number of accidents in Ukraine compared to the European Union states, and requires special attention of the professional circle of machine builders before the desired entry of our country into European structures.

The article is aimed at identifying modern problematic issues in the education of students and workers in the field of mechanical engineering in the direction of labor protection, especially in this alarming time for Ukraine in the conditions of the period of martial law and Poland, which is a NATO state and must expand its capabilities for the production of military equipment for its own needs and aid to Ukraine.

The present of our countries constantly presents us with challenges related to the safety of life, working conditions at factories, emergency situations, including natural disasters, catastrophes, accidents at operating enterprises and emergency situations related to the military aggression of the Russian state. It is in these conditions that specialists in protection (labor) and civil safety become in demand on the labor market. The training of occupational safety specialists as a component of civil security in today's alarming period requires the strengthening of the training of specialists who would be able to effectively implement safety and occupational health policy and cooperate with existing management and supervision bodies in accordance with the requirements of state and international standards.

For the first time, the conducted research prompts specialists to adjust the national system of professional training of future occupational safety specialists in machine-building and other industries of Ukraine.

Key words: mechanical engineering, accidents, military aggression, civil safety, labor protection.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Безпека працівників польській та українській державах у нашому сучасному світі є важливою проблематикою через інтенсивність технологічних процесів та операцій у машинобудуванні та загалом у промисловості. Поєднуючи теоретичні аспекти з практичним підходом, працівники охорони праці машинобудівної галузі створюють синтез питань охорони праці та поширюють свої знання на працівників служб охорони праці, інспекторів праці, роботодавців, соціальних інспекторів праці, проєктувальників та інших зацікавлених осіб [1].

Нестабільна соціально-економічна ситуація в Україні, спровокована військовими діями російської держави, вимагає збільшення соціального захисту працюючого населення не тільки в галузі машинобудування, а й у всіх галузях народного господарства [2].

Нещасні випадки на виробництві та професійні захворювання в польській та українській державах є не тільки людськими трагедіями, але й однією з причин найсерйозніших економічних втрат. Понад третина працівників, серед яких значну частину складають жінки, зайнята на роботах зі шкідливими і (або) небезпечними умовами праці, як свідчать показники щодо надання різних компенсацій за важкі умови праці, які допоки не знижуються.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. За даними Міжнародної організації праці, щорічно у світі фіксують близько 340 млн нещасних випадків на виробництві та 160 млн жертв професійних захворювань. Щороку з цих же причин гине 2,3 млн людей. Відтак дослідження проблематики управління в польській державі, яка досягла певних успіхів у сфері охорони праці,

потребує вивчення цього досвіду та можливого впровадження окремих нормативних правил для збереження здоров'я працівників в умовах сьогодення та провадження виробничої діяльності [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми показує, що багато авторів, серед яких фахівці-виробничники (Ф. Терещенко, І. Шульман), працюють над проблемами охорони праці та збереження здоров'я працівників у машинобудуванні. Особливо можна відмітити праці таких вітчизняних і польських авторів, як Є. Желібо, К. Ткачук, М. Гандзюк, В. Жидецький, В. Джигирей, С. Вамболь, Б. Ранчковський (B. Raczkowski), З. Дудзінський (Z. Dudziński), З. Левандовський (Z. Lewandowski), Т. Рутковський (T. Rutkowski) та ін. Проте, незважаючи на численну кількість праць з охорони праці, питання потребує подальших досліджень, вивчення досвіду зарубіжних країн та сучасних підприємств в Україні та за її межами.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У проведеному дослідженні, результати якого наведені у цій статті, використовувались набір методів, серед яких: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація теоретичних положень та формування управлінських рішень у сфері охорони праці.

Метою цієї публікації є висвітлення матеріалів щодо аналітичних досліджень із зазначеного питання охорони праці в польській та українській державах, визначення впливу й ефективності нормативних матеріалів на стан охорони праці в обох державах. Для цього було здійснено пошук і аналіз українських і польських нормативних документів, літературних, інших джерел інформації стосовно визначення показників охорони праці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Державний нагляд за умовами праці й охороною праці найманих працівників у сусідній Польщі здійснюють: Національна інспекція праці, Управління технічної інспекції, інші органи державного нагляду. Що стосується засобів охорони праці та техніки безпеки, тобто засобів індивідуального та колективного захисту працівників, то, як правило, в Польщі законодавством не вимагається спеціальне навчання. Інколи буває, що навчання проводиться при впровадженні сучасного обладнання, наприклад, для роботи на висоті, яке здійснюється фахівцями на робочому місці. У перші дні навчання студенти польських університетів проходять початковий інструктаж з охорони праці, який охоплює загальні принципи охорони праці та безпеки, а також процедури й інструкції, які застосовуються на підприємствах, де студенти проходять навчання. Крім того, технічні галузі

навчання пропонують окремі предмети, пов'язані з безпекою здобувачів безпосередньо в галузі навчання.

Важливим елементом у системі охорони праці та нагляду за її функціонуванням є підготовка фахівця/інспектора з охорони праці. Тут використовуються навчальні курси для людей, які надають або мають надавати послуги з охорони праці. Таке навчання проводиться один раз на 5 років [4].

Працівник, який перебуває у відрядженні для роботи на території іншого підприємства, та його керівники мають знати та пам'ятати, що такого працівника (у відрядженні), звичайно, можуть попросити представити документ про поточний періодичний інструктаж з охорони праці або первинний інструктаж, але навчання на місці проводиться службами компанії, де він буде працювати, під час якого він знайомиться з правилами, інструкціями та процедурами з охорони праці, які застосовуються на підприємстві [5].

Керівний персонал підприємств також проходить періодичне навчання з охорони праці згідно з Положенням міністерства економіки та праці (ministra gospodarki i pracy) про інструктаж з охорони праці. Після кожного виду періодичного навчання має бути проведена перевірка здобутих знань у письмовій або усній формі. Для цього складається екзаменаційний звіт, який, як правило, є невід'ємною частиною класного журналу [6; 7].

Початкове навчання з охорони праці полягає у проведенні загальних інструктажів, під час яких працівник ознайомлюється із загальними принципами охорони праці та техніки безпеки, питаннями трудового законодавства та небезпеками на робочому місці. Початкове навчання з охорони праці відбувається до його працевлаштування або в перший робочий день перед початком виконання своїх обов'язків.

Окремо проводиться навчання компанією, де буде працювати особа, вже після отримання сертифікату «ВНР» (здоров'я та безпека). Таке навчання має на меті ознайомити працівника з його робочим місцем, обов'язками й інструкціями щодо використання обладнання, яким працівник буде користуватися, та з можливими небезпеками, що виникають на цьому робочому місці.

Роботодавець зобов'язаний провести перше навчання, перш ніж дозволити працівникові працювати. Положення кодексу про працю передбачають два види навчання з питань охорони праці: початкове та періодичне [8].

Відповідно до Кодексу законів про працю, працівника не можна допускати до роботи, для якої він не має необхідної кваліфікації чи нави-

чок, а також достатнього рівня знання положень і принципів охорони праці та техніки безпеки. Роботодавець зобов'язаний забезпечити навчання працівників із питань охорони праці та безпеки праці перед тим, як бути допущеним до роботи.

Початкова підготовка повинна складатися із загальної та навчальної роботи. Під час загального навчання працівник повинен ознайомитись із нормами охорони праці та норм охорони праці в Кодексі законів про працю та правилами праці, якщо такі є у роботодавця. Також під час цього інструктажу працівник ознайомлюється з принципами надання першої допомоги. Час тренувань не може бути меншим, ніж 90 хвилин.

Періодичне навчання проводиться впродовж безперервної роботи в одного роботодавця. Вони спрямовані на систематизацію набутих раніше знань у галузі охорони праці й ознайомлення з новими нормативними актами. Періодичність навчання залежить від типу й умов виконуваних робіт. Вони можуть проводитися у формі опитування або онлайн-тренінгу. Витрати на навчання та дослідження повинні покриватися роботодавцем.

Якщо керівництво бажає заощадити на витратах компанії, але не за рахунок якості, то на польському ринку існують компанії, які організують онлайн-тренінги з охорони здоров'я та безпеки. Компанії пропонують повноцінні курси, використовуючи метод електронного навчання з гарантією дотримання усіх правил. Після закінчення курсу та проходження тесту видається відповідна довідка (сертифікат) [9].

Тривалість дії сертифікату (ВНР) наведена нижче.

1. Початкове навчання з охорони праці діє не більше 12 місяців (менеджери – 6 місяців).

2. Періодичне навчання з охорони праці для працівників, зайнятих на робочих посадах, діє не більше 3 років.

3. Періодичне навчання з охорони праці для працівників адміністративних та офісних служб діє максимум впродовж 5 років.

4. Періодичне навчання з охорони праці для інженерно-технічних працівників діє не більше 5 років.

5. Періодичне навчання з охорони праці для роботодавця та людей, які керують працівниками, діє не більше 5 років.

У випадку, якщо між розірванням договору з працівником і встановленням наступного не зберігається безперервність зайнятості на тому самому робочому місці (навіть відбулася одна денна перерва), працівника слід скерувати на початкове навчання з охорони праці та техніки безпеки. Може здатися помилковим, що початкове

навчання з охорони здоров'я залишається дійсним під час перерви в роботі менше 30 днів, але це стосується лише профілактичних оглядів. Початкове навчання з питань охорони праці не потрібно повторювати лише тоді, коли зберігається безперервність зайнятості. Невиконання цих вимог може вважатися порушенням кодексу законів про працю та призведе до штрафу від 1000 до 30 000 злотих.

Трудовий кодекс Польщі за умовчанням регулює лише відносини сторін у рамках трудових договорів (умов про працю). Трудовий кодекс Республіки Польща (Kodeks Pracy) – нормативний акт у правовому полі Польщі, що є сукупністю положень, які регулюють права й обов'язки сторін у рамках трудових відносин. Насамперед положення кодексу регулюють взаємини працівників і роботодавців.

Що тут є важливим? У Польщі працевлаштування відбувається далеко не лише за умовами праці (повноцінними трудовими договорами). Дуже поширені так звані цивільно-правові контракти, в першу чергу, Umowa zlecenie, рідше – Umowa o dzieło.

Umowa zlecenie – це цивільно-правовий вид договору, який регулює взаємовідносини між найманим працівником та його наймачем. Її можна перекласти як договір-замовлення або договір-доручення. Цей контракт може бути укладений на певний обсяг робіт та/або часовий інтервал. Згідно з цим договором, працівник має можливість виконувати певний обсяг робіт на певних умовах, а роботодавець зобов'язаний оплачувати цю працю. Трудове законодавство передбачає такі умови, але також дозволяє роботодавцю включати пункти про обов'язкове виконання робіт за певним часом чи обсягом. Закон прямо забороняє застосування Umowa zlecenie для постійної роботи, але через економічну вигоду роботодавці часто використовують цю форму, порушуючи правила і піддаючись ризику штрафів. Факт неправомірного укладання контракту може бути доведений через Трудову інспекцію або суд, але краще уникнути проблем заздалегідь.

Одним із видів легальних трудових відносин є Umowa o dzieło – трудова угода на виконання одноразової роботи в раніше обумовлених обсягах. В Україні це називається Договором підряду, тобто наймач доручає виконати конкретне завдання. Дані договори за умовчанням Трудовим кодексом не регулюються, а права й обов'язки сторін, закріплені в Кодексі праці, на них не поширюються. Проте низка положень Кодексу все ж має силу і над цивільно-правовими договорами. Такі випадки вказані у статтях окремо, фразами

на кшталт «трудові чи інші відносини», «за трудовими договорами чи іншими контрактами, які мають на увазі охорону й оплату праці» тощо.

Польські норми охорони праці та техніки безпеки для звичайних умов та спеціальні параметри для окремих категорій осіб передбачають обов'язок медоглядів, організації техпроцесу, в тому числі забезпечення робочим одягом і засобами захисту, харчування на роботі, праця в особливих умовах, наприклад, у спеку. Відображено параметри профілактичних заходів, нещасний випадок на виробництві або по дорозі на роботу.

В колективних договорах мова йде про певні групові угоди, параметри яких поширюються на всіх підписантів, як правило, на роботодавця і трудовий колектив. Вони можуть регулювати різні сфери виробничого процесу. Найчастіше колективні угоди пов'язані з діяльністю профспілкової організації на підприємстві.

Врегулювання трудових суперечок та методи їх вирішення передбачають наявність погоджувальної комісії, скаргу до Інспекції праці, суду праці (суд щодо вирішення трудових суперечок).

Скільки ж коштує навчання з питань охорони здоров'я і техніки безпеки у Польщі? Навчання з питань охорони праці поділяється на початкове та періодичне. Початкове навчання проходить лише один раз, перш ніж дозволяти працівникові працювати, тому це одноразова оплата. У компаніях таке навчання коштує від 150 до 200 злотих. Пізніше впродовж 6 або 12 місяців (залежно від посади) працівник повинен проходити періодичні тренінги з охорони праці та безпеки, які регулярно оновлюються.

Для робочих посад вартість навчання становить 200 злотих один раз на 3 роки. Для адміністративних і офісних посад – 150 злотих один раз на 6 років. Для інженерно-технічних посад – 200 злотих один раз на 5 років. Для роботодавців і керівників – 150 злотих один раз на 5 років.

Вивчення основ охорони праці в українських закладах освіти проводиться за типовими навчальними планами і програмами з цього предмета, які затверджуються головним органом у системі центральних органів виконавчої влади (Державної служби України з питань праці), що забезпечує формування відповідних навичок і реалізує державну політику в сфері освіти і науки [10].

Основними завданнями Державної служби України з питань праці можна визначити такі:

– реалізація державної політики у сферах промислової безпеки, охорони праці, гігієни праці, поводження з вибуховими матеріалами, а також із питань нагляду та контролю за додержанням законодавства про працю;

– здійснення комплексного управління охороною праці та промисловою безпекою на державному рівні;

– здійснення державного регулювання і контролю у сфері діяльності, пов'язаної з об'єктами підвищеної небезпеки;

– організація та здійснення державного нагляду (контролю) у сфері функціонування ринку природного газу в частині підтримання належного технічного стану систем, вузлів і приладів обліку природного газу [11].

Зміст і обсяг предмета «Охорона праці» для підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників, які залучаються до виконання робіт підвищеної небезпеки, визначаються типовим навчальним планом і типовою навчальною програмою з предмета «Охорона праці», що затверджуються Міністерством освіти та науки (МОН) та погоджуються Державною службою України з питань праці.

При цьому теоретична частина предмета «Охорона праці» вивчається обсягом не менше 30 годин, а під час перепідготовки та підвищення кваліфікації – не менше 15 годин. Специфічні питання охорони праці для конкретних професій мають вивчатися в курсах спеціальних і загально-технічних дисциплін із метою поєднання технологічної підготовки з підготовкою з охорони праці, а робочі навчальні програми цих дисциплін повинні включати відповідні питання безпеки праці.

Теоретична частина предмета «Охорона праці» під час професійної підготовки працівників для виконання робіт, які не належать до переліку робіт із підвищеною небезпекою, вивчається в обсязі не менше 10 годин, а під час перепідготовки та підвищення кваліфікації – не менше 8 годин. Обсяг годин предмета «Охорона праці» не може зменшуватись під час розробки робочих навчальних планів і програм [12].

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Аналіз праць з охорони праці польських та українських авторів, директорів і власників підприємств показують, що у наших держав є спільні напрями з питань охорони праці, але завдяки досвіду вивчення проблем цивільної безпеки з'явилися й окремі напрями, які потребують вивчення, узагальнення та можливого використання в умовах України. Навчання безпечним прийомом праці потребує професійної цілодобової допомоги фахівців цієї сфери. Їх підготовка здійснюється в закладах освіти як в Україні, так і в Польщі.

Перспективами подальших наукових розвідок у системі охорони праці можуть стати дослідження проблемних організаційних елементів навчання персоналу та керівного складу в Україні.

Список літератури:

1. Ніпіаліді О., Васильчишин О. Сучасний стан охорони праці в Україні у контексті забезпечення її інноваційного розвитку. Актуальні проблеми правознавства. 2020. № 1 (21). С. 164–169. DOI: <https://doi.org/10.35774/app2020.01.164>
2. Липовська О. Г., Завада О. Г. Державне управління у сфері охорони праці в Україні. Державне управління: удосконалення та розвиток. 2021. № 9. DOI: <https://doi.org/10.32702/2307-2156-2021.9.71>
3. Соціальне страхування від нещасного випадку на виробництві та професійного захворювання. Київ: Основа, 2001. 156 с.
4. Rączkowski B. BHP w praktyce. Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr Sp. z o.o. Gdańsk, 2009.12555 s.
5. Rozporządzenie ministra gospodarki i pracy. Dziennik Ustaw Nr 180. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20041801860/O/D20041860.pdf>. (дата звернення: 10.12.2024).
6. Karczewski J. T. System zarządzania bezpieczeństwem pracy, ODDK, Gdańsk. 2000. 309 s.
7. Karczewski J. T., Karczewska K. W.: Zarządzanie bezpieczeństwem pracy, Wydaw. ODDK, Gdańsk 2012. 518 s.
8. Lewandowski Z., Pelc W. Aspekty higieniczne środowiska fizycznego człowieka, Wrocław. 1990. 225 s.
9. Skuza L. Co warto wiedzieć o ryzyku zawodowym. Gdańsk: ODDK, 2003. 152 s.
10. Жидецкий В. Ц., Джигерей В. С., Мельников О. В. Основы охорони праці. Підручник. Вид. 5-е, доп. Львів: Афіша, 2000. 350 с.
11. Типове положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці (НПАОП 0.00-4.12-05). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0231-05#Text> (дата звернення: 11.12.2024).
12. Державна служба України з питань праці. URL: <https://dsp.gov.ua/biohrafia/> (дата звернення: 11.12.2024).

References:

1. Nipialidi ,O., & Vasylchyshyn, O. (2020). Suchasnyi stan okhorony pratsi v Ukraini u konteksti zabezpechennia yii innovatsiinoho rozvytku [The current state of labour protection in Ukraine in the context of ensuring its innovative development]. *Aktualni problemy pravoznavstva – Current problems of law*, 1 (21), 164–169. DOI: <https://doi.org/10.35774/app2020.01.164>. [in Ukrainian]

2. Lypovska, O. H., & Zavada, O. H. (2021). Derzhavne upravlinnia u sferi okhorony pratsi v Ukraini [Public administration in the field of labour protection in Ukraine]. *Derzhavne upravlinnia: udoskonalennia ta rozvytok – Public administration: improvement and development*, 9. DOI: <https://doi.org/10.32702/2307-2156-2021.9.71>. [in Ukrainian]
3. Sotsialne strakhuvannia vid neshchasnoho vypadku na vyrobnytstvi ta profesiinoho zakhvoriuvannia [Social insurance against industrial accidents and occupational diseases] (2001). Kyiv [in Ukrainian]
4. Rączkowski, B. (2009). BHP w praktyce [Occupational health and safety in practice]. Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr Sp. z o.o. – Centre for Consulting and Staff Development, Gdańsk [in Poland]
5. Rozporządzenie ministra gospodarki i pracy [Decree of the Minister for the Economy and Labour]. *Dziennik Ustaw – Journal of Laws*, 180. Retrieved from <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20041801860/O/D20041860.pdf>. (date of access: 10.12.2024) [in Poland]
6. Karczewski, J. T. (2000). System zarządzania bezpieczeństwem pracy [Occupational safety management system], Gdańsk [in Poland]
7. Karczewski, J. T., & Karczewska, K. W. (2012). Zarządzanie bezpieczeństwem pracy [Occupational safety management], Gdańsk [in Poland]
8. Lewandowski, Z., & Pelc, W. (1990). Aspekty higieniczne środowiska fizycznego człowieka [Hygienic aspects of the human physical environment], Wrocław [in Poland]
9. Skuza, L. (2003). Co warto wiedzieć o ryzyku zawodowym [What you need to know about occupational risks], Gdańsk [in Poland]
10. Zhydetskyi, V. Ts., & Dzhyherei, V. S., Melnykov, O. V. (2000). Osnovy okhorony pratsi [Basics of labour protection], Lviv [in Ukrainian]
11. Typove polozhennia pro poriadok provedennia navchannia i perevirky znan z pytan okhorony pratsi [Model Regulations on the Procedure for Conducting Training and Testing of Knowledge on Occupational Health and Safety]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0231-05#Text> (date of access: 11.12.2024). [in Ukrainian]
12. Derzhavna sluzhba Ukrainy z pytan pratsi [State Labour Service of Ukraine]. Retrieved from <https://dsp.gov.ua/biohrafia/> (date of access: 11.12.2024). [in Ukrainian]

© А. А. Нестер, Л. Д. Третьякова, Л. О. Мітюк, О. В. Романішин, Г. А. Нестер, 2024

Оглядова стаття

Надійшла до редакції 31.12.2024

Прийнято до публікації 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-14>

Р. І. Сірко¹, В. І. Слободяник¹, А. В. Слободяник²

¹Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Львів, Україна

²Національний університет «Львівська політехніка», Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9398-6272> – Р. І. Сірко

<https://orcid.org/0000-0001-6533-3453> – В. І. Слободяник

<https://orcid.org/0009-0006-8765-3099> – А. В. Слободяник



slobodyanyk2014@gmail.com

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ АРХЕТИПІЧНИХ ОБРАЗІВ, ПОВ'ЯЗАНИХ ІЗ ЧАКЛУНСТВОМ

Стаття присвячена психолінгвістичному аналізу архетипічних образів, пов'язаних з чаклунством. Виявлено, що у сучасній культурі різних народів світу існують архетипічні образи, які мають схожість у своїх психологічних характеристиках: Баба-відьма та злий Дід (Україна); баба Яга та Кошій (росія); відьма та чаклун (Західна Європа), тощо. В основі цих фольклорних образів стоять історичні персонажі мага, волхва, жриці, тобто служителів дохристиянських релігійних культів, які володіли надзвичайними здібностями, магічною силою, особливими знаннями. Етимологічний та лексичний аналіз архетипічних образів показав амбівалентне трактування: з одного боку – це мудра жриця, що відає та володіє потаємними знаннями, має надприродні здібності, лікує, вміє передбачити майбутнє; з другого боку – це злий чаклун, що приносить біди, ворог, вміє наврочити та зачаклувати.

Встановлено, що чаклунка, чародій, чарівник, відьма, віщунка, відун, характерник, мольфар, знахарка, ворожбит, голдовник, колдун, волхв, жриця, маг, чудесник, шаман – ці всі слова мають подібне семантичне значення: займатися магією, тобто творити чари та дива, ворожити, лікувати та пророкувати майбутнє, при цьому вищезазначені функції в своїй основі доволі часто не несли негативного змісту.

Культурологічний аналіз дає підстави стверджувати про спільні риси на символічному архетипічному рівні. Всі вони володіють «магічною силою», яка дає їм можливість використовувати свої надприродні здібності як на добро, так і на злі справи.

Ключові слова: архетип, відьма, чаклун, психолінгвістичний аналіз, ініціація.

R. I. Sirko¹, V. I. Slobodanyk¹, A. V. Slobodanyk²

¹ Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

² Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine

PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS OF ARCHETYPICAL IMAGES RELATED TO WITCHCRAFT

The article is devoted to the psycholinguistic analysis of archetypal images associated with witchcraft. It was revealed that in the modern culture of various peoples of the world there are archetypal images that have similarities in their psychological characteristics: Grandma the witch and the evil grandfather (Ukraine); Baba Yaga and Koshchii (Russia); witch and wizard (Western Europe), etc. These folklore images are based on historical characters of magicians, magicians, priestesses, that is, ministers of pre-Christian religious cults who possessed extraordinary abilities, magical power, and special knowledge. Etymological and lexical analysis of archetypal images showed an ambivalent interpretation: on the one hand, she is a wise priestess who knows and possesses secret knowledge, has supernatural abilities, heals, can predict the future; on the other hand, it is an evil sorcerer who brings trouble, an enemy, knows how to taunt and cast spells.

It has been established that a sorceress, sorcerer, sorcerer, witch, soothsayer, sorcerer, character, molfar, witch doctor, soothsayer, sorcerer, sorcerer, magus, priestess, magician, wonderworker, shaman – all these words have a similar semantic meaning: to practice magic, that is, to create charms and miracles, divination, healing and predicting the future, while the above functions are basically quite often did not carry a negative content.

Cultural analysis provides grounds for asserting common features at the symbolic archetypal level. All of them possess a «magical power» that enables them to use their supernatural abilities for both good and evil purposes.

Key words: archetype, witch, sorcerer, psycholinguistic analysis, initiation.

Постановка проблеми. У сучасній культурі різних народів світу існують архетипічні образи, які мають схожість у своїх психологічних характеристиках: Баба-відьма та злий Дід (Україна); баба Яга та Кощій (Росія); відьма та чаклун (Західна Європа); троль та троліха (Північна Європа); велетень-людоджер (Центральна та Східна Європа); дракон (Азія); змії (Україна, Східна Європа), тощо. В основі цих фольклорних образів стоять історичні персонажі мага, волхва, жриці, тобто служителів дохристиянських релігійних культів, які володіли надзвичайними здібностями, магічною силою, особливими знаннями. Етимологічний та лексичний аналіз архетипічних образів показав амбівалентне трактування: з одного боку – це мудра жриця, що відає та володіє потаємними знаннями, має надприродні здібності, лікує, вміє передбачити майбутнє; з другого боку – це злий чаклун, що приносить біди, ворог, вміє наврочити та зачаклувати. Аналіз наукової літератури, дає підстави стверджувати, що етимологія слів «відьма», «чаклун», «знахар», «ворожбит», «дідько» та інших на сьогодні остаточно не з'ясована. Ряд наукових джерел в тій чи іншій степені розкривають ці поняття, проте психолінгвістичний аналіз негативних архетипічних образів здійснений недостатньо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі теми архетипічних образів чаклуна та відьми ґрунтовно вивчається представниками різних наук. Так, філологи вивчають образ відьми та відьмака в українській демонології та літературі (В. Кмет); культурологи досліджують культурну ініціацію (Т. Гундорова), етнокультурні стереотипи (О. Белова), народні вірування (П. Іванов); фольклористи визначають міфопоетичні основи народного календаря (Т. Агапкина), народну демологію та міфоритуальну традицію у слов'ян (Л. Віноградова), міфи у генезі художнього мислення (І. Зварич); філософи розробляють проблематику трансформації архетипів (Н. Лебединцева) та його міфопоетичного відтворення (О. Колесник); психологи ж акцентують увагу на трансформації героя (Дж. Кемпбелл), психологічних аспектах української етнокультурної моделі (В. Куєвда).

Мета статті (постановка завдання). З метою психологічної інтерпретації архетипічних образів

необхідно провести етимологічний аналіз, дослідити схожість та відмінність у лінгвістичних особливостей термінів.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, умовно можна розділити архетипічні образи на дві великі підгрупи, які мають провідні функції: перша група – образи, пов'язані з чаклуванням (негативна сторона – відьма, босоркан, ворожбит, чаклунка, зла баба, Баба Яга, Кощій, злий Дід, тощо) та лікуванням (позитивна сторона – знахар, шептунка, лікар, мольфар); друга група – образи, пов'язані з агресією (негативна сторона – троль, змії, велетень-людоджер, чорт, диявол, тощо) та захистом-розбоєм (позитивна сторона – повстанець, козак, характерник, голдовник, дейнека, опришок, тощо). Зазначаємо, що поділ цей умовний, і функції та семантичне значення слів часто перегукуються. У даній статті мит розглянемо образи, пов'язані з чаклуванням.

Перш за все, виділяється *негативна сторона образу чаклуна та відьми*, яка у етимологічному плані відображає: зв'язки з нечистою, завдання шкоди, чаклування, надсилання порчі та кошмарів, тощо.

Відьма – відьмак. В Академічному тлумачному словнику української мови за редакцією І.К. Білодіда [12] термін «відьма» трактується як «жінка, яка, знаючись з нечистою силою, завдає людям шкоди»; Етимологічний словник української мови під редакцією О.С.Мельничука пояснює слово «відьмак» від праслов'янського «věděti» – відати, знати [7, т. 1, с. 396]; «відун» від староруського «вѣдь» – знання, чари; «вищун» походить від праслов'янського «věstjъ» – мудрий та від «věděti» – знати [7], де однокореневими словами є віщий, провісник, невіста. Так, дівчина, яка вчилася знанням називались «віста» – та, що несе вісті, що походить від латинського «vidēre» – бачити або від праїндоевропейського «weid» – знати, відати, бачити; і лише після створення сім'ї та народження дитини вона могла стати «відьмою», тобто знаючою жінкою та мудрою матір'ю, духовною наставницею. Цікаво, що слово «невіста» походить від старослов'янського «невѣста» – та, яка не несе знань, тобто молода незнаюча дівчина. Цю версію підтверджує і той факт, що у стародавньому Римі богинею домашнього вогнища та родинного життя була Веста, а жрицями цієї

богині були весталки, молоді дівчата з хороших родин, які приймали обітницю безшлюбності. Існує ще одна цікава версія про походження слова «відьма» від старослов'янського «вѣдѣма» як словосполучення від «вѣдати» – знати, відати та «ма» – матір, тобто «матір, яка має знання» [17]. Як зазначає автор, до прийняття християнства це слово несло позитивне значення.

Босоркан – босорка. Серед угорців, румунів та у південно-західних говірках слов'ян вживаються лексеми жіночого роду «босорка» (угор. boszorka), «босорканя» (рум. bosorcoi), та чоловічого «босоркан» [14, с. 47]. Це міфологічний персонаж народів Карпат, це «відьма або чаклун з рисами вампіра» [13, с. 42]. Етимологію слова пов'язують з тюркським «basyrkan» – «нічний кошмар», і як зазначають дослідники, босорка об'єднує дві функції: змори (Мара, Марена), тобто функція душисти сплячих та надсилати страшні сни, та богинки – функція підміни дітей [13, с. 42].

Яритниця – вириця, чинтар – чинтарка. Науковцями відзначено різні лексеми, пов'язані з чарівництвом, на теренах України. Зокрема, на Слобожанщині зафіксована «яритниця» (єритниця), яка ймовірно походить від праслов'янського «јагъ» – весна, звідси і ярець (народна назва травня), і Ярило – бог весни, плотської любові та пристрасті [9, с. 27]. М.Войтович на противагу яритниці (молодій відьмі), вказує ще й на термін «вириця» – дуже стара відьма, етимологію якого пов'язують з праслов'янським «вігъ» – вир, вирій. [3]. На Бойківщині вживаються лексеми «охварка» – відьма, ворожка, а також «очвара» та «почвара», тобто привід, потворне створіння, які, імовірно походять від слова «чвари» [2]. На Гуцульщині відьмака називають «чинтар» (жіночий аналог «чинтарка»), тобто ті, хто чинять шкоду людям.

У Словнику Б. Грінченка зустрічаються терміни «лиходільниця» – відьма, та, що діє лихо людям [11, с. 27] та «маноцівник» [11, с. 404] – чаклун, яке походить від лексеми «манівець» – манити, обхідний, невірний шлях, споріднене з російським «приманка» або ж з литовським «монупі» – «чаклувати». Зустрічається і термін «чередільниця» – це відьма, що відбирає в корів молоко» [14, с. 179], а у гуцулів відомо про аналог чоловічого роду – чередільник [14, с. 179].

Вельва. Англійське слово «witch», що перекладається як «відьма», походить від середньо-англійського «wīsche» – «чарівник, еретик, невірний» [16] та старо-саксонського «wīssa», що значить «мудра», оскільки в праданні часи вони шанувалися як знавці лікувальних трав, провісники. Існує й інша версія походження цього слова: від

середньоголландського «wīchelen» – «зачарувати» або від прагерманського «wīgulōn» – «заклинати, ворожити» [18]. Серед вікінгів відомими є вішунки, яких називали «вельва», це слово походить від давньоскандинавського «völva, vala» – посох, який є атрибутом вельви, або ж є спорідненим зі «sprákon», що походить від давньоанглійського «spræwīfe» та значить «жінка, яка ясно бачить». Ще одне з позначень вельви це «fjolkunnig» – «та, що багато знає», тобто володіє потаємними знаннями, тому їх шанували, їм відводили одне з кращих місць за столом, до них зверталися за пророцтвами та магічними діями.

Ворожбит – ворожбитка, ворожка. У етимологічному словнику української мови за редакцією О. Мельничука слово «ворожбит» загальноприйнятої етимології не має, споріднюють з слов'янським «vrazity» – шкодити чаклуванням [7, с. 427]. Н.Тяпкіна наводить фемінітив «ворожбитка» як жінку, що передбачає майбутнє. У вірші П. Чубинського є такі слова: «Моя мати ворожбитка мені ворожила: – Не йди, доню, за нелюба, бо будеш тужила». Російське слово «ворожея» походить від старослов'янського «врагъ» – чорт, диявол, ворог, а також споріднене з литовським «vaĩgas» – біда, латиським «vārgs» – хворобливий, убогий, давньопруським «warg» – злий [15]. «Гадати» та «гадалка» походить від «гадь» – знахар, провісник, споріднене з болгарським «гадкам» – припускаю, словенським «gádati, gādam» – допитуватися, польським «gadać» – говорити, литовським «godoti» – думати [7].

Чаклун – чаклунка. Етимологія слова «чари» наводиться від праіндійського «karoti» – робити та творити або авестійського «čārā» – засіб, отже засіб для досягнення мети [15]. В етимологічному словнику української мови за редакцією О. Мельничука «чарівник» та «чаклун» походить від старослов'янського «чарь» – чари, чаклунство [7, с. 280]. Розглянемо детальніше слова: «чародій» в буквальному змісті «чари діяти», «čar-» и «dē-j», тобто робити чари, чарувати; «чарівник» дослідники виводять від діалектизму Західної України «никає» – бачить, знає, відає, тобто «чари никає» – чари знає; «чаклун» – від діалектизму Закарпаття «ун», де говорять «ун сказав», що значить – він сказав, тобто «чакл ун» – він чаклує [19].

Баба-дід. Окремо потрібно зазначити етимологію такого персонажу фольклору як українська та російська та «Баба Яга», яка має аналоги у інших народів: білорусів (Баба-Яга, Ягіня, Юга, Залізна баба), поляків (Jędza, Babojędza), сербів – Єжибаба (Ježibaba), хорватів – Баба Роба (Baba Roga), босняків – Баба Зима (Baba Zima), в Чорногорії – баба Руга, в Баварії та Австрії – баба Перхта (Берта),

німців – фрау Холле, румунів – Вижбаба (Vijbaba), угорців – відьма Богоркан (Bogorkan), італійців – Беффана (Betunia Betana). Єдиного трактування походження терміну немає. Існує версія суто слов'янського походження, де в основі лежать слова з коренем «яз-», «ез-» негативного відтінку: сербське «језа» – жах; болгарське «енза» – рана, хвороба; російське «язва» – виразка; польське «jędza» – відьма; чорногорська ж назва «руга» походить від слова «знушання».

Цікаво дослідити етимологію таких персонажів як «Бабай» та «баба». Слова «баба» походить від праслов'янського «baba» – стара жінка – та споріднене з лит. «boba» – стара. У той же час існує інше пояснення: походить від турецького «baba» – дід, батько [15]. Потрібно зазначити, що у східній культурі так називали мудрого чоловіка, стрійшину, духовного вчителя та додавали це слово до імені видатних духовних осіб, наприклад, Алібаба. На східноукраїнських землях зустрічається лексема «бабай», яка походить від татарського «бабай» та пояснюється як дід, старий, страшнисько, а «бабайка» як стара жінка [15]. Саме цими образами деколи лякали дітей, щоб ті не вставали з ліжка. Бабай має вигляд кривобокого старого, який має за плечима мішок, куди забирає неслухняних дітей.

У словнику Б. Грінченка відзначається лексема «бабиця» – це відьма, що пропасницю, студінь і горячку зелом відміє – на лісі відмовит, бабиці люті пшоном відварит», що вказує на її здатність лікувати [11, с. 59].

В українських казках часто фігурує злий Дід, який протистоїть головному герою. Походить від праслов'янського «dědъ» – стара людина, споріднено з литовським «didis» – «великий». Так, в українській казці «Котигорошко» дається його опис: «аж там дідок маленький, а борода на сажень волочиться», який живе у такий великій ямі, що й дна не видно, тобто це дорога «аж на інший світ». Як зазначають дослідники міфологічні витoki злого Діда походять від давньослов'янського бога Велеса – володаря підземного світу, бога торгівлі та скотарства, покровителя худоби. За однією із версій етимологія слова походить від індоєвропейського кореня «wel» – «бачити». Цікаво, що з іменем Велеса співзвучні назви казкових та билинних персонажів – великанів, венедев, його образ після хрещення Русі ототожнювався як до образу Сатани, так і до образу святого Власія, свято якого на Україні відмічається 24 лютого. На Чернігівщині та Київщині є вислів «Власові морози» та приказка «Святий Влас збиває ріг з зими!», що, на нашу думку, може свідчити про співвідношення образу Святого Власа та Діда Мороза. Аналогії

є в інших країнах світу: в Азейбарджані – Шахта Баба (дослівно – Дід Мороз), у Вірменії – Дзмер папі (Дід Зима), у Болгарії – Дядо Коледа (Дід Коляда), в Англії – Father Christmas (Батько Різдво), у Данії – Julemanden (Різдвяний чоловік), в Литві – Kalėdų senelis (Каледу сяняліс – різдвяний дідусь), у Польщі – Święty Mikołaj (Святий Миколай), у Румунії та Молдавії – Moș Crăciun (Мош Кречун – Святий Миколай), у Сербії, Чорногорії – Deda Mraz (Дід Мороз), в Узбекистані – Qor bobo (Корбобо – Сніговий Дід).

Кошунники. Відомий образ Кося Безсмертного у російських казках або Костія Бездушного – в українських, або Кося Міднобородого – у польських, походить від слово «кощій», тобто від праслов'янського «kostь» – гидота, труп, падло або ж давньоруського «костити» – поганити, бруднити, паплюжити [7]. Існує ще одна версія походження від дієслова «кошувати», що значить колдувати, ворожити Так, у релігієзнавчому словнику є термін «**кошунники**» – «віщі люди, що виконували пісні-кошуни, подібні до козацьких дум» [10, с. 65]. Кошунники оповідали про міфи та билини, які були до християнства, а також виконували міфи-кошуни під час поминок. Так, у «Слові о полку Ігоревім» згадується віщий Боян, що співає замовлянням. У російському етимологічному словнику походження наводяться також і від стародавньо-тюркського «кошці» – невільник, раб, тобто загальноновизначеної етимології слово не має [15].

Чорт, диявол, біс, дідько, демон, сатана.

Окремо потрібно зазначити такі персонажі як «чорт» – за забобонними уявленнями – надприродна істота, що втілює в собі зло і має вигляд темношкірої людини з козячими ногами, хвостом і ріжками; злий дух, нечиста сила, біс, диявол, сатана; «біс» – злий дух, чорт, диявол, сатана; «сатана» – уявна надприродна істота, є уособленням злого начала; біс, диявол, чорт, злий дух; «*диявол*» – те саме, що біс, чорт, сатана; «*дідько*» – те саме, що й біс; «*демон*» – у грецькій міфології – нижче божество, злий дух або чорт, інколи доброзичливий до людей; «*шайтán*» – у мусульманській міфології – злий дух; чорт, диявол [12]. Цікавим є етимологія слова «чорт». Так, згідно даним М.Фасмера воно походить від праслов'янського «čьrtъ» та споріднене з сербохорватським «črtiti, črtim» – заклинати, клясти та словенським «čr̂t» – ненависть, ворожнеча. Синонімічні йому слова: «біс» ймовірно походить від литовського «baidyti» – лякати та «baisà» – страх; «демон» – походить від давньогрецького «δαίμων» – божество, дух; «*диявол*» – від грецького «διάβολος» – той, хто зводить наклепи; «сатана» – від стародавньоєв-

рейського «šātān» – супротивник; «дідько» – від праслов'янського «dēdъ» – старий, яке походить з праїндоевропейського «dhēdh» – дядько, дід, баба [15].

По-друге, виділяється *позитивна сторона образів чаклуна та відьми*, яка пов'язані зі знахарством та лікуванням. На Нижній Наддніпрянщині вживаються терміни «волошебник», «голдун» та «голдівка» – чаклуни; на Полтавщині – «колдовниці», «колдуниці» – знахарі; на Поліссі – «ковдун» та «колдуха» – знахарі, на Слобожанщині – «кудесник» – чарівник, на Гуцульщині – «мольфар» та «мольфарка», на Закарпатті – «бай» та «байля».

Бай – бая, байля. Слово «байля» трактують як «жінка, що лікує традиційними немедичними лікарськими засобами, переважно замовляннями, зашіптуванням; віщунка, ворожка, знахарка». Цікавими є також слова «бай» та «бая». Так, у словнику Б.Грінченка наводиться промовка: «Був собі бай, зніс копу яй: всім по яйцеві, тобі зносок». Етимологію наводять від або від староруського «баяти» – розповідати байки; або сербська «bajati» – страх, або від болгарського «бая» – замовляти, ворожити. Вищезазначені лексеми зустрічаються по всій території України: на Закарпатті «байля» – знахарка та «баяне» – ворожіння; на Гуцульщині вживають «байльник», «байльниця» – ворожбити та «баяти» – замовляти, зашіптувати; на Бойківщині «байла» – віщунка та «бала, балита» – ворожбит; на Наддністрянщині – «байло» трактують як балакуна; у степовій Україні відомі слова «баять» – замовляти, «баяч» – знахар, «баячка» – знахарка.

У південно-західних регіонах зафіксовано термін «балка» – ворожбит, що походить від праслов'янського «bajati» розповідати байки, замовляти (Довіра, 1991. – 91 с.). В. Войтович наводить ще лексеми «обаятель» – казкар, заклинатель. У стародавніх слов'ян зустрічається ще термін «наузник» – знахар, чарівник. Етимологія наузника походить від давньоруського слова «наузь» – амулет, оберіг. Наприклад, відомий трактат «Слово св. Івана Златоуста про тих, хто лікує хвороби волхованням і наузами».

Врач, лікар – лікарка. Російське слово «врач» походить від старослов'янського «врачь» – знахар, лікар [7, с. 423], яке походить від дієслова «врать», що раніше трактувалося як просто говорити, заговорювати, його споріднюють з болгарським «врач» – колдун, сербохорватським «врач» – провидець, чарівник, чаклун, а «врачіті» – ворожити, гадати, пророкувати, лікувати знахарством [7]. Українське ж слово «лікар» походить от праслов'янського кореню «lěкъ» – ліки, що прийшло з германських мов: гот-

ської «lēkeis» – лікар, lēkinōn» – ціляти, англосаксонської «læse» – лікар, шведської «läkare, läka» – ціляти [7], тобто в основі своїй ці слова не мали негативного значення, а, навпаки, сприймалися позитивно та позначали знаючу людину.

Знахар-знахарка. У етимологічному словнику слово «знахар» походить від слов'янського «знаха», що спочатку вживалося у значенні «як той, що знає», а потім вже тлумачилося як «знатник» – чаклун; «цілитель» – від праслов'янського «сѣліти» – цілювати, тобто робити цілим, лікувати [7].

Зелейник – зелейниця, травник – травниця. Ще зі язичницьких часів відомі архаїзми «зелейник» та «зелейниця», які походять від застарілого «зеле», тобто, той, хто лікує та чарує зіллям, саме про них є згадки у «Слові св. Єфрема про книжне навчання». Також існують лексеми «травник» та «травниця», наприклад навіть зараз роблять мотанки ляльки-травниці, власне цілительниця, знахарка, яка збирає та виготовлює лікувальні відвари з трав.

Волхв, волишебник – волишебниця, Етимологія російського слова «волишебник» походить від старославянського «вльшьба» – колдовство, де спільнокореневим словом є «волхв» – чарівник, чаклун, провісник – походить від старослов'янського «вльхвъ» – маг та від болгарського «вльхва» – чаклун та пов'язане з дієсловом «вльсноути» – бурмотати, тобто той, хто говорить незрозумілими словами [15]. Зустрічаються і відповідники жіночого роду – «волхвиня», а у південно-західних говірках зафіксована лексема «воловник» [13]. У дохристиянські часи волхви виконували роль провидців та лікарів, головним засобом магічної сили яких було слово. Так, у Київській Русі волхва називали ще «врачом», у фінській мові є слово «velho» – чародій, у болгарській мові «магьосник» – чарівник, маг.

Жрець-жриця. Потрібно розглянути і етимологію слова «маг», що походить від грецького «magos» – жрець та споріднене зі старокитайським – шаман [7]; у свою чергу «жрець» походить від старослов'янського «жърѣти (жрѣти), жърж» – здійснювати жертвоприношення, поклонятися комусь; «шаман» – або від евенського «šaman» – буддистський монах [15] або від праїндоевропейського «samáuati» – заспокоювати [7].

Колдун – колдунка. Слово «колдун», яке споріднене з литовським «kalbà» – мова, латишським «kalada» – шум, сварка [7], вживається у значенні словесної практики – заговорювати, заклинати. Потрібно зазначити, що українських козаків-характерників називали «голдівник» від дієслова «голдувати», тобто колдувати [7].

Віжлун – віжлунка. Як зазначає Н. Хобзей у південно-західних говірках ворожку називають «*брехачка*», а провісницю, ту, що передбачає майбутнє – «*віжлунка*», яка споріднена із праслов'янським «*vedeti*» – знати [14].

Характерник – характерниця. Загалом на українських землях чаклуни відомі як козаки – характерники, химородники. Так, відомі легенди «Характерник Кравчина», «Характерник Оврам із острова Білого», «Химородник Хвесько». Розглянемо походження слова «*характерник*», на санскриті «*харе (хара)*» – це божа снага, а «*никай*» як діалектизм «*бачити*», тобто це той, хто хару знає, хару бачить, тобто володіє божими вміннями [11], так само як і знахар. Лексема «*химородник*» походить від слова «*химорода*» – чаклунство, дивацтва, вигадка, «*химородити*» – вигудувати щось неприйнятне, незрозуміле [20]. Наприклад, П.Куліш в історичному романі «Чорна рада» наводить такі слова: «Отсе не удавай із себе химородника, не бурли, як кабан у кориті. Зустрічається і термін «*химородь*»: як пише Л.Костенко «І десь хихоче химородь лісна, що я до тебе по снігах не втраплю».

Мольфар – мольфівниця. На Гуцульщині зустрічається лексема «*мольфар*». Походження слова «*мольфар*» неясне: деякі дослідники споріднюють його з італійським «*malfare*» – робити зло [12], інші наводять походження від давньослов'янського «*мольфа*», що значить чаклування, чари, зачарований предмет, а «*мольфівниця*» – відьма [7]; треті вказують на спорідненість з праслов'янським «*мльва*» – молва, говорити. У словнику Б.Грінченка дається наступне значення – «злий дух, різновид чорта» [11, с. 443].

Бамбор. У Західному поліссі, як зазначає Н. Тяпкіна, вживається слово «*бамбор*» – ворожбит, етимологія якого неясна, припускається, що від лексеми «*бамбалка*» – «дерев'яний пристрій, яким ударяють у бубон» [13].

Примівник, шептій – шептуха. Як зазначає Н.Хобзей на Гуцульщині зустрічається терміни «*примівник*», «*шептій*», «*шептальник*» – той, хто замовляє та лікує за допомогою слів, нашіптувань [14, с. 156–157]. Наприклад, у творі В. Дрозда «Убивство за сто тисяч американських доларів» є такі слова: «Усі Маринчині писання про рід Макух – шептальників, знахарок, поліських віщунів – самі фантазії задля реклами тільки».

Чудотворець, кудесник. Етимологія слова «*чудо*» та похідні від нього «*кудесник*», «*чудотворець*», «*чудовисько*» походить від праслов'янського «*čudo*» – чудо, чари, при цьому ці слова протилежні за своїм лексичним значен-

ням: так, чудотворець та кудесник – це ті, хто творить чудеса, щось надзвичайне, а чудовисько – це страшне та небезпечне казкове створіння, де гіпонаміма є дракон, орк, троль.

Обавник – обавниця. Зустрічається і термін «*обавниця*», етимологія якого є неясною. Так, одні трактують його як запозичене з праслов'янської «*обавникъ*» – ворожбит, волхв, лікар. Інші споріднюють його з польської «*obawa*» – «*неспокій у передчутті зла*» [21]. Треті – від старослов'янського слова «*обавить*», «*обаять*», тобто зробити добре тим, хто поряд, зачарувати. У східних слов'ян обавниця схожі з образом Берегині, а у південних слов'ян з образом Віли [22]. Ось як описують *Берегиню* у легенді: «І Краса засяяла докруз, і Берегиня була богинею Краси і захисницею її. І пішла по Землі слава про Берегиню як захисницю Білої Хати. І стали люди її віншувати і молитись їй, захисниці дому людського від чорних сил. ... і почали вони вирізьблювати образ Великої Охоронниці на дверях, на вікнах, вишивати її постать на рушниках, на сорочках, аби Берегиня захищала їх від усього злого завжди й повсюдно.», тобто основна функція Берегині – оберігати, захищати від злого.

Натомість, *вилы* – це давньослов'янські міфічні діви, покровительки чародійок, основна функція яких віщувати життєвий шлях людини, тому їх часто називали суженицями, сивилами, сестринцями. Етимологія слово «*вила*» походить від слова «*вити*» – плести, скручувати, тобто та, яка «*пряде хмарові куделі*» й тягне них золоті нитки блискавиць» [23]. Вони наділяли душу новонародженого натхненням, опікувалися неміними та сиротами, вмели лікувати душу. Згідно літописів, Вилу уявляли як струнку дівчину з довгим золотавим волоссям, вдягнуту у білий одяг, часто з лебединим крилами. В сучасній українській мові зустрічається примовка «Вродлива як Вила» [9, с. 7].

Висновки. Архетипічні образи антигероїв – відьми та чаклуна – умовно можна виділити основну характеристику вони володіють «*магічною силою*», яка дає їм можливість використовувати свої надприродні здібності як на добро, так і на злі справи. Вони мають надзвичайну силу, яку важко перемогти звичним способом; здатність перевтілюватися у іншу істоту; літати; провідити майбутнє; зачарувати; володіють безсмертям; вмють лікувати травами та зашіптуванням. На символічному архетипічному рівні це свідчить про надзвичайну силу, як фізичну, недарма ж вони чарівники так і психічну, оскільки володіють паранормальними здібностями.

Список літератури:

1. Бабай – проєкт, присвячений «темному» мистецтву. URL: <https://babai.co.ua/articles/bila-dama-boginya-berta-pani-khurdelitsya-ta-inshi-zimovi-geroini>).
2. Брус М. П. Б89 Фемінитиви в українській мові: генеза, еволюція, функціонування: монографія. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2019. 440 с.
3. Войтович В. М. Українська міфологія. Київ : Либідь, 2002. 240 с.
4. Головацький Я. Виклади давньослов'янських легенд, або міфологія. Київ : Довіра, 1991. 91 с.
5. Дѣдъ, Дѣдусъ, Дѣдусь, Дидонько. Історичний словник українського язика. Т. 1. Зошит 2: Глу–Жял / Під ред. проф. Є. Тимченка; укл.: Є. Тимченко, Є. Волошин, К. Лазаревська, Г. Петренко; Всеукраїнська академія наук, Науково-дослідний інститут мовознавства, Словниковий сектор. Харків; Київ: Українська радянська енциклопедія, 1932. С. 714–855. URL: <https://archive.org/details/1.2.1932/page/528/mode/2up?view=theater>.
6. Жайворонко В. В. Знаки української етнокультури: Словник-довідник. Київ : Довіра, 2006. 638 с.
7. Етимологічний словник української мови: В 7 т. / Ред. кол.: О. С. Мельничук (гол. ред.), І. К. Білодід, В. Т. Коломієць, О. Б. Ткаченко. АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ : Наукова думка, 1982.
8. Коваленко Л. Т. Українська література: підручник для 5 класу загальноосвіт. навч. закладів. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. 257 с.
9. Плачинда С. Словник давньоукраїнської міфології. Київ : Український письменник, 1993. 62 с.
10. Релігієзнавчий словник. Київ : Четверта хвиля, 1996. 389 с.
11. Словник української мови : [у 3 т.] / упоряд. з дод. влас. матеріалу Б. Грінченко ; за ред. С. Єфремова та А. Ніковського. Київ : Гроно, 1927–1928. 470 с.
12. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970–1980. URL: http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh.
13. Тяпкіна Н. І. Демонологічна лексика української мови: дис... канд. філол. наук : 10.02.01 ; Запорізький національний ун-т. Запоріжжя, 2006. 211 с.
14. Хобзей Н. Матеріали для дослідження української демонології (Фольклористичний і мовознавчий аспекти їх збирання). Українська історична та діалектна лексика. Зб. наук. праць Інституту українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України. Вип. 3. Львів, 1996. С. 181–186.
15. Фісак І. Динаміка структури художнього образу в аспекті дихотомії світло й темрява (на матеріалі повістей збірки «Вечори на хуторі біля Диканьки» Гоголя М. В.). Полтава : Філологічні науки, 2017. 39 с.
16. Cambridge Academic Content Dictionary URL: <https://dictionary.cambridge.org/uk/dictionary/english/>.
17. Murray M. The Witch-Cult in Western Europe: a study in antropology / Margaret Alice Murray. – Oxford : UK Oxford University Press / Clarendon Press, 1921. 304 p.
18. Wichelen. URL: <https://en.wiktionary.org/wiki/wichelen>.
19. Клос А. І. Характерництво в духовній культурі Запорозького козацтва. URL: <https://www.svit.in.ua/stat/st21.htm>.
20. Химорода. URL: <https://slovnyk.ua/index.php?swrd=химорода>.
21. Обава URL: <https://goroh.pp.ua/Етимологія/Обава>.
22. Українська міфологія : народні вірування, демонологія, космогонія. за ред. А. П. Пономарьова. URL: <https://spadok.org.ua/davniviruvannya/narodni-viruvannya-demonolohiya-kosmohoniya>.
23. Вили (міфологія). Велика українська енциклопедія. Про Україну та світ – доступно. URL: [https://vue.gov.ua/Вили_\(міфологія\)](https://vue.gov.ua/Вили_(міфологія)).

References:

1. Babay – proyeckt, prysvyachenyy «temnomu» mystetstvu [Babay is a project dedicated to «dark» art.] Retrieved from <https://babai.co.ua/articles/bila-dama-boginya-berta-pani-khurdelitsya-ta-inshi-zimovi-geroini> [in Ukrainian].
2. Brus, M. P. (2019). Feminityvy v ukrayins'kiy movi: heneza, evolyutsiya, funktsionuvannya [Feminitives in the Ukrainian language: genesis, evolution, functioning]. Ivano-Frankivsk: Vasyl Stefanyk Pre-Carpathian National University. [in Ukrainian]
3. Voytovych, V. M. (2002). Ukrayins'ka mifolohiya [Ukrainian mythology]. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian]
4. Holovats'kyu, Ya. (1991). Vyklady davn'oslov'yans'kykh lehend, abo mifolohiya [Expositions of ancient Slavic legends, or mythology]. Kyiv: Dovira. [in Ukrainian]
5. Dѣd", Dѣdus", Dѣdus', Dydon'ko. Istorychnyy slovnyk ukrayins'koho yazyka (1932). [Grandfather, Dędus, Grandfather, Didonko. Historical dictionary of the Ukrainian language]. T. 1. Kharkiv; Kyiv. Retrieved from <https://archive.org/details/1.2.1932/page/528/mode/2up?view=theater> [in Ukrainian]
6. Zhayvoronok, V. V. (2006). Znaky ukrayins'koyi etnokul'tury: Slovnyk-dovidnyk. [Signs of Ukrainian ethnoculture: Dictionary-reference]. Kyiv: Dovira. [in Ukrainian]
7. Etymolohichnyy slovnyk ukrayins'koyi movy (1982). [Etymological dictionary of the Ukrainian language]. Kyiv: Naukova dumka, [in Ukrainian]
8. Kovalenko, L. T. (2013). Ukrayins'ka literatura: pidruchnyk dlya 5 klasu zahal'noosvit. navch. zakladiv.

[Ukrainian literature: a textbook for the 5th grade of general education. education institutions]. Kyiv; Osvita [in Ukrainian]

9. Plachynda, S. (1993). Slovnyk davn'oukrayins'koyi mifolohiyi [Dictionary of ancient Ukrainian mythology]. Kyiv : Ukrayins'kyy pys'mennyk [in Ukrainian]

10. Relihiyevnavchyy slovnyk (1996). [Dictionary of religious studies]. Kyiv: Chetverta khvylya [in Ukrainian]

11. Slovnyk ukrayins'koyi movy (1927–1928). [Dictionary of the Ukrainian language], Kyiv: Horno [in Ukrainian]

12. Slovnyk ukrayins'koyi movy (1970–1980). [Dictionary of the Ukrainian language] : Kyiv : Naukova dumka. Retrieved from http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh [in Ukrainian]

13. Tyapkina, N. I. (2006). Demonolohichna leksyka ukrayins'koyi movy [Demonological lexicon of the Ukrainian language], Zaporizhzhya. [in Ukrainian]

14. Khobzey, N. (1996). Materialy dlya doslidzhennya ukrayins'koyi demonolohiyi (Fol'klorystychnyy i movoznavchyy aspekty yikh zbyrannya) [Materials for the study of Ukrainian demonology (Folkloristic and linguistic aspects of their collection)]. Ukrayins'ka istorychna ta dialektna leksyka – Ukrainian historical and dialect vocabulary. V. 3. Lviv.

15. Fisak, I. (2017). Dynamika struktury khudozhnogo obrazu v aspekti dykhotomii svitlo y temriava (na materialy povistei zbirky “Vechory na khutori bilia Dykanky” Hoholia M. V.) [The dynamics

of the structure of the artistic image in the aspect of the dichotomy light and darkness (based on the material of the stories from the collection “Evenings on the Farm near Dykanka” by M. V. Gogol)]. Poltava : Filolohichni nauky, 39 s.

16. Cambridge Academic Content Dictionary Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/uk/dictionary/english/>

17. Murray, M. (1921). The Witch-Cult in Western Europe: a study in antropology / Margaret Alice Murray. – Oxford : UK Oxford University Press / Clarendon Press, 304 p.

18. Wichelen. Retrieved from <https://en.wiktionary.org/wiki/wichelen>

19. Klos A. I. Kharakternystvo v dukhovniy kul'turi Zaporoz'koho kozatstva [Characterization in the spiritual culture of the Zaporozhian Cossacks]. Retrieved from <https://www.svit.in.ua/stat/st21.htm>

20. Chemoroda. [Chimoroda]. Retrieved from <https://slovnyk.ua/index.php?swrd=химорода>

21. Obava [Apprehension]. Retrieved from <https://goroh.pp.ua/Етимологія/Обава>

22. Ukrainska mifolohiia : narodni viruvannia, demonolohiia, kosmohoniia [Ukrainian mythology: folk beliefs, demonology, cosmogony]. za red. A. P. Ponomarova. Retrieved from <https://spadok.org.ua/davniviruvannya/narodni-viruvannya-demonolohiya-kosmohoniya>

23. Vyly (mifolohiya). Velyka ukrayins'ka entsyklopediya. Pro Ukrayinu ta svit – dostupno [Pitchforks(mythology). Great Ukrainian Encyclopedia. About Ukraine and the World – available]. Retrieved from [https://vue.gov.ua/Вили_\(міфологія\)](https://vue.gov.ua/Вили_(міфологія))

© Р. І. Сірко, В. І. Слободяник, А. В. Слободяник, 2024

Оглядова стаття

Надійшла до редакції 17.12.2024

Прийнято до публікації 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-15>

В. К. Гаврилькевич¹, Л. А. Варвинець², С. Л. Крук³

¹ Хмельницький національний університет, Хмельницький, Україна

² Відокремлений структурний підрозділ закладу вищої освіти «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» Хмельницький інститут соціальних технологій, Хмельницький, Україна

³ Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9473-7844> – В. К. Гаврилькевич

<https://orcid.org/0000-0002-7453-1918> – С. Л. Крук



gavrilkevich@gmail.com

ДЕПРЕСИВНІ ПРОЯВИ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ

Стаття присвячена проблемі депресивних проявів у військовослужбовців. Військова служба пов'язана з необхідністю долати різноманітні труднощі. Крім того, воєнні події та участь у бойових діях спричиняють додаткове надмірне стресове навантаження на військовослужбовців. Цей воєнний стрес та інші труднощі військової служби можуть викликати несприятливі психічні і психосоматичні реакції та стани у військовослужбовців, зокрема депресивні.

За останні роки були опубліковані результати низки емпіричних досліджень, присвячених депресивним проявам у військовослужбовців. Учасниками цих емпіричних досліджень були військовослужбовці учасники бойових дій, зокрема і ті, які отримали фізичні травми під час бойових дій, а також і військовослужбовці, які не брали участі в бойових діях. Дослідження депресивних проявів здійснювалось різними психодіагностичними методиками і в контексті різних дослідницьких завдань. Ці обставини утруднюють проведення прямого порівняння опублікованих даних. Цілеспрямований аналіз опублікованих результатів емпіричних досліджень необхідний для того, щоб сформулювати узагальнене уявлення про поширеність депресивних проявів серед військовослужбовців в Україні.

Встановлено, що депресивні прояви є досить поширеними серед військовослужбовців, і особливо серед учасників бойових дій. Зроблено висновок, що необхідно розробляти і широко впроваджувати спеціальні психологічні заходи, щоб зменшити поширеність депресивних проявів у військовослужбовців. Наукова новизна матеріалів, представлених у статті, полягає в тому, що вперше зроблено огляд, аналіз і узагальнення наукових досліджень, опублікованих в Україні за останні 10 років, в яких розглядаються депресивні прояви у військовослужбовців.

Ключові слова: депресивні прояви, депресивний стан, депресія, військовослужбовці.

V. K. Havrylkevych¹, L. A. Varvynets², S. L. Kruk³

¹ Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine

² Separate Structural Subdivision of the Higher Education Institution «Open International University of Human Development «Ukraine» Khmelnytskyi Institute of Social Technologies, Khmelnytskyi, Ukraine

³ Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

DEPRESSIVE MANIFESTATIONS IN MILITARY SERVICEMEN: LITERATURE REVIEW

The article is devoted to the problem of depressive manifestations in military personnel. Military service is associated with the need to overcome various difficulties. In addition, military events and participation in hostilities cause an additional excessive stress load on military personnel. This military stress and other

difficulties of military service can cause adverse mental and psychosomatic reactions and conditions in military personnel, including depression.

In recent years, the results of a number of empirical studies devoted to depressive manifestations in military personnel have been published. The participants of these empirical studies were servicemen who participated in hostilities, in particular those who received physical injuries during hostilities, as well as servicemen who did not take part in hostilities. The study of depressive manifestations was carried out using various psychodiagnostic methods and in the context of various research tasks. These circumstances make it difficult to make a direct comparison of published data. A targeted analysis of the published results of empirical research is necessary in order to form a general idea about the prevalence of depressive symptoms among military personnel in Ukraine.

It has been established that depressive manifestations are quite common among military personnel, and especially among combatants. It was concluded that it is necessary to develop and widely implement special psychological measures in order to reduce the prevalence of depressive symptoms in military personnel. The scientific novelty of the materials presented in the article is that, for the first time, a review, analysis and generalization of scientific studies published in Ukraine over the past 10 years, which examine depressive manifestations in military personnel, have been made.

Key words: depressive manifestations, depressive state, depression, military servicemen.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими і практичними завданнями. Служба в Збройних Силах України пов'язана з численними труднощами. При зустрічі з труднощами у людей виникають різноманітні психічні та фізіологічні реакції. До чинників, що викликають ці реакції, зокрема у молодих солдатів строкової служби, належать вимушена зміна навколишнього середовища, різкі зміни режиму дня, вимушений відрив від родини та друзів, значні фізичні навантаження, необхідність підкорятися наказам незнайомих людей, часткова ізоляція від суспільства тощо.

У військовослужбовців, які добровільно обрали військову службу за контрактом, всі згадані вище зміни і обставини хоч є і не такими вимушеними, як у військовослужбовців строкової служби або військовослужбовців примусово мобілізованих на період воєнного стану, та все одно під час військової служби їм доводиться робити багато чого не зі свого власного бажання, а за наказами командирів. Різкі зміни режиму дня, відрив від родини і друзів, значні фізичні навантаження, часткова ізоляція від суспільства також є невід'ємними життєвими обставинами військовослужбовців, які проходять військову службу за контрактом.

Крім того, воєнні події та участь у бойових діях спричиняють додаткове надмірне стресове навантаження на військовослужбовців, що неминуче відбивається на їхньому психічному і фізичному функціонуванні. І цей воєнний стрес є особливим патогенним чинником, який може викликати несприятливі психічні і психосоматичні реакції та стани у військовослужбовців.

Так само і інші труднощі військової служби можуть призводити до виникнення несприят-

ливих психічних і психосоматичних реакцій, зокрема депресивних.

Депресивні психічні реакції і стани є несприятливими, оскільки погіршують самопочуття людини, якість її життя і праці. У зв'язку із цим необхідне вчасне виявлення депресивних проявів у військовослужбовців для їх подолання і подальшого запобігання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. О. М. Кокун, І. О. Пішко, Н. С. Лозінська впродовж травня-серпня 2014 року дослідили особливості негативних психічних станів військовослужбовців. В дослідженнях взяли участь 357 військовослужбовців, з яких 276 було продіагностовано під час підготовки до відправлення в зону АТО і 81 – після участі у бойових діях в зоні АТО [4]. Однією із методик, які були використані у цьому дослідженні, є методика В. О. Жмурова для диференційної діагностики депресивних станів. Але в опублікованих у статті результатах немає конкретних даних про поширеність депресивних проявів у досліджених військовослужбовців.

У 2015 році О. О. Буряк, М. І. Гіневський і М. І. Катеруша вказали на велику розповсюдженість постстресових розладів у військовослужбовців учасників бойових дій [1], але про поширеність депресивних проявів конкретних даних у цій статті немає.

О. Б. Столяренко і Н. В. Жилияк (2024) шляхом аналізу наукових публікацій дослідили особливості виникнення та специфіку прояву депресії у військовослужбовців учасників бойових дій. Автори зазначили, що у психологічному спрямуванні проблема депресії розробляється в межах

різних наукових дисциплін та напрямів, і це призводить до появи широкого кола підходів у її трактуванні, визначенні характерних особливостей та чинників формування депресії [7]. Але в цьому дослідженні також немає конкретних вказівок на поширеність депресивних проявів у військовослужбовців.

За останні роки були опубліковані і результати низки емпіричних досліджень, присвячених депресивним проявам у військовослужбовців [2; 3; 5; 6; 8; 9; 10].

Учасниками цих емпіричних досліджень були як військовослужбовці учасники бойових дій, зокрема і ті, які отримали фізичні травми під час бойових дій, так і військовослужбовці, які не брали участі в бойових діях. Дослідження депресивних проявів здійснювалось різними психодіагностичними методиками і в контексті різних дослідницьких завдань. Ці обставини утруднюють проведення прямого порівняння опублікованих даних. Та все ж, на нашу думку, необхідно здійснити цілеспрямований аналіз опублікованих результатів емпіричних досліджень, щоб сформулювати узагальнене уявлення про поширеність депресивних проявів серед військовослужбовців в Україні.

Мета статті – дослідити поширеність депресивних проявів серед військовослужбовців в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення зазначеної мети ми здійснили огляд наукової літератури проаналізувавши наукові публікації, в яких оприлюднені результати емпіричних досліджень депресивних проявів у військовослужбовців, та узагальнили опубліковані дані.

І. Каряка і С. Фартушна (2019 рік) дослідили 40 військовослужбовців строкової служби (віком 19–26 років) військових частин міста Києва. За методикою В. Жмурова «Диференційна діагностика депресивних станів» було виявлено, що у 57,5% респондентів депресії немає, у 27,5% є мінімальна депресія, у 7,5% – легка, у 7,5% – помірна, а важкої форми депресії не було виявлено у жодного із військовослужбовців. За опитувальником «Шкала депресії» А. Бека серед досліджуваних військовослужбовців високий рівень схильності до виникнення депресії виявили у 10% респондентів, середній – у 30%, і низький – у 60% [3; 8, с. 35]. Дані, отримані за цими двома методиками, загалом схожі, оскільки за першою методикою поширеність депресивних проявів різної вираженості складає 42,5%, а за другою – 40%. Тобто ці методики мають приблизно однакову здатність виявляти наявність і поширеність депре-

сивних проявів, тільки методика В. Жмурова має більш витончену діагностичну спроможність.

І. Каряка і С. Фартушна вказали низку психологічних чинників, що призводять до депресії у військовослужбовців строкової служби, зокрема, таких як: низький рівень адаптованості військовослужбовця до умов перебування у військовій частині; песимістичний погляд на життя; зміна кола спілкування; розлука з близькими; надмірна тривожність; втрата товаришів; фрустрація; індивідуальні психологічні особливості; травмуюча ситуація; емоційне виснаження; низький рівень емоційної стійкості [3]. Дослідники вважають, що домінуючим чинником виникнення депресії у військовослужбовців виступає особистісно-типологічна характеристика особистості [3].

А. С. Шайтанова (2020) дослідила 160 військовослужбовців однієї з військових частин міста Запоріжжя на різних етапах строкової служби: які тільки були призвані у лави армії (ще не прослужили 6-ти місяців), які прослужили 10 місяців, і тих, хто прослужив 16 місяців [9, с. 30]. Виявлення депресивних проявів було здійснено за допомогою шкали депресії методики Міні-мулт. Найнижчий рівень депресивних проявів був у першому періоді проходження строкової служби. Найвищий показник депресивних проявів у військовослужбовців строкової служби було виявлено в другому періоді її проходження, тобто у військовослужбовців, які прослужили 10 місяців. В третьому періоді строкової служби, тобто у військовослужбовців, які прослужили 16 місяців, виявлено рівень депресивних проявів, нижчий, ніж у другому періоді, але вищий, ніж у першому періоді [9, с. 444]. У тексті згаданого дослідження, на жаль, не представлено кількісні показники, за якими можна було би дізнатися про рівень інтенсивності депресивних проявів у досліджених військовослужбовців строкової служби, але є діаграма [9, с. 31], з якої видно, що усереднені показники депресивних проявів по трьох підгрупах дослідженої вибірки знаходяться приблизно на середньому рівні. Дані цього дослідження показують певну тенденцію появи депресивних проявів у військовослужбовців строкової служби, але за цими даними ми не можемо дізнатися наскільки поширеними є депресивні прояви у досліджених військовослужбовців.

В. В. Яременко у 2022 році дослідила 30 військовослужбовців (у віці від 20 до 55 років) – пацієнтів госпіталю, які зазнали фізичної травми під час бойових дій [10].

За опитувальником І. О. Котенева для діагностики психологічних наслідків травми у 4 (13%) військовослужбовців було виявлено депресію.

Стосовно цієї категорії військових В. В. Яременко зауважує, що ці люди пережили серйозну втрату. «Для них багато речей втратили інтерес та їм іноді здається, що світ навколо втрачає кольори. Військовослужбовці з даним негативним психічним станом відчують самотність. Їх думки постійно повертаються до того, про що не хочеться думати, наприклад, про момент коли зазнали травму. Військовослужбовці з депресією втрачають здатність радіти життю та їх турбують часті головні болі» [10, с. 49–50].

За методикою В. Жмурова «Диференційна діагностика депресивних станів» у військовослужбовців, які брали участь у бойових діях і отримали фізичні травми, було виявлено такі показники: депресія відсутня або незначна – у 1 військовослужбовця (3% від загальної кількості досліджених); мінімальна депресія – у 1 військовослужбовця (3%); легка депресія – у 1 військовослужбовця (3%); помірна депресія – у 12 військовослужбовців (40%); виражена депресія – у 11 військовослужбовців (37%); глибока депресія – у 4 військовослужбовців (14%) [10, с. 55–56].

Дані, які В. В. Яременко отримала за цими двома методиками, є суперечливими, оскільки за першою методикою лише 13% досліджених військовослужбовців показали депресивні прояви, а за другою – депресивні прояви є у 97% досліджених. Навіть якщо не брати до уваги показники незначної, мінімальної і легкої депресії, а взяти до уваги лише показники помірної, вираженої і глибокої депресії, матимемо показник поширеності депресії серед досліджених військовослужбовців 91%. На нашу думку, таку дуже велику розбіжність даних можна пояснити різною чутливістю до депресивних проявів обраних методик. Методика В. Жмурова «Диференційна діагностика депресивних станів» в даному випадку показала значно більшу діагностичну чутливість щодо депресивних проявів, ніж опитувальник І. Котенева, призначений для діагностики психологічних наслідків травми. За опитувальником І. Котенева депресію виявлено у 4 із 30 досліджених військовослужбовців, і так само у 4 із 30 досліджених військовослужбовців за методикою В. Жмурова було виявлено глибоку депресію. На нашу думку, це є свідченням того, що опитувальник І. Котенева спроможний виявляти тільки дуже виражену (глибоку) депресію, а до менш виражених (більш легких) депресивних проявів цей опитувальник є нечутливим.

Порівнявши ці дані з наведеними вище, які опублікували І. Каряка і С. Фартушна (2019 рік) [3], ми виявили, що поширеність депресивних проявів у військовослужбовців, які отримали

фізичні травми під час бойових дій, значно вища (97%), ніж у військовослужбовців, які не брали участі в бойових діях (42,5%).

Л. Б. Сікорська, К. О. Островська, І. П. Островський (2023) дослідили депресивні переживання військових (які брали участь у бойових діях у 2019–2020 роках) і окреслили напрями психотерапевтичної роботи з ними. Дослідивши 97 осіб (серед яких було 95% чоловіків і 5% жінок) віком від 19 до 56 років, дослідники виявили (за шкалою депресії тесту Мінімулт): у 7 осіб (7,2%) високі показники рівня депресивності, у 18 осіб (18,6%) – показники депресивності вище середнього, у 50 осіб (51,5%) – середній рівень депресивності, а у 22 осіб (22,7%) – низький рівень депресивності [6]. Із цих даних видно, що поширеність депресивних проявів різної інтенсивності (від середнього до високого рівня) серед досліджених військовослужбовців становить 77,3%, а підвищений рівень депресивності (високий і вище середнього) – 25,8%. Дослідники виявили також, що підвищений рівень депресивності корелює з вищим рівнем ознак «вторгнення» травматичного стресового розладу. Такі особи більш схильні заново переживати травматичні події за будь якого нагадування про них, виявляють більшу зосередженість думок на тому, що трапилось, і не можуть відволіктися і переключитися на інше. Водночас, підвищений рівень депресивності корелює з нижчим рівнем показників оцінки ставлення до себе, нижчим рівнем задоволеності життям, нижчим рівнем комунікативних умінь. Проведений дослідниками кореляційний аналіз показав, що з підвищенням рівня самоставлення, підвищенням рівня суб'єктивної задоволеності життям і з підвищенням рівня вмій і навичок спілкуватися зменшується рівень депресивності, і навпаки. Відповідно, автори зазначають, що для зниження рівня депресивності у процесі психотерапевтичної допомоги військовим необхідно підвищувати у них рівень позитивного самоставлення, розвивати і формувати комунікативні уміння і навички, поліпшувати суб'єктивну задоволеність життям [6].

С. А. Мул (2024) [5] навесні 2022 року дослідив 486 військовослужбовців чоловічої статі (віком від 28 до 58 років, середній вік – 41 рік), які безпосередньо перебували в районах ведення бойових дій у 2022 році (в бойових підрозділах, які брали безпосередню участь у бойових діях, і в органах управління, які не брали безпосередньої участі в бойових діях). Для психодіагностики депресій автор застосував україномовні методики, апробовані науково-дослідним центром гуманітарних проблем Збройних Сил України, а саме: методику

виявлення наявності депресії та ступеню тяжкості депресивних розладів і опитувальник респондента про стан здоров'я – шкалу самооцінки депресії. За першою методикою у 96 досліджених однієї з бойових військових частин було виявлено: високий ступінь депресії у 6 осіб (6,4% від загальної кількості досліджених), середній ступінь – у 9 осіб (9,3%), легкий ступінь – у 12 осіб (12,5%), відсутність депресії – у 69 осіб (71,8%). У 111 досліджених із іншої військової частини було виявлено таку поширеність рівнів депресії: високий ступінь – у 8 осіб (7,2%), середній ступінь – у 32 осіб (28,8%), легкий ступінь – у 14 осіб (12,61%), відсутність депресії – у 56 осіб (50,4%). У 97 військовослужбовців із ще однієї військової частини автор виявив такий розподіл рівнів депресії: високий ступінь – у 7 осіб (7,3%), середній ступінь – у 30 осіб (30,9%), легкий ступінь – у 14 осіб (14,4%), відсутність депресії – у 46 осіб (47,4%).

Узагальнивши отримані емпіричні дані щодо поширеності депресії серед військовослужбовців бойових військових частин, С. А. Мул зазначає, що у переважній більшості досліджених військовослужбовців (171 особа – 56% від загальної кількості обстежених) не виявлено депресій і депресивних станів; у значної кількості досліджених військовослужбовців виявлено депресивні стани та депресії, при чому переважає кількість військовослужбовців із середнім рівнем депресії – 71 особа (23%), з тяжкою депресією – 21 досліджуваний (7%) і легку депресію виявлено у 40 військовослужбовців (13%).

Другу методику (Опитувальник респондента про стан здоров'я – шкалу самооцінки депресії) С. А. Мул застосував для дослідження 182 військовослужбовців, які проходили службу в органі управління. За цією методикою депресію середньої тяжкості було виявлено у 3 осіб (2%), легку депресію – у 27 осіб (15%) і у 152 осіб (83%) депресію не виявили [5]. За опублікованими С. А. Мулом даними видно, що у військовослужбовців органу управління депресія менш поширена, ніж у військовослужбовців бойових військових частин. Але, на нашу думку, варто звернути увагу на те, що ці дві категорії військовослужбовців були досліджені різними діагностичними методиками. На жаль, у згаданій вище статті не вказано, чи ці дві методики мають однакову діагностичну спроможність щодо виявлення депресії, і чи можна напряму порівнювати результати, отримані за кожною із цих методик. Якщо експериментального порівняння надійності і валідності використаних автором психодіагностичних методик не проводилось, то можна припустити, що

різниця в отриманих даних може бути зумовлена не тільки особистісними властивостями і умовами служби досліджених, а й різною діагностичною спроможністю використаних методик.

С. А. Мул також вказав низку чинників, що призводять до появи депресій у військовослужбовців учасників бойових дій, яких він дослідив. На його думку, це є такі чинники, як: зміна рівня потенційної загрози для життя, тривале виконання напруженої діяльності військовослужбовцем, потенційна або очікувана зміна умов професійної діяльності, тривала в умовах бойових дій відсутність можливості задоволення основних біологічних, соціальних, фізичних потреб, важкі фізичні умови виживання й існування, виключно віртуальне спілкування з рідними та близькими, висока відповідальність перед військовим колективом за свої дії тощо [5]. Цей перелік чинників помітно відрізняється від згаданого вище переліку чинників, який запропонували І. Каряка і С. Фартушна [3]. С. А. Мул взяв до уваги більше чинники, зумовлені зовнішніми обставинами, а І. Каряка і С. Фартушна поряд із зовнішніми обставинами більше взяли до уваги внутрішні особистісні чинники.

А. Вараниця (2024) в емпіричному дослідженні виявив, що значна частина військовослужбовців має помірний або виражений рівень тривожно-депресивних проявів, що вказує на необхідність систематичного моніторингу та психологічної підтримки [2, с. 56]. Зокрема, А. Вараниця дослідивши за допомогою методики К. Ізарда «Диференціальна шкала емоцій» 45 військовослужбовців (40 чоловіків і 5 жінок віком від 23 до 55 років), які повернулися із зони бойових дій, та розрахувавши індекс тривожно-депресивних емоцій, виявив: у 22,2% військовослужбовців – сильно виражені тривожно-депресивні емоції; у 33,3% обстежених – виражені тривожно-депресивні емоції; у 26,7% – помірно виражені тривожно-депресивні емоції; у 17,8% – слабо виражені тривожно-депресивні емоції [2, с. 44–45]. Згідно цього дослідження, більше половини (55,5%) досліджених військовослужбовців, які повернулися із зони бойових дій, мають досить виражені тривожно-депресивні емоції. А з урахуванням помірно виражених тривожно-депресивних емоцій кількість осіб із тривожно-депресивними проявами становить 82,2%. Ці дані певною мірою збігаються із даними розглянутих вище досліджень: Л. Б. Сікорської, К. О. Островської і І. П. Островського (2023), в якому було виявлено, що поширеність депресивних проявів різної інтенсивності (від середнього до високого рівня) серед військовослужбовців учасників бойових дій становить

77,3%. вказуючи на більшу поширеність депресивних проявів у військовослужбовців, які брали участь у бойових діях, порівняно з військовослужбовцями, які не брали участі в бойових діях.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Проведений нами огляд і аналіз емпіричних досліджень, опублікованих різними авторами, дає підстави констатувати факт досить великої поширеності депресивних проявів серед військовослужбовців, і особливо у військовослужбовців, які брали участь в бойових діях та повернулися із зони бойових дій, та зробити такі висновки.

1. Депресивні прояви найменш поширені серед військовослужбовців органів управління, які на час дослідження перебували в зоні бойових дій, але безпосередньої участі в бойових діях не брали. Цей факт пояснюється тим, що ці військовослужбовці здійснюють усвідомлення і повний контроль свого стану безпеки і відповідних умов професійної діяльності.

2. Поширеність депресивних проявів серед безпосередніх учасників бойових дій в зоні бойових дій лише трохи більша за поширеність депресивних проявів серед військовослужбовців строкової служби або майже така сама. Цей факт має таке пояснення: більшість військовослужбовців, беручи безпосередню участь в бойових діях, перебувають в стані успішної стресової адаптації до небезпечних умов, а менша кількість військовослужбовців перебувають у стані дистресу або стресової дезадаптації та виснаження.

3. У військовослужбовців, які повернулися із зони бойових дій, поширеність депресивних проявів майже вдвічі більша, ніж у військовослужбовців безпосередніх учасників бойових дій в зоні бойових дій і військовослужбовців строкової служби, які не перебувають у зоні бойових дій. Цей факт пояснюється тим, що після виходу із зони бойових дій знижується стресова мобілізація внутрішніх сил і зникає зосередженість на виконанні бойових завдань, настає період розмірковування про пережиті події, про своє життя та подальші перспективи тощо. Такі роздуми можуть набувати песимістичного спрямування і призводити до появи депресивних проявів.

4. Найбільша поширеність депресивних проявів виявлена у військовослужбовців, які отримали фізичні травми під час участі в бойових діях, і на час дослідження перебували на лікуванні у військовому госпіталі. У нашому розумінні фізичні травми є чинником, який відчутно обмежує свободу життєвої активності людини, утруднює задоволення важливих для неї життєвих потреб і тим самим може погіршити для людини її життєві перспективи,

особливо якщо у людини недостатньо розвинена звичка шукати і знаходити світлий сенс у будь-яких життєвих обставинах, і якщо є виснаження її внутрішніх енергетичних ресурсів, які потрібні для подолання труднощів, зумовлених травмою.

5. Виникнення депресивних проявів у військовослужбовців зумовлюється складною взаємодією внутрішніх і зовнішніх чинників. До внутрішніх чинників належать: низький рівень адаптованості військовослужбовця до умов перебування у військовій частині, песимістичний погляд на життя, надмірна тривожність, індивідуальні психологічні особливості, внутрішній стан фрустрації, виснаження, низький рівень емоційної стійкості тощо. До зовнішніх чинників належать: зміна кола спілкування, розлука з близькими, виключно віртуальне спілкування з рідними та близькими, втрата товаришів, травмуюча ситуація, зміна рівня потенційної загрози для життя, тривале виконання напруженої діяльності військовослужбовцем, потенційна або очікувана зміна умов професійної діяльності, тривала в умовах бойових дій відсутність можливості задоволення основних біологічних, соціальних, фізичних потреб, важкі фізичні умови виживання й існування, висока відповідальність перед військовим колективом за свої дії тощо.

Зважаючи на досить велику поширеність депресивних проявів серед військовослужбовців, необхідно розробляти і впроваджувати спеціальні психологічні та організаційні заходи, щоб зменшити поширеність депресивних проявів у військовослужбовців, що є перспективою подальших досліджень.

Список літератури:

1. Буряк О. О., Гіневський М. І., Катеруша Г. Л. Шляхи та методи реабілітації осіб з «військовим синдромом» та посттравматичним стресовим розладом. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил*. 2015. Вип. 3(44). С. 137–141. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ZKhUPS_2015_3_33 (дата звернення: 31.10.2024).

2. Вараниця А. Особливості психоемоційних станів у військовослужбовців : кваліфікаційна дипломна робота; перший (бакалаврський) освітній рівень; спеціальність 053 «Психологія» керівник – О. Кулешова; Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2024. 66 с. URL: <https://elar.khmnu.edu.ua/items/58dedb7c-8920-4ab6-82ea-6669852a67b8> (дата звернення: 31.10.2024).

3. Каряка І., Фартушна С. Психологічні чинники виникнення депресії у військовослужбовців. *Вісник Національного університету оборони України*. 2019. № 3(53). С. 70–76. URL: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2019-53-3-70-76>.

4. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Особливості негативних психічних станів військовослужбовців. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 5(42). С. 262–267. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2014_5_49 (дата звернення: 31.10.2024).

5. Мул С. А. Депресії військовослужбовців в умовах правового режиму військового стану. *Технології розвитку інтелекту*. 2024. Вип. 8, № 1(35). URL: <https://doi.org/10.31108/3.2024.8.1.11>.

6. Сікорська Л. Б., Островська К. О., Островський І. П. Напрями психотерапевтичної роботи з депресивними переживаннями військових. *Інклюзія і суспільство*. 2023. № 1. С. 82–89. URL: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-1-10>.

7. Столяренко О. Б., Жиляк Н. В. Особливості виникнення та специфіка прояву депресії у військовослужбовців учасників бойових дій. *Соціально-психологічна робота: інновації, стратегії та можливості* : збірник матеріалів круглого столу з міжнародною участю, Кам'янець-Подільський – Ломжа, 19 березня 2024 р. / наукова редакція: Зоя Шарлович, Мар'ян Тріпак, Оксана Палилюк, Марина Волощук. Видавництво: MANS w Łomży, 2024. С. 74–78. URL: <http://surl.li/elcblg> (дата звернення: 31.10.2024).

8. Фартушна С. О. Корекційно-профілактичні засоби подолання депресії у військовослужбовців : дипломна робота випускника освітнього ступеня «магістр»; спеціальність 053 «Психологія» / керівник – І. В. Каряка; Національний авіаційний університет. Київ, 2020. 117 с.

9. Шайтанова А. С. Психологічні особливості прояву депресивних станів у військовослужбовців : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 053 «Психологія» / керівник Н. О. Губа; Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2020. 78 с. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/1964> (дата звернення: 31.10.2024).

10. Яременко В. В. Особливості емоційних станів військовослужбовців в умовах війни : кваліфікаційна робота здобувача освітнього ступеня «магістр»; спеціальність 053 «Психологія» / керівник – В. О. Рахманов; Національний авіаційний університет. Київ, 2022. 117 с.

References:

1. Buryak, O. O., Ginevskiy, M. I., & Katerusha, G.L. (2015). Shliakhy ta metody reabilitatsii osib z “viiskovym syndromom” ta posttravmatychnym stresovym rozladom. [Ways and methods of rehabilitation of persons with a “military syndrome” and posttraumatic stress disorder], *Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho universytetu Povitrianykh Syl*, Vol. 3 (44), pp. 137–141, Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ZKhUPS_2015_3_33 (accessed October 31, 2024).

2. Varanytsia, A. (2024). Osoblyvosti psykhoemotsiinykh staniv u viiskovosluzhbovtziv [Peculiarities of psycho-emotional states in military

personnel]: qualification thesis; first (bachelor’s) educational level; specialty 053 “Psychology” supervisor – O. Kuleshova; Khmelnytskyi natsionalnyi universytet. Khmelnytskyi, 66 p., Retrieved from: <https://elar.khmnu.edu.ua/items/58dedb7c-8920-4ab6-82ea-6669852a67b8> (accessed October 31, 2024).

3. Kariaka, I., & Fartychna, S. (2019). Psykholohichni chynnyky vynyknennia depresii u viiskovosluzhbovtziv. [Psychological factors of depression employment in military servicemen]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy*, Vol. 3 (53), pp. 70–76, <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2019-53-3-70-76>.

4. Kokun, O. M., Pischko, I. A., & Lozinska, N. S., (2014). Osoblyvosti nehatyvnykh psykhychnykh staniv viiskovosluzhbovtziv [Features of servicemen’s negative mental states], *Visnyk Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy*, Vol. 5 (42), pp. 262–267, Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2014_5_49 (accessed October 31, 2024).

5. Mul, S. A. (2024). Depresii viiskovosluzhbovtziv v umovakh pravovoho rezhymu viiskovoho stanu [Depression of military personnel under the legal regime of martial law] *Tekhnologii rozvytku intelektu*, Vol. 8, № 1 (35), <https://doi.org/10.31108/3.2024.8.1.11>.

6. Sikorska, L. B., Ostrovska, K. O., & Ostrovsky, I. P. (2023). Napriamy psykhoterapevtychnoi roboty z depresyvnymy perezhyvanniamy viiskovykh [Directions of psychotherapeutic work with depressive experiences of military] *Inkluziia i suspilstvo*. Vol. 1, pp. 82–89, <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-1-10>.

7. Stoliarenko, O. B., & Zhyliak, N. V. (2024). Osoblyvosti vynyknennia ta spetsyfika proiavu depresii u viiskovosluzhbovtziv uchasnykiv boiovykh dii. [Peculiarities of the occurrence and specifics of the manifestation of depression in military personnel participating in combat operations]. *Sotsialno-psykholohichna robota: innovatsii, stratehii ta mozhyvosti* : zbirnyk materialiv kruhloho stolu z mizhnarodnoiu uchastiu, Kam’ianets-Podilskyi – Lomzha, 19 bereznia 2024 r. / naukova redaktsiia: Zoia Sharlovych, Mar’ian Tripak, Oksana Palyliulko, Maryna Voloshchuk. Vydavnytstvo: MANS w Łomży, pp. 74–78, Retrieved from: <http://surl.li/elcblg> (accessed October 31, 2024).

8. Fartychna, S. O. (2020). Korektsiino-profilaktychni zasoby podolannia depresii u viiskovosluzhbovtziv [Correctional and preventive means of overcoming depression in military personnel]: diploma thesis of a graduate of the educational degree “Master”; specialty 053 “Psychology” / supervisor – I. V. Kariaka; Natsionalnyi aviatsiinyi universytet, Kyiv, 117 p.

9. Shaitanova, A. S. (2020). Psykholohichni osoblyvosti proiavu depresyvnnykh staniv u viiskovosluzhbovtziv [Psychological features of the manifestation of depressive states in military personnel]: master’s thesis in the specialty 053 “Psychology” / supervisor – N. O. Huba; Zaporizkyi

natsionalnyi universytet. Zaporizhzhia, 78 p., Retrieved from: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/1964> (accessed October 31, 2024).

10. Yaremenko, V. V. (2022). *Osoblyvosti emotsiinykh staniv viiskovosluzhbovtiv v umovakh*

viiny [Peculiarities of emotional states of military personnel in war conditions]: qualification work of a candidate for the educational degree “Master”; specialty 053 “Psychology” supervisor – V. O. Rakhmanov; Natsionalnyi aviatsiinyi universytet. Kyiv, 117 p.

© В. К. Гаврилькевич, Л. А. Варвинець, С. Л. Крук, 2024

Оглядова стаття

Надійшла до редакції 27.11.2024

Прийнято до публікації 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-16>

О. Г. Бурцева, Х. О. Антіфєєва

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, Запоріжжя, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9644-2839> – О. Г. Бурцева

<https://orcid.org/0009-0003-7494-9680> – Х. О. Антіфєєва



elena.burtseva19@gmail.com

ВПЛИВ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ НА ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

На основі науково-експериментального дослідження визначено й обґрунтовано вплив гендерної ідентифікації на особливості прояву агресивної поведінки студентської молоді. Висвітлено аналіз гендерної ідентифікації як чинника агресивної поведінки студентської молоді, а також залежність агресивної поведінки від гендерної ідентифікації. В основі дослідження покладено припущення про те, що агресивна поведінка студентської молоді залежить не від статті особистості, а від гендерної ідентифікації, тобто від того, як особистість себе ідентифікує. На етапі теоретичного дослідження було використано: теоретико-методологічний аналіз; класифікація і систематизація наукових джерел; порівняння та узагальнення даних теоретичних і експериментальних досліджень. На етапах експериментального дослідження використовувались спеціальні психодіагностичні методики: опитувальник агресивності Баса Дарки; тест Асінгера (оцінка агресивності у відносинах). Обробка експериментально отриманих даних здійснювалась методом математичної статистики, критерієм φ^* – кутове перетворення Фішера. Критерій оцінює достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок. В результаті проведення корекційної програми «Трансформація агресивної поведінки студентської молоді в конструктивну», яка спрямована на зниження рівня агресивності студентської молоді, усвідомлення і навчання конструктивним способом управління негативними емоційними станами. Проведення методик щодо розвитку гендерної ідентифікації, формування уявлень про сутність своєї статті та протилежної статті, визначення проблеми гендерних стереотипів, допомоги в адекватному оцінюванні самого себе, можливості отримання досвіду рефлексії та самоаналізу зумовило зниження показників агресивності серед хлопців та дівчат. Відбулися зміни і в показниках типу гендерної ідентифікації. Виявлено, що у хлопців і дівчат на рівні підвищення показників за деякими видами агресії були змінені і показники щодо типу гендерної ідентифікації.

Ключові слова: агресивна поведінка, гендерна ідентифікація, особистість, студентська молодь.

O. G. Burtseva, Kh. O. Antifeeva

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, Ukraine

THE INFLUENCE OF GENDER IDENTIFICATION ON THE SPECIFICITY OF MANIFESTATION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN STUDENTS

On the basis of a scientific and experimental study, the influence of gender identification on the features of the manifestation of aggressive behavior of student youth was determined and substantiated. The analysis of gender identification as a factor in the aggressive behavior of student youth was highlighted, as well as the dependence of aggressive behavior on gender identification. The study is based on the assumption that the aggressive behavior of student youth depends not on the gender of the individual, but on gender identification, that is, on how the individual identifies himself. At the stage of theoretical research, the following were used: theoretical and methodological analysis; classification and systematization of scientific sources; comparison and generalization of data from theoretical and experimental studies. At the stages of experimental research, special psychodiagnostic methods were used: Bas Darka's aggression questionnaire; Asinger's test (assessment of aggression in relationships). The processing of experimentally obtained data was carried out

by the method of mathematical statistics, the criterion being Fisher's angular transformation. The criterion assesses the reliability of differences between the percentages of two samples. As a result of the corrective program 'Transformation of aggressive behavior of student youth into constructive', which is aimed at reducing the level of aggressiveness of student youth, awareness and training in constructive ways of managing negative emotional states. Implementation of methods for the development of gender identification, the formation of ideas about the essence of one's own article and the opposite article, identifying the problem of gender stereotypes, assistance in adequately assessing oneself, the possibility of gaining experience of reflection and introspection, led to a decrease in aggressiveness indicators among boys and girls. There were also changes in the indicators of the type of gender identification. It was found that in boys and girls at the level of increasing indicators for some types of aggression, indicators of the type of gender identification were also changed.

Key words: aggressive behavior, gender identification, personality, student youth.

Постановка проблеми. Агресивна поведінка в наші дні швидше повсякденність, ніж виключення. Хлопці і дівчата в нашій країні живуть сьогодні в епоху стрімкої зміни соціально-економічних умов і політичної напруженості, що часто призводить до посилення проявів агресії з їх боку. Особливості агресивної поведінки такі, що, зачіпаючи емоційну сферу особистості, вони сприяють посилюванню морального дисонансу, формуванню стресового і депресивного станів. Однак при всій великій кількості досліджень в сучасній західній та вітчизняній психології відчувається недостатня розробленість багатьох аспектів проблеми людської агресивності.

Відмінності в агресивній поведінці знаходяться в ряду найбільш достовірних гендерних відмінностей, але вони далеко не такі великі і не настільки очевидно пов'язані з біологічними відмінностями, як можна було б припустити. Традиційно агресивність вивчалась майже без урахування гендеру – вона вважалась, перш за все, маскуліною якістю, і її дослідження проводились виключно на чоловічих вибірках. Однак реальність показала, що жінки також нерідко проявляють свою агресивність і тому цю якість необхідно вивчити в поведінці обох статей.

Крім того, проблема агресивності набуває особливої гостроти та актуальності в студентському віці бо саме в цей час у здобувача відбувається інтенсивне становлення життєвої позиції, закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він ввійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як особистості.

Аналіз наукових джерел і публікацій. Агресивність як явище, приваблює до себе увагу дослідників в різних сферах знань. Цією проблемою займалися в науці: Бандура А., Берон Р., Берковіц А., Корнайт Г., Реан, Річардсон Д., та інші, але при цьому, недостатньо психологічної літератури, яка б містила практичні рекомендації по корекції агресивної поведінки. Різні науковці відзначають, що деякі характеристики агресивності пов'язані з проявами емпатії, тривожності, лідер-

ськими якостями особистості, авторитарністю, локалізацією контролю за екстернальним типом та іншими властивостями темпераменту й характеру (С.А. Голикіна, В.М. Крайнюк, В.А. Семиченко). Надзвичайна складність і різноманіття проявів агресивності приводять до того, що в науці на сьогоднішній день відсутнє цілком однозначне трактування і визначення цього поняття [7].

У сучасних дослідженнях впроваджується розрізнення понять «агресія» та «агресивність». Агресія визначається як форма поведінки, спрямована на образу чи завдання шкоди живій істоті, яка не бажає подібного поводження, а агресивність – як схильність особистості діяти ворожо і агресивно [4]. Таким чином, поняття «агресія» й «агресивність» не тотожні.

Агресивність – це емоційний стан і риса характеру людини, яка супроводжується імпульсивною активністю поведінки і риса характеру людини, яка супроводжується імпульсивною активністю поведінки, афективними переживаннями – гнівом, злістю, ненавистю, ворожістю, прагненням заподіяти іншому травму (фізично або морально) [1]. Агресивність знаходиться у певному зв'язку з такими рисами, як жорстокість і ворожість. Зокрема, вона тісно пов'язана з жорстокістю, але при цьому між ними існує певна різниця. Агресія і жорстокість являють собою вияви насилля, але в порівнянні з жорстокістю агресивність – більш широке і значною мірою морально нейтральне поняття, оскільки далеко не завжди агресивні дії мають жорстокий характер. У той же час будь-яка жорстокість агресивна. Можна сказати, що жорстокість – особлива якість агресивності [5].

У зародженні й формуванні готовності людини до агресії та її реалізації велику роль відіграють ситуативні фактори. Агресія не виникає поза соціальним контекстом і взаємодією з іншими людьми. Першоджерелом виникнення, є наприклад, фактори ситуації. До них можуть відноситися вплив кліматичних умов, культурних чинників, вороже соціальне оточення, виникнення стресової ситуації, спостереження за моделями агресивної поведінки оточуючих, дії дози алкоголю тощо [2].

Джерело агресивної поведінки знаходиться не в «жертві», а в агресорові, який і проявляє свою агресивність різними шляхами. В даному випадку має сенс говорити про форми прояву агресії, які можуть бути суспільно небезпечними, не схвалюваними або навіть забороненими суспільством, а можуть бути соціалізованими, що приймаються суспільством, направляються по соціально схвалюваному шляху [6].

Такі вчені, як Р. Берон і Д. Річардсон, вважають, що агресивні прояви можна зменшити, якщо створити таку ситуацію, коли в суспільстві: потенційні агресори не зазнають сильного провокування; практично не отримують вигоди від застосування агресії; можливе покарання за агресивні дії буде суворим; імовірність покарання висока [3].

Аналіз літературних джерел дійсно показує, що на характер і прояв агресивної поведінки впливають як соціальні, так і біологічні чинники.

Мета статті – вивчити прояв агресивної поведінки студентської молоді та простежити її залежність від гендерної ідентифікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою вивчення агресивної поведінки студентської молоді було проведено комплексне експериментальне дослідження. Експериментальною базою виступив Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. Вибірка складала 40 здобувачів-психологів. Як діагностичний інструментарій були вибрані наступні методики:

1. Опитувальник агресивності Баса Дарки. Опитувальник розроблений А. Басом і А. Дарки та призначений для діагностування агресивності. Тест складається з 75 тверджень, на які досліджувані повинні відповісти «так» або «ні». Відповіді оцінюються по восьми шкалам.

2. Тест Асінгера (оцінка агресивності у відносинах). Методика дозволяє визначити чи достатньо особистість коректна у відносинах з іншими людьми та чи легко спілкується з ними. Досліджуваним пропонується 20 запитань, на які вони повинні вибрати один варіант, який їм підходить.

За результатами обробки експериментально отриманих даних, за допомогою метода математичної статистики – Критерій φ^* – кутове перетворення Фішера, ми можемо побачити отримане емпіричне значення φ^* та знаходження його значущості чи незначущості.

Після проведення експериментального дослідження і обробки даних були отримані наступні результати: в результаті проведення опитувальника агресивності Баса – Дарки за видами агресивності було виявлено такі показники: фізична агресія (45,5%), непряма агресія (23%), роздра-

тування (15,5%), негативізм (4,5%), образа (0%), підозрілість (4,5%), вербальна агресія (7%), докір совісті (0%). Оцінюючи результати здобувачів за методикою оцінки агресивності у відносинах (тест Асінгера), яка дозволяє визначити коректність особистості прояву агресивності по відношенню до інших, ми виявили надмірний рівень агресивності у відносинах що характеризується часто невірноваженістю і жорстокістю по відношенню до інших (42%); помірний рівень агресивності у відносинах характеризується достатньою само впевненістю (53,5%); низький рівень агресивності у відносинах, який проявляється у невпевненості у власних силах і можливостях (4,5%).

Зауважимо, що такі результати свідчать про необхідність проведення корекційної програми, що спрямована на зниження рівня агресивності студентської молоді, усвідомлення і навчання конструктивним способом управління негативними емоційними станами; розвиток навичок конструктивного вираження емоцій.

Теоретичний аналіз проблеми агресивності та емпіричне дослідження особливостей агресивної поведінки дозволили розробити корекційно-тренінгову програму «Трансформація агресивної поведінки студентської молоді в конструктивну», яка створена на основі тих теоретичних положень, які мають гуманістичну спрямованість у формуванні особистості.

Порівняльний аналіз даних, до та після проведення корекційно-розвиваючих занять для здобувачів, свідчить про значущі позитивні зміни.

З метою подальшої перевірки ефективності експериментальної програми агресивної поведінки студентської молоді, простежимо порівняльні результати першого і другого зрізу за опитувальником агресивності Баса Дарки. Результати подано в таблиці 1.

Як видно з таблиці, відбулись позитивні зміни за видами агресивності у здобувачів. До початку формуального експерименту було зафіксовано у здобувачів: фізична агресія (45,5%), непряма агресія (23%), роздратування (15,5%), негативізм (4,5%), образа (0%), підозрілість (4,5%), вербальна агресія (7%), докір совісті (0%), а після формуального експерименту кількість таких студентів зменшилась фізична агресія (41%), непряма агресія (23%), роздратування (11,5%), негативізм (4,5%), образа (0%), підозрілість (0%), вербальна агресія (5%), докір совісті (15%).

Як видно з таблиці 1, після другого зрізу показники знизились. Незважаючи на те, що після першого та другого зрізу домінуючим у студентів залишився все ж вид агресивності – «фізична агресія», процентне співвідношення його зни-

Порівняльна характеристика показників видів агресивності до та після корекційної програми (дані у %)

Види агресивності	Процентне співвідношення до корекційної програми	Процентне співвідношення після корекційної програми
фізична агресія	45,5	41
непряма агресія	23	23
роздратування	15,5	11,5
негативізм	4,5	4,5
образа	-	-
підозрілість	4,5	-
вербальна агресія	7	5
докір совісті	-	15

зилося. Знизились також показники і за такими видами агресивності як, роздратування, вербальна агресія.

За методикою Асінгера, до початку формувального експерименту було зафіксовано у студентів: надмірний рівень 42%, помірний рівень – 53,5%, низький рівень – 4,5%, а після формувального експерименту результати змінилися: надмірний рівень – 39,5%, помірний рівень – 56%, результат низького рівня так і залишився – 4,5%.

Порівняльні результати першого і другого зрізу за результатами методу оцінки агресивності у відносинах (тест Асінгера) наведено у таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика показників рівнів норм поведінки чоловіка та жінки до та після експерименту (дані у %)

Рівні агресивності	Процентне співвідношення до корекційної програми	Процентне співвідношення після корекційної програми
Надмірний рівень	42	39,5
Помірний рівень	53,5	56
Низький рівень	4,5	4,5

За результатами проведеного аналізу ми можемо сказати про те, що у студентської молоді домінує такий вид агресивності, як фізична агресія, яка характеризується використанням фізичної сили проти іншого обличчя. В меншій кількості проявляється у студентів вид агресивності «роздратування», що проявляється у готовності до прояву негативних почуттів, а наприклад такий вид агресивності, як «образа» не спостерігається ні у кого. Щодо рівня коректності особистості прояву агресивності по відношенню до інших, то студенти в своїй більшості помірно агресивні, володіють достатньою самовпевне-

ністю та здоровим глуздом по відношенню з оточуючими.

Висновки. Таким чином, у результаті проведення корекційної програми «Трансформація агресивної поведінки студентської молоді в конструктивну», яка спрямована на зниження рівня агресивності студентської молоді, усвідомлення і навчання конструктивним способом управління негативними емоційними станами; допомоги в адекватному оцінюванні самого себе, можливості отримання досвіду рефлексії та самоаналізу, зумовило зниження показників агресивності серед студентів. Це говорить про продуктивність умов корекції агресивної поведінки студентської молоді. Проведене дослідження не охоплює усіх аспектів проблеми агресивності та особливостей прояву агресивної поведінки. Подальшої розробки вимагають такі перспективні напрямки досліджень: розробка психолого-педагогічні рекомендації профілактики агресивної поведінки студентської молоді.

Список літератури:

1. Астремська І. В. Теоретичні аспекти проблеми дослідження агресивної поведінки особистості. *Серія: Соціологія: наук. журн. / Чорномор. держ. ун-т ім. Петра Могили. Миколаїв, 2013. Т. 225, вип. 213. С. 111–115.*
2. Барановська, М. В., Гуріна, З. В. Психологічні чинники впливу агресії у підлітків. *Перспективи розвитку сучасної психології: збірник наукових праць. 2021. № 9. С. 13–18.*
3. Блискун О. О. Систематизований аналіз теорій, конструктів та моделей агресії. *Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2013. № 3. С. 34–43.*
4. Качмар О. Особливості прояву агресії в підлітковому віці та способи її профілактики й подолання. *Науковий вісник. Серія «Філософія». Харків : ХНПУ, 2017. Вип.48 (частина II). С. 150–162.*
5. Павелків В. Р. Методологічні та теоретичні засади дослідження агресії й агресивної поведінки. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2004. Т. 4. Вип. 4. С. 215–225.*

6. Руденко Л. М. Процесуальні характеристики агресивної поведінки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2012. Вип. 21. С. 418–424.

7. Щербан Т. Д. Агресія як психологічний феномен у сучасному студентському середовищі. *Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука»*. 1(32). 2022. С. 113–119.

References:

1. Astremska, I. V. (2013). Teoretychni aspekty problemy doslidzhennia ahresyvnoi povedinky osobystosti [Theoretical aspects of the problem of tracking aggressive behavior of specialness]. *Seriia: Sotsiologhiia: nauk. zhurn. / Chornomor. derzh. un-t im. Petra Mohyly. Mykolaiv. T. 225, vyp. 213*. S. 111–115. [in Ukrainian].

2. Baranovska, M. V., Hurina, Z. V. (2021). Psykholohichni chynnyky vplyvu ahresii u pidlitkiv. [Psychological factors influencing aggression in adolescents]. *Perspektyvy rozvytku suchasnoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats. № 9*. 13–18. [in Ukrainian].

3. Blyskun, O. O. (2013). Systematyzovanyi analiz teorii, konstruktiv ta modelei ahresii [Systematizing analysis of theories, constructs and models of aggression]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii. № 3*. S. 34–43. [in Ukrainian].

4. Kachmar, O. (2017). Osoblyvosti proiavu ahresii v pidlitkovomu vitsi ta sposoby yii profilaktyky y podolannia [Features of the manifestation of aggression in the sub-cell and methods of prevention and prevention]. *Naukovyi visnyk. Seriia «Filosofia»*. Kharkiv: KhNPU. Vyp.48 (chastyna II). S. 150–162. [in Ukrainian].

5. Pavelkiv, V. R. (2004). Metodolohichni ta teoretychni zasady doslidzhennia ahresii y ahresyvnoi povedinky [Methodological and theoretical approaches to the investigation of aggression and aggressive behavior]. *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy. K. T. 4. Vyp. 4*. S. 215–225. [in Ukrainian].

6. Rudenko, L. M. (2012). Protsesualni kharakterystyky ahresyvnoi povedinky [Procedural characteristics of aggressive behavior]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriia 19, Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*. Kyiv. Vyp. 21. S. 418–424. [in Ukrainian].

7. Shcherban, T. D. (2022). Ahresiia yak psykholohichni fenomen u suchasnomu studentskomu sere-dovyshchi. [Aggression as a psychological phenomenon in the modern student environment]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «Osvita i nauka»*, 1(32). S. 113–119. [in Ukrainian].

© О. Г. Бурцева, Х. О. Антифеева, 2024

Науково-методична стаття

Надійшла до редакції 01.12.2024

Прийнято до публікації 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-17>

І. В. Зошій

Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9584-1170> – І. В. Зошій



iry nazoshiy@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

На сьогоднішній день українці переживають складні виклики, що пов'язані із початком повномасштабного вторгнення ворога на територію України, тому в умовах сьогодення важливою є психологічна стійкість населення.

У статті визначено та досліджено поняття психологічної стійкості особистості в екстремальних умовах життєдіяльності. Психологічна стійкість вважається однією з основних складових розвитку особистості, дозволяє ефективно адаптуватися до різноманітних життєвих обставин та забезпечити психічну рівновагу в складних ситуаціях.

Визначено теоретико-методологічні підходи до розуміння поняття психологічної стійкості особистості в умовах війни, зокрема студентської молоді, а саме: підхід теорії стресу, спрямований на те, що психологічна стійкість особистості залежить від впливу стресу на особистість, де стрес розглядається як негативний чинник, що впливає на психіку людей; підхід когнітивної теорії, який акцентує увагу на тому, що психологічна стійкість залежить від способу, яким особистості сприймають та інтерпретують події; підхід біологічної теорії, згідно з яким психологічна стійкість особистості залежить від біологічних характеристик, пов'язана зі стабільністю діяльності нервової системи, властивостями гормонального балансу й іншими біологічними факторами; підхід особистісної теорії, який базується на тому, що психологічна стійкість особистості залежить від її характеристик.

Розглянуто психологічні чинники стресогенних факторів у юнацькому віці. Досліджено стресостійкість студентів, вплив тривожності на життєдіяльність та навчання студентської молоді, стратегії подолання стресових ситуацій. Стресостійкість є мірою піддагливості особистостей стресам, підґрунтям їх успішної соціальної взаємодії, якій властиві емоційна стабільність, низький рівень тривожності, високий рівень саморегуляції, психологічна готовність до стресу.

Окреслено моделі формування психологічної стійкості особистості в екстремальних умовах життєдіяльності, надано практичні рекомендації дотримання психологічних умов формування психологічної стійкості студентів ЗВО в навчальному процесі, а саме, створення сприятливого психологічного клімату в групі; стимулювання саморозвитку та самопізнання; розвиток психологічної стійкості до стресу; сприяння формуванню позитивного ставлення до навчання та досягнень; надання психологічної підтримки та консультацій у разі потреби.

Ключові слова: психологічна стійкість, стресостійкість, стресогенні фактори, тривожність.

I. V. Zoshii

*Ivan Franko National University of Lviv,
Lviv, Ukraine*

PSYCHOLOGICAL RESISTANCE OF THE PERSONALITY IN EXTREME LIFE CONDITIONS

Today ukrainians are experiencing complex challenges related to with the beginning of a full-scale invasion of the enemy on the territory of Ukraine, therefore, in today's conditions, the psychological stability of the population is important.

The purpose of the article is to define, study and research the concept of psychological stability of an individual in extreme conditions of life. Psychological stability is considered one of the main components

of personality development, allows you to effectively adapt to various life circumstances and ensure mental balance in difficult situations.

The theoretical and methodological approaches to understanding the concept of psychological stability of the individual in the conditions of war, in particular, of student youth, have been determined, namely: the approach of the theory of stress, aimed at the fact that the psychological stability of the individual depends on the impact of stress on the individual, where stress is considered as a negative factor that affects the psyche of people; the approach of cognitive theory, which emphasizes the fact that psychological stability depends on the way in which individuals perceive and interpret events; the biological theory approach, according to which the psychological stability of an individual depends on biological characteristics, is related to the stability of the nervous system, properties of hormonal balance, and other biological factors; the approach of personal theory, which is based on the fact that the psychological stability of a person depends on his characteristics.

The psychological factors of stressogenic factors in youth are considered. The stress resistance of students, the impact of anxiety on the life and learning of student youth, strategies for overcoming stressful situations were studied. Stress resistance is a measure of susceptibility of individuals to stress, the basis of their successful social interaction, which is characterized by emotional stability, a low level of anxiety, a high level of self-regulation, and psychological readiness for stress.

Models of the formation of psychological stability of the individual in extreme conditions of life are outlined, practical recommendations for observing the psychological conditions for the formation of psychological stability of students of higher education institutions in the educational process are provided, namely stimulation of self-development and self-discovery; development of psychological resistance to stress; promoting the formation of a positive attitude to learning and achievements; provision of psychological support and consultations in case of need.

Key words: psychological stability, stress resistance, stressogenic factors, anxiety.

Постановка проблеми. Військові, збройні конфлікти, війни, екстремальні ситуації негативно впливають на життєдіяльність особистостей, не виключенням є й молодь. Студенти є чутливими до невизначеності, тривожності, стресів, стресових ситуацій, що пов'язані зі страхом, тривогою та травмами.

Вміння протистояти та долати стресові ситуації, відновлюватися після травм, травматичних подій, стресів, дотримуватись емоційного балансу є важливими вміннями, навиками, що дають змогу особистості долати складні, екстремальні життєві ситуації, в яких вони знаходяться.

Формування психологічної стійкості особистості в екстремальних умовах життєдіяльності є актуальною темою для дослідження, оскільки вона дозволяє актуалізувати і розв'язати проблеми, які зустрічаються в даних умовах та спонукає дослідників створювати методи, які допоможуть детальніше вивчити психологічну стійкість, зберегти психологічне здоров'я людей, що дозволить їм ефективніше працювати над особистісним становленням.

Метою статті є теоретичне вивчення й емпіричне дослідження психологічної стійкості особистості в екстремальних умовах життєдіяльності.

Завдання статті:

– визначити теоретико-методологічні підходи до розуміння поняття психологічної стійкості особистості в умовах війни;

– розглянути психологічні чинники стресогенних факторів у юнацькому віці;

– дослідити стресостійкість студентів, вплив тривожності на життєдіяльність та навчання студентської молоді, стратегії подолання стресових ситуацій.

– окреслити моделі формування психологічної стійкості особистості в екстремальних умовах життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психологічної стійкості особистості привертає увагу багатьох дослідників протягом тривалого часу (І. Аршава, Р. Бенджамін, Е. Геллгорн, Р. Грін, В. Корольчук, Р. Лазарус, В. Марішук, Е. Мілерян, Е. Носенко, О. Саннікова), проте огляд наукової літератури з даної тематики вказує на те, що сучасних публікацій є недостатньо.

У психологічній науці існують різні підходи до визначення психологічної стійкості, однак, незважаючи на значну кількість праць за даною проблематикою, немає однозначного визначення суті, структури, чинників та шляхів формування психологічної стійкості особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розуміння теоретико-методологічних підходів до визначення психологічної стійкості особистості має вагомим значення для підтримки, розвитку психічного здоров'я, саморозвитку, професійного зростання.

Віокремлено такі теоретичні підходи до вивчення психологічної стійкості [3, с. 67]:

1. **Підхід теорії стресу**, спрямований на те, що психологічна стійкість особистості залежить від впливу стресу на особистість, де стрес розглядається як негативний чинник, що впливає на пси-

хіку людей. Психологічна стійкість визначається як здатність адаптуватися до стресу та зменшити вплив на психічний стан особистості.

2. *Підхід когнітивної теорії*, який акцентує увагу на тому, що психологічна стійкість залежить від способу, яким особистості сприймають та інтерпретують події. Когнітивний підхід визначає психологічну стійкість як здатність особистості до зміни особистісних поглядів, думок на спокій. Тобто особистості з високим рівнем психологічної стійкості здатні до гнучкості власних поглядів та можуть переоцінювати ситуації, що склались.

3. *Підхід біологічної теорії*, згідно з яким психологічна стійкість особистості залежить від біологічних характеристик, пов'язана зі стабільністю діяльності нервової системи, властивостями гормонального балансу й іншими біологічними факторами.

4. *Підхід особистісної теорії*, який базується на тому, що психологічна стійкість особистості залежить від її характеристик. У даному підході особистість розглядається як система взаємопов'язаних психологічних рис, що включає стійкість до стресу, здатність адаптуватися до змін. Визначено, що психологічна стійкість пов'язана з самоконтролем, самооцінкою, емоційною стабільністю, впевненістю в собі.

Психологічна стійкість – це ключова складова психологічного благополуччя особистості, яка допомагає протистояти стресам і викликам життя.

П. Зільберман, В. Мерлін, В. Пономаренко [1; 2; 3] психологічну стійкість визначають як функцію двох змінних, а саме: навколишнього середовища та особливої організації існування людей як цілісної системи, що забезпечує максимально ефективне її функціонування, основою якої є взаємодоповнювальна єдність стабільності особистості та її мінливості.

Психологічну стійкість вважають необхідною складовою для розуміння поведінки людей в різноманітних ситуаціях. У житті людей бувають періоди, коли необхідно бути зосередженими, зібраними, рішучими, емоційно стійкими, протистояти негативним факторам, тобто саме в таких моментах психологічна стійкість суттєво допомагає успішно пережити такі стани.

Загалом поняття психологічної стійкості прирівнюють до показника, що використовують для розуміння того, як люди чинять опір негативним факторам, зберігають власну ефективність та здоров'я у стресових ситуаціях.

До факторів, які впливають на рівень психологічної стійкості, відносять: особистість, сімейне виховання, соціальне середовище та життєвий досвід. Наявність рішучості та нервової стабіль-

ності забезпечують вищий рівень психологічної стійкості особистості [4, с. 132].

Психологічна стійкість вважається однією з основних складових розвитку особистості, дозволяє ефективно адаптуватися до різноманітних життєвих обставин та забезпечити психічну рівновагу в складних ситуаціях. Проте формування психологічної стійкості залежить від певних соціальних і психологічних факторів.

Діяльність студентів у ЗВО пов'язана з високим рівнем стресогенного навантаження, а вплив стресорів сучасного середовища ще додатково збільшує дане навантаження. На сьогоднішній день у студентів часто порушуються емоційний, когнітивний, поведінковий та мотиваційний компоненти діяльності, що пов'язано з підвищеним рівнем стресу та зниженням показників стресостійкості.

Стресостійкість – це надзвичайно складна системна характеристика особистості, що відображає її здатність успішно здійснювати діяльність у складних та екстремальних умовах [3, с. 55].

Стресостійкість є мірою піддатливості особистостей стресам, підґрунтям їх успішної соціальної взаємодії, якій властиві емоційна стабільність, низький рівень тривожності, високий рівень саморегуляції, психологічна готовність до стресу.

Важливим етапом у розвитку стресостійкості особистості вважається студентський вік як період інтенсивного професійного становлення особистості.

Питання стресостійкості пов'язані з аспектами місця та ролі суб'єкта в житті суспільства, що, у свою чергу, актуалізує механізми психологічної самоорганізації, самоврядування та саморегуляції при розкритті творчого потенціалу особистості, тому першочергове значення отримують завдання підготовки в системі навчання стресостійкості майбутніх фахівців.

Формування психологічної стійкості студентів в умовах війни – це надзвичайно актуальна тема в сучасному світі. З початком пандемії COVID-19 та зміною формату навчання на дистанційний студенти та викладачі зіткнулися з певними викликами, які вплинули на їхній емоційний стан та психологічну стійкість [6, с. 50].

Наявність військових подій у країні також підвищує відчуття стресу та незахищеності, особливо серед студентів, які можуть відчувати наслідки війни через напружену ситуацію в країні, проживання в районах бойових дій.

Таким чином, психологічна стійкість – це здатність особистості долати життєві труднощі з внутрішньою силою і гнучкістю, вибудовувати плани на майбутнє і втілювати їх у своє життя,

встановлювати і підтримувати взаємини з іншими людьми навіть у найскладніших ситуаціях.

Дослідження психологічної стійкості студентів в екстремальних умовах життєдіяльності проводилось на базі Львівського державного університету безпеки життєдіяльності та Львівського національного університету імені Івана Франка. У дослідженні взяли участь студенти 1 та 2 курсів у кількості 136 осіб.

За методикою «Шкала резильєнтності» Коннора-Девідсона-10 (CD-RISC-10) (за Коннором-Девідсоном в адаптації З. Кіреєвої, О. Односталко, Б. Бірон, 2020) отримано такі результати:

- низький рівень – у 12% респондентів,
- нижчий за середній рівень – у 18% респондентів,
- середній рівень – у 35% респондентів,
- вищий за середній рівень – у 22% респондентів;
- високий рівень виявлено у 13% респондентів.

Графічно результати опитування за шкалою резильєнтності Коннора-Девідсона представлено на рис. 1.

Як бачимо на рис. 1, значний відсоток досліджуваних мають низький (12%) та нижчий за середній (18%) рівень резильєнтності. Отже, студенти закладів вищої освіти потребують практичних рекомендацій щодо формування психологічної стійкості в навчальному процесі.

Формування психологічної стійкості студентів ЗВО є важливим завданням, що потребує забезпечення ключових психологічних умов.

Практичні рекомендації щодо формування психологічної стійкості в навчальному процесі включають [2, с. 38]:

– створення сприятливого психологічного клімату в групі, тобто потрібно дотримуватися принципу поваги та терпимості до думок та інтересів інших, сприяти взаємодії, співпраці між студентами, надавати можливість для взаємодії, допомоги та підтримки;

– стимулювання саморозвитку та самопізнання, зокрема проводити тренінги та психологічні курси, що допоможуть студентам розвиватись та пізнавати себе, реалізовувати власні цілі, потреби та бажання;

– розвиток психологічної стійкості до стресу, для цього необхідно проводити тренінги та практичні заняття з релаксації та медитації, навчати методам адаптації до стресових ситуацій, надавати можливість для вираження негативних емоцій та розвантаження;

– сприяння формуванню позитивного ставлення до навчання та досягнень, тобто слід проводити мотиваційні тренінги та взаємодіяти зі студентами щодо їх цілей, мрій, надавати можливість для успіху та визначення досягнень;

– надання психологічної підтримки та консультацій у разі потреби, зокрема надавати студентам можливість звернутися до психолога у випадку виникнення психологічних труднощів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У сучасних умовах, коли в Україні триває війна, формування психологічної стійкості студентів є надзвичайно важливою проблемою. Отримані знання про психологічну стійкість, набуті у процесі тренінгової роботи навички та вміння можуть допомогти студентам протистояти стресовим ситуаціям, зберегти психічне здоров'я та підвищити загальну якість життя.

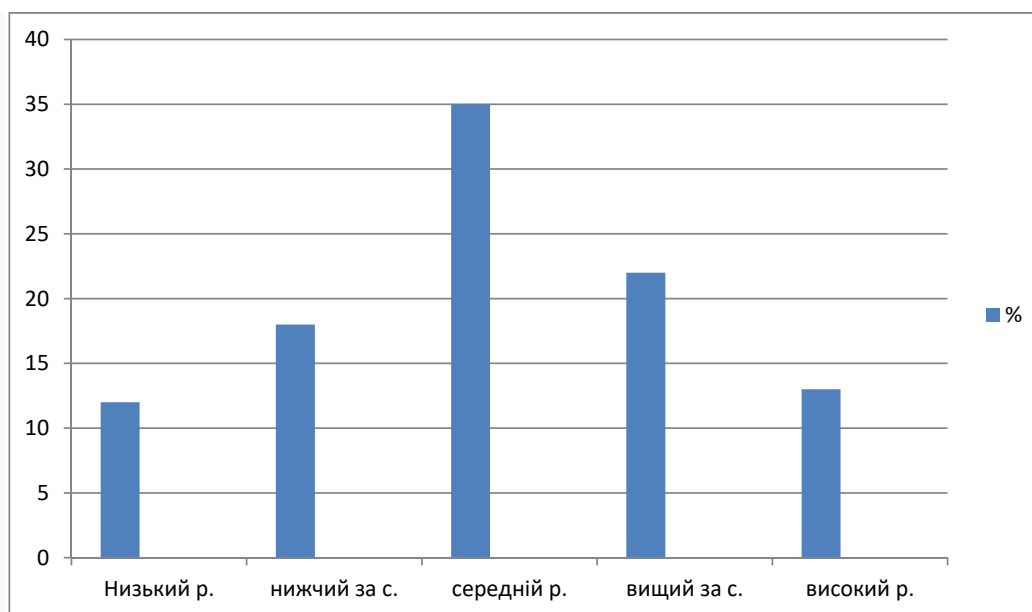


Рис. 1. Результати дослідження за шкалою резильєнтності Коннора-Девідсона

Проведене нами дослідження показало, що формування психологічної стійкості студентів в умовах воєнного стану включає ряд етапів та вимагає психологічної підтримки, проведення психологічних тренінгів розвитку самоконтролю та саморегулювання, психотерапії та психологічних консультацій.

У подальших дослідженнях з даної тематики можливе застосування більш ширшого спектру психологічних підходів до формування психологічної стійкості особистості в екстремальних умовах життєдіяльності.

Список літератури:

1. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: монографія. Дніпро : Вид-во ДНУ. 2006. 336 с.
2. Коломієць Л. І., Степова А. С. Психологічні особливості самоактуалізації осіб юнацького віку з різним рівнем стресостійкості. *Психологічний часопис*. 2017. № 3(7). С. 70–81.
3. Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості : дис. доктора психол. наук : 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН Укр. Київ, 2009. 511 с.
4. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с.
5. Психологія стресостійкості студентської молоді / За заг. ред. В. Шмаргуна. Київ : Видавничий центр НУБіП України. 2018. 198 с.
6. Теплюк Ю. О. Психологічні умови виникнення та розвитку стресостійкості у професійній діяльності працівників соціальної сфери. *Вісник*

Київського національного університету імені Тараса Шевченка. 2017. № 2(37). С. 47–51.

References:

1. Arshava, I. F. (2006). *Emotsiyna stiykist' lyudyny ta ii diahnozyka: monohrafiia* [Emotional stability of a person and its diagnosis: a monograph]. D.: Vyd-vo DNU, 336 s. [in Ukrainian].
2. Kolomiets', L. I., Stepova, A. S. (2017). *Psykhologichni osoblyvosti samoaktualizatsii osib yunatskoho viku z riznym rivnem stresostiykosti* [Psychological features of self-actualization of youth with different levels of stress resistance]. *Psykhologichnyi chasopys*. № 3 (7). S. 70–81 [in Ukrainian].
3. Korol'chuk, V. M. (2009). *Psykhologhiia stresostiykosti osobystosti* [Psychology of personality stress resistance] dys. doktora phsykhol. nauk: 19.00.01/ In-t psykhologhii im. G.S. Kostyuka APN Ukr. Kyiv. 511 s. [in Ukrainian].
4. Kraynyuk, V. M. (2007). *Psykhologhiia stresostiykosti osobystosti: monohrafiia* [Psychology of personality stress resistance: a monograph]. Kyiv: Nika-tsentr. 432 s. [in Ukrainian].
5. *Psykhologhiia stresostiykosti students'koi molodi* [Psychology of stress resistance of student youth]/ Za zah. red. V.Shmarhuna. K. Vydavnychiy tsentr NUBiP Ukrainy. 198s. [in Ukrainian].
6. Teplyuk, Yu. O. (2017). *Psykhologichni umovy vynyknennya ta rozvytku stresostiykosti u profesiyiny diyal'nosti pratsivnykiv sotsial'noi sfery* [Psychological conditions for the emergence and development of stress resistance in the professional activity of social workers] *Visnyk Kyivs'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. № 2 (37). S. 47–51. [in Ukrainian].

© І. В. Зошій, 2024

Науково-методична стаття

Надійшла до редакції 02.12.2024

Прийнято до публікації 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-18>

І. С. Коваль, Р. Я. Яремко, С. В. Пасічник

*Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,
Львів, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9204-9228> – І. С. Коваль

<https://orcid.org/0000-0002-2781-7788> – Р. Я. Яремко

<https://orcid.org/0009-0006-6492-2268> – С. В. Пасічник



yaremic4@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Сучасній молоді в умовах стрімкого розвитку різноманітних сфер життя доводиться докладати більше зусиль до самовдосконалення і процесу навчання, ніж це було декілька років тому. Відповідно до наявних реалій від здобувачів вимагається долати збільшені навантаження. Особливим ускладненням на сьогоднішній день в Україні є війна, яка сприяє розладам адаптації або зниженню можливості виробити ефективні адаптивні стратегії, які б допомагали справлятися з усіма наявними труднощами, які створили, як і нові вимоги сучасного світу, так і реалії життя під час повномасштабної війни. В описаних кризових соціальних і економічних умовах конструктивність і успішність соціально-психологічної адаптації є визначним компонентом, який впливає на подальший розвиток суспільства. Коли триває повномасштабна війна в Україні, основними пріоритетами молодих людей стала допомога країні і безпека. Через це навчальна діяльність у деяких своїх проявах може мати меншу актуальність. Але очевидними є ті факти, що по завершенні війни і зараз, коли вона триває, нам потрібні нові фахівці, які володіють важливими для певної галузі знаннями, які є вмотивованими виконувати обрану роботу і покращувати становище країни. Тому для нас є важливим, щоб молодь була включена в освітній процес, навчалася й успішно справлялася з вимогами, які цей процес висуває. А щоб цього досягнути, ми маємо чітко визначити, з якими труднощами стикаються здобувачі і як ефективно за короткий час їх нейтралізувати.

За допомогою аналізу різноманітних наукових джерел стосовно сутності та видів адаптації нам вдалося з'ясувати, що ця тема є актуальною, тому що в епоху активних змінних процесів, які відбуваються в зовнішньому світі та можуть мати дестабілізуючий характер, саме адаптивний потенціал особистості визначає можливості людини пристосуватися до цих нових умов. Зараз під час навчання в університетах здобувачам вищої освіти необхідно навчитися будувати адаптивну траєкторію розвитку особистості і своїх можливостей адаптуватися до нових викликів, тому що це суттєво допоможе бути ефективнішими під час освітнього процесу. Вивчення поняття адаптації з різних наукових поглядів дозволяє зробити висновок, що цей процес є важливим не лише в контексті особистісних внутрішніх змін, а ще й працює як механізм соціалізації, зміни власного середовища, або як здатність на нього впливати, тим самим будуючи так звану взаємоадаптацію.

Ключові слова: адаптація, фрустраційні стани, тривожні переживання, стрес, психологічна стійкість, життєстійкість, вмотивованість, психотравмуючий вплив, зовнішні і внутрішні ресурси, емоційна гнучкість, психоедукація.

I. S. Koval, R. Ya. Yaremko, S.V. Pasichnyk

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF UNIVERSITY STUDENTS ADAPTING TO STUDYING UNDER MARTIAL LAW

In the context of the rapid development of various spheres of life, modern youth have to put more effort into self-improvement and the learning process than it was a few years ago. In accordance with the current

realities, students are required to overcome increased workloads. A particular complication in Ukraine today is the war, which contributes to adaptation disorders or reduces the ability to develop effective adaptive strategies that would help to cope with all the existing difficulties created by both the new requirements of the modern world and the realities of life during a full-scale war. In the described crisis social and economic conditions, the constructiveness and success of social and psychological adaptation is a crucial component that affects the further development of society. With a full-scale war in Ukraine, the main priorities of young people are to help the country and ensure security. As a result, educational activities in some of their forms may be less relevant. However, it is clear that after the war is over and while it is still ongoing, we need new specialists who have the knowledge required for a particular field and who are motivated to do their job and improve the country's situation. That is why it is important for us that young people are involved in the educational process, study and successfully cope with the requirements that this process puts forward. To achieve this, we need to clearly identify the difficulties that students face and how to effectively overcome them in a short time. By analysing various scientific sources on the nature and types of adaptation, we found out that this topic is relevant because in the era of active change processes that occur in the outside world and can be destabilising, it is the adaptive potential of the individual that determines the ability of a person to adapt to these new conditions. Nowadays, while studying at universities, higher education students need to learn how to build an adaptive way of developing their personality and their ability to adapt to new challenges, as this will significantly help them to be more effective during the educational process. Studying the concept of adaptation from different scientific perspectives allows us to conclude that this process is important not only in the context of personal internal changes, but also works as a mechanism of socialisation, changing one's own environment, or the ability to influence it, thereby building the so-called mutual adaptation.

Key words: adaptation, frustration, anxiety, stress, psychological resilience, resilience, motivation, traumatic impact, external and internal resources, emotional flexibility, psychoeducation.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Під час карантину та на початку війни в Україні багато навчальних закладів були змушені організувати навчання в дистанційному форматі задля безпеки учасників освітнього процесу. Дистанційна форма проведення занять теж здійснила свій вплив на адаптацію здобувачів до навчання. Звісно, що в існуючих обставинах така форма навчання дозволила багатьом вчасно закінчити заклади вищої освіти, з'явилася можливість менше витратити на транспортні та житлові потреби, почалося впровадження нових методологічних розробок. Негативними аспектами дистанційного навчання стало те, що знизився рівень мотивації здобувачів, нижчим став рівень самоорганізації, тому що електронний формат багато аспектів спростив, а найголовнішою проблемою стала соціальна адаптація, а точніше її відсутність, тому що здобувачі між собою практично не спілкувалися, відповідно не було групової діяльності, де засвоюються базові норми соціуму, набуваються майбутні професійні навички. І на сьогоднішній день, коли більшість навчальних закладів почали відновлювати класичну форму навчання в очному форматі, здобувачі можуть відчувати певний дискомфорт через зміну зовнішніх обставин навчання і внутрішньої організацію іншого формату освітнього процесу [4].

Успішність адаптації здобувачів до освітнього процесу під час війни є невід'ємною частиною їх майбутнього професійного становлення. Студенти і до війни відчували певний дискомфорт

під час перших місяців у новому середовищі, але з урахуванням наших теперішніх умов цей процес став складнішим не лише для першокурсників, але й для тих, хто навчається вже довше [5]. Також завжди існують вразливі групи населення, яким адаптація дається важче, ніж переважній більшості (внутрішньо переміщені особи, сироти, люди з інвалідністю). Ще складніше адаптуватися тим, хто має підвищений рівень тривожності у зв'язку з тим, що хтось із рідних служить у Збройних Силах України або залишився на окупованих територіях. Також важче пристосуватися молоді із сільської місцевості, які часто мають низьку самооцінку [9].

Важливим також є часовий аспект, тобто щоб адаптація проходила якнайшвидше і без шкоди для здоров'я здобувачів вищої освіти. Усі наявні соціально-психологічні, навчально-пізнавальні труднощі можна подолати за допомогою функціонування спеціальних центрів психосоціальної підтримки студентів на базі університетів. Також доречним буде проведення просвітницьких і психоедукаційних заходів і бесід, де будуть озвучуватися такі важливі теми, як вмотивованість, професійна готовність до майбутньої діяльності, організація і модернізація освітнього процесу [12].

Населення, яке зазнало травми, може бути і часто є дуже стійким. Однак у деяких випадках травмовані люди можуть розвинути неадаптивні навички подолання, наприклад, вживання психоактивних речовин, що негативно впливає на них і може зменшити їхню здатність справ-

лятися з майбутніми викликами. Будь-яка криза, наприклад, пандемія чи, як в нашому випадку, війна може перевірити стійкість, але звернення до близьких за допомогою та емоційною підтримкою, посилення самообслуговування та зосередження на тих аспектах ситуації, які знаходяться під контролем, можуть допомогти адаптуватися до існуючих обставин [7]. Завдяки вивченню основних аспектів формування неадаптивних станів можна створити психокорекційні групові й індивідуальні програми, які дозволять покращити адаптивний потенціал здобувачів.

Загалом вміння адаптуватися є одним із діагностичних критеріїв психічного здоров'я як окремої людини, так і цілого суспільства. Адаптивність впливає на здатність особистості успішно самоактуалізуватися і досягнути поставлених цілей незалежно від того, як стрімко змінюються зовнішні умови, та незалежно від їх негативного чи позитивного забарвлення [6]. Нині наша країна знаходиться на етапі переломного моменту, який в результаті сприяє розвитку. І в умовах такої кризи соціально-психологічна адаптація має бути адекватною й успішною задля соціального і політичного розвитку в майбутньому. Оскільки молоді люди, які починають свій шлях отримання вищої освіти, ще не є повністю сформованими і зрілими особистостями, на першому плані є завдання створити умови для їхньої самореалізації, самоствердження, професійного й особистісного визначення.

Мета статті – дослідити психологічні особливості адаптації здобувачів до навчання в умовах війни, визначити способи, за допомогою яких можна покращити адаптаційний потенціал.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему адаптації досліджували У. Томас, Г. Тард, Г. Парсонс, Дж. Мердок, Дж. Стюарт. Також механізми, предмет і зміст адаптації розглядали такі радянські й українські вчені, як Л. Орбан-Лембрик, О. Злобіна, М. Черниш, О. Семанчук [10].

Поняття адаптації розуміється в широкому значенні:

- як процес модифікації індивідуальної особистості та особистих якостей із метою вписування в життя і діяльність людини у відповідь на зміни середовища;
- як активна участь індивіда і середовища в залежному способі;
- інтенсивність його участі;
- як зміна середовища на основі потреб і цінностей;
- як переваги, на які покладається індивід внаслідок зміни навколишнього середовища;

– як підтримання динамічної рівноваги в системі.

Найновіші теоретичні дослідження показують, що існують значні відмінності в наукових підходах до вивчення адаптації. С. Кулик, який вивчав підходи до дослідження адаптації, поділяв їх на біолого-фізіологічні, психологічні та соціальні. Біолого-фізіологічний підхід включає в себе підтримку необхідного ступеня відповідності внутрішнім конструкціям, обставинам, які нас оточують, а також зовнішнім змінам, які викликані внаслідок біологічного впливу (хімічного, екологічного, фізіологічного). В цьому випадку розглядається, в першу чергу, біологічний рівень адаптації, фізіологічний, екологічний, ергономічний. Інформаційно-комунікативний підхід – це про зміну складу чи функціональності системи та контроль вхідних даних, тобто пошук, сприйняття й обробка інформації під час взаємодії.

Також мова йде про проблеми адаптації та соціальне середовище. Розвиток різного мислення та відповідно поведінки, яка демонструє ціннісні орієнтації колективу. Це найяскравіший приклад психологічно-соціальної й особистісно-професійної адаптації [1].

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних реаліях термін «адаптація» пов'язаний із багатьма вужчими науковими пізнаннями, такими як соціально-гуманітарна сфера, соціалізація, управління, регулювання, індивідуалізація, інтеграція тощо. Крім того, визнається, що явища, які перелічені сфери вивчають, тісно пов'язані з адаптацією. Слово «адаптація» в цьому контексті може означати вміння пристосовуватися до нових навколишніх умов, які потребують оновлення та вдосконалення людиною своїх практичних навичок, за допомогою яких вона звикла виживати і впорядковувати свої звичні справи. У психології досить часто йдеться про закономірності розвитку психічних явищ, сутності психіки та її свідомості в тому числі.

Системний підхід адаптацію характеризує як процес взаємодії індивіда та соціального оточення, тому вважається, що досягнення цього явища залежить від особистісних характеристик людини і того, в якому оточенні вона знаходиться (Г. Балл, Т. Яценко та ін.) [8]. Порушення процесу адаптації є наслідком дисфункцій соціогенезу та психогенезу, відхилень механізмів психічної адаптації внаслідок стресу та порушення процесу взаємодії між особистістю і суспільством (О. Кокун, Г. Сельє та ін.). Водночас не всі прояви неадекватної поведінки пов'язані з порушеннями психічного розвитку і можуть входити в межі соціально прийнятних норм поведінки, особливо

у дітей порушення цих норм можуть відбуватися через те, що дитина ними ще не володіє [5].

У вивченні соціальних проблем з історичної та психологічної точок зору адаптація розглядається у двох напрямках. Перший напрям пов'язаний, насамперед, із психоаналітичними концепціями, а саме йдеться про взаємодію особистості та соціального середовища. Хоча тут можуть бути включені деякі психоаналітичні методи, в основному вони пов'язані з психосоматичними та психофізіологічними проблемами. Соціальна адаптація трактується як явний результат – гомеостатичний баланс між індивідами і вимогами зовнішнього середовища. Зміст процесу адаптації описується загальною формулою, де конфлікт є початковою точкою, коли виникає потреба приймати якісь рішення. Наступний етап – це наростання тривоги, де необхідність діяти досягає пікової точки, і на завершення використовуються захисні реакції, які визначають безпосередню поведінку людини й окреслюють її можливості адаптаційної поведінки.

Окрім погляду психоаналітичної орієнтації (Е. Еріксон, З. Фройд та ін.), ще один близький до нього підхід реалізовано в загальній концепції синдрому адаптації Г. Сельє [11]. Вважається, що конфліктні ситуації в контексті адаптації чи дезадаптації особистості виникають через її неспроможність відповісти всім очікуванням середовища, а особливо якщо це середовище стрімко в якийсь момент змінилося, то і процес адаптації повинен відбутися досить стрімко. Відповідно, в результаті таких змін у людини виникає психологічна тривога, яка може зробити загальний стан нестійким, або навпаки – мобілізує особистісні ресурси. Тобто за цією теорією захисні реакції, які діють на несвідомому рівні, виключаються. Рівень адаптованості людини за цією теорією характеризується на основі її емоційного стану. Тобто тут можна брати до уваги багатогранність наявності індивідуальних характеристик кожної особистості [6].

Розглянемо, що може стати підґрунтям порушень адаптації здобувачів. Можна почати з властивостей темпераменту особистості, зокрема коли присутній високий рівень нейротизму, тоді індивід проявляє нестійкість, його емоції лабільні, переважають негативно забарвлені думки і стани, і під час цього підвищується рівень реактивності, збудливості. Однією з причин неможливості адаптуватися є нейротизм, який дестабілізує стан і відповідно не дозволяє людині спланувати й оцінити наявну ситуацію, щоб зробити свою траєкторію поведінки більш ефективною. Звідси виникає і реактивність, яка характеризується швидкою

передачею нервових імпульсів, і відповідно збудження, що в результаті підвищує схильність до стресу, через що сприйняття будь-яких труднощів сприймається як таких, що ніколи не завершуються [7]. Не менш важлива тривожність, яка виражається в частих та інтенсивних переживаннях. За допомогою ступеня вираженості тривожності часто визначається стан психічного здоров'я [10]. Високий рівень тривожності призводить до неадекватного сприймання навколишньої дійсності та неможливості раціонально діяти чи діяти взагалі. Під час війни цей аспект особливо виражений, коли здобувачі знаходяться на навчанні та хвилюються щодо своєї безпеки. Вони прагнуть вдало завершити навчання, здати свої роботи вчасно і відповідно адаптовуються до наявних сигналів повітряної тривоги чи можливих обстрілів, але не всім це вдається саме через страх і тривожність, яка не дозволяє мобілізувати свої психічні ресурси [3].

Наступний чинник, який утруднює адаптацію, – це інтровертованість, тому що інтроверти часто менш схильні до активної комунікації та можуть відчувати емоційну напругу, пов'язану з потребою соціальної участі. Толерантність до ситуації невизначеності також відображає те, якою мірою людина схильна до фрустрації в ситуації невизначеності. Якщо фрустраційні стани переважають, то знижується можливість адаптуватися під час кризових подій.

Особистісні риси є не менш важливими, коли мова йде про вміння адаптуватися, саме тому комусь це може вдаватися легше, а комусь важче залежно від індивідуальних характеристик. Наприклад, локус-контроль – це схильність людини пояснювати події та результати у своєму житті зовнішніми або внутрішніми причинами. Внутрішній (інтернальний) локус відрізняється адаптивністю, через те що індивід здатен ефективно рефлексувати на основі своїх дій, думок і бере на себе відповідальність за подальші дії. Натомість зовнішній (екстернальний) локус опирається на зовнішні причини і може звинувачувати у своїх проблемах виключно навколишнє середовище. Найкраще рішення – це коли особа вміє одночасно аналізувати за допомогою як зовнішнього, так і внутрішнього локус-контролю. У результаті такого явища підвищуються адаптаційні можливості, тому що людина враховує всі вхідні та вихідні фактори дійсності, яка її оточує [2].

Адаптаційний потенціал людини у сфері соціально-психологічних ресурсів є набором запитів соціуму, на які кожна окрема особистість має відповісти, щоб ефективно взаємодіяти з сус-

пільством. Як ми зазначали, успішна та коректна адаптація нині в дослідженнях є комбінацією фізіологічних, психічних, біоенергетичних, морфологічних властивостей. Наголос робиться на тому, що всі перелічені властивості визначають здатність людини адаптуватися до певного нового виду діяльності, так само й до зовнішніх стресових ситуацій. Трансформація в будь-якому середовищі вимагає від індивіда актуалізації особистісного потенціалу, який відповідає наявним викликам. Таким чином, основна увага приділяється не лише соціально-психологічному контексту адаптації, але й особистісним властивостям, які притаманні кожній окремій особистості в різному співвідношенні [6].

Існує припущення, що адаптація залежить від компонентів життестійкості, цілеспрямованості, ефективних копінг-стратегій. Особливості адаптації студентів до навчання у ЗВО, які проявляються в поведінці та діяльності, є тими сферами, де адаптивна поведінка може розвиватись. Наприклад, якщо здобувач чи здобувачка мають задовільний психологічний стан, то це забезпечує їм успішне функціонування не лише в навчальному середовищі, але й за його межами. Також навчальний заклад пропонує здобувачам певні умови, які можна використовувати, навчатися до них пристосовуватися, і це є можливістю окреслити особистісні цілі та досягнути бажаного з використанням оптимальної кількості власних ресурсів [9].

С. Мадді термін «життестійкість» описує як здатність людини опиратися складним ситуаціям. За її теорією, цей феном складається з трьох компонентів: контроль – вплив на результати за допомогою контролю чи впливу; залученість – відчуття залученості до життя; прийняття ризику – зміни, які приведуть до розвитку. Вважається, що всі три компоненти є фундаментальними для особистісного зростання людини, вони забезпечують їй мотивацію, допомагають справлятися зі стресовими ситуаціями і, звісно ж, в ідеалі жоден із компонентів не має ставати домінуючим, тут важливий баланс. Вище ми вже згадували, що копінг-стратегії можуть бути корисними в процесі адаптації, тому далі розглянемо, якими ці стратегії мають бути, щоб забезпечити ефективність.

Розвиток копінг-стратегій залежить, у першу чергу, від психологічних ресурсів особистості, а саме: наявність переконань, вміння контролювати будь-яку поточну стресову ситуацію, наявність соціальної підтримки, моральність. Друга група ресурсів залежить вже від фізичного стану, зокрема від рівня здоров'я людини, її витривалості, і знову ж таки це особливо актуально за наявності дестабілізуючих ситуацій [2]. Якщо

узагальнити, то копінг-стратегії – це можливі способи і засоби подолання труднощів, достатній рівень самооцінки, оптимістичні бачення, наявність компетентності, тобто все те, що дозволяє справитися зі стресовими й екстремальними ситуаціями без негативних наслідків у майбутньому для здоров'я. Під час війни все це важливо для студентів будь-якого курсу навчання. Ми особливу увагу приділяємо мотиваційній сфері діяльності та копінг-стратегіям, оскільки вони відіграють першочергову роль під час формування міжособистісних стосунків, є способами розв'язання кризових ситуацій і адаптації як до війни загалом, так і до повоєнного відновлення.

Зупинимося на найбільш розповсюджених проблемах, які безпосередньо наявні в освітньому процесі на сьогоднішній день у житті сучасних здобувачів.

Перша проблема пов'язана зі страхом перед невідомістю. Тобто здобувачі відчують труднощі в мотивуванні себе до навчального процесу, орієнтуванні на майбутні цілі через нерозуміння того, що їх чекає в найближчий час. І такі внутрішні переживання заважають виконувати будь-яку навчальну роботу.

Розповсюдженими є й такі стани, як тривожність, депресія, апатія. Кожна людина по-різному сприймає психотравмуючі ситуації, дехто занадто близько сприймає зовнішні події, через що не може ефективно навчатися і контролювати свій емоційний стан. Тому дуже важливо, щоб організація освітнього процесу в умовах воєнного стану лоїентувалася на психологічний комфорт в умовах навчання, де можна буде навчитися адаптивних навичок. І це все можливо, коли викладачі та здобувачі будуть разом формувати нові адаптивні схеми поведінки, ділитися досвідом один з одним [9].

Якщо узагальнити всі перелічені визначення, то можна говорити про адаптацію як про резильєнтність (психологічна пружність, стійкість), яку порівняно недавно почали використовувати, говорячи про адаптаційні можливості людини. Стійкість є процесом вдалої адаптації до стресових умов, особливо через розумову, емоційну та поведінкову гнучкість, яка у процесі засвоєння нових адаптивних механізмів забезпечує створення різноманітних поглядів, що дозволяють ефективніше вирішувати стресові ситуації. Психологічні дослідження демонструють, що ресурси та навички, пов'язані зі стійкістю, можна культивувати та практикувати [5].

Психологи визначили деякі фактори, які роблять людину більш адаптивною, наприклад, оптимізм, вміння керувати своїми емоціями. Дове-

дено, що оптимізм допомагає притупити вплив стресу на розум і тіло після тривожних переживань. Це дає людям доступ до власних когнітивних ресурсів, дозволяючи холоднокривно аналізувати те, що могло піти не так, і розглянути шляхи поведінки, які можуть бути продуктивнішими. Люди, які зазнали травми, можуть бути і часто є дуже стійкими, однак у деяких випадках травмовані особистості можуть розвинути неадаптивні навички подолання, наприклад, вживання психоактивних речовин, що негативно впливає на них і може зменшити їх здатність справлятися з майбутніми викликами. Будь-яка криза, наприклад пандемія чи війна, може перевірити стійкість, але звернення до близьких за допомогою та емоційною підтримкою, посилення самообслуговування та зосередження на тих аспектах ситуації, які знаходяться під контролем, можуть допомогти адаптуватися до існуючих обставин.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сучасна людина повинна бути психологічно готовою до непередбачуваних ситуацій і умов, тому що це забезпечує розвиток творчості й ініціативності, але може обмежити матеріальні можливості. Формування нових економічних умов та зміна суспільної свідомості позначилися на моральності людських стосунків, формуванні нових ціннісних орієнтацій, що впливає на спосіб життя, адаптивність особистості. Навчальна діяльність здобувачів завжди була наповнена певним рівнем стресу, який досить швидко нейтралізується за допомогою взаємодії з одногрупниками, з викладацьким складом і загальним інтересом до свого нового етапу життя. Багаторазове зіткнення зі стресором включає в себе: регуляцію діяльності в стресовій ситуації, вплив на особистість, оцінку ситуації. Щоб підвищити адаптаційну спроможність здобувачів, необхідно знайти внутрішні та зовнішні ресурси, які допоможуть визначити ефективний спосіб адаптації залежно від ситуації. Подальші наукові розвідки будуть спрямовані на проведення емпіричного дослідження адаптації здобувачів вищої освіти зі специфічними умовами навчання в умовах воєнного стану.

Список літератури:

1. Бойчук С. С. Життєздатність у структурі особистості працівників спеціальних підрозділів поліції. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Т. 32(71). № 4. С. 110–114.
2. Дупляк І. В. Самооцінка як фактор соціальної адаптації особистості: Курсова робота / Київський Національний лінгвістичний університет, кафедра педагогіки та методики навчання іноземних мов. Київ, 2023. 32 с.

3. Жигайло Н., Харко Н. Онлайн-освіта: вимушена самоізоляція чи система отримання знань студентами закладів вищої освіти. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Вип. 8. С. 36–49.

4. Жигайло Н., Шолубка Т. Формування психологічної стійкості студентів ЗВО під час війни. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Вип. 14. С. 3–14.

5. Нечитайло Л., Курас К., Дзяман О. Адаптація студентів-першокурсників до навчання у вищих навчальних закладах в умовах війни. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 9(27). С. 315–325.

6. Петренко Т. В. Повага і самоповага – визначальні риси особистості майбутнього соціального працівника. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2015. Вип. 19. С. 110–119.

7. Перепелюк Т., Харченко Н. Копінг-стратегії як чинник адаптації студентів до умов навчання під час війни. *Вісник Національного університету оборони України*. 2024. № 3(79). С. 110–119.

8. Скрипник Н. Г. Особистісні ресурси адаптації студентів до навчання в умовах воєнного стану. *Наукові проекти соціально-гуманітарного факультету ЗУНУ*. 2022. С. 192–194.

9. Тимошук М. В. Особливості визначення терміну «адаптація» у сучасній психології. *Вінниця*, 2021. 452 с.

10. Шпортун О., Редька І. Емпіричне дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації молоді у період військових дій в Україні. *Psychology Travelogs*. 2023. № 2. С. 169–174.

11. Яремко Р. Я. Соціально-психологічні особливості адаптації молодих офіцерів-рятувальників. *Вісник гуманітарного наукового товариства: наукові праці*. 2018. Вип. 18. С. 196–198.

12. Yaremko R., Vavryniv O., Tsiupryk A., Perelygina L., Koval I. Research of content parameters of the professional self-realization of future fire safety specialists. *Amazonia Investiga*. 2022. Vol. 11(53). P. 288–297.

References:

1. Boychuk, S. S. (2021). Zhyttiezdatnist u strukturі osobystosti pratsivnykiv spetsialnykh pidrozdiliv politzii. [Viability in the structure of personality of employees of special police units]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seria: Psykholohiia*. T. 32(71), № 4. pp. 110–114. [in Ukrainian].

2. Duplyak, I. V. (2023). Samoosinka yak faktor sotsialnoi adaptatsii osobystosti [Self-esteem as a factor of social adaptation of a personality]. *Kursova robota: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy Kyivskiy Natsionalnyi lnhvistychniy universytet kafedra pedahohiky ta metodyky navchannia inozemnykh mov*, Kyiv, S. 9–10. [in Ukrainian].

3. Zhyhailo, N., Kharko, N. (2021). Vymushena samoizoliatsiia chy systema otrymannia znan studentamy

zakladiv vyshchoi osvity. [Formation of psychological resilience of university students during the war]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya psikhologichni nauky*, m. Lviv, Vypusk 8, S. 36–49. [in Ukrainian].

4. Zhyhailo, N., Sholubka, (2022). T. Formuvannia Psykholohichnoi stiikosti studentiv ZVO pid chas viiny. [Formation of psychological resilience of university students during the war]. *Visnyk Lvivskoho Universytetu. Seriya psikhologichni nauky*, m. Lviv, S. 3–14. [in Ukrainian].

5. Nechytailo, L., Kuras, K., & Dziaman, O. (2023). Adaptatsiia studentiv-pershokursnykiv do navchannia u vyshchych navchalnykh zakladakh v umovakh viiny. [Adaptation of first-year students to studying in higher education institutions in the conditions of war]. *Zhurnal "Perspektyvy ta innovatsii nauky"* № 9(27), Kyiv, S. 315–325. [in Ukrainian].

6. Petrenko, T. V. (2015). Povaha i samopovaha vyznachalni rysy osobystosti maibutnoho sotsialnoho pratsivnyka. [Respect and self-respect are the defining features of the personality of the future social worker]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. Vypusk 19, m. Kyiv, S. 110–119. [in Ukrainian].

7. Perepeliuk, T., & Kharchenko, N. (2024) Kopinh-strategii yak chynnyk adaptatsii studentiv do umov navchannia pid chas viiny. [Coping Strategies as a Factor of Students' Adaptation to the Conditions of Education during the War]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy*, Kyiv, S. 110–119. [in Ukrainian].

8. Skrypnyk, N. H. (2022). Osobystisni resursy adaptatsii studentiv do navchannia v umovakh voiennoho stanu. [Personal resources of students' adaptation to studying under martial law]. *Naukovi proekty sotsialno-humanitarnoho fakultetu ZUNU*, m. Kyiv, S. 192–194. [in Ukrainian].

9. Tymoshchuk, M. V. (2021). Osoblyvosti vyznachennia terminu "adaptatsiia" u suchasni psikhologii. [Features of the definition of the term "adaptation" in modern psychology] m. Vinnytsia, S. 452. [in Ukrainian].

10. Shportun, O., & Redka, (2023). Empirychne doslidzhennia osoblyvosti sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii molodi u period viiskovykh dii v Ukraini. [An Empirical Study of the Peculiarities of Social and Psychological Adaptation of Youth during the Period of Military Operations in Ukraine], *Psychology Travelogs*. № 2. S. 169–174. [in Ukrainian].

11. Yaremko, R. Ya. (2018). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti adaptatsii molodykh ofitseriv-riatuvalnykiv. [Socio-psychological features of adaptation of young rescue officers.]. *Visnyk humanitarnoho naukovoho tovarystva: naukovi pratsi*. Vypusk 18. Cherkasy: ChIPB imeni Heroiv Chornobyla NUTSZ Ukrainy, S. 196–198. [in Ukrainian].

12. Yaremko, R., Vavryniv, O., Tsiupryk, A., Perelyhina, L., & Koval, I. (2022). Research of content parameters of the professional self-realization of future fire safety specialists. *Amazonia Investiga*, 11(53), S. 288–297. [in English]

© I. С. Коваль, Р. Я. Яремко, С. В. Пасічник, 2024

Оглядова стаття

Надійшла до редакції 27.11.2024

Прийнята до опублікування 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-19>

Ю. О. Кулик¹, М. В. Лапичак²

¹Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Львів, Україна

²Простір ментального комфорту АІМ, Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6157-8481> – Ю. О. Кулик

<https://orcid.org/0009-0003-9780-7045> – М. В. Лапичак



yuliiia.kulyk.ldubgd@gmail.com

СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ДЕПРЕСІЇ В УМОВАХ ВОЄННИХ КОНФЛІКТІВ СЕРЕД ЦИВІЛЬНОГО НАСЕЛЕННЯ

24 лютого 2022 рік став показовим та доленосним для громадян всієї нашої країни. Повномасштабне вторгнення російської федерації проти України призвело до значних змін у житті кожної людини, охоплюючи майже всі сфери її існування. Від переживання різноманітних емоцій та відчуттів через втрати та події, до змін у поведінці. У деяких людей ці обставини стали чинником виникнення або погіршення психічних розладів, у інших – випробуванням на стійкість, а деякого вони загартували та зробили витривалішими. Стрес, спричинений війною, та все, що з ним пов'язано, має значний вплив на фізичне та психічне здоров'я кожної людини, в різних пропорціях.

У статті обґрунтовано стратегії подолання депресивних станів в умовах воєнних конфліктів серед цивільного населення на основі науково-теоретичного аналізу літератури, розкрито прояви депресивних станів, їх передумови виникнення та запропоновано актуальні стратегії подолання депресії для цивільного населення.

Аналіз досліджень вказує на те, що пригнічений настрій, зниження задоволення від життя, порушення когнітивних функцій, відчуття втоми, проблеми зі сном, втрата енергії та суїцидальні думки є основними ознаками депресії у осіб, які пережили військові конфлікти. Травматичні події війни в тій чи іншій мірі впливають на весь організм людини. Для нормального функціонування організму, люди знаходять для себе стратегії подолання депресії, а саме, одними з основних є соціальна підтримка, можливість працювати, навчатися, займатися волонтерською діяльністю чи іншими видами соціальної активності. Фізичні вправи, особиста творчість, турбота про себе та близьких, а також інші активності допомагали справлятися з депресивними симптомами та переключатися.

Даний аналіз може стати додатковим інструментом та захисним фактором у запобіганні розвитку психічних розладів, зокрема депресії, не лише для фахівців у галузі психічного здоров'я, а й для працівників допоміжних професій.

Ключові слова: стратегії подолання депресії, посттравматичний стресовий розлад, військовий конфлікт, війна.

Yu. O. Kulyk¹, M. V. Lapychak²

¹Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

²AIM mental comfort space, Lviv, Ukraine

COPING STRATEGIES FOR DEPRESSION IN THE CONTEXT OF MILITARY CONFLICTS AMONG THE CIVILIAN POPULATION

February 24, 2022, became a defining and fateful day for the citizens of our entire country. The full-scale invasion of the Russian Federation against Ukraine led to significant changes in the life of every person, affecting almost all spheres of their existence. From experiencing a range of emotions and sensations due to loss and traumatic events to changes in behavior, some people faced the emergence or worsening of mental health disorders, while for others it became a test of resilience, and some were hardened and made more resilient. The stress caused by the war and everything associated with it has a significant impact on both physical and mental health, albeit to varying degrees.

The article justifies strategies for overcoming depressive states in the context of military conflicts among the civilian population based on a scientific-theoretical analysis of the literature. It reveals the manifestations of depressive states, their preconditions for development, and proposes relevant strategies for overcoming depression for the civilian population.

The analysis of research indicates that a depressed mood, reduced life satisfaction, cognitive impairments, fatigue, sleep disturbances, loss of energy, and suicidal thoughts are key signs of depression in individuals who have experienced military conflicts. Traumatic events of war affect the entire human body to some extent. To maintain normal functioning, individuals develop strategies to cope with depression. Among the main strategies are social support, the opportunity to work, study, volunteer, or engage in other forms of social activity. Physical exercises, personal creativity, self-care, and caring for loved ones, as well as other activities, helped individuals manage depressive symptoms and shift focus.

This analysis can serve as an additional tool and protective factor in preventing the development of mental health disorders, particularly depression, not only for mental health professionals but also for workers in helping professions.

Key words: depression coping strategies, post-traumatic stress disorder, military conflict, war.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Прошло понад два роки з моменту повномасштабного вторгнення РФ та протистояння України у цій війні. Вже тривалий час українці живуть у постійній напрузі. Проміжки між повітряними тривогами, перегляд новин, тривога за рідних, які живуть у наближених до війни регіонах, чи тих, які несуть військову службу, сприяють неперервному напруженому стану. Обставини життя в цих умовах зчитуються психікою як небезпека. Комуś вдалось адаптуватись до цих умов, комуś – ні. Попри різні труднощі, більшість продовжує навчатись, працювати, волонтерити. Проблеми починаються тоді, коли стресу стає більше, напруга зростає, а можливостей для відновлення стає менше. Люди часто забувають про базові потреби організму, а саме: сон (нестача якісного сну суттєво впливає на нашу витривалість і щоденну функціональність); відпочинок (важко дозволити собі відпочинок або піклуватися про власні ресурси, бо є страх, що це може бути сприйнято як неповага до військових на лінії фронту); соціалізацію (з'являється відсутність бажання спілкуватися, бачитися з ким-небудь або розуміти інших).

Аналіз літератури й останніх досліджень показав, що прояви депресивних станів та коморбідностей у цивільного населення під час воєнного стану є загостреними, зі спотвореними когнітивними фільтрами. А. Бек, творець когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), вважає, що люди з депресією схильні мислити по-іншому, у більш негативному ключі. Відповідно до когнітивної тріади А. Бека, людина сприймає себе, інших/світ та майбутнє в більшості у негативному світлі [2]. В. Франкл, австрійський психіатр, особа, яка пережила насилля концтаборів, пропонує не втрачати надії, віри в себе й закінчення складних часів, у своїй роботі ділитися, що мрії та пошук опори всередині себе стали для нього сенсами продовжувати жити у нелюдських умовах таборів смерті [4].

Поширеність депресії значною мірою пов'язана з рядом факторів, які впливають на психосинтез індивіда, основні з яких [1]:

Передміграційний фактор/життя в умовах війни. Травматичний досвід війни, такий як обстріли, фізичне, емоційне, сексуальне насилля, переслідування, викрадення, відсутність задоволення базових потреб та інше.

Міграційний фактор. Переселення / вимушене переміщення, яке сприяє таким соціальним наслідкам, як втрата помешкання, соціального статусу (професії, навчання), зв'язку із землею предків; втратою / розлукою з близькими, що в наслідку призводить до відсутності підтримки та самотності. Транзитна ситуація, яка спричиняє невизначеність щодо майбутнього.

Постміграційний фактор. Різного роду насилля (катування, згвалтування), викрадення, переслідування та ін. Психологічні труднощі: ускладнене горювання, соматизація, незахищеність, загострення / розвиток розладів (депресія, ПТСР, дисоціативні розлади, тривожні розлади та ін.), стигматизація та безробіття, що слугує бездіяльності та маргінальному стану колапсу.

Поширеність депресії суттєво пов'язана із сімейним станом і професією, можна припустити, що сім'я може бути суттєвим протективним фактором, завдяки якому можна краще справлятися з викликами та наслідками війни; водночас втрата зв'язку чи втрата рідних може сприяти загостренню та більш стійким психічним синдромам війни. Професія, подібно до здобуття освіти, також може бути фактором, який сприятиме подоланню тих чи інших психічних синдромів війни. Затребуваність у відповідних спеціалістах на новому місці проживання або поступленні у новий навчальний заклад, через повернення до рутини; з іншого боку втрата професійного/освітнього статусу може бути суттєвою втратою, яка впливатиме на психосинтез індивіда. Ключовим

у цьому, мабуть, є індивідуальна психічна конституція та ставлення чи надане значення до тих чи інших подій внаслідок війни [3].

Дослідження показало, що загальний вплив 10 або більше травматичних подій військового часу, були найнадійнішим провісником депресії та ПТСР. Також жінки, які постраждали від конфлікту, мають більшу поширеність депресії та ПТСР, ніж чоловіки. Вищі показники жінок можна пояснити підвищеним впливом важких травм, які були пов'язані з різного роду насиллям, зокрема сексуальним, схильністю до інтерналізації симптомів, подолання труднощів, зосереджене на емоціях і диференційовані за статтю нейробіологічні механізми, пов'язані із продукуванням окситоцину. Саме тому можна припускати, що рання сексуальна травма має серйозні довгострокові наслідки для здоров'я в цілому [5].

Супутніми порушеннями або коморбідними розладами при депресії найчастіше є: ПТСР – 40%, тривога – 35%, почуття низького благополуччя – 5%, неврологічні проблеми – 5%, зловживання ПАР – 5%, соматизація – 5%, компульсивне переїдання – 5% [3]. Аналіз досліджень вказує, що основними факторами, пов'язаними зі сприйняттям пацієнтом депресії, були несподіваність, інтенсивність та тривалість травматичного досвіду війни, а також втрата контролю, невпевненість у майбутньому, відчуття безсилля й невідзначеності [3].

Дослідження вказують, що симптомами депресії, які найчастіше проявляються у людей під час війни є: труднощі в стосунках із собою та зовнішнім світом (сім'я, друзі, соціум та ін.), труднощі подолання стресових ситуацій, пригнічений настрій, поганий сон, зменшення задоволення від життя, підвищена дратівливість, пасивність, сум, ізольованість, відчуття безнадії, порожнечі, втрата мотивації, зниження концентрації, рецидивуючі думки про смерть. У тих, в кого виявили депресивні стани пригнічений настрій проявляється протягом дня, навіть після тривалого часу за межами місць військових конфліктів. Труднощі зі сном та сновидіння пов'язані з жахіттями війни, особливо були присутні серед людей, які мали коморбідний ПТСР. Рецидивуючі думки про смерть проявлялись у малої кількості людей, в більшості в людей, які перенесли важкий травматичний досвід (тортури, катування, сексуальне насилля) [3, 5, 7].

З точки зору когнітивно-поведінкової терапії, депресивні стани виникають через сприйняття себе, оточуючих і світу через негативні призми, спричинені спотвореними когнітивними фільтрами. Внаслідок селективного зосередження на

негативних спогадах минулого та румінативного зациклення на них існує велика ймовірність того, що симптоми депресії візьмуть гору [1]. Це створює ситуації, коли людина не має ресурсів для вирішення виникаючих проблем, що може призвести до втрати задоволення від життя і відчуття безнадійності, а також спонукати до суїцидальних думок.

Відповідно до формулювання, яке є основою для діагностики та дороговказом для психотерапевта й клієнта в КПТ, слід виділити основні модифікуючі фактори, які впливають на стратегії подолання психічних розладів, зокрема депресії, а саме: соціальні труднощі (вимушене переселення через війну викликає відчуття глибокої небезпеки та тривоги за майбутнє, що супроводжується значними матеріальними й емоційними втратами, які є потужними джерелами стресу. Розрив соціальних зв'язків створює складні умови для адаптації та підвищує вразливість. Відсутність стабільного житла, незнання місцевої мови та культурних особливостей призводять до ізоляції, відчуття самотності та труднощів у спілкуванні з оточенням); відсутність задоволення базових потреб (нестача їжі та води, відсутність житла чи притулку, дефіцит критичної інфраструктури, невизначеність майбутнього, страх щодо здатності забезпечити своїх дітей та їхнє майбутнє, розпад сімей, відсутність контролю над ситуацією, втрата мотивації, насильницькі конфлікти та руйнування соціальних зв'язків – всі ці фактори мають серйозний вплив на психічне здоров'я); екстремальні події війни (неприродна смерть родичів/друга або вбивство, а також особисте переживання загрози смерті, є великим випробуванням. Іншим, хоча й не менш важким, є досвід викрадення, який може варіюватися залежно від умов перебування в полоні) [5].

Під час умов воєнного стану кожній людині важливо знаходити методи та підходи, які допомагають справлятися з симптомами депресії, покращувати емоційний стан та відновлювати психічне здоров'я.

Перше, на що слід звернути увагу, та що є ключовим у більшості досліджень, – це сімейний фактор. Саме коло рідних людей є важливим у наданні неформальної емоційної підтримки при переживанні стресу, де кожен підтримує і у свою чергу підтримується іншим [1]. Підтримка з боку опікунів та однолітків, спільні цінності та здатність знаходити сенс у стражданнях допомагають зміцнити стійкість під час війни.

Дослідники зазначають, що серед тривалих криз в умовах війни сім'я вважалась єдиною стабільною інституцією для людей, яка надавала

постійну підтримку в соціальному й економічному контексті. В осіб із низьким рівнем сімейної відповідальності спостерігались більш виражені депресивні стани. Ці результати свідчать про те, що сімейна відповідальність, якщо вона є цінністю, є ключовим предиктором адаптивних переконань, які впливають на психологічний добробут особистості [6].

Важливо підкреслити ще одну стратегію подолання психічних розладів, а саме інтеграцію в нове суспільство, вихід із зони комфорту. Високий рівень поваги в суспільстві підвищує загальний рівень задоволеності від життя та високе посттравматичне зростання. Можна говорити, що колективна стійкість впливає на індивідуальну стійкість, відповідно бути успішним членом громади позитивно впливає на психічне здоров'я. Не менш важливою стратегією подолання депресивних станів є «духовні ефекти». Це включає особисті молитовні чи медитативні практики, релігійність [1].

Згідно досліджень, жінки використовували когнітивну реструктуризацію, щоб збільшити надію під час перебування в таборах. Надія на них самих означала надію і на їхніх дітей. Порівняння ситуації в їхній рідній країні з поточною ситуацією в країні вимушеного переміщення також було частиною їхніх когнітивних стратегій подолання. Соціальна підтримка серед жінок нагадувала емоційну підтримку, що включає значущу взаємодію одна з одною [7].

Аналіз якісних даних виявив п'ять окремих кластерів стратегій подолання депресивних станів: правильне мислення, сімейні обов'язки, духовність та досягнення, пов'язані з професійною діяльністю.

Висновки. Дослідження щодо психічного здоров'я внаслідок військових конфліктів, проведені на світових теренах, зокрема в Україні, вказують, що пригнічений настрій, зниження задоволення від життя, порушення когнітивних функцій, відчуття втоми, проблеми зі сном, втрата енергії та суїцидальні думки є основними ознаками депресії в осіб, які пережили військові конфлікти. Травматичні події військових конфліктів тією чи іншою мірою впливають на весь організм людини, а саме психічне і фізичне здоров'я.

Одними з основних стратегій подолання депресії були соціальна підтримка, можливість працювати, навчатися, займатися волонтерською діяльністю чи іншими видами соціальної активності. Фізичні вправи, особиста творчість, турбота про себе та близьких, а також інші активності допомагали справлятися з депресивними симптомами та переключатися. Крім того, важливими психо-

логічними чинниками були відчуття внутрішньої та зовнішньої безпеки, доступ до достовірної інформації та духовність. Вшанування пам'яті загиблих, компенсація завданих збитків постраждалим, припинення збройної агресії та військових дій загалом сприяли б подоланню депресії та супутніх розладів.

Разом із тим варто зазначити, що не всі симптоми, які були виділені, обов'язково свідчать про психічні розлади, і в багатьох людей, які пережили війну, психопатологія не розвивається. Це означає, що деякі труднощі з психічним здоров'ям є природною реакцією організму на екстремальний досвід війни, і за умови надання соціальної та емоційної підтримки можна відновити психічне благополуччя.

Список літератури:

1. Лапичак М. В. Стратегії подолання депресії в умовах воєнних конфліктів серед цивільного населення: системний огляд: магістерська робота: 053 «Психологія». Український католицький університет, кафедра клінічної психології. Львів : УКУ, 2023. 64 с.
2. Cognitive Theories of Major Depression – Aaron Beck. *MentalHelp*.
3. URL: <https://www.mentalhelp.net/depression/cognitive-theories/>.
4. Depression, Resilience and Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) in Asylum-seeker War Refugees. *PubMed Central*. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8116095/>.
5. Devoe D. Viktor Frankl's Logotherapy: The Search For Purpose and Meaning. URL: <http://www.inquiriesjournal.com/articles/660/viktor-frankls-logotherapy-the-search-for-purpose-and-meaning>.
6. Explanatory models and help-seeking for symptoms of PTSD and depression among Syrian refugees. *Science Direct*. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027953621002215?via%3Dihub#bib37>.
7. Knowing when someone is resilient: Development and validation of a measure of adaptive functioning among war-affected Sri Lankan Tamils. *ScienceDirect*. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666560321000268>.
8. Women in Refugee Camps: Which Coping Resources Help Them to Adapt? *PubMed Central*. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6843964/>.

References:

1. Lapychak, M. (2023). *Stratēhii podolania depresii v umovakh voiennykh konfliktiv sered tsyvilnoho naseleattia: systemnyi ohliad* [Strategies for overcoming depression in the context of military conflicts among the civilian population: a systematic

review]: mahisterska robota: 053 «Psykholohiia» Ukrainyskyi katolytskyi universytet, kafedra klinichnoi psykholohii. Lviv: UCU, 64 s.

2. Cognitive Theories of Major Depression – Aaron Beck. *MentalHelp*.

3. Retrieved from <https://www.mentalhelp.net/depression/cognitive-theories/>.

4. Depression, Resilience and Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) in Asylum-seeker War Refugees. PubMed Central. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8116095/>

5. Devoe, D. Viktor Frankl's Logotherapy: The Search For Purpose and Meaning. Retrieved from <http://www.inquiriesjournal.com/articles/660/viktor-frankls-logotherapy-the-search-for-purpose-and-meaning>

6. Explanatory models and help-seeking for symptoms of PTSD and depression among Syrian refugees. Science Direct.

7. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953621002215?via%3Dihub#bib37>.

8. Knowing when someone is resilient: Development and validation of a measure of adaptive functioning among war-affected Sri Lankan Tamils. *ScienceDirect*. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666560321000268>.

9. Women in Refugee Camps: Which Coping Resources Help Them to Adapt? *PubMed Central*. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6843964/>.

© Ю. О. Кулик, М. В. Лапичак, 2024

Оглядова стаття

Надійшла до редакції 14.12.2024

Прийнято до опублікування 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-20>

Л. В. Пилипенко

*Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,
Львів, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1379-0470> – Л.В. Пилипенко
liliihodii@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

У статті розглядаються специфічні аспекти професійної діяльності психологів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту. Сьогодні перед психологами постають все нові виклики, пов'язані із роботою в зоні надзвичайних ситуацій, особливо після ракетних обстрілів, де часто велика кількість потерпілих. Окреслено ключові напрями роботи психологів в умовах воєнного стану, зокрема надання екстреної психологічної допомоги постраждалим та роботу із особовим складом Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Крім того, було проведено детальний аналіз робіт українських науковців у галузі екстремальної та кризової психології, що підтверджує актуальність та значущість обраної теми. Психологи працюють у надскладних екстремальних умовах, які потребують не лише високого рівня професійної підготовки, але й здатності оперативно реагувати на стресові ситуації, надавати екстрену психологічну допомогу потерпілим, а також підтримувати психологічний стан самих рятувальників. У статті розглянуто, зокрема, специфіку діяльності психологів оперативно-рятувальної служби, яка охоплює два основні напрями: повсякденну роботу та діяльність в екстремальних умовах. Особливий акцент зроблено на значенні професійної підготовки, розвитку емоційної стійкості, здатності до швидкого прийняття рішень та ефективної комунікації в умовах високого ризику. Також автором систематизовано сучасні підходи до визначення понять «екстремальні умови» та «особливі умови» діяльності, які розрізняються за рівнем впливу стресових чинників. Отримані результати дослідження мають вагоме значення для вдосконалення підготовки майбутніх психологів, які працюватимуть в екстремальних умовах, а також для розробки практичних рекомендацій для фахівців цієї галузі.

Ключові слова: психологи, оперативно-рятувальна служба, професійна підготовка, діяльність у особливих та екстремальних умовах.

L. V. Pylypenko

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

FEATURES OF THE ACTIVITIES OF PSYCHOLOGISTS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS OPERATIONAL AND RESCUE IN SPECIAL CONDITIONS

The article presents specific aspects about professional activity of psychologists of the operational and rescue service of civil protection. Today, psychologists are facing new challenges related to work in the emergency zone, especially after missile strikes, where there are often a large number of victims. The author outlines the key areas of work of psychologists under martial law, including the provision of emergency psychological assistance to victims and work with the personnel of the State Emergency Service of Ukraine. In addition, a detailed analysis of the work of Ukrainian scientists in the field of extreme and crisis psychology was conducted, which confirms the relevance and importance of the chosen topic. Psychologists work in extremely difficult extreme conditions that require not only a high level of professional training, but also the ability to respond quickly to stressful situations, provide emergency psychological assistance to victims, and maintain the psychological state of the rescuers themselves. The article discusses, in particular, the specifics of the activities of psychologists of the operational rescue service, which covers two main areas: daily work and activities in extreme conditions. Particular emphasis is placed on the importance of professional training, development of emotional stability, ability to make quick decisions and effective communication in high-risk conditions.

The author also systematizes modern approaches to the definition of the concepts of “extreme conditions” and “special conditions” of activity, which differ in the level of influence of stress factors. The obtained results of the study are of great importance for improving the training of future psychologists who will work in extreme conditions, as well as for developing practical recommendations for specialists in this field.

Key words: psychologists, operational rescue service, professional training, activity in special and extreme conditions.

Постановка проблеми. У сучасних умовах кризових ситуацій, які особливо пов’язані із воєнним станом в Україні, діяльність психологів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту стає важливою складовою забезпечення психічного здоров’я та психологічної безпеки населення. Психологи Державної служби України з надзвичайних ситуацій майже щодня працюють в екстремальних умовах, що вимагає від них не лише високої професійної підготовки, але й здатності оперативно реагувати на різноманітні стресові ситуації, надавати екстрену психологічну допомогу потерпілим, а також підтримувати психологічний стан самих рятувальників. Від початку повномасштабного вторгнення психологи Державної служби України з надзвичайних ситуацій надають допомогу більше 200 тисяч осіб та залучаються до надання психологічної допомоги постраждалому населенню внаслідок ракетних обстрілів. У зв’язку із цим специфіка діяльності психологів в особливих та екстремальних умовах потребує глибшого аналізу та розробки критеріїв ефективності роботи та методів психологічної допомоги в умовах високого рівня стресу. Цей аспект важливо враховувати у процесі професійної підготовки майбутніх психологів, які будуть виконувати свої професійні обов’язки в екстремальних умовах. Таким чином, проблема діяльності психологів оперативно-рятувальної служби в екстремальних умовах тісно пов’язана з науковими завданнями, що включають дослідження специфіки цієї роботи, та практичними завданнями, спрямованими на вдосконалення методики навчання у закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останні роки характеризуються значним зростанням наукового інтересу до проблематики діяльності в особливих та екстремальних умовах фахівців ризиконебезпечних професій. Так науковці досліджують особливості професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах (І. Коваль), професійної мотивації майбутніх рятувальників до діяльності в особливих умовах (О. Вавринів), психологічної підготовки фахівців до професійної діяльності в особливих умовах (О. Дячкова), професійно-екстремальної підготовки фахівців з надзвичайних ситуацій (М. Козяр), підготовка працівників правоохоронних органів до дії в екстремальних

умовах засобами психотренінгу (В. Лефтеров), готовності працівників правоохоронних органів до діяльності в умовах екстремальних ситуацій (В. Пліско), професійної діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту та поліцейських (О. Тімченко), психології готовності офіцера-прикордонника до професійної діяльності (С. Мул) та інші. Питання особливостей діяльності психологів сектору безпеки та оборони України досліджували вітчизняні вчені В. Босько, О. Кальчук, І. Коваль, А. Литвин, Ю. Серета, Р. Сірко, В. Слободяник, Н. Оніщенко, Л. Руденко, В. Ташматов, Р. Яремко та інші. У їхніх працях описуються специфіка дослідження проблематики професійної підготовки майбутніх психологів до діяльності в особливих умовах, профілактики емоційного вигорання екстремальних психологів, готовності майбутніх практичних психологів до професійної діяльності в особливих умовах, професійної діяльності психологів ДСНС в умовах війни, практики надання екстреної психологічної допомоги постраждалим у надзвичайних ситуаціях, однак не до кінця розкрито питання особливостей діяльності психологів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту в особливих та екстремальних умовах.

Метою статті є проведення аналізу особливостей професійної діяльності психологів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологи оперативно-рятувальної служби цивільного захисту відіграють важливу роль у психологічному захисті населення. Оперативно-рятувальна служба цивільного захисту функціонує в системі Державної служби України з надзвичайних ситуацій (далі ДСНС), до чієї повноважень входить зокрема надання психологічної допомоги постраждалим на місці небезпечної події [3]. Також серед основних складових психологічного забезпечення ДСНС виділяють здійснення: професійно-психологічного відбору кандидатів на службу цивільного захисту та роботу до органів і підрозділів цивільного захисту, навчання до закладів вищої освіти ДСНС; психологічної підготовки рятувальників; психологічного супроводу рятувальників під час виконання завдань за призначенням; вивчення соціально-психологічного клімату у колективах органів і підрозділів цивільного захисту; психопрофілактики, надання

психологічної допомоги, проведення заходів психологічного рятувальників; надання безоплатної екстреної психологічної допомоги постраждалим унаслідок надзвичайних ситуацій [4].

Аналізуючи особливості діяльності психолога оперативно-рятувальної служби слід уточнити, власне, визначення самих понять «діяльність», «особливі умови», «екстремальні умови» та «діяльність в екстремальних умовах». Єдиного погляду на ці терміни немає. Сучасний тлумачний психологічний словник визначає діяльність як «динамічну систему взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта у предметній дійсності» [11]. В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка викладено таке трактування терміну «діяльність» як «спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни» [1].

Поняття «діяльність в екстремальних умовах» визначено у словнику-довіднику «Психологія діяльності в особливих умовах» як «специфічний вид професійної діяльності фахівців в умовах безпосередньої загрози для життя та здоров'я, коли виникає небезпека поранення або травмування; в умовах застосування зброї на ураження; роботи із тілами загиблих та залишками тіл; перебування в заручниках чи полоні; в умовах фізичного, психологічного та сексуального насильства тощо» [6, с. 35]. Діяльність психолога оперативно-рятувальної служби цивільного захисту поділяється на два основні періоди, а саме: повсякденна праця та робота в екстремальних ситуаціях [8]. Щодо діяльності психолога в екстремальних умовах, то вона є більш складною та потребує високого рівня професійної компетентності.

О. Охременко розглядає діяльність в особливих умовах як діяльність, яка характеризується впливом стресових подразників високої інтенсивності, при чому спостерігається зіткнення індивіда зі стресогенними стимулами, а також формуються фізіологічні, суб'єктивні і поведінкові реакції на них. Основним критерієм, на думку вченої, за яким діяльність класифікують як діяльність в особливих умовах є ушкоджувальний вплив стресорів [3].

Визначаючи специфіку роботи психолога оперативно-рятувальної служби, необхідно уточнити зміст понять «особливі умови» та «екстремальні умови».

Проаналізувавши доступні автору джерела, вона підтримує думку науковців, що це різні терміни. Так, екстремальні умови трактують як граничні умови тих ситуацій, які у нормі не при-

носять дискомфорту або ж як такі, котрі потребують мобілізації аварійних резервів організму. Особливі умови діяльності реалізуються, коли діяльність виконується з епізодичною дією екстремальних чинників, а екстремальні умови діяльності розуміють як крайню форму особливих умов, коли екстремальні чинники присутні постійно [10]. У наказі Міністерства внутрішніх справ України від 31.08.2017 р. № 747 «Про затвердження Порядку психологічного забезпечення в Державній службі України з надзвичайних ситуацій» визначено екстремальні умови як «випадкові, особливі, надзвичайні обставини, що загрожують життю і здоров'ю людей, мають вплив стрес-факторів, сприймаються та оцінюються як небезпечні, складні, безвихідні ситуації, унаслідок чого підвищують тривожність, емоційну напруженість, створюють психотравмуючий вплив на психіку людини» [5].

У словнику-довіднику «Психологія діяльності в особливих умовах» наявне таке визначення поняття «особливі умови діяльності» – «ті, що висувають підвищені вимоги до людини, яка її здійснює» [6, с. 57]. До таких умов відносимо роботу з небезпекою для життя, підвищену відповідальність за прийняті рішення, пришвидшений темп діяльності, монотонність, обробку великого обсягу інформації, дефіцит часу на виконання завдань, ускладнення факторів середовища тощо. Екстремальні умови виступають крайньою формою відповідно особливих умов. Останні пов'язані з постійною дією екстремальних чинників з великим ризиком для життя та здоров'я людини. До об'єктивно екстремальних умов відносять реальні загрози для життя та здоров'я людини.

У зв'язку із повномасштабним вторгненням в Україну з 24 лютого 2022 року значно збільшилась кількість виїздів психологів ДСНС до місць ракетних ударів, посилилась робота з внутрішньо-переміщеними особами, які перебували на евакуаційних потягах, а також ускладнилась реалізація здійснення психологічного супроводу рятувальників при виконанні оперативних та службово-бойових завдань. Відповідно, надання безоплатної екстреної психологічної допомоги постраждалим унаслідок надзвичайних ситуацій, на жаль, стало одним із основних завдань, які постають перед психологами оперативно-рятувальної служби. Так, Н. Оніщенко вивчає специфіку діяльності психолога Державної служби України з надзвичайних ситуацій, де розглядаються організаційні аспекти роботи психолога в екстремальних умовах та її нормативно-правове регулювання, а також методичні основи з надання

екстреної психологічної допомоги населенню [2]. Мета екстреної психологічної допомоги стабілізувати та підтримати постраждалих, рятувальників безпосередньо в осередку надзвичайної ситуації за допомогою професійних методів, які відповідають вимогам ситуації. В умовах воєнного стану вже активно досліджується діяльність психологів в екстремальних умовах, а саме особливості надання екстреної психологічної допомоги постраждалим в умовах масової загибелі населення внаслідок ракетного удару по житловому будинку в місті Умані (М. Фомич), та ракетного удару по ТЦ «АМСТОР» у місті Кременчуці (М. Фомич, Л. Мохнар).

Досліджуючи вже професійну підготовку майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби, професор Р. Сірко визначає, що основними завданнями діяльності психолога в екстремальних умовах є психодіагностика, професійний відбір, участь у атестаційних комісіях, психокорекційна робота з персоналом, надання екстреної психологічної допомоги населенню під час надзвичайних ситуацій, психологічний супровід сімей загиблих, кризове телефонне консультування та ін. [8].

Проаналізувавши наукову літературу, ми виділили деякі особливості діяльності психологів оперативно-рятувальної служби в екстремальних умовах, а саме: загроза для здоров'я та життя, наявність стресових чинників, непередбачуваність, тривале психічне навантаження, професійно-важливі якості.

Робота психологів ДСНС в осередку надзвичайної ситуації (далі НС) характеризується загрозою для його життя і здоров'я. Ю. Середєва зазначає, що, на відміну від цивільних психологів, робота екстремальних психологів здійснюється в польових умовах, часто просто неба, безпосередньо поблизу або в зоні надзвичайної ситуації, поруч із фахівцями, які виконують аварійно-рятувальні роботи та інші завдання щодо ліквідації наслідків НС [7]. Тому в умовах сьогодення психологи ДСНС виконують свої професійні обов'язки, використовуючи базовий набір індивідуального захисту (каска та бронезилет).

Варто виділити також велику кількість стресових чинників, які впливають на діяльність фахівця психолога в особливих умовах, і що є важливим для розуміння їхньої професійної діяльності. Серед основних стресових чинників Р. Сірко та В. Слободяник виділяють такі стресові чинники екстремальної діяльності психологів оперативно-рятувальної служби: загибель людей; робота з родичами загиблих; непередбачуваність обставин; емоційне вигорання; спілкування з журналіс-

тами; дефіцит часу для прийняття рішень; неможливість повноцінного відпочинку та усамітнення; постійне нервово-психічне напруження; ненормований робочий день; страх за власне життя або ж отримання травми [9, с. 87].

Діяльність психолога оперативно-рятувальної служби відрізняється високим рівнем динамічності та непередбачуваності. Психолог стикається з різними видами надзвичайних ситуацій: природними катастрофами, техногенними аваріями, бойовими діями, масовими евакуаціями тощо. Кожна з них має свої особливості та вимагає адаптації до цих умов. Так, В. Ташматов вказує на те, що фахівцю слід намагатись завчасно передбачити всі можливі варіанти розвитку подій, що можуть трапитись при виконанні службових обов'язків в зоні будь-якої НС і бути готовим до них [11].

Тривале психічне навантаження спричиняють стан психічного напруження та перенавантаження, що порушує психічні процеси, змінює структуру мотивації та діяльності і негативно впливає на здатність адаптуватися до соціального середовища. Більше того Р. Сірко стверджує, що для умов роботи психолога оперативно-рятувальної служби характерними є ризик емоційного вигорання, професійна деформація, психосоматичні захворювання тощо [8].

Ми підтримуємо думку Р. Сірко та Ю. Середєви, що психологу для діяльності в особливих умовах необхідно володіти та розвивати професійно важливі якості. Ю. Середєва у своєму дисертаційному дослідженні виділяє такі професійно важливі якості психологів ДСНС України: здатність до вольової саморегуляції, комунікативні та організаторські здібності, емпатійність, толерантність, високий рівень інтелекту, емоційна гнучкість, здатність досягати мети у складних емоційно напружених (екстремальних) умовах діяльності тощо [7].

Вищезгадані аспекти варто враховувати при розробці системи професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби з метою розвитку їхньої професійної компетентності. Тому дуже важливими є розвиток професійно-екстремальної компетентності, психологічної стійкості, здатності до швидкого прийняття рішень в умовах високого ризику, що забезпечить ефективне виконання професійних обов'язків.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, вивчення специфіки діяльності психологів оперативно-рятувальної служби в екстремальних умовах сьогодні є важливим, оскільки зростає кількість надзвичайних ситуацій різного характеру, а екстремальні фактори, відповідно, впливають на психіку постраждалих, їх

родичів, рятувальників та самих психологів, що актуалізує потребу останніх у розвитку професійно-екстремальної компетентності. Тому можна зробити висновок, що для діяльності психологів оперативно-рятувальної служби в екстремальних умовах характерні загроза для здоров'я та життя, наявність стресових чинників, непередбачуваність, тривале психічне навантаження, професійно-важливі якості. Ці особливості підкреслюють складність і багатогранність роботи психологів оперативно-рятувальної служби та важливість професійної підготовки для ефектної діяльності в екстремальних умовах. Перспективами подальших досліджень є розробка рекомендації для вдосконалення освітньо-професійних програм, враховуючи потреби роботи в екстремальних умовах.

Список літератури:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник : словник / ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
2. Оніщенко Н.В. Екстрена психологічна допомога постраждалим в умовах надзвичайної ситуації: теоретичні та прикладні аспекти : монографія. Харків : «Право», 2014. 584 с.
3. Охременко О.Р. Психологічні закономірності адаптації особистості до особливих умов діяльності : дис... д-ра психол. наук: 19.00.09. Національна академія оборони України. Київ, 2005. 473 с.
4. Про затвердження Положення про Оперативно-рятувальну службу цивільного захисту. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0853-14#Text> (дата звернення: 18.11.2024).
5. Про затвердження Порядку психологічного забезпечення в Державній службі України з надзвичайних ситуацій: Наказ М-ва внутр. справ України від 31.08.2017 р. № 747. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1390-17#Text> (дата звернення: 13.11.2024).
6. Психологія діяльності в особливих умовах : словник-довідник. за заг. ред. проф. І.І. Приходька. Харків : НА НГУ, 2021. 118 с.
7. Серєда Ю.І. Професіографічний аналіз діяльності працівників служби психологічного забезпечення державної служби України з надзвичайних ситуацій: дис... к-та психол. наук: 19.00.09. Національний університет цивільного захисту України. Харків. 2015. 228 с.
8. Сірко Р.І. Професійна підготовка майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби до діяльності в екстремальних умовах : монографія. Львів. «ГАЛИЧ-ПРЕС», 2017. 482 с.
9. Сірко Р.І., Слободяник В.І. Особливості діяльності психолога оперативно-рятувальної служби. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Харків. НУЦЗУ, 2021. Вип. 1(1). С. 81–89.
10. Сірко Р.І., Слободяник В.І. Психолінгвістичні особливості деяких понять екстремальної психології. *Ūridična psihologija*. 2022. Т. 30, № 1. С. 48–53. URL: <https://doi.org/10.33270/03223001.48> (дата звернення: 11.11.2024)
11. Ташматов В. Особливості професійної діяльності психологів державної служби України з надзвичайних ситуацій в умовах війни. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2022. С. 30–38. № 3. URL: <https://doi.org/10.52363/dcpp-2022.3.3> (дата звернення: 19.11.2024).
12. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

References:

1. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid 373 p. [in Ukrainian].
2. Onishchenko, N. V. (2014). *Ekstrena psykholohichna dopomoha postrazhdalym v umovakh nadzvychainoi sytuatsii: teoretychni ta prykladni aspekty* [Emergency Psychological Assistance to Victims in Emergency Situations: Theoretical and Applied Aspects]. Kharkiv: "Pravo" 584 p. [in Ukrainian].
3. Okhremenko, O. R. (2009). *Psykholohichni zakonornosti adaptatsii osobystosti do osoblyvykh umov diialnosti* [Psychological regularities of personality adaptation to special conditions of activity] dys. ... kand psykhol. nauk: 19.00.09. Kyiv. 473 p. (in Ukrainian).
4. *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro Operativno-riatuvальnu sluzhbu tsyvilnoho zakhystu* [On the approval of the Regulations on the Operational Rescue Service of Civil Protection] *Ofitsiyniy vebportal parlamentu Ukrainy*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0853-14#Text> (Accessed: 18.11.2024) [in Ukrainian].
5. *Pro zatverdzhennia Poriadku psykholohichnoho zabezpechennia v Derzhavni sluzhbi Ukrainy z nadzvychainykh sytuatsii: Nakaz M-va vnutr. sprav Ukrainy vid 31.08.2017. № 747* [On the approval of the Procedure for Psychological Support of State Emergency Service of Ukraine. The order of Ministry of Internal Affairs of Ukraine from 31.08.2017 No. 747]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1390-17#Text> (Accessed: 13.11.2024) [in Ukrainian].
6. Prykhodko, I. I. (2021). *Psykholohiia diialnosti v osoblyvykh umovakh: slovnyk-dovidnyk* [Psychology of activity in special conditions: dictionary-reference] Kharkiv: NA NHU [in Ukrainian].
7. Sereda, Y. I. (2015). *Profesiohrafichnyi analiz diialnosti pratsivnykiv sluzhby psykholohichnoho zabezpechennia derzhavnoi sluzhby Ukrainy z nadzvychainykh sytuatsii* [Professional analysis of the activities of employees of the psychological support service of the state service of Ukraine in emergency situations]: dys. ... k-ta psykhol. nauk: 19.00.09. Kharkiv. 228 p. (in Ukrainian).

8. Sirko, R. I. (2017). Profesiina pidhotovka maibutnikh psykholohiv operatyvno-riatuvalnoi sluzhby do diialnosti v ekstremalnykh umovakh: monohrafiia [Professional training of future psychologists of the operational rescue service for activities in extreme conditions] Lviv: "HALYCH-PRES" 482 p. [in Ukrainian].
9. Sirko, R. I., Slobodianyuk V. I. (2021). Osoblyvosti diialnosti psykholoha operatyvno-riatuvalnoi sluzhby [Features of the activity of the psychologist of the responsive-rescue service]. *Problems of extreme and crisis psychology*. Kharkiv: NUTZU, 2021. 1(1). 81–89 [in Ukrainian].
10. Sirko, R. I., & Slobodianyuk V. I. (2022). Psykholingvistychni osoblyvosti deiakyykh poniat ekstremalnoi psykholohii [Psycholinguistic Features of Some Concepts of Extreme Psychology]. *Ūridična psihologiâ*. 30(1) 48–53. Retrieved from <https://doi.org/10.33270/03223001.48> (Accessed: 11.11.2024) [in Ukrainian].
11. Tashmatov, V. (2022). Osoblyvosti profesiinoi diialnosti psykholohiv Derzhavnoi sluzhby Ukrainy z nadzvychainykh sytuatsii v umovakh viiny. [Peculiarities of the professional activity of psychologists of the civil service of Ukraine in emergency situations in the conditions of war] *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii*. № 3. 30–38. Retrieved from: <https://doi.org/10.52363/dcpp-2022.3.3> (Accessed: 19.11.2024).
12. Shapar, V. B. (2007). Suchasnyi tлумachnyi psykholohichnyi slovnyk [Modern explanatory psychological dictionary] Kharkiv: Prapor. 640 p. [in Ukrainian].

© Л. В. Пилипенко, 2024

Оглядова стаття

Надійшла до редакції 12.12.024

Прийнято до публікації 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-21>

В. А. Лаврінєнко

Полтавський національний педагогїчний унїверситет іменї В. Г. Короленка, Полтава, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4531-7127>

 lavrinenko.vitaliy@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОКАЗНИКІВ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ІЗ РІЗНОЮ САМООЦІНКОЮ

Стаття присвячена теоретичному та емпіричному вивченню показників особистісного потенціалу студентів-психологів із різною самооцінкою. Представлено узагальнені результати наукових пошуків фахівців-психологів відносно проблематики особистісного потенціалу суб'єкта навчально-професійної діяльності, сформульоване визначення особистісного потенціалу студента-психолога. Особистісний потенціал студента-психолога визначено як інтегральну властивість майбутнього фахівця, що утворюється за підсумком включення його в діяльність і складається із функціональних компонентів-ресурсів – особистісних здібностей, професійних знань, професійно-значущих особистісних властивостей.

У статті проаналізовано показники особистісного потенціалу студентів-психологів із різними рівнями самооцінки. У якості діагностичних показників особистісного потенціалу визначено особистісні характеристики студентів-психологів та показники їх організаційних та комунікативних здібностей. З огляду на визначені показники до діагностичного арсеналу увійшли: методика дослідження самооцінки особистості (за Т. Дембо і С. Я. Рубінштейн), «Особистісний опитувальник ОПКДЕ» (Н. Рейнвальд, за описом І. П. Корчуганової) та методика «Дослідження комунікативних та організаторських схильностей» (за В. В. Синявським, Б. А. Федоришиним).

Встановлено, що самооцінка виступає вагомим чинником особистісного потенціалу студентів-психологів. Зокрема, студенти-психологи, які характеризуються підвищеними показниками самооцінки, характеризуються вищими рівнями організованості, працьовитості та реалізації комунікативних і організаторських здібностей у навчально-професійній діяльності. Ці якості утворюють сформований їх особистісний потенціал. Натомість студенти-психологи з низькою самооцінкою характеризуються зниженими пізнавальними потребами, працьовитістю, комунікативними й організаторськими здібностями, труднощами в самоорганізації, що засвідчує знижений показник їх особистісного потенціалу та неготовність до професійної діяльності в майбутньому.

Ключові слова: особистісний потенціал, майбутні психологи, особистісний потенціал студентів-психологів, показники особистісного потенціалу студентів-психологів, особистісні характеристики майбутніх психологів, професійне становлення майбутніх психологів, комунікативні і організаторські здібності студентів, самооцінка майбутніх психологів.

V. A. Lavrinenko

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine

PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF PERSONAL POTENTIAL INDICATORS OF PSYCHOLOGIST STUDENTS WITH DIFFERENT SELF-ESTEEM

The article is devoted to the theoretical and empirical study of indicators of personal potential of psychology students with different self-esteem. The generalized results of scientific research by psychologists on the issues of the personal potential of the subject of educational and professional activity are presented, and the definition of the personal potential of a psychology student is formulated. The personal potential of a student psychologist is defined as an integral property of a future specialist, which is formed as a result of his inclusion in the activity and consists of functional components-resources – personal abilities, professional knowledge, professionally significant personal properties.

The purpose of the publication is to analyze the indicators of the personal potential of psychology students with different levels of self-esteem. As diagnostic indicators of personal potential, the personal characteristics of psychology students and indicators of their organizational and communicative abilities are determined. Given the identified indicators, the diagnostic arsenal included the following methods: the questionnaire of researching personality self-esteem (according to T. Dembo and S. Ya. Rubinshtein), the "Personality Questionnaire OPKDE" (N. Reinwald, according to the description of I. P. Korchuganova), and the questionnaire "Researching communicative and organizational tendencies" (according to V. V. Sinyavsky, B. A. Fedoryshyn).

It has been established that self-esteem is a significant factor in the personal potential of psychology students. In particular, psychology students who are characterized by increased self-esteem are likely to be characterized by higher levels of organization, hard work, and the implementation of communicative and organizational skills in educational and professional activities. These qualities form their formed personal potential. In contrast, psychology students with low self-esteem are characterized by reduced cognitive needs, hard work, communication and organizational skills, and difficulties in self-organization, which indicates a reduced indicator of their personal potential and unpreparedness for professional activity in the future.

Key words: personal potential, future psychologists, personal potential of psychology students, indicators of personal potential of psychology students, personal characteristics of future psychologists, professional development of future psychologists, communicative and organizational skills of students, self-esteem of future psychologists.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. В умовах сучасного стану суспільства, переорієнтації політичних та соціально-економічних відносин у складний воєнний час, виникнення постійних стресових ситуацій ставляться високі вимоги до інтелектуального, особистісного й емоційно-вольового потенціалу особистості сучасного фахівця-психолога. Саме спроможність до реалізації максимально можливого особистісного потенціалу виступає однією з найвагоміших професійних характеристик сучасного фахівця-психолога, що надає йому можливість ефективно та результативно працювати.

Становлення професійно вагомих характеристик у фахівця-психолога має нерозривний зв'язок із його самооцінкою. Будучи важливою складовою функціонування особистості, самооцінка впливає на формування образу соціальної дійсності, визначає характер контактів із нею, передбачає рівень довіри до різних джерел надходження інформації, ставлення до них особистості, забезпечує організацію зворотних зв'язків у всіх формах і видах взаємодії.

Самооцінка та рівень домагань кожного студента певною мірою формують його самосвідомість та визначають характеристики індивідуалізації професійного вдосконалення і майже усі види діяльності, у тому числі професійне зростання та самовдосконалення, розгортання особистісного потенціалу. Головна потреба у більш детальному вивченні феномена особистісного потенціалу майбутніх психологів із різною самооцінкою зумовлюється важливим практичним запитом сучасної науки і практики відносно наявності та повноцінного функціонування фахівців-психологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із даної проблеми. Проблема професійного становлення та формування особистісного потенціалу практичних психологів упродовж професіоналізації часто виступає предметом наукових пошуків. Актуальні наукові праці демонструють широкий спектр чинників особистісного потенціалу фахівця-психолога та його різноманіття у феноменологічному плані.

С. І. Білзерська [1, с. 89] характеризує особистісний потенціал фахівця соціономічного профілю як сукупність особистісних спроможностей, до яких належать здатності до свободи і відповідальності, емпатії, децентрації, самовдосконалення, формування життєвої позиції, рефлексії тощо. Т. Л. Надвична, О. Я. Шаюк [3, с. 61] розглядають формування особистісного потенціалу майбутнього психолога у контексті становлення його професійної позиції, до якої належать такі складники, як ставлення до оточуючих у своїй професії, ставлення до майбутньої професійної діяльності та ставлення до самого себе як фахівця.

Т. В. Омельченко [4, с. 188] розглядає особистісний потенціал студента-психолога у контексті професійного саморозвитку майбутнього фахівця. Вона виокремлює особистісний потенціал, поряд із рефлексивністю, подоланням професійних криз, активністю, у якості вагомих чинників професійного саморозвитку фахівців-психологів.

Вагомим напрямом наукових досліджень є розгляд особистісного потенціалу студента-психолога як фактора, що пов'язаний із максимальним розвитком потенційних можливостей фахівця, його процесами самоактуалізації (В. А. Лавріненко [2, с. 104]), можливості реалізувати всі потенційні можливості протягом професійного становлення та життєвого шляху (L. Schoofs,

S. Hornung, J. Glaser [7, с. 6]); реалізації синергичності та інтегрованості особистості фахівця, поєднання різних потенційних можливостей (S. B. Kaufman [6, с. 62]). Реалізацію особистісного потенціалу фахівця-психолога К. В. Седих та К. О. Милашенко [5, с. 216] розглядають в контексті проживання пікових переживань, що розкривають майбутньому фахівцю нове бачення власного життя і є чинником самоактуалізації.

Узагальнення наукових даних дає нами можливість диференціювати особистісний потенціал студента-психолога як інтегральну властивість майбутнього фахівця, що утворюється за підсумком включення його в діяльність і складається із взаємопов'язаних та взаємозумовлених функціональних компонентів-ресурсів: особистісних здібностей, що можуть потенційно реалізуватися в професійній діяльності, професійних знань, професійно-значущих особистісних властивостей.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Незважаючи на пильну наукову увагу до проблематики особистісного потенціалу студентів-психологів, окремі питання у цій царині залишаються невивченими, зокрема практично значущим та нагальним постає питання виокремлення компонентів особистісного потенціалу студентів-психологів та його зв'язку із самооцінкою. Це питання має надзвичайне практичне значення з огляду на постійну необхідність пошуку максимально дієвих чинників професійного зростання фахівців-психологів для реалізації ними суспільного запиту із супроводу широкого спектру клієнтів.

Метою статті виступає аналіз показників особистісного потенціалу студентів-психологів із різним рівнем самооцінки.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою вивчення сутнісних характеристик особистісного потенціалу студентів-психологів ми провели емпіричне дослідження у 2023–2024 навчальному році. До дослідницької вибірки увійшли 120 студентів-психологів другого (магістерського) рівня вищої освіти денної та заочної форм навчання факультету психології та соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, які навчаються за освітніми програмами «Психологія» та «Кризова психологія. Соціально-психологічна реабілітація».

У якості діагностичних показників особистісного потенціалу визначено особистісні характеристики студентів-психологів та показники їх організаційних та комунікативних здібностей. З огляду на визначені показники до діагностичного арсеналу увійшли методики методики дослі-

дження самооцінки особистості (за Т. Дембо і С. Я. Рубінштейн), «Особистісний опитувальник ОПКДЕ» (Н. Рейнвальд, за описом І. П. Корчуганової) та методика «Дослідження комунікативних та організаторських схильностей» (за В. В. Сиявським, Б. А. Федоришиним). Дана публікація висвітлює окремі компоненти здійсненого емпіричного пошуку.

У якості дослідницької гіпотези виступало твердження про те, що самооцінка як вагома суб'єктивна характеристика особистості визначає специфіку особистісного потенціалу студентів-психологів. Так, студенти-психологи, які характеризуються підвищеними показниками самооцінки, імовірно, характеризуються вищими рівнями організованості, працьовитості та реалізації комунікативних і організаторських здібностей у навчально-професійній діяльності. Ці якості утворюють сформований їхній особистісний потенціал. Натомість студенти-психологи із низькою самооцінкою, скоріше за все, характеризуються зниженими пізнавальними потребами, працьовитістю, комунікативними й організаторськими здібностями, труднощами в самоорганізації, що засвідчує знижений показник їх особистісного потенціалу та не готовність до професійної діяльності в майбутньому.

Розглянемо вираженість самооцінки студентів-психологів у різних сферах життєдіяльності (рис. 1).

Як свідчать дані, представлені на рис. 1, найбільш високо розцінені студентами-психологами такі якості, як власні розумові здібності, риси характеру й індивідуально-типологічних властивостей та впевненість у собі. На противагу, досліджувані здебільшого схильні негативно оцінювати власну зовнішність та ступінь сформованості авторитету у стосунках з іншими людьми.

Так, для 54% майбутніх психологів із вибірки властива висока оцінка власних розумових здібностей. Вони вважають, що демонструють виражені здібності до навчання та реалізації інтелектуальної праці, відповідно до цього намагаються ставити перед собою високі навчально-професійні цілі, спрямовані на значний результат у своїй діяльності. На низькому рівні власні розумові здібності оцінили 35% студентів-психологів із вибірки, які схильні недооцінювати власні інтелектуальні можливості та здатність до розумової діяльності.

Окрім цього, більшість (56%) майбутніх фахівців-психологів достатньо позитивно ставиться до своїх якостей характеру та особистісних характеристик. Ці студенти вважають, що для них притаманні виражені позитивні характерологічні особливості,

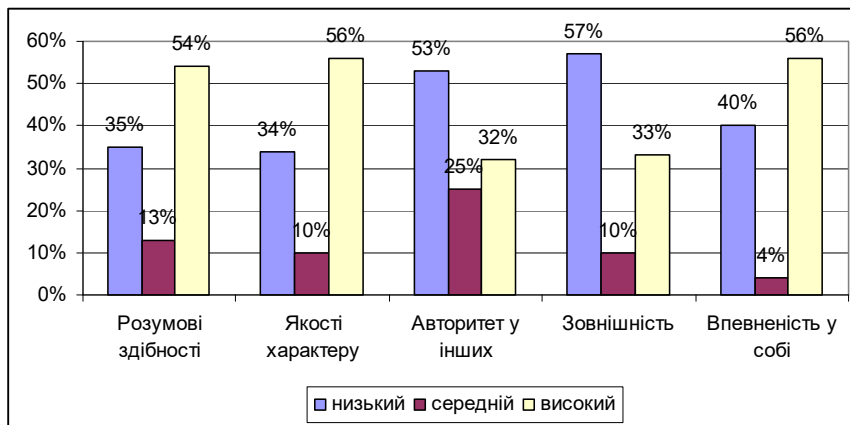


Рис. 1. Показники самооцінювання у різних сферах студентів-психологів

що дозволяють ефективно взаємодіяти з іншими людьми та реалізуватись у майбутній професії.

Окрім цього, 56% студентів-психологів характеризуються високим рівнем впевненості у собі, спрямованості на доведення своєї думки під час суперечок. Такі майбутні фахівці не відчувають негативних переживань від необхідності розширення кола своїх соціальних контактів, вони впевнені у собі та самодостатні. Невпевнені у собі та своїх компетентностях лише 40% досліджуваних, які негативно ставляться до своєї особистості та відчувають виражені труднощі у ситуаціях вимушеного спілкування.

Водночас 53% студентів-психологів недооцінює свій авторитет відносно сприйняття їх оточуючими людьми. Такі студенти-психологи вважають, що оточуючі не визнають їхні уміння та особистісні риси, зневажливо або не надто достойно до них ставляться. Орієнтація на виражене сприйняття себе як авторитету в очах оточуючих притаманна тільки 32% респондентів.

Також студенти-психологи негативно розцінюють власну зовнішність, що притаманно для 57% вибірки. Це є суттєвим показником для представників юнацького віку, протягом якого відо-

браження фізичного «Я» виступає вагомою частиною образу «Я». Більшість студентів-психологів вважає, що має недостатньо привабливий вигляд для успішної комунікації з оточуючими. Вони переконані, що мають певні недоліки у зовнішності. Позитивне ставлення до свого зовнішнього вигляду виражене у 33% досліджуваних, які позитивно оцінюють свою зовнішність.

Для перевірки сформульованої гіпотези порівняємо вираженість особистісних рис досліджуваних із різною самооцінкою, що подано на рис. 2.

Як бачимо з рис. 2, зафіксовані суттєві відмінності у проявах особистісних характеристик, що складають особистісний потенціал студентів-психологів із різною самооцінкою. Зокрема, студентам-психологам із високою самооцінкою властиві більше виражені такі аспекти потенціалу як організованість ($\chi^2=12,346$, $p\leq 0,01$), працьовитість ($\chi^2=11,072$, $p\leq 0,01$) та пізнавальний інтерес ($\chi^2=10,277$, $p\leq 0,01$). На високому рівні оцінюючи власні психологічні характеристики, компетентності та якості, вони спроможні організувати себе для навчання та майбутньої професійної діяльності, демонструють більшу наполегливість, що базується на високому рівні їх впевненості у собі

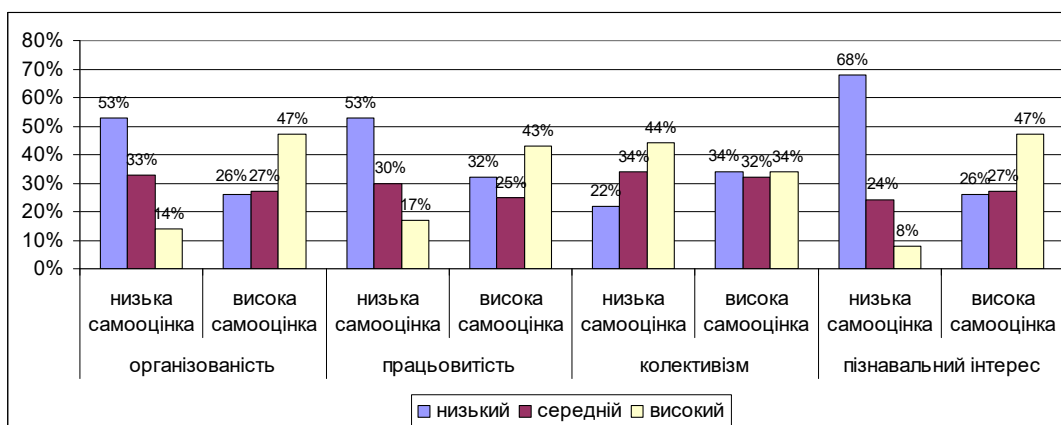


Рис. 2. Співвідношення особистісних якостей студентів-психологів із різним рівнем самооцінки

та підвищеному рівні домагань. Висока оцінка ними своїх розумових здібностей виражається у підвищеному пізнавальному інтересі, прагненні осягати нову інформацію та збагачувати знання, що є вагомими професійними якостями для психологів. Для цієї групи студентів притаманний достатньо сформований особистісний потенціал та широкий спектр потенційних можливостей стосовно професійного саморозвитку.

Натомість студенти-психологи із низькою самооцінкою характеризуються переважанням знижених показників організованості (53%), працьовитості (53%) та пізнавального інтересу (68%). Недооцінюючи власні можливості і компетентності, такі майбутні психологи не спроможні успішно організувати свою діяльність, покладаються на думку оточуючих чи роль обставин у їхньому житті. Спираючись на знижений рівень власних домагань, ці студенти заздалегідь обирають для себе легші навчальні завдання, проявляючи низький рівень працьовитості. Через те, що вони не вважають себе розумними, такі досліджувані не прагнуть пізнавати нове та збагачувати свої професійні знання. Ця група респондентів характеризується зниженим особистісним та професійним потенціалом, що пов'язаний із негативним самооцінюванням.

При цьому визначено, що студентам із різною самооцінкою властивий майже однаковий розподіл показник колективізму ($\chi^2=0,214$), виражений у 44% представників першої та 34% – другої груп. Тобто, студенти не залежно від рівня самооцінки часто схильні слідувати думці оточуючих та приймати їх правила, що є загальною тенденцією студентського віку.

Порівняємо вираженість комунікативних і організаторських здібностей у групах студен-

тів-психологів із різною самооцінкою, виділені за результатами діагностики (рис. 3).

Як видно з рис. 3, студентам-психологам із заниженою самооцінкою переважно притаманний низький рівень комунікативних і організаторських схильностей (45% низького та 20% високого рівня значення у досліджуваних). Студенти із завищеною самооцінкою схильні оцінювати свої комунікативні і організаторські схильності на більш високому рівні (60% мають високий рівень сформованості схильностей).

Таким чином, студенти із заниженою самооцінкою схильні деякою мірою недооцінювати власні комунікативні і організаторські схильності ($\chi^2=12,052$, $p\leq 0,01$), оскільки їм бракує впевненості у собі та своїх можливостях взаємодіяти з оточуючими, можливо і без реального на те підґрунтя. Вони недооцінюють свій особистісний потенціал, і мають менший спектр потенційних можливостей відносно професійного зростання і саморозвитку. При цьому студенти-психологи з завищеною самооцінкою схильні деякою мірою переоцінювати власні комунікативні і організаторські схильності, адже вони більше орієнтовані на ідеальні уявлення про власні характеристики. Кожен із даних випадків виступає перешкодою у процесі професіоналізації майбутніх психологів та реалізації їх потенціалу. Оскільки завищене оцінювання власних схильностей може призвести до недооцінки реально існуючих проблем у комунікації, нестачі умінь організовувати роботи, ефективно встановлювати комунікативний контакт. У даному випадку студенти розцінюють свій особистісний потенціал як необґрунтовано високий. Недооцінювання власних якостей також може бути перешкодою, адже через невпевненість у собі і своїх можливостях студенти можуть

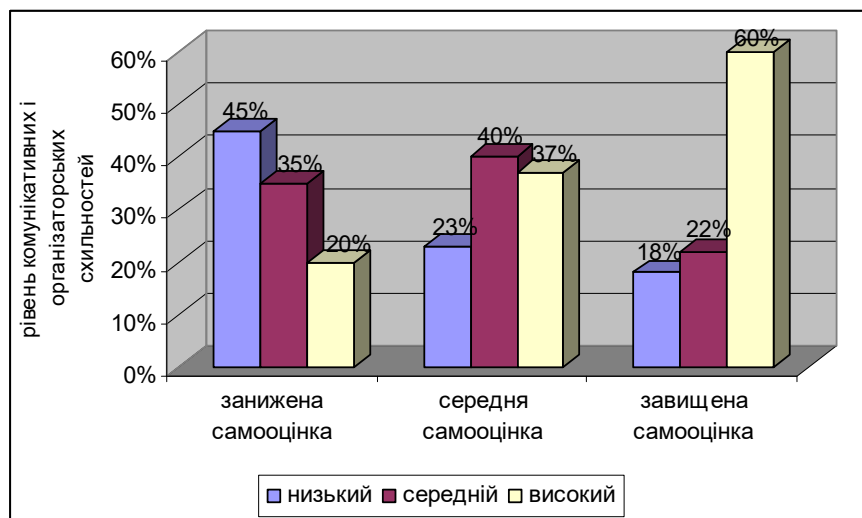


Рис. 3. Сформованість комунікативних і організаторських здібностей у студентів-психологів із різною самооцінкою

неадекватно розцінювати власні можливості, не приймаючи до уваги свій потенціал і дійсно сформовані уміння. Це супроводжується сприйняттям свого потенціалу як неадекватно заниженого.

При цьому студенти-психологи із середньою самооцінкою схильні адекватно розцінювати власні комунікативні і організаторські схильності на основі аналізу ситуацій реальної взаємодії, співвіднесення своїх поведінкових проявів із певними критеріями. Внаслідок чого вони можуть спиратися на «сильні сторони своєї особистості», наявний дійсний особистісний потенціал і корегувати певні проблеми чи приділяти увагу недостатньо розвиненим професійним якостям.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. За результатами проведеного емпіричного дослідження встановлено, що самооцінка виступає вагомим чинником особистісного потенціалу студентів-психологів. Зокрема, студенти-психологи, які характеризуються підвищеними показниками самооцінки, характеризуються вищими рівнями організованості, працьовитості та реалізації комунікативних і організаторських здібностей у навчально-професійній діяльності. Ці якості утворюють сформований їх особистісний потенціал. Натомість студенти-психологи із низькою самооцінкою характеризуються зниженими пізнавальними потребами, працьовитістю, комунікативними і організаторськими здібностями, труднощами в самоорганізації, що засвідчує знижений показник їх особистісного потенціалу та не готовність до професійної діяльності в майбутньому.

Список літератури:

1. Білозерська С.І. Особистісний потенціал у структурі особистості викладача. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Т. 32(71). № 1. С. 87–92.
2. Лаврінченко В.А. Емпіричне дослідження показників самоактуалізації студентів-психологів. *Психологія і особистість*. 2023. № 1. С. 97–108.
3. Надвична Т.Л., Шаук О.Я. Особливості розвитку професійно-особистісного потенціалу студентів-психологів під час навчання у ЗВО. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Т. 33(72). № 6. С. 58–62.
4. Омельченко Т.В. Саморозвиток майбутніх психологів в період професійного навчання. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. Issue 181, Vol. VI (75). P. 69–72.
5. Седих К.В., Милашенко К.О. Психологічний аналіз пікових переживань як чинника самоактуалі-

зації особистості. *Психологія і особистість*. 2020. № 2. С. 205–222.

6. Kaufman S.B. Self-actualizing people in the 21st century: integration with contemporary theory and research on personality and well-being. *Journal of Humanistic psychology*. 2023. Volume 63. Issue 1. P. 51–83.

7. Schoofs L., Hornung S., Glaser J. Prospective effects of social support on self-actualization at work – The mediating role of basic psychological need fulfillment. *Acta Psychologica*. 2022. Volume 228. P. 1–9.

References:

1. Bilozerska, S.I. (2021). Osobystisnyi potentsial u strukturі osobystosti vykladacha [Personal potential in the structure of a teacher's personality]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Psykholohiia [Scientific notes of the V. I. Vernadsky TNU. Series: Psychology]*, 32(71), 1, 87–92 [in Ukrainian].
2. Kaufman, S.B. (2023). Self-actualizing people in the 21st century: integration with contemporary theory and research on personality and well-being. *Journal of Humanistic psychology*, 63, 1, 51–83.
3. Lavrinenko, V.A. (2023). Empyrychne doslidzhennia pokaznykiv samoaktualizatsii studentiv-psykholohiv [Empirical study of self-actualization indicators of psychology students]. *Psihologija i osobistist' [Psychology and personality]*, 1, 97–108 [in Ukrainian].
4. Nadvynychna, T.L., & Shaiuk, O.Ya. (2022). Osoblyvosti rozvytku profesiino-osobystisnoho potentsialu studentiv-psykholohiv pid chas navchannia u ZVO [Peculiarities of the development of professional and personal potential of psychology students during their studies at higher education institutions]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Psykholohiia [Scientific notes of the V. I. Vernadsky TNU. Series: Psychology]*, 33(72), 6, 58–62 [in Ukrainian].
5. Omelchenko, T. V. (2018). Samorozvytok maibutnix psykholohiv v period profesiinoho navchannia [Self-development of future psychologists during professional training]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 181, VI (75), 69–72 [in Ukrainian].
6. Schoofs, L., Hornung, S., & Glaser, J. (2022). Prospective effects of social support on self-actualization at work – The mediating role of basic psychological need fulfillment. *Acta Psychologica*, 228, 1–9.
7. Sedykh, K.V., & Mylashenko, K.O. (2020). Psykholohichniy analiz pikovykh perezhyvann yak chynnyka samoaktualizatsii osobystosti [Psychological analysis of peak experiences as a factor of self-actualization of the individual]. *Psihologija i osobistist' [Psychology and personality]*, 2, 205–222 [in Ukrainian].

© В. А. Лаврінченко, 2024

Науково-методична стаття

Надійшла до редакції 28.11.2024

Прийнято до публікації 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-22>

В. В. Найчук¹, О. М. Скрипкіна^{2,3}

¹*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків, Україна*

²*Вінницький соціально-економічний інститут Університету «Україна», Вінниця, Україна*

³*Ладижинська міська рада, Вінниця, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2971-1386> – Найчук В. В.

ТЕРАПІЯ М'ЯКОЮ ІГРАШКОЮ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У ДІТЕЙ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Стаття присвячена особливостям використання терапії м'якою іграшкою як одного з методів арт-терапії для формування резильєнтності у дітей. Увагу зосереджено на наданні психологічної допомоги дітям, які зазнали впливу воєнних дій і перебувають у стані емоційного стресу через воєнний стан в Україні. Розглянуто, як терапія м'якою іграшкою допомагає дітям подолати негативні емоційні та поведінкові прояви, спричинені травматичними подіями, а також сприяє формуванню навичок резильєнтності.

Метод терапії м'якою іграшкою, як форма арттерапії, дозволяє дитині опрацювати травматичний досвід через ігрову взаємодію. Ця методика передбачає використання м'якої іграшки як трансферного об'єкта, що сприяє встановленню емоційного контакту з дитиною, створюючи безпечне терапевтичне середовище. У статті підкреслено, що ігрова терапія дозволяє дитині виражати свої почуття, страхи, емоції та реакції на пережиті події, що є важливим кроком до психологічної адаптації.

Окрему увагу приділено історії виникнення методу, його розвитку та ефективності у роботі з дітьми, які пережили тривожні стани, стресові розлади та емоційні травми. Наведено теоретичні основи методу, які підтверджують його ефективність у створенні умов для опрацювання пережитого досвіду в безпечному і підтримуючому середовищі.

У процесі ігрової терапії відбувається поступова адаптація дитини до нових обставин, формування сценаріїв поведінки у стресових ситуаціях, а також розвиток навичок, необхідних для подолання труднощів. У результаті терапевтичного процесу формується резильєнтність, яка дозволяє дитині ефективніше справлятися з фрустраційними ситуаціями. Цей метод пропонує нові можливості для психологічної реабілітації дітей, які постраждали внаслідок війни.

Ключові слова: формування резильєнтності, арттерапія, терапія м'якою іграшкою, діти, особистість, хібукі-терапія, воєнний стан, трансферна взаємодія, безпечне та підтримуюче середовище.

V. V. Naychuk¹, O. M. Skrypkinia^{2,3}

¹*H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine*

²*Vinnitsia Social and Economic Institute of the University of "Ukraine", Vinnitsia, Ukraine*

³*Ladyzhyn City Council, Vinnitsia, Ukraine²*

THERAPY WITH A SOFT TOY AS A MEANS OF FORMING RESISTANCE IN CHILDREN DURING MARTIAL LAW

The article is devoted to the peculiarities of using soft toy therapy as one of the methods of art therapy for building resilience in children. Attention is focused on providing psychological assistance to children who have been exposed to military operations and are in a state of emotional stress due to martial law in Ukraine. It is considered how soft toy therapy helps children to overcome negative emotional and behavioral manifestations caused by traumatic events, and also contributes to the formation of resilience skills.

The method of soft toy therapy, as a form of art therapy, allows a child to process traumatic experiences through playful interaction. This technique involves the use of a soft toy as a transfer object, which helps to establish emotional contact with the child, creating a safe therapeutic environment. The article emphasizes

that play therapy allows a child to express his or her feelings, fears, emotions, and reactions to the events experienced, which is an important step towards psychological adaptation.

Particular attention is paid to the history of the method, its development and effectiveness in working with children who have experienced anxiety, stress disorders and emotional trauma. The theoretical foundations of the method are presented, which confirm its effectiveness in creating conditions for processing the experience in a safe and supportive environment.

In the process of play therapy, a child gradually adapts to new circumstances, develops behavioral scenarios in stressful situations, and develops the skills necessary to overcome difficulties. As a result of the therapeutic process, resilience is formed, which allows the child to cope more effectively with frustrating situations. This method offers new opportunities for psychological rehabilitation of children affected by war.

Key words: resilience building, art therapy, softtoy therapy, children, personality, hibuki therapy, martial law, transfer interaction, safe and supportive environment.

Постановка проблеми. Актуальність використання арттерапії як інструменту розвитку резильєнтності особистості значно зросла в умовах сучасних соціальних викликів, зокрема війни в Україні. Війна, яка триває з 2014 року і загострилася після повномасштабного вторгнення у 2022 році, завдала значної шкоди психічному здоров'ю мільйонів українців. Постійні бомбардування, руйнування інфраструктури, вимушене переселення, втрата близьких та страх за майбутнє створюють хронічний стрес, який негативно впливає на емоційний стан і адаптаційні можливості людей.

Особливо вразливими до наслідків війни є діти. Вони страждають не лише від втрати домівки чи звичного способу життя, а й від травматичних переживань, які залишають глибокий відбиток на їхньому емоційному та когнітивному розвитку. Часто діти, які стали свідками насильства, втратили батьків або перебували під обстрілами, демонструють ознаки посттравматичного стресового розладу (ПТСР). У них спостерігаються тривожність, страхи, порушення сну та апетиту, труднощі з концентрацією уваги, емоційна відчуженість.

В умовах війни традиційні методи психологічної допомоги можуть бути недостатніми через те, що люди не завжди готові відкрито говорити про свої переживання. У цьому контексті арттерапія є одним із найефективніших інструментів, оскільки вона дозволяє працювати з травмою через творчість, уникнувши необхідності вербалізувати складні емоції.

Арттерапія забезпечує безпечний простір для самовираження, де людина може досліджувати свої почуття, працювати з травматичними спогадами та знаходити внутрішні ресурси для відновлення. Це особливо важливо для дітей, які часто не мають достатньо розвинених навичок емоційного самоконтролю та не можуть повною мірою усвідомити або висловити свої переживання. Через малювання, ліплення, музику чи танець діти можуть виплеснути емоції, зменшити напругу та відчути себе більш захищеними.

Війна в Україні продовжує впливати на мільйони людей, і забезпечення ефективних способів психологічної допомоги стає нагальним завданням. Використання арттерапії як інструменту розвитку резильєнтності дозволяє не лише допомогти людям відновити психічне здоров'я, але й підготувати їх до майбутніх викликів, забезпечуючи основу для гармонійного життя у складних умовах.

При цьому, незважаючи на актуальність дослідження, наукові та практичні роботи зосереджені на аналізі впливу окремих видів арттерапії, часто ігноруючи інші. Одним з перспективних, проте маловідомих арттерапевтичних інструментів є м'яка іграшка. Ми вважаємо, що терапія м'якою іграшкою може стати потужним інструментом допомоги дітям та розвитку їх резильєнтності в умовах війни.

Мета статті. Теоретично дослідити психологічні особливості використання особливого арттерапевтичного інструменту – терапії м'якою іграшкою, а також визначити її роль у формуванні резильєнтності у дітей в умовах воєнного стану.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Формування арттерапії як нового напрямку психотерапії відбулось на межі XIX – XX століть. Розвитку перших форм арттерапевтичної роботи сприяла діяльність окремих лікарів, які досліджували творчість психічно хворих. Серед них – психіатри Е. Гутман і В. Маклай. Разом з цим на розвиток арттерапії мали вплив і прибічники психодинамічного підходу, зокрема М. Наумбург, яка вважається засновницею арттерапевтичного напрямку в США. Саме вона у своїх роботах почала використовувати термін «арттерапія». В Європі серед перших, хто ввів цей термін в ужиток, був А. Хілл. Він не тільки працював з хворими в госпіталях Великої Британії як артпедагог, але й активно популяризував лікувально-реабілітаційну художню практику у ЗМІ. Дослідженням розвитку арттерапії займалися також Е. Крамер, Е. Зірер, Д. Валлер, Р. Вольф, Т. Деллі, Х. Квятковська [2, с. 11].

Варто зазначити, що одним із перспективних методів арттерапії є терапія м'якою іграшкою, якому увагу в своїх дослідженнях присвятили Ш. Хен – Галь, Д. Максимов (Шарон), Ю. Рібцун, В. Назаревич. Проте, незважаючи на беззаперечну ефективність методу, дослідження в цьому напрямку залишаються поодинокими та охоплюють лише деякі окремі питання використання методу.

Постановка проблеми. Воєнна агресія росії змінила життя кожної української родини. Екстремальні умови, невизначеність, перебування в стані постійної тривоги, вимушене переміщення, втрата близьких людей, особистих речей тощо обумовлюють необхідність наявності психологічної підтримки та інструментів відновлення ментального здоров'я для кожного українця, а надто – дітей [3, с. 49].

Відомо, що діти, які тривалий час піддавалися дії стресу, спричиненого жорстокими реаліями війни, мають прояви порушення розвитку, сенсомоторні відхилення, страждають на нічні кошмари, мають складнощі з адаптацією, нестабільні емоційні прояви, підвищену лякливність та загальне погіршення психічного стану. Враховуючи ці обставини гострою є потреба в застосуванні психотерапевтичних та психокорекційних заходів для зниження рівня стресу та формування резильєнтності у дітей. І однією з таких методик є терапія м'якою іграшкою, яку українські психологи [5] почали використовувати на початку повномасштабного вторгнення і яка базується на психокорекційній технології – хібукі-терапії.

Під час війни, коли руйнуються стале середовище та фізична безпека, в українських дітей суттєво посилюється відчуття глибокої тривоги. Вона є значною перешкодою для розвитку ментального здоров'я дитини. Саме тому використання ігрових методів та іграшок як трансферного об'єкту сприяють відновленню відчуття безпеки та створенню умов формування резильєнтності.

Психіці дитини притаманні адаптивні механізми, вироблення яких відбувається завдяки здатності і потребі у відображенні внутрішнього світу разом з активною переробкою інформації, що надходить ззовні. І серед найяскравіших форм прояву цієї психічної діяльності виступає процес ігротерапії. Саме до нього апелює та активно провокує взаємодія з трансферним об'єктом – іграшкою.

На думку В. Назаревич [5] за допомогою іграшки дитина отримує розуміння сутності людських відносин і складного світосприйняття. Ігротерапія активно поєднує використання прийомів вербального і невербального зворотного зв'язку. Завдяки активному спостереженню, переформу-

люванню висловлювань, постановці селективних питань, констатації відображених в іграшці вчинків і почуттів відбувається донесення власних почуттів, які виникли через асоціації з іграшкою [5].

Д. Максимов (2022) в своєму дослідженні аналізує досвід Ізраїлю. В Ізраїлі у 2006 році почали застосовувати іграшки для надання психологічної допомоги дітям після Другої ліванської війни. Використовували іграшки і в роботі з японськими дітьми аби знизити рівень впливу травми від цунамі, яке обрушилося на Японію 2011 року. Д. Максимов зазначає [4, с. 52], що автором ідеї створення м'якої терапевтичної іграшки є ізраїльський доктор Шай Хен-Галь. Згодом Американським єврейським об'єднаним розподільчим комітетом разом з ізраїльським міністерством освіти, службою психологічного консультування та факультетом психології Тель-Авівського університету була розроблена програма посттравматичного психологічного відновлення дітей.

Скориставшись ідеєю ізраїльських колег, українські психологи [4; 5; 9] з початком повномасштабного вторгнення також почали використовувати терапію м'якою іграшкою, яка передбачала використання м'яких і заспокійливих предметів у якості терапевтичних засобів. При цьому, через недостатню на той час кількість песиків Хібукі та ведмедиків Тедді українські фахівці почали працювати з будь-якими м'якими іграшками.

Як зазначає В. Назаревич (2022), присутність м'якої іграшки створює відчуття комфорту і безпеки, допомагає зменшити тривожність та стрес. Іграшка може виступати в якості символічного джерела підтримки та слухача, який завжди зрозуміє і не засудить. А ще – полегшить висловлення емоцій та допоможе впоратися зі складними ситуаціями. Тактильні аспекти взаємодії з м'якою іграшкою також можуть сприяти створенню відчуття спокою та емоційного добробуту.

Авторка зазначає [6], що для того, щоб перетворити гру з іграшкою на терапевтичний засіб необхідно враховувати вік дитини та її потреби, особливості розвитку та інтереси. Важливим фактором також є вибір іграшки. Її задача – спонукати дитину до творчості, сприяти вираженню емоцій та соціальній взаємодії. Іграшки мають допомогти у формуванні безпечного та підтримуючого середовища, в якому дитина відчуватиме себе вільно та комфортно.

Серед ключових аспектів, які сприятимуть створенню ефективного та підтримуючого середовища під час проведення ігрової терапії з дітьми, В. Назаревич (2024) вважає доцільним виділити наступні:

1. Доступність вибору – необхідно надати дитині можливість вибирати іграшки та ті активності, які для неї є цікавими та важливими.

2. Поступовість і контроль. Дитина має самостійно встановлювати темп терапії іграшкою та контролювати процес, поступово освоюючи нові стратегії та ресурси.

3. Емпатія та співчуття. Терапевт має проявляти співчуття та розуміння щодо досвіду дитини, підтримувати її в ході процесу відновлення.

4. Інтеграція досвіду. Необхідно допомогти дитині зрозуміти та інтегрувати свій досвід психотравми через ігрові сценарії та діалоги.

5. Психологічне відновлення. М'які іграшки мають допомогти дитині подолати стрес, відновити втрачену віру в себе після травматичного досвіду.

6. Когнітивна реабілітація. Гра сприяє розвитку когнітивних навичок, стимулює пам'ять, увагу та концентрацію.

7. Зменшення стрес-факторів. Іграшки сприяють зменшенню стресу та тривожності, які є наслідками травматичного досвіду через вираження дитиною своїх почуттів та переживань..

Ю. Жадько (2018) зазначає, що присутність дитини у підтримуючому та безпечному середовищі розвиває творчість, спілкування, увагу, сприяє самовираженню, розкриттю нових талантів. Та найголовніше – це дає дитині можливість відчувати себе дійсно важливою і значущою. При цьому специфічні особливості терапії м'якою іграшкою є джерелом цінного діагностичного матеріалу і допомагають побачити в дитині нове.

Спостерігаючи за процесом гри дитини, можна аналізувати наступні моменти:

1) яку іграшку дитина обрала собі, а які віддала іншим учасникам;

2) який сюжет вигаданої гри і як ця гра закінчиться;

3) як саме в процесі гри дитина вирішує проблеми: з агресією, пасивністю, втечею, проханням про допомогу, застосуванням чарівних перетворень тощо).

В процесі терапії іграшкою відбувається активізація каналів суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних відносин і починає працювати взаємодія системно-утворювального зв'язку дитиною та іграшкою. Маючи можливість знайти «свою» іграшку-помічника, яка допоможе впоратись зі стресом, у дитини відбувається формування нової системи цілісності після травматичних подій. Під час гри відбувається гармонізація особистості, якій сприяє розвиток здатності до самовираження, самоусвідомлення і самозбереження. Це досягається через розширення міжособистіс-

них контактів, емоційне реагування, покращення настрою, зниження напруги і втоми, а отже – формує резильєнтність.

Дослідники В. Назаревич, М. Вальковська [5, с. 63] зазначають, що в процесі гри дитина проявляє несвідомі імпульси-бажання в зовнішній світ і тим самим трансформує тривогу, агресію, сум та інші травматичні прояви в трансферні процеси з іграшкою. Через ігрову діяльність дитина провокує резильєнтну активність та уникає переносу проявлень суму та тривоги в тіло. Терапія м'якою іграшкою сприяє активізації самозцілюючих ресурсів дитини, що мають тісний зв'язок з її відновлюючими можливостями, обумовленими вільним вибором іграшки. В психіці дитини відбувається вироблення необхідних характеристик резильєнтної активності, які сприятимуть адаптації до ситуацій в неконтрольованих обставинах та різких змінах умов життя.

Отже, терапія м'якою іграшкою виконує ряд важливих психокорекційних та психотерапевтичних завдань, зокрема комплексну діагностику психічного стану дитини, формування власної реальності в процесі корекційної взаємодії, комфортну і екологічну адаптацію до нових умов життя, застосування нових форм спілкування з дорослими та однолітками, моделювання вирішення складних ситуацій, знання напруги та формування резильєнтності, а також автоматизацію позитивних емоцій через їх цілеспрямоване моделювання.

Висновки та перспективи подальших розвідок. В результаті ґрунтовного теоретичного аналізу нами було встановлено, що використання терапії м'якою іграшкою як способу формування резильєнтності у дітей під час воєнного стану є ефективним, зокрема як надання кризової психологічної допомоги. Слід зауважити, що терапевтичним є сам процес взаємодії дитини з м'якою іграшкою, а надто – обрання дитиною «своєї» іграшки та подальший розвиток ігрової взаємодії. Саме ця трансферна взаємодія сприяє формуванню резильєнтної активності.

В сучасних умовах використання терапії м'якою іграшкою та створення підтримуючого і безпечного середовища для дітей, що знаходяться під впливом наслідків війни, є вкрай важливими для формування резильєнтності.

Подальше дослідження цієї проблеми вбачаємо у вивченні стратегій поведінки дітей в процесі взаємодії з іграшкою та здійснення експериментального дослідження за особистісними змінами дитини, прийняттям нею рішень та загальними тенденціями обрання іграшок, яке сприятиме формуванню резильєнтності.

Список літератури:

1. Жадько Ю. Г. Використання арт-терапевтичних технологій у роботі практичного психолога. URL: <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-art-terapevticnih-tehnologij-u-roboti-practicnogo-psihologa-117875.html>.

2. Ільченко І.С. Арттерапія: навчальний посібник для студентів. Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2013. 150 с.

3. Максимов (Шарон) Д. Терапія військової травми для дітей та молоді за допомогою ляльки-тропоїда – хібукі. *Актуальні питання надання психологічної допомоги в системі освіти під час воєнного стану: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Дніпро, 24 листопада 2022*. Дніпро, 2022. С. 17–21.

4. Максимов (Шарон) Д. Хібукі-терапія як метод подолання психічної травми у дітей в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2022. № 3–4(27). С. 48–54.

5. Назаревич В., Вальковська М. Використання іграшки як трансферного об'єкту в формуванні резильєнтності у дітей. *Збірник наукових праць РДГУ*. 2022. № 19. С. 60–66.

6. Назаревич В. Трохи про «Teddy bear therapy». URL: <https://nazarevich-art.com/trohy-pro-teddy-bear-therapy/>.

7. Назаревич В. Ігротерапія та казкотерапія дітей (основні завдання з організації арт-терапевтичного простору). URL: http://psychologis.com.ua/igroterapiya_i_skazkotepariya_detey.htm.

8. Назаревич В. Методологічні основи використання терапевтичної іграшки в роботі з дитячою травмою. *Простір арттерапії: єднання у творчій співдії: матеріали XXI Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції, м. Львів, 15–17 березня 2024*. Київ, 2024. С. 65–69.

9. Рібцун Ю. Хібукі-терапія як засіб подолання стресів у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку із заїканням. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739212/1/%D0%A5%D1%96%D0%B1%D1%83%D0%BA%D1%96_2024.pdf.

References:

1. Zhadko, Yu. H. (2018). Vykorystannia art-terapevtychnykh tekhnolohii u roboti praktychnoho psykholoha [The use of art therapeutic technologies in the work of a practical psychologist]. Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-art-terapevticnih-tehnologij-u-roboti-practicnogo-psihologa-117875.html> [in Ukrainian]

2. Pchenko, I. S. (2013). Artterapiia: navchalnyi posibnyk dlia studentiv [Art therapy: a study guide for students]. Uman: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr "Vizavi" [in Ukrainian].

3. Maksymov (Sharon), D. (2022). Terapiia viiskovoi travmy dlia ditei ta molodi za dopomohoiu lialky-tropoida – hibuki [War trauma therapy for children and young people using a tropoid doll – hibuki]. Aktualni pytannia nadannia psykholohichnoi dopomohy v systemi osvity pid chas voiennoho stanu: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Dnipro, 24 lystopada 2022, 17–21 [in Ukrainian].

4. Maksymov (Sharon), D. (2022). Khibuki-terapiia yak metod podolannia psykhičnoi travmy u ditei v umovakh viiny [Hibuki therapy as a method of overcoming psychological trauma in children in war conditions]. Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia, 3–4(27), 48–54 [in Ukrainian].

5. Nazarevych, V., & Valkovska, M. (2022). Vykorystannia ihrashky yak transfernoho obiekta v formuvanni rezylentnosti u ditei [Using toys as a transfer object in the development of resistance in children]. Zbirnyk naukovykh prats RDHU, (19), 60–66 [in Ukrainian].

6. Nazarevych, V. Trokhy pro "Teddy bear therapy" [A little bit about "Teddy bear therapy"]. Retrieved from <https://nazarevich-art.com/trohy-pro-teddy-bear-therapy/> [in Ukrainian]

7. Nazarevych, V. Ihterapiia ta kazkotepariia ditei (osnovni zavdannia z orhanizatsii art-terapevtychnoho prostoru) (Play therapy and fairy tale therapy for children (the main tasks of organising an art therapy space). Retrieved from http://psychologis.com.ua/igroterapiya_i_skazkotepariya_detey.htm [in Ukrainian]

8. Nazarevych, V. (2024). Metodolohichni osnovy vykorystannia terapevtyčnoi ihrashky v roboti z dytiachoiu travmoiu [Methodological bases of using therapeutic toys in work with childhood trauma]. Prostr arterapii: yednannia u tvorchii spivdii: materialy KhKhI Mizhnarodnoi mizhdystsyplinarnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Lviv, 15–17 bereznia 2024, 65–69 [in Ukrainian]

9. Ribtsun, Yu. (2024). Khibuki-terapiia yak zasib podolannia stresiv u ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku iz zaikanniam [Hibuki therapy as a means of overcoming stress in children of preschool and primary school age with stuttering]. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739212/1/%D0%A5%D1%96%D0%B1%D1%83%D0%BA%D1%96_2024.pdf [in Ukrainian]

© В. В Найчук., О. М. Скрипкіна, 2024

Оглядова стаття

Надійшла до редакції 21.11.2024

Прийнято до публікації 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-23>

В. В. Шевчук, М. М. Тесленко, Л. П. Клевака

Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», Полтава, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7101-7617> – В. В. Шевчук

<https://orcid.org/0000-0003-4676-7736> – М. М. Тесленко

<https://orcid.org/0000-0001-6924-8221> – Л. П. Клевака



viktoriaashevchuk@pano.pl.ua

НАУКОВИЙ ДОРОБОК ПРЕДСТАВНИКІВ ПОЛТАВСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ШКОЛИ У ЗАГАЛЬНУ ТА ВІКОВУ ПСИХОЛОГІЮ І ПСИХОЛОГІЮ ТВОРЧОСТІ

Наприкінці ХХ століття в Україні почалися процеси деідеологізації суспільства, що сприяло зростанню інтересу до національної спадщини у сфері культури. Зростання значення психологічної науки та її суспільного авторитету висуває нові вимоги до вивчення її історії та визначення перспектив подальшого розвитку.

Подальший розвиток української психології неможливий без переосмислення та систематизації історичної спадщини вітчизняної психологічної науки. Незважаючи на значну кількість літератури, присвяченої історії психології, історія української психології містить багато недосліджених аспектів. Зокрема, недостатньо вивчено регіональні особливості розвитку психологічної науки та їх вплив на її загальний прогрес.

Історія розвитку психології в окремих регіонах України розглядається в працях Л. Акімової, І. Данилюка, О. Іванової, О. Матласевича, П. Пелехи, І. Пивоварчика та О. Чебикіна, С. Пухно, Ю. Рождественський. Водночас історія становлення психологічної науки на Полтавщині залишається практично не вивченою. Психологічна думка цього регіону пройшла складні етапи розвитку, які потребують подальших досліджень.

Метою статті є розкриття наукового внеску учених Полтавщини у розвиток загальної, вікової психології та психології творчості.

Серед вчених, пов'язаних із Полтавщиною, які зробили вагомий внесок у розвиток вікової психології та психології творчості, варто відзначити Л. М. Проколієнко (1927–1989), Ю. В. Гільбуха (1928–2000), В. О. Моляко (1937 р. н.), В. Моргуна (1947 р. н.) та П. Мясоеда (1951 р. н.), розробки яких набули національного значення та визнання в галузі розвитку пізнавальних процесів у дітей, формування особистості дитини, становлення її в колективі та вдосконалення психологічної підготовки педагогічні працівники.

Ключові слова: історія психології, психологія творчості, вікова психологія.

V. V. Shevchuk, M. M. Teslenko, L. P. Klevaka

National University «Yuriy Kondratyuk Poltava Polytechnic», Poltava, Ukraine

SCIENTIFIC WORK OF REPRESENTATIVES OF THE POLTAVA PSYCHOLOGICAL SCHOOL IN GENERAL, AGE PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF CREATIVITY

At the end of the 20th century, the processes of de-ideologization of society began in Ukraine, which contributed to the growth of interest in the national heritage in the sphere of culture. The growth of the importance of psychological science and its public authority puts forward new requirements for the study of its history and the determination of prospects for further development.

The further development of Ukrainian psychology is impossible without rethinking and systematizing the historical heritage of domestic psychological science. Despite the significant amount of literature devoted to the history of psychology, the history of Ukrainian psychology contains many unexplored aspects. In

particular, the regional features of the development of psychological science and their influence on its overall progress have not been sufficiently studied.

The history of the development of psychology in individual regions of Ukraine is considered in the works of L. Akimova, I. Danylyuk, O. Ivanova, O. Matlasevich, P. Pelekha, I. Pyvovarchyk and O. Chebykin, S. Pukhno, Yu. Rozhdestvensky. At the same time, the history of the formation of psychological science in the Poltava region remains practically unstudied. The psychological thought of this region has gone through complex stages of development that require further research.

The purpose of the article: to reveal the scientific contribution of scientists from the Poltava region to the development of general, age-related psychology and the psychology of creativity.

Among the scientists associated with the Poltava region who have made a significant contribution to the development of age-related psychology and the psychology of creativity, it is worth noting L. Prokolienko (1927–1989), Yu. Gilbukh (1928–2000), V. Molyak (born 1937), V. Morgun (born 1947) and P. Myasoyda (born 1951), whose developments have gained national significance and recognition in the field of the development of cognitive processes in children, the formation of a child's personality, its formation in a team and the improvement of the psychological training of pedagogical workers.

Key words: history of psychology, psychology of creativity, age psychology.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Наприкінці ХХ століття в Україні розпочалися процеси деідеологізації суспільства та зростання інтересу до національних здобутків у сфері культури. Проголошення незалежності України підсилило потребу в усвідомленні власної історії, культури, освіти та науки. Особливу увагу до розвитку вітчизняної науки було підкреслено в Національній доктрині розвитку освіти, яка визначила психологічну науку як один із пріоритетних напрямів державної політики. Це зумовлено її важливою роллю у формуванні інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості й суспільства. Зростання значення психологічної науки та її авторитету в суспільстві висуває нові вимоги до досліджень у сфері її історії та перспектив розвитку.

Подальший розвиток української психології неможливий без переосмислення й узагальнення історичної спадщини вітчизняної психологічної думки. Попри велику кількість праць, присвячених історії психології (серед авторів – Л. Акімова, Б. Братусь, І. Данилюк, М. Дессуар, О. Іванова, Г. Костюк, Т. Ліхі, І. Маноха, В. Мартинюк, О. Матласевич, В. Москаленко, П. Пелех, І. Пивоварчик, С. Пухно, В. Рибалка, Ю. Рождественський, В. Роменець, П. Саугстад, О. Феніна, М. Хант, О. Чебікін, М.-Л. Чапа, Д. Шульц, С. Шульц та інші), багато сторінок історії української психології залишаються маловивченими. Зокрема, недостатньо дослідженими є питання регіональної історії психології та її впливу на загальний розвиток науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню історії розвитку психології в окремих регіонах України присвячені праці Л. Акімової (Становлення і розвиток вітчизняної експериментальної психології (на матеріалі Південноукра-

їнського регіону), І. Данилюка (Історія психології в Україні: Західні регіони (кінець ХІХ–початок ХХ століття). Проблеми періодизації та основні напрями), О. Іванової (Історія психології ХІХ–ХХ століття (на матеріалі розвитку психології на Слобожанщині), О. Матласевич (Психологічні ідеї гуманізму в світлі концепції Острозьких просвітників ХVІ–ХVІІ ст.), П. Пелеха (Психологія в Києво-Могилянській академії в ХVІІІ столітті), І. Пивоварчик і О. Чебікіна (Історія становлення психологічних наукових шкіл на Півдні України (ХІХ–ХХ ст.), С. Пухно (Університетська психологія в Україні першої половини ХІХ століття), Ю. Рождественського (Київська школа академічної психології першої половини ХІХ ст.), М.-Л. Чапа і В. Шевчук (Історико-культурні передумови становлення Полтавської психологічної школи у ХІІІ–ХХ століттях). Однак історія формування та розвитку психологічної науки на Полтавщині досі залишається недостатньо вивченою. Психологічна думка в цьому регіоні пройшла складні етапи становлення, зміст і специфіка яких потребують подальшого дослідження.

Мета статті: розкриття наукового доробку вчених, які походять з Полтавського регіону, у розвиток загальної, вікової психології та психології творчості.

Виклад основного матеріалу. Серед учених, пов'язаних з Полтавщиною та що займалися дослідженнями в галузі вікової психології та психології творчості, варто відзначити Людмилу Проколієнко (1927–1989), Юрія Гільбуха (1928–2000), Валентина Моляко (р.н. 1937), Володимира Моргуна (р.н. 1947), Петра М'ясоїда (р.н. 1951).

Людмила Микитівна Проколієнко була директором НДІ психології України у 1983–1989 роках, членом-кореспондентом Академії педагогічних наук та головою Українського відділення Товариства психологів у 1985–1989 роках. Вона була

доктором психологічних наук і професором. Народилася у 1927 році в селі Дібрівка Миргородського району Полтавської області [3, с. 165]. Проводила експериментальні дослідження умов, джерел і рушійних сил психічного розвитку дітей та підлітків, застосувавши принципи розвитку активності особистості, єдності свідомості та діяльності в становленні індивідуальності, а також системного підходу в психології. Її науковий доробок охоплює широкий спектр проблем педагогічної, загальної та вікової психології, зокрема питання засвоєння знань учнями середніх шкіл у традиційних і програмованих навчальних системах, вплив комп'ютеризації навчання та взаємозв'язок психічного розвитку і виховання дітей на різних етапах їхнього розвитку. Л. Прокієнко є автором оригінальної психологічної концепції управління пізнавальною діяльністю школярів і має понад 200 наукових публікацій з важливих питань навчання, виховання та розвитку особистості.

Юрій Зіновійович Гільбух – доктор психологічних наук, керівник лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г. С. Костюка, народився в місті Кременчук Полтавської області [1, с. 53]. Його основні наукові інтереси та досягнення пов'язані з теоретичними та прикладними аспектами шкільної та професійної психодіагностики. Дані питання він узагальнив у своїй докторській дисертації «Метод психологічних тестів та шляхи його удосконалення» і в праці «Психодіагностика в школі» серед інших робіт.

Питання вікової психології та психології творчості завжди були в центрі наукових інтересів Валентина Олексійовича Моляко (р.н. 1937) – академіка НАПН України, доктора психологічних наук, професора, завідувача лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, шеф-редактора журналу «Обдарована дитина», творця унікальної системи розвитку, тренінгу та діагностики творчих здібностей КАРУС, лауреата Міжнародної рейтингової премії України у галузі психології імені В. А. Роменця. Народився він у селі Вереміївка Градязького району Полтавської області (нині – Чернобаївський район Черкаської області).

Вчений визначає три основні форми реалізації своєї концепції творчого виховання, що є основою розвитку особистості [2, с. 49–50]:

творча – це систематичне розв'язання різноманітних творчих завдань, як у навчальний, так і позаурочний час, включаючи організацію спеціальних тренінгів для розвитку творчості;

естетична – максимальна естетизація усіх форм життєдіяльності учнів, включаючи осво-

ення національних художніх надбань, народного мистецтва та світової культури;

громадська – постійна участь особистості в колективній діяльності та виконання різних значущих для суспільства справ, у тому числі й поза навчальними закладами.

В. Моляко виокремлює п'ять ключових стратегій у творчій конструкторській діяльності: аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальну та стратегію спонтанних дій.

Аналогізування передбачає використання вже відомої конструкції або її елементів, однак не обмежується простим копіюванням. Воно вимагає внесення суттєвих чи другорядних новацій, адаптації відомого до нових умов або його переосмислення.

Комбінування реалізується через перестановку, зміну розмірів, розташування деталей, створення доцільних поєднань, синтез елементів чи варіацій вузлів конструкції. Ця стратегія є найбільш поширеною і застосовується на кожному етапі творчого процесу.

Реконструювання орієнтоване на кардинальні зміни, побудову альтернативного плану або реконструювання, і є найбільш діалектичною, спрямованою на пошук принципово нового.

Універсальна стратегія передбачає збалансоване застосування аналогізування, комбінування та реконструювання без явного домінування жодної з них, що забезпечує рівномірність підходу.

Стратегія спонтанних дій виникає за відсутності чітко визначеного плану, коли пошук рішень здійснюється інтуїтивно, на основі випадкових орієнтирів або методом спроб і помилок.

Усі стратегії мають свої варіації та включають різноманітні тактики як дрібніші складові. Вони можуть спрямовуватися на пошук оптимальної структури, реалізовуватися через синтез або аналіз: спочатку виявлення загального принципу, а потім деталізація, або ж спершу детальна розробка з подальшою інтеграцією елементів і вузлів [2, с. 35].

Стратегія втілюється через конкретні дії, які формують певні мисленнєві тактики. В. Моляко виокремлює низку тактик, характерних для творчої діяльності інженерів-конструкторів, які, однак, можуть застосовуватися і в інших професійних сферах або у навчальному процесі [2, с. 35–38]:

– Тактика інтерполяції передбачає додавання до вже існуючого пристрою нової частини, яка відповідає необхідній функції.

– Тактика екстраполяції спрямована на розширення конструкції шляхом доповнення певного елемента.

– Тактика редукції зосереджується на зменшенні розмірів або швидкостей.

– Тактика гіперболізації полягає у збільшенні параметрів пристрою, тоді як дублювання передбачає повторне використання деталей, вузлів чи функцій у новому механізмі.

– Тактика розмноження реалізується шляхом багаторазового ідентичного застосування одного елемента чи функції.

– Заміну використовують для заміни деталей або вузлів у конструкції, а модернізація – для адаптації механізму до нових умов.

– Конвергенція має на меті об'єднання протилежних елементів, утворюючи новий об'єкт.

– Деформація передбачає зміну пристрою, яка не зачіпає його основної структури чи функцій.

– Тактика інтеграції блоків або деталей дозволяє створити новий пристрій, об'єднуючи кілька відомих частин у нову структуру з іншими функціями.

– Тактика базової деталі додає до головного елемента механізму інші, менш важливі частини, змінюючи його функціональність у потрібному напрямку.

– Автономізація виділяє окрему частину механізму з подальшою реконструкцією решти елементів.

– Послідовне підпорядкування передбачає поступове виконання дій у певному порядку, де всі частини механізму розробляються послідовно відповідно до їхнього місця.

– Перестановка чи зміщення змінює розташування деталей у межах механізму. Диференціація зосереджена на спеціальному розподілі структур і функцій у пристрої.

В. Моляко розробив власну психологічну систему творчого тренінгу особистості. Вона ґрунтується на використанні ключових стратегій конструкторської діяльності, визначених на професійному рівні, та включає спеціальні методи ускладнення, які відтворюють умови реальної виробничої ситуації [2, с. 50]. Ця система успішно пройшла апробацію як в експериментальних умовах, так і в процесі реального навчання інженерів, студентів та школярів. Хоча автор і не надає своїй системі універсального значення, він рекомендує її як ефективний інструмент для активізації та стимулювання творчої діяльності, а також як підготовчий засіб для творчої праці [3, с. 170].

Психологічна система творчого тренінгу, запропонована В. Моляко, ґрунтується на детальному вивченні процесу конструкторської творчості, її етапів, описаних вище, а також стратегій і тактик, які застосовуються професійними фахівцями. Саме на основі виявлених стратегій конструкторської діяльності ця система отримала назву КАРУС, що є аббревіатурою назв стратегій:

комбінування, аналогізування, реконструювання, універсальний підхід, спонтанні дії [3, с. 171].

Ключовим елементом психологічної системи творчого тренінгу КАРУС є організація навчання в спеціально створених умовах із навмисним ускладненням завдань. Для цього В. Моляко розробив низку унікальних методів.

Метод часових обмежень враховує значний вплив фактора часу на розумову діяльність. Згідно з дослідженнями автора, за необмеженого часу учні можуть знаходити кілька варіантів розв'язання задачі, детально продумуючи дії та структуру об'єктів. У разі ж обмеження часу рішення спрощується, і суб'єкт схильний використовувати найбільш знайомі прийоми, часто шаблонні, або ж рішення може спотворюватися, що дозволяє аналізувати загальні тенденції мислення.

Метод раптових заборон передбачає заборону використовувати певні елементи конструкції на окремих етапах розв'язання задачі. Це сприяє руйнуванню стереотипів, зняттю інерції в діях і розвитку гнучкості мислення, дозволяючи адаптувати діяльність до змінних обставин.

Метод швидкісного ескізування полягає у швидкому зображенні всього, що уявляє учень у процесі розв'язання задачі. Учням пропонується безперервно малювати всі ідеї та конструкції, що виникають у ході роботи. Це дозволяє фіксувати трансформації образів, аналізувати зв'язок між поняттями і візуальними уявленнями, а також сприяє розвитку самоконтролю і вдосконаленню творчого процесу.

Метод нових варіантів вимагає пошуку альтернативних підходів до розв'язання задачі на будь-якому етапі її виконання. Він стимулює творчий пошук, урізноманітнення рішень і може розглядатися як різновид методу раптових заборон.

Метод інформаційної недостатності активізує мислення шляхом подачі завдання з очевидним браком даних. Ця методика дозволяє оцінити наявні знання і уявлення учня, а її модифікація, що включає різні форми подачі інформації, поглиблює процес пізнання.

Метод інформаційної перенасиченості діє через додавання до задачі надмірної кількості даних, які ускладнюють пошук корисної інформації. Така ситуація вчить учнів відокремлювати суттєве від несуттєвого.

Метод абсурду базується на постановці нерозв'язних задач, таких як створення вічного двигуна. Це сприяє розвитку нестандартного мислення і пошуку нових рішень.

Метод ситуаційної драматизації змінює умови задачі шляхом введення нових питань або вимог, що сприяє адаптації до несподіваних обставин.

Використання цих методів має бути ретельно продуманим і адаптованим до індивідуальних особливостей учнів. Система КАРУС вимагає модифікації відповідно до віку, рівня підготовки та конкретних завдань навчання, щоб уникнути ризику «пригнічення» творчої активності.

В. Моляко пропонує свій «реєстр визначень» сутності творчого обдарування та його реальних рівнів, який можна розглядати як перелік творчих цінностей, ресурсів, потенціалів і здібностей, властивих творчо обдарованій особистості як суб'єкту створення нових цінностей. До цього реєстру включено:

Задатки – спадкові анатомо-фізіологічні особливості, які стають основою для розвитку здібностей творчо обдарованої особистості.

Нахили – вибіркова спрямованість особистості на певну діяльність, що базується на її інтересах, стійких потребах у виконанні цієї діяльності та прагненні до її вдосконалення; формує основу покликання.

Здібності – індивідуальні властивості, які дають змогу особистості успішно опанувати конкретну діяльність і ефективно її виконувати.

Загальні здібності – універсальні індивідуальні риси, що забезпечують опанування будь-якої діяльності та її реалізацію.

Спеціальні здібності – індивідуальні властивості, які дозволяють досягати успіху у певній сфері діяльності.

Творчі здібності – здатність успішно здійснювати будь-яку або конкретну творчу діяльність (наприклад, літературну).

Обдарованість – унікальне поєднання здібностей, інтересів і потреб, яке забезпечує виконання діяльності на якісно новому, високому рівні, що перевершує середній.

Творча обдарованість – здатність особистості вирішувати творчі завдання та виконувати творчу діяльність з більшою оригінальністю, ніж це можливо за наявності звичайних творчих здібностей.

Талант – комплекс властивостей особистості, що дозволяє досягати значних успіхів у виконанні творчої діяльності на високому, оригінальному рівні.

Геніальність – системна характеристика, що свідчить про виняткову оригінальність і значущість досягнень особистості, які суттєво перевершують рівень навіть талановитої діяльності.

Цей реєстр відображає багатогранну природу творчого обдарування в його динаміці та різноманітних аспектах. Система КАРУС розроблена в різних варіантах, адаптованих до індивідуальних або колективних форм творчості, умов її застосування, особливостей цільової аудиторії та масштабу навчання.

Володимир Федорович Моргун також вивчає питання педагогічної та вікової психології. У своїх працях «Багатопараметральна концепція особистості та вікова профорієнтація» і «Тип особистості та професійна орієнтація школярів» він розробляє систему вікової профорієнтації, яка включає такі етапи: «гармонійний розвиток задатків і здібностей у дітей, ігрова профорієнтація дошкільників, профінформація та трудове навчання молодших школярів, політехнічна освіта, виробнича праця та пропаганда у підлітковому віці, профконсультування, профвідбір і профкваліфікація старшокласників, професійне навчання та профадаптація у юнацькому віці, підвищення кваліфікації, перекваліфікація, переорієнтація та повернення до професії в зрілому віці» [3, с. 178].

Аналізуючи концепції сугестопедії та поетапного формування нових дій і понять, учений довів, що теорія поетапного формування розумових дій здатна інтегрувати теоретичні та практичні досягнення сугестопедії в організації навчального процесу та забезпеченні його ефективності. Основними напрямками досліджень В. Моргуна та заснованої ним психологічної школи є теоретичні та прикладні проблеми психології особистості, вікової, педагогічної та соціальної психології; розвиток мотивації та творчого мислення учнів, психологічний супровід профорієнтації, психологічні умови розвитку педагогічної рефлексії, розвиток особистості в етносі та культурі, особливості делінквентної поведінки, емпатія та атракція у системі «вчитель-учень», мотивація кохання, мотивація суспільно-політичної активності молоді тощо.

Петро Андрійович М'ясоїд (нар. 1951) – кандидат психологічних наук, народився в селі Луценки Лохвицького району Полтавської області. Він є автором численних наукових публікацій, серед яких підручник «Загальна психологія» та «Задачі з курсу загальної психології» [3, с. 179]. Крім того, П. М'ясоїд є автором методики непрямой експрес-діагностики рівня психічного розвитку дошкільника (РПР), що базується на уявленнях про психічний розвиток як закономірний перехід від одних психічних новоутворень до інших.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Враховуючи мету нашої публікації, нами було вивчено та охарактеризовано наукову спадщину Ю. Гільбуха, Л. Проколієнко, В. Моляко, А. В. Моргуна, М'ясоїда у галузі загальної і вікової психології та психології творчості. Становлення і розвиток даної галузі є одним із критеріїв перетворення психології на сучасну та актуальну

наукову дисципліну. Вищевказані психологи зробили внесок у розробку наукових теорій про унікальність і складність психічного життя особистості, її структуру, творчість, самореалізацію та психічне здоров'я.

Список літератури:

1. Верещак Є. П. Розумом і наполегливою працею : (Штрихи до портрету вченого: Гільбух Ю.). *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 3. С. 53–54
2. Моляко В. О. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2008. 241 с.
3. Шевчук В. В., Чепа М.-Л. А. Історико-культурні передумови становлення Полтавської психологічної школи у XVIII–XX століттях : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 256 с.

© В. В. Шевчук, М. М. Тесленко, Л. П. Клевака, 2024

Оглядова стаття

Надійшла до редакції 12.12.2024

Прийнято до публікації 18.12.2024

References:

1. Vereshchak, Ye. P. (2001). Rozumom i napolehlyvoiu pratsiu : (Shtrykhy do portretu vchenoho: Hilbukh Yu.) [With reason and hard work: (Stitches to the portrait of a scientist: Gilbukh Yu.)]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*. № 3. S. 53–54.
2. Moliako, V. O. (2008). Psykholohichne doslidzhennia tvorchoho potentsialu osobystosti [Psychological study of the creative potential of an individual: monograph] : monohrafiia. K. : Pedagogichna dumka. 241 s.
3. Shevchuk, V. V., Chepa, M.-L. A. (2015). Istoryko-kulturni peredumovy stanovlennia Poltavskoi psykholohichnoi shkoly u XVIII–XX stolittiakh [Historical and cultural prerequisites for the formation of the Poltava psychological school in the 15th–20th centuries] : monohrafiia. K. : Vydavnychy Dim "Slovo". 256 s.

ПРОБЛЕМИ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Багас О. П., Холодна А. О., Широка Д. О. Реабілітація пораненого за допомогою фізичних вправ і психологічного впливу. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2024. № 2 (4). С. 144–150.



УДК 615.01:815.796:035.8

This article is an Open Access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-24>

О. П. Багас, А. О. Холодна, Д. О. Широка

Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Хмельницький, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7392-5296> – О. П. Багас

<https://orcid.org/0009-0001-3935-6827> – А. О. Холодна

<https://orcid.org/0009-0008-3908-5765> – Д. О. Широка



danakushnir16@gmail.com

РЕАБІЛІТАЦІЯ ПОРАНЕНОГО ЗА ДОПОМОГОЮ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ І ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ

Стаття присвячена актуальній проблемі реабілітації поранених із використанням інтегрованого підходу, що поєднує фізичні вправи та психологічну підтримку. У роботі аналізуються сучасні методи реабілітації, виявлено їхні переваги й обмеження, а також запропоновано новий комплексний підхід, орієнтований на гармонійне відновлення фізичного та психологічного стану пацієнтів. Основна увага приділена адаптації фізичних вправ до індивідуальних потреб пацієнтів, що дозволяє покращити функціонування опорно-рухового апарату, підвищити загальний тонус організму та нормалізувати роботу внутрішніх органів. Психологічна підтримка спрямована на подолання стресу, тривожності та депресії, а також на стимулювання мотивації до активної участі у процесі реабілітації. Тобто загалом розглянуто основні принципи побудови програм фізичного виховання для поранених, зокрема адаптацію вправ до стану здоров'я та потреб пацієнтів. Наголошено на важливості створення емоційно підтримувального середовища для зниження рівня стресу та тривожності, а також стимулювання мотивації до одужання.

Результати дослідження підтверджують, що інтеграція фізичних та психологічних методів забезпечує синергетичний ефект, скорочує терміни реабілітації на 20-30%, знижує ризик ускладнень та покращує якість життя пацієнтів. Наукова новизна роботи полягає у розробці інтегративного підходу, що може бути використаний для реабілітації військовослужбовців і цивільних постраждалих. Запропонований підхід враховує індивідуальні особливості пацієнтів, сприяє підвищенню ефективності реабілітаційних програм і може бути інтегрований у практичну діяльність медичних і реабілітаційних закладів. Практична значущість дослідження полягає у можливості використання розроблених рекомендацій для покращення реабілітаційних послуг. Матеріал статті може бути корисним для науковців, реабілітологів, а також студентів медичних і психологічних спеціальностей.

Ключові слова: реабілітація поранених, психологічний вплив, фізичне виховання, стрес, мотивація, адаптація.

О. П. Багас, А. О. Холодна, Д. О. Широка

*Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine,
Khmelnytskyi, Ukraine*

REHABILITATION OF THE INJURED WITH THE HELP OF PHYSICAL EXERCISES AND PSYCHOLOGICAL INFLUENCE

The article addresses the pressing issue of rehabilitation for injured individuals through an integrated approach that combines physical exercises and psychological support. The study analyzes modern rehabilitation methods, highlighting their advantages and limitations, and proposes a new comprehensive approach aimed at the harmonious recovery of patients' physical and psychological well-being.

Special attention is given to adapting physical exercises to the individual needs of patients, which improves musculoskeletal functioning, enhances overall body tone, and normalizes the functioning of internal organs. Psychological support focuses on overcoming stress, anxiety, and depression, as well as stimulating motivation for active participation in the rehabilitation process. In essence, the article examines the key principles of designing physical education programs for the injured, particularly the adaptation of exercises to patients' health conditions and needs. Emphasis is placed on the importance of creating an emotionally supportive environment to reduce stress and anxiety levels while fostering motivation for recovery.

The research findings confirm that integrating physical and psychological methods provides a synergistic effect, reducing rehabilitation time by 20–30%, lowering the risk of complications, and improving patients' quality of life. The scientific novelty of the study lies in the development of an integrative approach that can be used for the rehabilitation of both military personnel and civilian casualties. The proposed approach considers the individual characteristics of patients, enhances the effectiveness of rehabilitation programs, and can be integrated into the practical activities of medical and rehabilitation institutions. The practical significance of the research is reflected in the possibility of applying the developed recommendations to improve rehabilitation services. The material in the article may be valuable for researchers, rehabilitation specialists, and students in medical and psychological fields.

Key words: rehabilitation of the injured, psychological impact, physical education, stress, motivation, adaptation.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з актуальними науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах, коли зростає кількість поранених внаслідок військових дій, терористичних актів та техногенних катастроф, проблема ефективної реабілітації постраждалих стає надзвичайно актуальною. Відновлення фізичного та психологічного стану таких пацієнтів є важливим завданням для медичних установ, реабілітаційних центрів та суспільства загалом. Основна мета реабілітаційного процесу полягає не лише у відновленні фізичних функцій організму, але й у подоланні психологічних травм, які часто супроводжують фізичні ушкодження. Традиційні підходи до реабілітації, хоча й демонструють певну ефективність, не завжди враховують складну взаємодію між фізичними та психоемоційними аспектами здоров'я людини. Водночас сучасна наука пропонує інноваційні методи, що базуються на комплексному підході до відновлення пацієнтів. Зокрема, інтеграція психологічного впливу та фізичного розвитку є одним із перспективних напрямів, який довів свою ефективність у різних країнах світу.

Фізичні вправи у процесі реабілітації сприяють покращенню загального стану організму, стимулюють кровообіг, відновлюють функції опорно-рухового апарату та нормалізують діяльність внутрішніх органів. Водночас психологічна підтримка допомагає пацієнтам подолати стрес, тривогу, депресивні стани, а також сприяє формуванню мотивації до активної участі у процесі реабілітації. Поєднання цих двох методів дозволяє досягти синергетичного ефекту, що забезпечує більш стійкі результати та скорочує період відновлення. Важливість цієї теми також зумовлена сучасними викликами в умовах воєнного стану в Україні. Велика кількість поранених військовослужбовців і цивіль-

них осіб потребують реабілітаційних заходів, які враховують їх фізичний стан та психоемоційні переживання. Таким чином, дослідження методів, що поєднують психологічний вплив і фізичні навантаження, є актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реабілітація поранених є багатогранним процесом, що включає фізичне відновлення та психологічну підтримку. Наукова література останніх років демонструє значний прогрес у розумінні комплексного підходу до реабілітації, проте залишається багато не вирішених питань, які потребують додаткового вивчення.

Ряд досліджень підкреслює важливість поєднання фізичної реабілітації та психологічної підтримки для досягнення оптимальних результатів. Наприклад, О. Мельникова у своєму дослідженні акцентує увагу на ролі психологічної підтримки в системі фізичної реабілітації спортсменів після травм. Науковиця досліджує психологічні стани травмованих спортсменів та підкреслює, що психологічна реабілітація є важливим складником загального процесу відновлення. Вона зазначає, що психічні зміни, такі як депресія, тривога та невротичність, можуть суттєво впливати на ефективність фізичної реабілітації. Мельникова рекомендує застосовувати комплексні психологічні заходи, включаючи аутогенне тренування, психом'язове тренування та релаксаційні вправи, для покращення психоемоційного стану пацієнтів та підвищення ефективності реабілітаційних заходів.

Дослідження В. Бойка [1] містить фундаментальні основи реабілітації, наголошуючи на базових методах відновного лікування. Автор розглядає використання фізичних вправ і адаптивних технологій, проте вказує на необхідність додаткового вивчення впливу психологічних чинників на реабілітаційний процес. О. Гриньова та О. Третяк

[3] вивчали сучасні підходи до фізичної реабілітації, зокрема в контексті військових і посттравматичних станів. У їх роботі підкреслено важливість комплексного підходу та міждисциплінарної взаємодії, проте методологічні аспекти інтеграції психологічних і фізичних методів залишаються недостатньо розробленими. І. Камініна [5] аналізує методи фізичної реабілітації, включаючи природні чинники та фізичні вправи. Дослідниця наголошує на значенні індивідуального підходу та раннього початку реабілітаційних заходів, проте не приділяє належної уваги інтеграції психологічної підтримки. Т. Дяченко [4] акцентує увагу на ролі психологічного супроводу у реабілітації військовослужбовців. У роботі наведено принципи реабілітації, включаючи доступність, комплексність і ранній початок заходів, проте авторка визнає необхідність більш детального аналізу впливу психологічних методів на ефективність фізичного відновлення. Л. Кочубей [8] детально розглядає психосоціальні аспекти реабілітації постраждалих, зокрема інтеграцію біологічних, фізичних та психологічних методів. Робота демонструє важливість міждисциплінарного підходу, але акцентує на складнощах його реалізації на практиці.

О. Свіриденко та В. Левченко [13] досліджують сучасні тенденції у фізичній реабілітації, зосереджуючись на теоретичних і практичних аспектах. У їх роботі зазначено прогалини у стандартизації методів реабілітації, зокрема інтеграції психологічних методів у фізичну реабілітацію.

А. Шевченко та Н. Кравченко [18] аналізують інтеграцію фізичної та психологічної реабілітації. Автори описують важливість системного підходу, але визнають необхідність подальших досліджень для стандартизації методів.

Міністерство охорони здоров'я України [17] розробило уніфікований клінічний протокол первинної та спеціалізованої медичної допомоги при посттравматичному стресовому розладі внаслідок поранення, що містить стандарти реабілітації для пацієнтів із посттравматичними розладами. Документ підкреслює важливість комплексного підходу, але не пропонує детальних методик інтеграції психологічних і фізичних аспектів.

Аналіз літератури свідчить, що сучасні дослідження акцентують на важливості інтеграції фізичної та психологічної реабілітації. Проте існують прогалини у стандартизації методів, адаптації програм до різних категорій пацієнтів і міждисциплінарної взаємодії.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значний прогрес у вивченні реабілітації поранених із

застосуванням фізичних вправ і психологічного впливу, існує низка невирішених питань, які потребують подальшого дослідження. Хоча багато досліджень наголошують на важливості поєднання фізичних вправ і психологічної підтримки, немає достатньо розроблених стандартів для гармонійного поєднання цих компонентів у реабілітаційних програмах. Також адаптація реабілітаційних програм до конкретних потреб різних категорій пацієнтів залишається обмеженою. Окрім того, багато досліджень базуються на теоретичних моделях або обмеженій емпіричній базі [10–12]. Також недостатньо вивчено застосування сучасних технологій, таких як мобільні додатки, віртуальна реальність або біофідбек, для підвищення ефективності реабілітаційних програм. Хоча їхній потенціал демонструють окремі дослідження, впровадження цих технологій у повсякденну практику потребує додаткового аналізу.

Вирішення цих питань має потенціал значно покращити ефективність реабілітаційних програм, скоротити терміни відновлення пацієнтів та підвищити якість їхнього життя. Розробка стандартів інтеграції фізичних та психологічних методів, адаптація програм до індивідуальних потреб, використання сучасних технологій і оцінка довгострокових результатів дозволять досягти прориву у сфері реабілітації.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є розробка та обґрунтування ефективного методу реабілітації поранених, який інтегрує психологічну підтримку та фізичне навантаження.

Для досягнення поставленої мети передбачається виконання таких завдань:

1. Провести аналіз існуючих методик реабілітації, зокрема тих, що поєднують фізичні вправи та психологічний вплив, з метою визначення їх переваг і недоліків.

2. Виявити прогалини у знаннях і практичних підходах до інтеграції фізичних та психологічних методів у реабілітаційні програми.

3. Розробити рекомендації для практичного впровадження комплексних реабілітаційних програм, адаптованих до потреб пацієнтів різних категорій.

4. Оцінити теоретичну і практичну значущість запропонованих методів реабілітації для медичних установ та реабілітаційних центрів.

Сучасна реабілітаційна медицина стикається з викликами, пов'язаними зі збільшенням кількості пацієнтів, які потребують одночасного відновлення фізичного стану та психоемоційної рівноваги. Традиційні підходи часто не враховують складної взаємодії цих двох компонентів.

Таким чином, розробка інтегрованих методів, що забезпечують гармонійне відновлення фізичного та психологічного здоров'я, є важливою як для науки, так і для практики.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Реабілітація поранених є складним і багатогранним процесом, який вимагає комплексного підходу. Вона охоплює відновлення фізичних функцій організму, роботу з психоемоційним станом пацієнтів, а також їх адаптацію до нових умов життя. Сучасна практика реабілітації показує, що поєднання психологічного впливу та фізичного навантаження дає найбільш ефективні результати.

Фізичні вправи насамперед спрямовані на відновлення рухових функцій, зміцнення м'язів, покращення кровообігу та загального стану організму. Наприклад, за даними дослідження Української асоціації фізичних терапевтів (2021), впровадження індивідуальних програм фізичного виховання дозволяє скоротити терміни реабілітації пацієнтів на 20-30% [16].

Розглянемо практичний приклад. Пацієнт, який отримав травму нижньої кінцівки, проходив курс реабілітації, що включав щоденні вправи на тренажері для розтяжки (15 хвилин), піші прогулянки (до 1 км) та роботу з реабілітологом. Уже через три місяці пацієнт повністю відновив здатність до самостійного пересування.

За даними Американського товариства реабілітації (2022), вправи на координацію та баланс знижують ризик падінь у пацієнтів на 40% у порівнянні з тими, хто не займається фізичними вправами [18].

Психологічна підтримка відіграє ключову роль у відновленні психоемоційного стану пацієнтів. Вона включає індивідуальні та групові консультації з психологом, методики релаксації, арттерапію та когнітивно-поведінкову терапію. Наприклад, у Центрі реабілітації військових у Києві (2023) використовують методику «реконструкції травматичної пам'яті». Учасники, які брали участь у програмах психосоціальної підтримки, знижували рівень тривожності на 50% вже після чотирьох тижнів [13].

За статистикою ВООЗ (2020), близько 60% пацієнтів, які отримали психологічну допомогу під час реабілітації, успішно долають посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), у той час як серед пацієнтів без такої підтримки цей показник становить лише 25% [17].

Поєднання фізичних вправ і психологічної підтримки забезпечує синергетичний ефект. Наприклад, під час групових занять йоги, які

проводяться в реабілітаційних центрах, пацієнти одночасно працюють над тілом та знижують рівень стресу. Це дозволяє підвищити ефективність відновлення на 30% у порівнянні з окремим застосуванням цих методів. Наприклад, у Львівському центрі реабілітації ветеранів (2022) пацієнти проходили програму, що включала фізичні вправи на тренажерах (3 рази на тиждень) та групові заняття арттерапією. Через 6 місяців у 75% учасників спостерігалось поліпшення фізичного стану та значне зниження рівня тривожності [16].

Водночас за даними Міністерства охорони здоров'я (2023), комплексний підхід дозволяє знизити середній термін реабілітації з 9 до 6 місяців [17].

У результаті аналізу було розроблено наступні практичні рекомендації:

– Індивідуалізація підходу

Кожна реабілітаційна програма повинна враховувати фізичний стан пацієнта, його психологічний фон та мотивацію. Наприклад, пацієнту з депресією необхідно включати елементи арттерапії та мотиваційні вправи у програму фізичного тренування. Окрім цього, важливою є командна робота фахівців – реабілітологів, психологів та лікарів. За результатами дослідження Європейської ради реабілітації (2021), залучення мультидисциплінарної команди знижує ризик ускладнень на 20% [8].

– Сучасні методики

Використання технологій біофідбек, віртуальної реальності та мобільних додатків для відстеження прогресу пацієнтів. За даними дослідження HealthTech (2022), використання мобільних додатків підвищує рівень залучення пацієнтів до реабілітації на 35% [18].

Комплексний підхід, що поєднує психологічний вплив та фізичне виховання, є ключем до ефективної реабілітації поранених [2]. Практичні приклади та статистика підтверджують, що інтеграція цих методів дозволяє досягти високих результатів, скоротити термін відновлення та покращити якість життя пацієнтів. Реалізація зазначеного у статті, сприятиме підвищенню ефективності реабілітаційних програм у медичних та реабілітаційних закладах.

Реабілітація поранених є багатокомпонентним процесом, що вимагає інтегрованого підходу, спрямованого на відновлення як фізичного, так і психоемоційного стану пацієнтів. Аналіз сучасних методик доводить, що використання фізичного розвитку у поєднанні з психологічним впливом є найбільш ефективним підходом до вирішення реабілітаційних завдань [9]. Фізичне тренування сприяє відновленню рухових функцій, підвищує

витривалість та працездатність організму, а також покращує роботу серцево-судинної, дихальної та інших систем [7]. Водночас психологічний вплив допомагає подолати посттравматичний стресовий розлад, тривожність, депресію та інші психоемоційні розлади, що часто супроводжують фізичні травми.

Особливу увагу слід приділити адаптації реабілітаційних програм до індивідуальних потреб пацієнтів. Інтеграція сучасних психологічних технік, таких як когнітивно-поведінкова терапія, арт-терапія, релаксаційні методики, та фізичних вправ з урахуванням стану здоров'я пацієнта дозволяє досягти синергетичного ефекту [15]. Практичні приклади, наведені у статті, підтверджують ефективність такого підходу: значне скорочення термінів реабілітації, зниження рівня стресу та тривожності, а також підвищення мотивації пацієнтів до активної участі у процесі відновлення [14].

Розглянуті статистичні дані доводять, що впровадження комплексних реабілітаційних програм може зменшити середній період відновлення з 9 до 6 місяців, а також на 30-40% знизити ризик ускладнень під час реабілітації. Залучення мультидисциплінарних команд, що включають реабілітологів, психологів і лікарів, забезпечує ефективну взаємодію між різними напрямками відновлення і дозволяє враховувати всі аспекти стану пацієнта. Важливим складником успішної реабілітації є створення емоційно підтримувального середовища, що допомагає пацієнтам справлятися з викликами, пов'язаними з травмами, і поступово повертатися до активного життя.

Висновки. Використання фізичних вправ, адаптованих до індивідуальних потреб пацієнтів, дозволяє покращити рухові функції, підвищити витривалість та нормалізувати функціонування внутрішніх органів. Психологічна підтримка, включаючи методи релаксації, когнітивно-поведінкову терапію та арттерапію, сприяє зниженню рівня тривожності, подоланню посттравматичного стресового розладу та формуванню мотивації до активної участі в реабілітації. Інтеграція фізичних і психологічних методів дозволяє досягти значних результатів: скорочення термінів реабілітації на 20-30%, покращення загального стану організму та зменшення рівня стресу у пацієнтів. Подальші дослідження у цій сфері мають зосереджуватися на вдосконаленні методик, адаптації програм до різних груп пацієнтів, впровадженні сучасних технологій, таких як мобільні додатки та віртуальна реальність, а також на розробці стандартів комплексної реабілітації. Практична реалізація таких програм у реабілітаційних центрах і медичних закладах дозволить значно підвищити якість

реабілітаційних послуг та сприятиме швидкому поверненню постраждалих до повноцінного життя.

Список літератури:

1. Бойко В. В. Основи реабілітації : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 212 с.
2. Голик В. Навчання фізичній реабілітації за світовими стандартами *Ваше здоров'я*. 2017. № 43/44. С. 19–25.
3. Гриньова О. О., Третяк О. С. Фізична реабілітація: сучасні підходи до відновлення пацієнтів. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2020. С. 34–40.
4. Дяченко Т. В. Роль психологічного супроводу в реабілітації військовослужбовців. *Збірник наукових праць «Психологія та здоров'я»*. 2019. № 18(2). С. 35–42.
5. Камініна І. В. Фізична реабілітація як метод відновного лікування. Запоріжжя : ЗДМУ, 2018. 16 с.
6. Канюка Є. В. Оптимізація засобів фізичної реабілітації пацієнтів з наслідками травм дистальних відділів верхніх кінцівок : автореф. дис. канд. мед. наук : 14.01.24 – Лікувальна фізкультура та спортивна медицина. ДЗ «Дніпропетр. мед. акад. МОЗ України». Дніпро, 2017. 20 с.
7. Кокун О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозинська Н. С., Остапчук В. В. Психологічна робота з військовослужбовцями – учасниками АТО на етапі відновлення : методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 282 с.
8. Кочубей Л. П. Психосоціальна реабілітація постраждалих: теоретичні та практичні аспекти. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2021. 210 с.
9. Ларіна Т. О. Соціально-психологічна реабілітація особистості: покрокове набуття життєздатності. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2018. Вип. 42. С. 139–147.
10. Лесков В. О. Соціально-психологічна реабілітація військовослужбовців із районів військових конфліктів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах». Хмельницький, 2008. 22 с.
11. Мельникова О. П. Психологічний компонент фізичної реабілітації кваліфікованих спортсменів. Львів : Український державний університет фізичної культури. 2008. С. 7–14.
12. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навч. посіб. Гридковець Л. та ін.; за заг. ред. Л. Гридковець. Том 3. Київ, 2018. 236 с.
13. Свіриденко О. С., Левченко В. М. Сучасні тенденції у фізичній реабілітації: наукові підходи та практичні рішення. Київ : Національний медичний університет ім. О. О. Богомольця. 2023. С. 25–32.
14. Титаренко Т. М. Посттравматичне життєтворення: способи досягнення психологічного благо-

получчя : монографія. Кропивницький : Імекс ЛТД, 2020. 160 с.

15. Царенко Л., Вебер Т., Войтович М., Гриценко Л., Кочубей В., Гридковець Л. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навчальний посібник. Том 2. Київ, 2018. 240 с.

16. Українська асоціація фізичних терапевтів. Стандарти реабілітації пацієнтів з посттравматичними розладами. URL: <https://uapt.org.ua/uk/home/> (дата звернення: 17.12.2024).

17. Уніфікований клінічний протокол первинної та спеціалізованої медичної допомоги «Гостра реакція на стрес. Посттравматичний стресовий розлад. Порушення адаптації». 2024. URL: https://moz.gov.ua/storage/uploads/ec4ae01d-d0d3-4c0a-bf92-3cef633be/dn_1265_19072024_dod.pdf (дата звернення: 17.12.2024).

18. Шевченко А. В., Кравченко Н. О. Інтеграція фізичної та психологічної реабілітації: теоретичні та практичні аспекти. Одеса : Одеський національний медичний університет, 2022. С. 16–24.

References:

1. Boiko, V. V. (2016). *Osnovy rehabilitatsii: Navchalnyi posibnyk* [Fundamentals of rehabilitation: A textbook]. Kyiv: Tsentru uchebnoi literatury.

2. Holyk, V. (2017). *Navchannia fizychnii rehabilitatsii za svitovymy standartamy* [Teaching physical rehabilitation according to global standards]. *Vashe zdorovia*, (43/44), 19–25.

3. Hryniova, O. O., & Tretiak, O. S. (2020). *Fizychna rehabilitatsiia: Suchasni pidkhody do vidnovlennia patsiientiv* [Physical rehabilitation: Modern approaches to patient recovery]. Kharkiv: KhNU im. V. N. Karazina.

4. Diachenko, T. V. (2019). *Rol psykholohichnoho suprovodu v rehabilitatsii viiskovosluzhbovtziv* [The role of psychological support in the rehabilitation of military personnel]. *Zbirnyk naukovykh prats «Psykholohiia ta zdorovia»*, 18(2), 35–42.

5. Kaminina, I. V. (2018). *Fizychna rehabilitatsiia yak metod vidnovnoho likuvannia* [Physical rehabilitation as a method of restorative treatment]. Zaporizhzhia: ZDMU.

6. Kaniuka, Ye. V. (2017). *Optyimizatsiia zasobiv fizychnoi rehabilitatsii patsiientiv z naslidkamy travm distalnykh viddiliv verkhnikh kintsivok* [Optimization of physical rehabilitation methods for patients with distal upper limb injuries] (Doctoral dissertation abstract). Dnipro: Dnipropetrovska medychna akademiia MOZ Ukrainy.

7. Kokun, O. M., Ahaiev, N. A., Pishko, I. O., Lozinska, N. S., & Ostapchuk, V. V. (2017). *Psykholohichna robota z viiskovosluzhbovtziamy – uchasykamy ATO na etapi vidnovlennia* [Psychological work with military personnel – participants in the ATO during the recovery stage]. Kyiv: NDTs HP ZSU.

8. Kochubei, L. P. (2021). *Psykhosotsialna rehabilitatsiia postrazhdalikh: Teoretychni ta praktychni aspekty* [Psychosocial rehabilitation of victims: Theoretical and practical aspects]. Lviv: LNU im. I. Franka.

9. Laryna, T. O. (2018). *Sotsialno-psykholohichna rehabilitatsiia osobystosti: Pokrokovе nabuttia zhyttiezdatnosti* [Social-psychological rehabilitation of the individual: Step-by-step acquisition of vitality]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii*, (42), 139–147.

10. Leskov, V. O. (2008). *Sotsialno-psykholohichna rehabilitatsiia viiskovosluzhbovtziv iz raioniv viiskovykh konfliktiv* [Social-psychological rehabilitation of military personnel from conflict zones] (Doctoral dissertation abstract). Khmelnytskyi.

11. Melnykova, O. P. (2008). *Psykholohichnyi komponent fizychnoi rehabilitatsii kvalifikovanykh sportmeniv* [The psychological component of physical rehabilitation of qualified athletes]. Lviv: Ukrainian State University of Physical Culture, 7–14.

12. Hrydkovets, L., et al. (2018). *Osnovy rehabilitatsiinoi psykholohii: Podolannia naslidkiv kryzy* [Fundamentals of rehabilitation psychology: Overcoming the consequences of the crisis] (Vol. 3). Kyiv.

13. Svyrydenko, O. S., & Levchenko, V. M. (2023). *Suchasni tendentsii u fizychnii rehabilitatsii: Naukovi pidkhody ta praktychni rishennia* [Modern trends in physical rehabilitation: Scientific approaches and practical solutions]. Kyiv: National Medical University named after O. O. Bogomolets, 25–32.

14. Tytarenko, T. M. (2020). *Posttravmatychnе zhyttietvorennia: Sposoby dosiagnennia psykholohichnoho blahopoluchchia* [Post-traumatic life creation: Ways to achieve psychological well-being]. Kropyvnytskyi: Imeks LTD.

15. Tsarenko, L., Weber, T., Voitovych, M., Hrytsenok, L., Kochubei, V., & Hrydkovets, L. (2018). *Osnovy rehabilitatsiinoi psykholohii: Podolannia naslidkiv kryzy* [Fundamentals of rehabilitation psychology: Overcoming the consequences of the crisis] (Vol. 2). Kyiv.

16. Ukrainian Association of Physical Therapists. (2024). *Standarty rehabilitatsii patsiientiv z posttravmatychnymy rozladamy* [Standards of rehabilitation for patients with post-traumatic disorders]. Retrieved from <https://uapt.org.ua/uk/home/> (Accessed December 17, 2024).

17. Unified Clinical Protocol. (2024). *Hostra reaktsiia na stres. Posttravmatychnyi stresovyi rozlad. Porushennia adaptatsii* [Acute stress reaction. Post-traumatic stress disorder. Adaptation disorders]. Retrieved from https://moz.gov.ua/storage/uploads/ec4ae01d-d0d3-4c0a-bf92-3cef633be/dn_1265_19072024_dod.pdf (Accessed December 17, 2024).

18. Shevchenko, A. V., & Kravchenko, N. O. (2022). Intehratsiia fizychnoi ta psykhologichnoi reabilitatsii: Teoretychni ta praktychni aspekty [Integration of physical and psychological rehabilitation: Theoretical and practical aspects]. Odesa: Odesa National Medical University, 16–24.

© О. П. Багас, А. О. Холодна, Д. О. Широка, 2024

Оглядова стаття

Надійшла до редакції 19.12.2024

Прийнято до публікації 18.12.2024



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-25>

Т. О. Белкова

Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9357-8941> – Т. О. Белкова

 belkovato@ukr.net

КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Епоха глобального погіршення стану здоров'я населення України посилює потребу у відродженні природних підходів до вирішення проблем здоров'я, зростання попиту на послуги фізичної реабілітації зумовлює потребу у кваліфікованих фахівцях, здатних розробляти та застосовувати новітні комплексні оздоровчо-реабілітаційні технології відновлення, зміцнення та збереження здоров'я різних соціально-демографічних груп населення. Важливим результатом професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язберігаючого освітнього середовища є готовність здобувачів до здійснення здоров'язберігаючої діяльності. Це визначається багатьма факторами, найважливішими з яких є система методів і цілей, наявність професійних знань і вмінь, а також безпосередня спрямованість майбутнього фахівця з фізичної реабілітації на професійну діяльність, у процесі якої найактивніше формуються потреби, інтереси та мотиви до здобуття істотних, значущих і сучасних знань і вмінь. Одним із найскладніших завдань вивчення готовності до професійної діяльності є виявлення її основних компонентів, іншими словами, її структури.

Метою даної статті є визначення компонентного складу готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища.

Методологія. Систематизація та вивчення наукових публікацій, аналіз наукової та навчально-методичної літератури, Інтернет-джерел, розкриття основних визначень досліджуваної проблеми, узагальнення та висновки.

Наукова новизна нашого дослідження полягає в тому, що в структурі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища ми виділяємо мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти. При визначенні критеріїв сформованості здоров'язбережувального освітнього середовища як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців з фізичної реабілітації було обрано: стимулювально-регулятивний (ціннісний) критерій за мотиваційно-ціннісним компонентом, когнітивно-дієвий (гносеологічний) критерій за когнітивним компонентом, здоров'язбережувальний (організаційно-конструктивний) критерій за операційно-діяльнісним компонентом та особистісно-рефлексивний (оцінно-рефлексивний) критерій за рефлексивним компонентом. Для кожного критерію визначено низку показників та рівнів професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища: високий (особистісно-усвідомлювальний), достатній (настановчо-дієвий), середній (реконструктивний), низький (ознайомлювальний).

Висновки. Автор статті приходить до висновку, що готовність майбутнього фахівця з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища є результатом професійної підготовки здобувача вищої освіти до ролі керівника, координатора та організатора здоров'язбережувального процесу у закладі освіти, який виражається у здатності сформувати здоров'язбережувальне освітнє середовище для учасників освітнього процесу в здоров'язбережувальному освітньому просторі вишу.

Ключові слова: здоров'я, освітній процес, готовність, структура, компонент, майбутній фахівець з фізичної реабілітації, здоров'язбережувальне освітнє середовище.

COMPONENT COMPOSITION OF THE READINESS OF FUTURE PHYSICAL REHABILITATION SPECIALISTS TO FORM A HEALTH-PROTECTING EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The era of global deterioration of the health of the population of Ukraine increases the need for the reveal of natural approaches to solving health problems, the growth of demand for physical rehabilitation services determines the need for qualified specialists who are able to develop and apply the latest comprehensive health and rehabilitation technologies for restoring, strengthening and preserving the health of various socio-demographic groups of the population. An important result of the professional training of future physical rehabilitation specialists for the formation of a health-preserving educational environment is the readiness of applicants to carry out health-preserving activities. This is determined by many factors, the most important of which are the system of methods and goals, the availability of professional knowledge and skills, as well as the direct focus of the future physical rehabilitation specialist on professional activity, in the process of which the needs, interests and motives for acquiring essential, significant and modern knowledge and skills are most actively formed. One of the most difficult tasks of studying readiness for professional activity is to identify its main components, in other words, its structure.

The purpose of this article is to determine the component composition of the readiness of future physical rehabilitation specialists to form a health-preserving educational environment.

Methodology. Systematization and study of scientific publications, analysis of scientific and educational and methodological literature, Internet sources, disclosure of the main definitions of the problem under study, generalizations and conclusions.

The scientific novelty of our study lies in the fact that in the structure of professional training of future physical rehabilitation specialists to form a health-preserving educational environment, we distinguish motivational-value, cognitive, operational-activity and reflective components. When determining the criteria for the formation of a health-preserving educational environment as a worldview orientation of future physical rehabilitation specialists, the following were selected: a stimulating and regulatory (value) criterion for the motivational and value component, a cognitive and action (epistemological) criterion for the cognitive component, a health-preserving (organizational and constructive) criterion for the operational and activity component, and a personal and reflective (evaluative and reflective) criterion for the reflective component. For each criterion, a number of indicators and levels of professional training of future physical rehabilitation specialists for the formation of a health-preserving educational environment are determined: high (personally conscious), sufficient (instillation-effective), average (reconstructive), low (familiarization).

Conclusions. The author of the article concluded that the readiness of a future physical rehabilitation specialist to form a health-preserving educational environment is the result of the professional training of a higher education student for the role of a leader, coordinator and organizer of a health-preserving environment. process in an educational institution, which is expressed in the ability to form a health-preserving educational environment for participants in the educational process in the health-preserving educational space of a higher educational institution.

Key words: health, educational process, readiness, structure, component, future physical rehabilitation specialist, health-preserving educational environment.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Сучасні трансформації в українському суспільстві особливо торкнулися сфери освіти та професійних відносин. Система вищої освіти зазнає кардинальних змін і отримує соціальне замовлення на спеціалістів нового профілю, в тому числі на професію фахівця з фізичної реабілітації (фізіотерапевта та ерготерапевта). Поступово формується новий інноваційний тип фахівця, орієнтованого на високий професіоналізм та ділову активність.

Розвиток фізичної реабілітації як науки та навчальної дисципліни зумовлений тим, що в суспільстві виникла нагальна потреба у всебічному

дослідженні процесів розвитку здоров'я людини (формування, лікування, відновлення), етапів управління здоров'ям (утримання, збереження, відтворення) загалом та її окремих компонентів (фізична, психічна, репродуктивно-виробнича тощо) та визначення видів професійної реабілітації (соціальної, терапевтичної та фізичної, психічної, педагогічної) [11, с. 394].

Є. Н. Приступа і А. С. Вовканич зазначають, що «питання розбудови сучасної системи фізичної реабілітації досить відкрито і гостро стоїть перед нашим суспільством». Автори вважають, що «одним з найважливіших питань цього процесу є, безперечно, підготовка кадрів, які б становили

ї кістяк». На їх думку, «потрібні фахівці, робота яких не зводилася б до простого механічного виконання певного комплексу вправ, а фахівці, які мали б достатньо знань для проведення самостійних обстежень, творчого вибору того чи іншого комплексу реабілітаційних методик (або розробки його для конкретного пацієнта), які мали б достатній запас практичних навичок та були би здатними підготувати свого пацієнта до життя у нових для нього умовах» [9, с. 94].

Професіоналізм фахівця із фізичної реабілітації виявляється у професійній діяльності, а саме розробці та застосуванні новітніх комплексних оздоровчо-реабілітаційних технологій для відновлення, зміцнення та збереження здоров'я різних соціально-демографічних груп населення. Сутністю цієї діяльності є дії (спілкування, діалог, взаємодія), засновані на системах цінностей і морально-етичних орієнтаціях, що визначають загальнолюдські права та визначають основні свободи людини [8, с. 260].

Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язберігаючого освітнього середовища нині є важливим етапом кваліфікованого відновлення, корекції та підтримки рухових функцій організму та однією з актуальних проблем, яка досліджується на фоні підвищеної уваги науковців до формування фахівця нової генерації у системі неперервної освіти – освіти протягом усього життя. Соціалізація здобувачів освіти в процесі професійної підготовки передбачає перебудову всього способу життя, розширення й ускладнення суспільних відносин, особливо в умовах воєнного стану [10, с. 260].

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Аналіз літератури з проблем професійної підготовки майбутніх фахівців дозволив встановити взаємозв'язок професійної діяльності фахівця з процесом його підготовки та станом готовності до її здійснення. Він виявляється у наступності та взаємозумовленості функцій цих педагогічних систем (підготовка виступає засобом формування готовності до діяльності, готовність є результатом і показником якості підготовки та реалізується, перевіряється в діяльності; діяльність виступає метою підготовки і водночас виконує функції її регулювання й корекції) [3, с. 182].

Дослідження багатьох науковців, проведені у закладах вищої освіти, свідчать на те, що визначення різних структурних компонентів готовності фахівців у сфері реабілітації залежить від виду майбутньої професійної діяльності.

Так, у структурі готовності майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії до роботи з від-

новлення здоров'я спортсменів О. В. Базильчук виділяє чотири структурні компоненти: мотиваційний (оволодіння цілісним змістом діяльності шляхом формування перспективних, внутрішньо вмотивованих ліній, дій, соціальних установок, інтересів, потреб і мотивів); науково-теоретичний (професійно орієнтовані знання, якими повинен оволодіти майбутній фахівець із фізичної терапії, ерготерапії); процесуальний (синтез професійно орієнтованих умінь і навичок, якими повинен оволодіти майбутній фахівець із фізичної терапії, ерготерапії); особистісний (професійно значущі якості, якими повинен оволодіти майбутній фахівець із фізичної терапії, ерготерапії) [1, с. 12].

У дослідженні Н. О. Белікової готовність майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності розглядаються як інтегративне утворення особистості, що складаються з мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного й рефлексивно-аналітичного структурних компонентів. Мотиваційний компонент характеризує наявність у студента мотивації до професійного навчання, яке дозволить йому здійснювати здоров'язбережувальну діяльність; когнітивний компонент відображає наявність у студентів сукупності професійно орієнтованих знань, необхідних для здійснення здоров'язбережувальної діяльності; операційно-діяльнісний компонент характеризує наявність у студента проектувально-конструктивних, виконавських та аналітико-рефлексивних умінь і навичок здійснення здоров'язбережувальної діяльності; рефлексивно-аналітичний компонент відображає наявність у студента соціальної креативності та здатності до самоосвіти й саморозвитку для ефективного здійснення здоров'язбережувальної діяльності [2, с. 16].

У роботі Ю. В. Копочинської у структурі психологічної готовності до професійної діяльності фахівців з фізичної реабілітації (терапії), виділено мотиваційний (система соціальних норм і цінностей, особистісні нахили й емоції, риси характеру, потреба успішно виконувати поставлене завдання, інтерес до діяльності, вміння знайти необхідні ресурси для виконання поставленого завдання, прагнення досягти успіху й показати себе з найкращої сторони, що визначають здатність людини протистояти тиску зовнішніх обставин самостійно, відповідально з опорою на власні можливості), когнітивний (система знань, необхідних для успішної діяльності фахівця з фізичної реабілітації) та особистісний (система особистісних характеристик ставлення особистості до себе (самосприйняття, самоцінність, самоповага тощо), відповідний настрій, що забез-

печую ефективну професійну діяльність) компоненти [5, с. 485].

Вивчення психолого-педагогічної, методичної літератури та різноманітних наукових розробок з проблем професійної освіти реабілітаційного спрямування свідчить про те, що, незважаючи на численні пошуки, професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища потребує додаткових досліджень.

Мета дослідження – визначення компонентного складу готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища.

Методологією в нашому дослідженні виступає систематизація та вивчення наукових публікацій, аналіз наукової та навчально-методичної літератури, Інтернет-джерел, розкриття основних визначень досліджуваної проблеми, узагальнення та висновки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійну підготовленість майбутнього вчителя фізичної культури до формування здоров'язбережувального середовища у своєму дослідженні ми розглядали як результат професійної орієнтації, професійного самовизначення і професійної ідентифікації; як результат професійної освіти і самоосвіти, професійного виховання і самовиховання. Професійна підготовленість перебуває в єдності зі спрямованістю на професійну здоров'язбережувальну діяльність і стійкими настановами на працю майбутнього реабілітолога [4, с. 68].

Зробивши аналіз нами запропонована конструкція, яка представлена інтегративними, логічно взаємопов'язаними складовими, містить такі структурні компоненти професійної підго-

товки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний. Виходячи із цього, мотиваційно-ціннісний компонент відображає систему ціннісних орієнтацій та професійно-особистісну мотивацію; когнітивний компонент представлений професійними знаннями та фаховими вміннями й навичками для якісного виконання відновлювально-реабілітаційної діяльності; операційно-діяльнісний компонент охоплює професійно значущі якості, зокрема емпатію, чуйність, толерантність тощо, та комунікативні здібності під час роботи з пацієнтами-клієнтами; рефлексивний компонент містить здатність до аналітичної діяльності та саморозвитку на основі рефлексії, що зображено на рис. 1.

Зазначені компоненти професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища є взаємозумовленим явищем, яке через системний взаємозв'язок його внутрішніх складових являє собою цілісне утворення. Однак, кожен компонент професійної культури представлений тими чи іншими елементами, які можуть розглядатись як окрема одиниця і потребувати окремого наукового вивчення.

У нашому дослідженні мотиваційно-ціннісний компонент відбивається в усвідомленні ціннісного ставлення до діяльності, яка спрямована на зміцнення та збереження здоров'я, формування здоров'язбережувального освітнього середовища. Для оцінки рівнів готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної професійної діяльності було обрано стимулювально-регулятивний критерій (ціннісний) за мотиваційно-ціннісним компонентом, який міс-

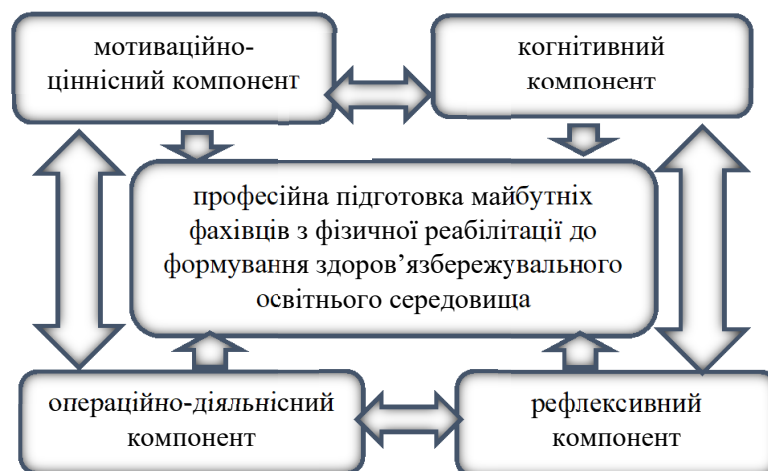


Рис. 1. Компоненти професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища

тять об'єктивне уявлення про мотивацію майбутнього фахівця з фізичної реабілітації до професійної діяльності, спрямованої на формування здоров'язбережувального освітнього середовища, взаємодії з учасниками освітнього процесу тощо.

Когнітивний компонент передбачав наявність у майбутніх фахівців з фізичної реабілітації стійких знань, умінь і професійних навичок щодо формування здоров'язбережувального освітнього середовища; знання в галузі формування здоров'я та безпеки життєдіяльності; наявність досвіду роботи у сфері збереження і відновлення здоров'я та формування культури здоров'я. Для оцінки рівнів готовності було обрано когнітивно-дієвий (гносеологічний) критерій за когнітивним компонентом, який включав усвідомлення формування здоров'язбережувального освітнього середовища, а саме: набуття здоров'язбережувальних, нормативно-правових знань; методи оцінки стану оздоровчого середовища закладу; про організацію здоров'язбережувального освітнього процесу, наявність знань про норми дозування навантажень у оздоровчо-реабілітаційній діяльності; про дотримання професійної етики, вміння вирішувати конфліктні ситуації.

Операційно-діяльнісний компонент передбачав оволодіння методичними та практичними прийомами використання знань з метою оволодіння способами діяльності, формування умінь і навичок з організації та управління формуванням здоров'язбережувального освітнього середовища закладу. Для оцінки рівнів готовності обрано здоров'язбережувальний (організаційно-конструктивний) критерій за операційно-діялісним компонентом. З його допомогою оцінювалися вміння, навички та досвід здоров'язбережувальної діяльності. Зазначений критерій передбачав оцінку конструктивної функції майбутніх фахівців з фізичної реабілітації щодо організації, побудови та управління освітнім процесом з урахуванням виховних і корекційних засобів, вміння реалізувати здоров'язбережувальну діяльність, спрямовану на формування здоров'язбережувального освітнього середовища.

Важливим у структурі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувального освітнього середовища був рефлексивний компонент. Для визначення рівня готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища було обрано особистісно-рефлексивного (оцінно-рефлексивний) критерій за рефлексивним компонентом, що характеризувався можливістю здійснювати діагностику здоров'я здобувачів, урахувати особливості

їх емоційного стану реалізувати рефлексію професійної діяльності на основі самоаналізу, об'єктивної самооцінки та самовдосконалення.

Для кожного критерію було визначено низку показників.

Показники прояву стимулювально-регулятивного (ціннісного) критерію готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища: наявність саморегуляції власного стану; наявність емоційної стабільності; наявність психологічного комфорту; переконаність у необхідності регуляції соціальних відносин; наявність мотивації щодо здоров'язбереження.

Показники прояву когнітивно-дієвого (гносеологічного) критерію готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища: обізнаність у проблемах здоров'язбереження, що виявляється в умінні, звичці та самостійності виконання оздоровчих заходів; переконаність у необхідності саморозвитку та самовдосконаленні особистої культури здоров'я як світоглядної орієнтації; наявність інтересу до вивчення питань здоров'язбереження, потреба в поглибленні знань; усвідомлення ролі здорового способу життя у збереженні здоров'я; рівень знань з основ профілактики захворювань, здоров'язбережувальних технологій та оздоровчих заходів.

Показники прояву здоров'язбережувального (організаційно-конструктивного) критерію готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища: об'єктивна оцінка свого фізичного здоров'я; наявність розвинених фізичних якостей; підтримка активного фізичного стану; вміння розробки індивідуальної оздоровчої системи; організація щоденної самостійної здоров'язбережувальної діяльності.

Показники прояву особистісно-рефлексивного (оцінно-рефлексивного) критерію готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища: нормальний рівень власної тривожності; відповідна адекватна реакція на дії оточуючих, у різних життєвих ситуаціях; ціннісне ставлення до здоров'я (орієнтованість на здоров'язбереження); наявність морально-вольових якостей; працездатність організму.

Проаналізувавши дослідження науковців та враховуючи специфіку досліджуваного напрямку, ми визначили наступні рівні професійної підготовки майбутніх фахівців до формування здоров'язбережувального освітнього середовища: високий (особистісно-усвідомлювальний),

достатній (настановчо-дієвий), середній (реконструктивний), низький (ознайомлювальний). Ступінь прояву кожної ознаки оцінювали 5 експертів за 4-х бальною шкалою. Так, за ступенем її прояву умовно встановлено цифрові показники: ознака виявляється яскраво – 4 бали; достатньо – 3 бали; середньо – 2 бали; слабо – 1 бал.

Отже, вирішення проблеми збереження та зміцнення здоров'я всіх учасників освітнього процесу в сучасних умовах інтенсифікації освіти можливе шляхом формування здоров'язбережувального простору. Функціонування здоров'язбережувального освітнього середовища у закладі вищої освіти дозволить контролювати показники індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни особистого здоров'я та проводити відповідні психолого-педагогічні, корекційні, реабілітаційні заходи для забезпечення здоров'язбереження всіх учасників освітнього процесу закладу вишу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Під час дослідження визначено і надано характеристику компонентному складу готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища

У структурі готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний компоненти. Для кожного критерію визначено низку показників та рівнів професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища: високий (особистісно-усвідомлювальний), достатній (настановчо-дієвий), середній (реконструктивний), низький (ознайомлювальний).

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища.

Список літератури:

1. Базильчук О.В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії до роботи з відновлення здоров'я спортсменів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький, 2019. 610 с.

2. Белікова Н.О. Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності: теорія та методика : монографія. Київ : ТОВ «Козарі», 2012. 584 с.

3. Белікова Н.О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2012. 586 с.

4. Богатов А.О. Компоненти і критерії підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування здоров'язбережувального середовища. *Наука і освіта*. 2016. № 1. С. 67–72. URL: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-1-15>.

5. Копочинська Ю.В. Теоретичні і методичні засади формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії в закладах вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. 571 с.

6. Кочерга Є.В. Розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії в закладах післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук (д-р філософ.) : 13.00.04 ; Інститут вищої освіти НАПН України, Київ, 2021. 321 с.

7. Кравченко І. П. Формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи зі спортсменами водних видів спорту у процесі фахової підготовки: дис. ... д-ра філософії: 011. Полтава, 2022. 275 с. URL: http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/11/kravchenko-i._p._.pdf.

8. Практична складова освітньої програми майбутнього фахівця в умовах воєнного стану в Україні: особливості, пріоритети, перспективи: Збірник тез за результатами практичної складової освітніх програм / За заг. ред. А.М. Старевої. Випуск 2. Миколаїв : МІРЛ та МФК Університету «Україна», 2023. 469 с.

9. Приступа Є.Н., Вовканич А.С. Роль і місце фахівця з фізичної реабілітації в системі охорони здоров'я населення. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 9. С. 92–96.

10. Твердохлебова Ю., Красілов А., Ляной М. Компоненти готовності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту використовувати технології відновлення здоров'я у професійній діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2020, № 10(104). С. 259–269. URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.10/259-269>.

11. Fastivets A., Emetc A., Zhamardiy V., Skrynnyk Y., Kvak O., Kabatska O. (2023). Essence and structure of the integration-functional model of natural and scientific training of future specialists in physical therapy and occupational therapy. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 14(2). 394–403.

References:

1. Bazilchuk, O. V. (2019). *Teoretychni i metodychni zasady profesiyanoi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv z fizychnoyi terapiyi, erhoterapiyi do roboty z vidnovlennya zdorov'ya sportshmeniv* [Theoretical and methodological principles of professional training of future specialists in physical therapy, occupational therapy for work on restoring the health

of athletes]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Khmelnytskyi. 610 s. [in Ukrainian].

2. Belikova, N. O. (2012). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii do zdoroviazber-zhuvalnoi diialnosti: teoriia ta metodyka [Training of future specialists in physical rehabilitation to health-care-saving activity: theory and methodology]. Kyiv: Kozari Ltd. [in Ukrainian].

3. Belikova, N. O. (2012). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsiyi do zdorov"yazberzhuval'noyi diyal'nosti [Theoretical and methodological principles of training future specialists in physical rehabilitation for health-preserving activities]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Lutsk. 586 s. [in Ukrainian].

4. Bogatov, A. O. (2016). Skladovi ta kryteri-yi hotovnosti maybutnikh uchyteliv fizychnoi kul'tury do formuvannya zdorov"yazberihayuchoho seredovyscha. *Nauka i osvita*. [Components and criteria of readiness of future physical education teachers for the formation of a health-preserving environment]. *Science and Education*. № 1. pp. 67–72. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-1-15> [in Ukrainian].

5. Kopochynska, Yu. V. (2021). Teoretychni i metodychni zasady formuvannya profesiinoi identychnosti maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi terapii, erhoterapii v zakladakh vyschoi osvity [Theoretical and methodical principles of formation of professional identity of future specialists in physical therapy, occupational therapy in institutions of higher education]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova, 571 s. [in Ukrainian].

6. Kocherga, E. V. (2012). Rozvytok zdorov"yazberzhuval'noyi kompetentnosti vchytelya khimiyi zakladiv pislyadyplomnoyi osvity: dys. ... kandydata pedahohichnykh nauk (doktora filosofiyi): [Development of health-preserving competence of chemistry teachers in postgraduate education institutions]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Institute of Higher Education of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv. 321 s. [in Ukrainian].

7. Kravchenko, I. P. (2022). Formuvannya hotovnosti maybutnikh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsiyi do roboty zi sport-smenamy vodnykh vydiv sportu u protsesi fakhovoyi pidhotovky: [Formation of readiness of future specialists in physical rehabilitation to

work with athletes of water sports in the process of professional training]: dys. ... d-ra philosophy: 011. Poltava. 275 s. Retrieved from: http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/11/kravchenko-i._p._.pdf. [in Ukrainian].

8. Praktychna skladova osvitynoyi prohramy maybutn'oho fakhivtsya v umovakh voyennoho stanu v Ukrayini: osoblyvosti, priorytety, perspektyvy: [Practical component of the educational program of a future specialist in conditions of martial law in Ukraine: features, priorities, prospects: Collection of theses based on the results of the practical component of educational programs] / General editor A.M. Stareva. Issue 2. Mykolaiv: MIRL and IFC of the University «Ukraine» 2023. 469 s. [in Ukrainian].

9. Prystupa, E. N., & Vovkanych, A. S. (2011). Rol' i mistse fakhivtsya z fizychnoi reabilitatsiyi v systemi okhorony zdorov"ya. *Pedahohika, psykholohiya ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannya i sportu* [The role and place of a physical rehabilitation specialist in the public health system]. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*. № 9. pp. 92–96. [in Ukrainian].

10. Tverdokhlebova, Yu., Krasilov, A., & Liannyo, M. (2020). Skladovi hotovnosti maybutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannya i sportu do vykorystannya ozdorovchyykh tekhnolohiy u profesiyniy diyal'nosti. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyi tekhnolohiyi* [Components of the readiness of future physical education and sports specialists to use health restoration technologies in professional activities]. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, № 10 (104). pp. 259–269. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.10/259-26911> [in Ukrainian].

11. Fastivets, A., Emetc, A., Zhamardiy, V., Skrinnik, Y., Kvak, O., & Kabatska, O. (2023). Sutnist' ta struktura intehratsiyno-funktsional'noyi modeli pryrodnycho-naukovoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv z likuval'noyi fizkul'tury ta erhoterapiyi. [Essence and structure of the integration-functional model of natural and scientific training of future specialists in physical therapy and occupational therapy]. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 14(2). 394–403. [in Ukrainian].

© Т. О. Белкова, 2024

Науково-методична стаття

Надійшла до редакції 03.12.2024

Прийнято до публікації 18.12.2024

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Антіфєєва Христина Олександрівна** – здобувачка вищої освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, Україна
2. **Бабій Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства та міжкультурної комунікації, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
3. **Багас Олег Петрович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання і спорту, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна
4. **Бєлкова Тетяна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки, педагогічного факультету, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна
5. **Бондарчук Вікторія Василівна** – викладач, кафедри практичної психології та педагогіки, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
6. **Бурцева Олена Георгіївна** – старший викладач кафедри математики і фізики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, Україна
7. **Варвинець Лариса Анатоліївна** – здобувачка вищої освіти Відокремленого структурного підрозділу – закладу вищої освіти «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Хмельницький інститут соціальних технологій, м. Хмельницький, Україна
8. **Вєньбо Коу** – аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна
9. **Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович** – доцент кафедри психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна
10. **Галашова Олена Геннадіївна** – старший викладач кафедри іноземних мов, Одеський національний економічний університет, м. Одеса, Україна
11. **Завалко Павло Ігорович** – аспірант кафедри практичної психології і педагогіки факультету психології і соціального захисту, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
12. **Завгородній Дмитро Володимирович** – здобувач вищої освіти Навчально-наукового інституту міжнародної освіти, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна
13. **Зошій Ірина Василівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна
14. **Клевака Леся Петрівна** – доцент кафедри психології та педагогіки, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», м. Полтава, Україна
15. **Коваль Ігор Святославович** – кандидат педагогічних наук, заступник начальника факультету психології та соціального захисту, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
16. **Крук Станіслав Леонідович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
17. **Кулик Юлія Олегівна** – викладач кафедри практичної психології та педагогіки, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
18. **Купіна Ірина Олександрівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна
19. **Курільченко Максим Олександрович** – аспірант, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна м. Харків, Україна
20. **Лаврінєнко Віталій Анатолійович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри кризової психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна
21. **Лапичак Микола Васильович** – психолог, Простір ментального комфорту «АІМ», м. Львів, Україна

22. **Литвин Андрій Віленович** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
23. **Мітюк Людмила Олексіївна** – кандидат технічних наук, доцент кафедри охорони праці, промислової та цивільної безпеки, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна
24. **Найчук Вікторія Віталіївна** – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна
25. **Нестер Анатолій Антонович** – доктор технічних наук, доцент, доцент кафедри будівництва та цивільної безпеки, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна
26. **Нестер Геннадій Анатолійович** – здобувач, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна
27. **Онишко Олег Романович** – аспірант кафедри управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи Інституту управління, Класичний приватний університет, м. Запоріжжя, Україна
28. **Пасічник Софія Вікторівна** – лаборант лабораторії екстремальної психології та реабілітації, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
29. **Пилипенко Лілія Віталіївна** – викладач кафедри практичної психології та педагогіки, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
30. **Радіус Олена Анатоліївна** – старший викладач кафедри психології, педагогіки та лінгводидактики, Державний університет інтелектуальних технологій і зв'язку, м. Одеса, Україна
31. **Радченя Ірина Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна
32. **Романішина Ольга Валеріївна** – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри технології машинобудування, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна
33. **Руденко Лариса Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
34. **Сірко Роксолана Іванівна** – доктор психологічних наук, професор, начальник кафедри практичної психології та педагогіки, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
35. **Скнар Оксана Миколаївна** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут соціальної та політичної психології, НАПН України, м. Київ, Україна
36. **Скрипкіна Ольга Михайлівна** – магістр, Вінницький соціально-економічний інститут Університету «Україна»; головний спеціаліст відділу внутрішньої політики, преси та інформації, Ладижинська міська рада, м. Вінниця, Україна
37. **Слободяник Анастасія Володимирівна** – здобувачка вищої освіти, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна
38. **Слободяник Володимир Іванович** – кандидат психологічних наук, доцент, начальник Інституту післядипломної освіти, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
39. **Тесленко Марина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», м. Полтава, Україна
40. **Третьякова Лариса Дмитрівна** – доктор технічних наук, професор, професор кафедри охорони праці, промислової та цивільної безпеки. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна
41. **Федюк Галина Зіновіївна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки і психології, Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського, м. Львів, Україна
42. **Холодна Анастасія Олександрівна** – курсант факультету забезпечення оперативно-службової діяльності, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна
43. **Черкашина Жанна Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філософії та педагогіки професійної підготовки, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, м. Харків, Україна

44. **Шевчук Вікторія Валентинівна** – доцент кафедри психології та педагогіки, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», м. Полтава, Україна

45. **Широка Дана Олександрівна** – курсант факультету забезпечення оперативно-службової діяльності, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна

46. **Яремко Роман Ярославович** – кандидат психологічних наук, викладач кафедри практичної психології та педагогіки, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна