МАТЕРІАЛИ ДРУКУЮТЬСЯ УКРАЇНСЬКОЮ, АНГЛІЙСЬКОЮ ТА ПОЛЬСЬКОЮ МОВАМИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ ЛЬВІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ. ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

№ 1 (5), 2025

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.

А Освіта (А1 Освітні науки):

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;

А Освіта (А5 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; ***СЛІПЧИШИН Лідія***, 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; ***КОНІВІЦЬКА Тетяна*** – кандидат пед. наук, доцент; ***ШАРЛОВИЧ Зоя***, кандидат пед. наук (Республіка Польща).

А Освіта (А7 Фізична культура і спорт):

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

С Соціальні науки, журналістика, інформація та міжнародні відносини (С4 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»
2025

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. Ідентифікатор медіа R30-02801.

СУБ'ЄКТ У СФЕРІ ДРУКОВАНИХ МЕДІА Львівський державний університет безпеки життєдіяльності (вул. Клепарівська, 35, м. Львів, 79007, e-mail: ldubzh.lviv@dsns.gov.ua, тел. (032) 233-00-88)

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Львівського державного університету безпеки життєдіяльності
(*Протокол № 10 від 04.06.2025 р.*)

Фахове видання (категорія «Б»):
Наказ МОН України № 920 від 26 червня 2024 року (додаток 6).
Спеціальності: А1 Освітні науки, А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями), А7 Фізична культура і спорт, С4 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 «Науковізаписки 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 05.06.2025. Підписано до друку 09.06.2025.
Формат 60×84/8. Ум. друк. арк. 9,77. Зам. № 0725/603. 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

CONTENTS

ПЕДАГОГІКА

PEDAGOGY

Ю. П. Горблянський, М. О. Кульчицька
МЕНТАЛЬНИЙ ВИКЛИК УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ ТА НАЦІОНАЛЬНІЙ КУЛЬТУРІ: ОБСЦЕННІСТЬ — 7

Yu. P. Horblyanskyi, M. O. Kulchytska
MENTAL CHALLENGE TO THE UKRAINIAN LANGUAGE AND NATIONAL CULTURE: OBSCENITY

С. М. Вдович, О. М. Лозинська
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ — 21

S. M. Vdovych, O. M. Lozynska
PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN HIGHER EDUCATION

В. В. Іванова, Л. В. Зданевич, О. О. Сас
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ДОВКІЛЛЯМ — 28

V. V. Ivanova, L. V. Zdanevych, O. O. Sas
THEORETICAL ASPECTS OF SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF EXPLORING THE ENVIRONMENT

Т. О. Атрощенко, О. С. Дудаш
ЗДАТНІСТЬ ДО ВИХОВАННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НАВИЧОК СВІДОМОГО ДОТРИМАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ НОРМ І ПРАВИЛ ПОВЕДІНКИ ЯК ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ — 34

T. O. Atroshchenko, O. S. Dudash
THE ABILITY TO EDUCATE PRESCHOOLERS IN THE SKILLS OF CONSCIOUS OBSERVANCE OF MORAL AND ETHICAL NORMS AND RULES OF BEHAVIOR AS A PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE EDUCATORS

Н. А. Зобенько, Ю. О. Соловей, В. Г. Бондар
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МОНІТОРИНГУ Й ОЦІНКИ ДОСЯГНЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ — 40

N. A. Zobenko, Yu. O. Solovei, V. H. Bondar
PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO MONITOR AND EVALUATE THE ACHIEVEMENTS OF PRESCHOOL CHILDREN

А. В. Окаєвич
МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ КРАЇН – ЧЛЕНІВ НАТО — 50

A. V. Okaievych
METHODS OF FORMING PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF THE ARMED FORCES OF NATO MEMBER STATES

М. Г. Шленьова
МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БІБЛІОТЕЧНОЇ, ІНФОРМАЦІЙНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ В ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ — 56

M. H. Shlenova
A MODEL FOR THE PROFESSION-ORIENTED TRAINING SYSTEM OF FUTURE SPECIALISTS IN LIBRARY, INFORMATION, AND ARCHIVAL STUDIES AT TECHNICAL UNIVERSITIES

П. В. Гамолін
КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА «ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ» — 65

P. V. Hamolin
COMPONENT-STRUCTURAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON “READYNESS OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS TO WORK IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS”

А. Ф. Литвин
РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ОХОРОНА ПРАЦІ»

72

A. F. Lytvyn
THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN STUDYING THE COURSE "OCCUPATIONAL SAFETY"

С. М. Бужинська, О. А. Єрьоменко, І. М. Толмачова
ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ

80

S. M. Buzhynska, O. A. Yeremenko, I. M. Tolmachova
TRAINING OF SPECIALISTS IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SPECIALTIES TO ORGANIZE AND CONDUCT LECTURE CLASSES

Г. М. Циганок, Т. І. Клочкова, О. В. Берестoк, Л. І. Байдак
ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА КРІЗЬ ЛІНГВІСТИЧНУ ПРИЗМУ: ДОСВІД МОДУЛЯ ЖАНА МОНЕ

92

H. M. Tsyhanok, T. I. Klochkova, O. V. Berestok, L. I. Baidak
FORMING A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT THROUGH A LINGUISTIC PRISM: THE EXPERIENCE OF THE JEAN MONT MODULE

Т. Г. Гарлицька
КЛЮЧОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

99

T. S. Harlytska
KEY APPROACHES IN FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE ENGLISH TEACHERS

І. О. Зайцева, Т. М. Плохута, С. В. Міхно
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

105

I. O. Zaitseva, T. M. Plokhuta, S. V. Mikhno
EXPERIMENTAL STUDY OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF PHILOLOGY STUDENTS

Г. А. Бойко
ЦІЛІ І ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

112

H. A. Boiko
AIMS AND LEARNING CONTENT OF PROFESSIONAL ORIENTED READING COMPETENCE DEVELOPMEMT FOR PROSPECTIVE ENGNEERS

Я. В. Кайманова, Н. С. Рябоконь
ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ Й ОСВІТНІ ПІДХОДИ

118

Ya. V. Kaimanova, N. S. Riabokon
FORMATION OF GENDER COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS: PSYCHOLOGICAL MECHANISMS AND EDUCATIONAL APPROACHES

Р. П. Власенко, В. А. Яковлева
РЕАЛІЗАЦІЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

123

R. P. Vlasenko, V. A. Yakovleva
IMPLEMENTATION OF HEALTH-SAFE COMPETENCE IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS

М. В. Ярощук, А. Р. Заблоцький, Ю. В. Тимош
ТРУДОВІ ЦІННОСТІ ТА ЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ МОЛОДІ: ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД
130

Г. М. Брославська
ВИКОРИСТАННЯ СИМУЛЯЦІЙ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ
135

ПСИХОЛОГІЯ

В. К. Гаврилькевич, С. Л. Крук
ЧИ МАЄ ПРАВО ПСИХОЛОГ ДАВАТИ ПОРАДИ КЛІЄНТАМ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ?
142

Г. Б. Варіна, О. В. Ковальова, К. О. Моложон
ГАРДЕНОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ СІМЕЙ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ
151

О. А. Черниш, Н. В. Харитонова, М. О. Оксютович
ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛІТЕРАТУРИ: МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ НА ЕМОЦІЇ, МИСЛЕННЯ ТА ІДЕНТИЧНІСТЬ
159

Ю. В. Вінтюк
ФІЛЬМОТРЕНІНГ У СПІЛКУВАННІ НА ТЕМУ ПОВСЯКДЕННИХ КОНФЛІКТІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
166

Т. В. Новак, М. Б. Боднар
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ У ПОДОЛАННІ ЖИТТЄВИХ КРИЗ: ДОСВІД РОБОТИ З МОЛОДДЮ
174

Л. О. Подкоритова, А. С. Паладіна
ГЕНДЕРНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ КОРЕКЦІЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ
181

PSYCHOLOGY

M. V. Yaroshchuk, A. R. Zablotskyi, Yu. V. Tymosh
WORK VALUES AND LIFE ORIENTATIONS OF THE YOUTH: A DIFFERENTIATED APPROACH
130

H. M. Broslavska
USE OF SIMULATIONS IN TEACHING PHYSICS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS
135

V. K. Havrylkevych, S. L. Kruk
DOES A PSYCHOLOGIST HAVE THE RIGHT TO GIVE ADVICE TO A CLIENT IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND PSYCHOTHERAPY?
142

H. B. Varina, O. V. Kovalova, K. O. Moloshon
HORTICULTURAL THERAPY AS A MEANS OF PSYCHO-EMOTIONAL SUPPORT FOR FAMILIES RAISING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
151

O. A. Chernysh, N. V. Kharytonova, M. O. Oksiutovych
THE THERAPEUTIC POTENTIAL OF LITERATURE: MECHANISMS OF INFLUENCE ON EMOTIONS, THINKING, AND IDENTITY
159

Y. V. Vintiuk
FILM TRAINING IN COMMUNICATION ON THE TOPIC OF EVERYDAY CONFLICT IN THE TRAINING OF SPECIALISTS OF VARIOUS SPECIALTIES
166

T. V. Novak, M. B. Bodnar
PSYCHOLOGICAL TRAINING IN OVERCOMING LIFE CRISES: EXPERIENCE OF WORKING WITH YOUTH
174

L. O. Podkorytova, A. S. Paladina
GENDER TOLERANCE IN PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF PROCRASTINATION
181

Т. О. Долга, Ю. С. Мельник, Ю. В. Тимош
КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ В СІМ'Ї: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТА КОНСУЛЬТУВАННЯ З УРАХУВАННЯМ ВІКОВОЇ СПЕЦИФІКИ
187

І. П. Аннєнкова, І. С. Дружкова, О. В. Рудінська
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДОТРИМАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В КОНТЕКСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ
192

Р. М. Чайка
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ МІЖ РИСАМИ «ВЕЛИКОЇ П'ЯТІРКИ» ТА ПРОФЕСІЙНИМИ ІНТЕРЕСАМИ RIASEC У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ
200

О. О. Порпуліт
МЕДІЙНА БУТТЄВІСТЬ І ТРИВОЖНІСТЬ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ: ЦИФРОВА ВРАЗЛИВІСТЬ ПОКОЛІННЯ Z
207

Р. Я. Яремко, І. С. Коваль, А. Ю. Михайлецька
ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК ДЛЯ СИЛ БЕЗПЕКИ Й ОБОРОНИ
213

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ
220

T. O. Dolga, Yu. S. Melnyk, Yu. V. Tymosh
COMMUNICATION BARRIERS IN THE FAMILY: PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS AND CONSULTATION TAKING INTO ACCOUNT AGE SPECIFICITY
187

I. P. Annenkova, I. S. Druzhkova, O. V. Rudinska
PSYCHOLOGICAL FACTORS OF ACADEMIC INTEGRITY OMPLIANCE IN THE CONTEXT OF AI IMPLEMENTATION IN HIGHER MEDICAL EDUCATION
192

R. M. Chayka
BIG FIVE PERSONALITY TRAITS AND RIASEC VOCATIONAL INTERESTS AMONG UKRAINIAN PSYCHOLOGY UNDERGRADUATES DURING THE PROLONGED RUSSIA-UKRAINE WAR
200

O. O. Porpulit
MEDIA EXISTENCE AND ADOLESCENT ANXIETY IN WAR CONDITIONS: DIGITAL VULNERABILITY OF GENERATION Z
207

R. Ya. Yaremko, I. S. Koval, A. Yu. Mykhailetska
CHARACTERISTICS OF PSYCHODIAGNOSTIC METHODS FOR SECURITY AND DEFENSE FORCES
213

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS
220

ПЕДАГОГІКА

Горблянський Ю. П., Кульчицька М. О. Ментальний виклик українській мові та національній культурі: обсценність. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 7–20.

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/).

УДК [811.161.2'373.47:316.3 (477) «363»]: 303.621.34 «20»

DOI https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-1-1

Ю. П. Горблянський[1], М. О. Кульчицька[2]

[1] Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна

[2] Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

ORCID: https://orcid.org/0009-0005-5740-1918 – Ю. П. Горблянський

https://orcid.org/0000-0003-1344-9264 – М. О Кульчицька

E-mail: yuriy.horblianskyi@lnu.edu.ua

МЕНТАЛЬНИЙ ВИКЛИК УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ ТА НАЦІОНАЛЬНІЙ КУЛЬТУРІ: ОБСЦЕННІСТЬ

Анотація. У статті наголошено, що в умовах агресивної війни сусідньої держави супроти України як держави, проти права українського народу на самовизначення, власну ідентичність, мову, історію, культуру сформувалися нові екзистенційні виклики для кожного українця. Одним із надпотужних, згубних викликів українській національній ментальності є те, що наше повсякденне життя тотально заполонило лайливе слово, насамперед матюки. Насторожує не власне зловживання обсценною лексикою як оказіональна прикмета щоденного узусу окремих мовців, а те, що в Україні, завдяки різним інформаційним засобам, став дуже популярним концепт про життєву потребу в тимчасовому толеруванні цього феномену (через стресові ситуації, відчуття безвиході, перманентної загрози й інші негативні емоції, які опосідають людей у час війни). Як наслідок, табуйована нецензурщина в українському соціопросторі перестала бути периферійним явищем, а дехто з інтелектуалів, замість дати йому належну оцінку, навпаки, завзявся популяризувати ідею заміни брутального російського матюка й бандитської фені більш «естетичною» українською лайкою, пропонуючи на заміну цілі добірки питомих, україно-теренних «відповідників».

У статті для вивчення проблеми надміру обсценної лексики як характерної мовленнєвої звички в сучасному українському суспільстві й передумов толерантного ставлення до неї застосовано історіографічно-культурологічний, герменевтично-інтерпретаційний і компаративний наукові методи.

Мета та результати дослідження. Отже, у дослідженні закутуалізована проблематика наукового дискурсу про феномен обсценності в різномовних етнокультурних середовищах, а також висвітлені результати психологічного дослідження херсонських науковців і двох власних діагностичних опитувань студентської молоді 2014 і 2024 років про засилля матюкливого слова в сучасному українському суспільстві й можливі способи долання такої звички. Також в еволюційно-зіставному аспекті проаналізовані особливості використання лайливого слова в українських фольклорних і авторських класичних текстах XIX–XX століть й у творах репрезентантів новітньої української літератури. Спостережено, що в уснословесних і класичних художніх творах лайливі слова зазвичай органічно вписані в мисленнєву палітру виконавців чи персонажів і належно виконують естетичну функцію, тоді як у текстах сучасних українських літераторів обсценізми вжиті здебільшого невмотивовано, інколи як данина моді чи для епатажу, а тому зазвичай руйнують естетичну гармонію.

Дослідники дійшли такого висновку: оскільки цілковито викоренити обсценність із соціопростору неможливо, найкраща стратегія – змалку в кожному громадянинові виховувати свідоме ставлення до цього феномену. Щоби запобігти руйнівним процесам у ментальних картах національного духу, стиранню кордонів між високим і низьким стилями мовної культури, потрібно в усіх сферах і на всіх рівнях суспільного життя законтурювати для обсценного слова чіткі рамки функціонування.

Ключові слова: обсценність, нецензурщина, лайлива лексика, матюк, виклик, емпіричне дослідження (опитування), ментальність, фольклорні криптадії, художня література.

***Yu. P. Horblyanskyi*[1], *M. O. Kulchytska*[2]**
[1] *Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine*
[2] *Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine*

MENTAL CHALLENGE TO THE UKRAINIAN LANGUAGE AND NATIONAL CULTURE: OBSCENITY

Abstract. The article emphasizes that in the circumstances of the aggressive war of a neighbouring state against Ukraine as a state and the right of the Ukrainian people to self-determination, their own identity, language, history and culture, new existential challenges for every Ukrainian have taken shape. One of the most powerful, destructive challenges to the Ukrainian national mentality is that our everyday life has been completely filled with swear words, and above all, profanities. What is alarming is not the abuse of obscene vocabulary as an occasional sign of the daily usage of individual speakers, but the fact that in Ukraine, owing to various information media, the concept of a vital need for temporary tolerance of this phenomenon has become very popular (due to stressful situations, a sense of impasse, permanent threat, and other negative emotions that beset people during wartime). As a result, taboo obscene words in the Ukrainian social space have ceased to be a peripheral phenomenon, and some intellectuals, instead of giving it a proper assessment, on the contrary, have insisted on popularizing the idea of replacing the brutal Russian swear and gangster slang with more "aesthetic" Ukrainian swearing, offering instead entire collections of specific, Ukrainian-specific "correspondents".

The article uses historiographical-culturological, hermeneutic-interpretative, and comparative scientific methods to study the problem of excessive obscene vocabulary as a characteristic speech habit in modern Ukrainian society and the prerequisites for a tolerant attitude towards it.

Purpose and results of the study. Thus, the study updates the issues of scholarly discourse on the phenomenon of obscenity in multilingual ethnocultural milieus, and also highlights the results of a psychological study by Kherson scholars and two of our own diagnostic surveys of the student youth in 2014 and 2024 on the dominance of profanity in modern Ukrainian society and possible ways to overcome such a habit. Also, in an evolutionary-comparative aspect, the paper analyzes features of the use of swear words in Ukrainian folklore and authorial classical texts of the 19th – 20th centuries, as well as the works of representatives of modern Ukrainian literature. It has been observed that in oral and classical lierary-artistic works, swear words are as a rule, organically incorporated into the mental palette of performers or characters and properly fulfill an aesthetic function, while in the texts of modern Ukrainian writers, obscenities are used mostly without a motivation, sometimes as a tribute to vogue or for the sake of shocking, and therefore usually destroy aesthetic harmony.

The researchers have arrived at the following conclusion: since it is impossible to completely eradicate obscenity from the social space, the best strategy is to cultivate a conscious attitude towards this phenomenon in every citizen from an early age, i.e. in order to prevent destructive processes in the mental maps of the national spirit, the obliteration of boundaries between high and low styles of linguistic culture, it is necessary to outline clear frameworks for the functioning of obscene words in all spheres and at all levels of social life.

Key words: obscenity, obscene words, swearing, swear words ("matiuk"), profanity, challenge, empirical research (survey), mentality, folklore cryptadia, fiction.

Вступ. Агресивна війна сусідньої держави проти України, проти права українського народу на самовизначення, на власну ідентичність, мову, історію, культуру, яка триває вже понад 11 років, сформувала нові, іноді фатальні екзистенційні виклики для кожного українця. Одним із таких викликів стало те, що наше повсякденне життя все більше й більше заполонює лихослів'я, лайливе слово, особливо у формі запозичених у сусіднього народу-агресора матюків.

Цей суспільний феномен має і безкомпромісних опонентів, і завзятих апологетів, які виправдовують такий спосіб комунікації розмаїтими «психологічними передумовами» – стресовими ситуаціями, відчуттям безвиході, перманентної загрози й іншими негативними емоціями, які запановують над людьми у скрутних, надзвичайних ситуаціях. На жаль, часто ні поборники, ні адвокати обсценності не враховують так званого принципу «третьої» правди (за формулою Сергія Кримського), який передбачає «повноту оцінок, урахування різних ситуацій» без протиставлення «або – або», а також «обережне ставлення до знання», унезалежнення людської свідомості «від контексту життєвих подій» і реалізацію її духовної самототожності [12, с. 355].

Методологія дослідження. У такому ракурсі спробуємо поміркувати над проблемою надміру обсценної лексики як характерної мовленнєвої звички в сучасному українському суспільстві й передумов толерантного ставлення до неї в історіографічно-культурологічному, герменевтично-інтерпретаційному та зіставному аспектах.

Історіографія проблеми, опитування, результати дослідження. Останніми десятиліттями загрозливе поширення брутальної лексики в суспільному середовищі, нарешті, починає привертати увагу науковців, письменників, журналістів, блогерів. Тож твердження дослідниці й упорядниці спеціального словника української обсценної лексики Лесі Ставицької (1962–2010 рр.) про те, що українські інтелектуали не були готові до фахового аналізу такого лексикону, що цю тему в українській науці зазвичай оминають, уважаючи її вторинною, неважливою [див.: 23], зараз уже видається анахронізмом. Табуйована нецензурщина, або «вербальне хуліганство» (Л. Ставицька), в українському духовному просторі поступово втрачає статус периферійного явища, але, на диво, багато інтелектуалів (політиків, науковців, письменників, журналістів, блогерів тощо) замість того, аби дати відповідальну оцінку цьому лінгвально-соціальному феномену, навпаки, завзялися популяризувати ідею заміни брутального російського матюка й бандитської фені більш «естетичною» українською лайкою, подаючи цілі добірки питомих, україномовних «відповідників» або «замінників».

Водночас можна спостерегти, що в Україні все-таки з кожним роком щораз активніше відбувається й наукове осмислення феномену обсценності. Після виходу у світ резонансних лексикологічних видань Л. Ставицької [23] та Оксани Гаврилів [17] з'являються численні наукові дослідження, публіцистичні й інтернет-матеріали, які мають виразні ознаки наукового, науково-популярного та публіцистичного осмислення лайливого лексикону, зокрема: дисертації «Психолого-педагогічні принципи лихослів'я та особливості його прояву у шкільному середовищі» Л. Широкорадюк (Київ, 2011 р.), «Табу в мовленнєвій практиці українців» Ю. Єловської (Кривий Ріг, 2017 р.); статті Н. Панової «Про ненормативну лексику в молодіжному мовленні як відображення психологічних та соціальних конструктів» (див.: Психологія : збірник наукових праць. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2005. Вип. 20. С. 34–41), В. Обухової «Специфіка молодіжного жарґону: комунікативний аспект» (див.: Гуманітарні науки : науково-практичний журнал. 2007. № 1. С. 141–144), С. Оржеховського [19], М. Ткачівської [28], В. Барчука [1] та інші. Досить резонансним під кутом активізації уваги й аналізу моди на інтенсивне використання нецензурної лексики в українському соціумі було інтерв'ю студентки Антоніни Рибки з відомою сучасною україністкою, лексикологом, професоркою НУ «Києво-Могилянська академія» Орисею Демською [див.: 18]. Цікаве й дослідження Володимира Барчука, який на основі аналізу текстів блогерів інтернет-видання «Цензор.нет» обґрунтував функціональні межі, етнічні особливості й доречність ужитку обсценізмів у публічному мовленні, проінтерпретувавши частотне використання нецензурщини як комунікативний тупик, як вияв девіантної поведінки (мовне відхилення) у девіантному світі [див.: 1].

Характерними є спроби українських і закордонних науковців дефініювати природу лайливої лексики й типологізувати її. У цьому контексті згадаймо історію тривалих конфузних перипетій Л. Ставицької внаслідок того, що загал, навіть інтелектуали, геть неадекватно сприйняли два видання її словника жарґонізмів (2003, 2005 рр.), «піарили» (особливо представники засобів масової інформації, які ігнорували наполегливі твердження науковиці про те, що «обсценізми і жаргон – це відмінні лінгвокультурні реальності») словник «як книгу ненормативного лексикону», сам жаргон безпідставно «ототожнювали з нецензурщиною, матом, вербальним хуліганством», коли ж ознайомлювалися з матеріалом, то, звісно, здебільшого розчаровувалися [докладніше див.: 23, с. 7–8]. Наслідком такого дивоглядного непорозуміння, як «єдиний аргумент», за зізнанням Л. Ставицької, стала її нова лексикографічна праця «Українська мова без табу. Словник нецензурної лексики та її відповідників. Обсценізми, евфемізми, сексуалізми» (2008 р.). У передмові до словника науковиця вичерпно схарактеризувала діахронію передумов появи (численні табу) обсценності, охарактеризувала специфічну природу явища, а також запропонувала чітку дефініцію і докладну полікритеріальну класифікацію непристойного лексикону.

З огляду на розмаїття окреслень і того, що самі характеристики обсценної лексики («соромітська», «непристойно мерзотна», «нестерпно гидка» тощо) «перетворюються на купу емоцій», Л. Ставицька відзначила, що все це створює істотні перешкоди, розмиває критерії для визначення, які лексичні одиниці є обсценними, а які ні. Тому у ґрунтовному передслові до словника вона здійснила екскурс в етимологію і дала чітку дефініцію поняття обсценності – слова та вислови, які використовують на позначення статевих органів і актів, інтимних частин тіла, фізіологічних відправлень і невербальних жестів, а також слова, що так чи інакше стосуються сфери сексу, та їх евфемізми [23]. Дослідниця також запропонувала ретельно, концептуально випрацьований понятійний тезаурус, із чітко систематизованою класифікацією феномену обсценності; концепцію Л. Ставицької, як і низку інших, невдовзі,

у 2012 р., у публіцистичному форматі спопуляризував С. Оржеховський, трактуючи обсценну поведінку в суспільстві як особливу «політику лайки» [див.: 19].

Відзначимо, що, справді, з кожним роком для якомога коректнішого опису «природи» обсценізмів науковці намагаються якомога об'єктивніше їх досліджувати, шукаючи, зокрема, і способів обмеження їхнього впливу в суспільній комунікації. Так, у 2020 р. викладачки кафедри практичної психології Херсонського державного університету доцентка Наталія Тавровецька і професорка Віталія Шебанова здійснили спеціальне «Кроскультурне дослідження вживання обсценної лексики в молодіжному середовищі», мета якого – «визначити психологічні особливості вживання обсценної лексики молоддю країн із різними культурними та мовними традиціями» для того, щоби «зрозуміти соціальні чинники дотримання мовної норми й запропонувати відповідні регуляторні впливи» [докладніше див.: 26]. Науковиці опитали 518 осіб вком 16–20 років (студентів закладів вищої освіти й учнів середніх закладів освіти) з України (126 осіб), Росії (117 осіб), Польщі (99 осіб), Сполучених Штатів Америки (90 осіб), країн Азії (переважно Японії та Південної Кореї, 86 осіб), для опрацювання анкетних даних використали частотний аналіз, щоби з'ясувати ставлення молоді різних країн до обсценної лексики, а також виявити чинники, які зумовлюють уживання лихослів'я в різних комунікативних ситуаціях. Дослідниці дійшли висновку, що молодь виявляє у власній поведінці елементи своєї національної культури, керується нормативами поведінки у звичних ситуаціях конкретно взятої культури та правилами використання ненормативної лексики в рідномовному середовищі. Щоправда, за умов глобалізації сучасного світу відстежуються процеси «розмиття» чітких етнічних меж і міжнародної стереотипізації (уніфікації) масового культурного середовища, тому навіть на рівні обсценної поведінки відчуваються істотні перегуки. Виконавиці проєкту з'ясували, що національна специфіка вживання обсценної лексики зумовлена не так історико-культурним корінням, як соціальною динамікою, що виявляється в зовнішніх мовленнєвих формах і у психологічних аспектах: мотивації, емоційних і поведінкових реакціях. На основі опитування були окреслені національні особливості вживання обсценної лексики: 1) неухильне дотримання мовної норми, підкріплене суворими соціальними санкціями та самоцензурою (країни Азії); 2) мовленнєва розкутість, збалансоване (саморегульоване та доцільне) уживання нецензурної лайки, толерантність до примітивної і маргінальної мови як наслідок загальної лібералізації поведінки в суспільстві (розвинені країни: США та Європа); 3) непомірне вживання обсценної лексики, вульгаризація мови внаслідок криміналізації суспільства, втрата суспільних регуляторів мовної поведінки (Росія); 4) Україна має проміжне становище (на базі кримінальної культури та вульгаризованої мови відбуваються процеси формуваннядемократичного суспільства, відродження національної ідентичності). Для України характерні такі риси: відносно помірковане сприйняття обсценної лексики як мовленнєвої норми поєднується з гострим неприйняттям лайки на свою адресу; вибіркове вживання нецензурної лексики, з урахуванням її доцільності в деяких комунікативних ситуаціях (переважно у спілкуванні у близькому дружньому колі або в онлайн-комунікації); вплив національної культури та сучасних ліберальних цінностей на вибір конкретних слів, уявлення про межі прийнятного в розмові; часткова втрата конфліктно-агресивної конотації обсценної лексики, використання її у дружньомуспілкуванні для підкреслення думки, привертання уваги тастворення гарного настрою; усвідомлення негативних соціальних наслідків уживання нецензурної лексики. Н. Тавровецька й В. Шебанова відзначили також, що одним із головних культурних факторів поширення нецензурноїлайки є зовнішні регулятори мовної поведінки, її прийняття чи засудження в суспільстві, а важливими соціальними чинниками для контролю її поширення і впливу, зокрема, є: формування мовленнєвої культури дитини в родинному мікросередовищі; зовнішня регуляція мовлення як підґрунтя самоцензури, однозначний осуд випадків ненормативного публічного мовлення офіційних осіб; контроль громадських інституцій над уживанням лайки в ЗМІ (особливо в контенті, адресованому дитячо-юнацькій аудиторії); дотримання законодавства в мовній сфері, санкції за його порушення; активна популяризація прикладів експресивної літературної мови в емоційно насичених ситуаціях тощо.

Не менш активно досліджують «суперечливу» (В. Нойманн) природу феномену обсценності й західноєвропейські науковці, які, зокрема, акцентують увагу на етимології слова «обсценний». Так, В. Нойманн, Г. Елліс, Л. Маркюс виводять семантику поняття переважно із двох джерел: від слова *scaena* (сцена), що означало «доносити щось до свідомості глядачів», або ж, навпаки, *obscena* (чи англійською *off the scene*), тобто те, що діється поза сценою, за кулісами. Ті ж науковці також допускають, що «обсценний» може походити і від *caenum*, що означає «бруд,

багно, нечисть». В. Нойманн, щоправда, урешті уточнює, що за нашого часу слово «обсценний» уживають, коли характеризують щось некомфортне, асоціальне, огидне, таке, що «у німецькій мові актуалізується фекальними словами», тому все-таки потрібно виводити його походження від лат. *obscenum* (бруд, нечисть) [докладніше див. про це: 28, с. 123–124].

Прикметно, що слово «обсценний» або споріднені з ним чомусь у радянський час не знаходили в Україні навіть словникового витлумачення. Скажімо, у «Словнику іншомовних слів» (Київ, 1985 р.) за редакцією академіка Олександра Мельничука такого «слова-заголовка» узагалі нема. Істотно змінилася ситуація після проголошення державної незалежності України. В академічному «Сучасному словнику іншомовних слів», який уклали на зорі двотисячних Олександр Скопненко та Тамара Цимбалюк, уже є реєстрове слово «обсценізм», зазначено його генезу й витлумачено як «непристойний вираз, лайка» [25, с. 492], а в «Новому словнику іншомовних слів» за редакцією Лариси Шевченко (Київ: Арій, 2008 р.) подані вже два реєстрові слова «обсценізм» і «обсценний», їхнім джерелом зазначено також лат. *Obscenus,* витлумачено відповідно як «непристойний вираз, лайка» та «непристойний, ганебний» [31, с. 426]. До речі, є й випадок легковажного недогляду лексикологів у словниковій репрезентації цього поняття – у ще одному «Словнику іншомовних слів» Світлани Бибик і Галини Сюти (Харків: Фоліо, 2012 р.), де натрапимо не на слово «обсценний», а на «обсцен**т**ний» і «обсцен**т**на лексика» [3, с. 397]. Цнотливо оминув тлумачення слова «обсценний» і академічний одинадцятитомний «Словник української мови», а от у 20-томному «Словнику української мови» серед 8 883 лексем на літеру «**О**» все-таки знайшлося місце для трьох спільнокореневих реєстрових слів: «обсценізм», «обсценний», «обсценність», два з яких споряджені лаконічним покликом-переадресуванням до ключового слова: «Властивість за знач. **обсценний**», тобто «непристойний, вульгарний».

Дуже колоритно представлений в українській мові й діапазон семантичних відповідників, так би мовити, термінологічних синонімів до поняття обсценності (у різних частиномовних виявах). Палітра приблизних або дуже точних українськомовних лексем-понять для окреслення обсценного мовлення і поведінки, справді, дуже багата: *соромні слова, соромітчина, лайка, лайливе слово, непристойність, лихослів'я, лихомовство, брудномовлення, пейоратив, нецензурщина, поза(не)цензурна лексика, лихомовність, ненормативні слова, табуйована лексика, кривомовність, матюки, матюччя, брутальщина*, є й говіркові варіанти – *паскудство, паскудьй* (у бойків). Не менше вживають як адекватну характеристику феномену обсценності й іменникових назв самих носіїв брутального слова, а також дієслівних і прикметникових характеристичних слів, на зразок: *зневажливий, лихомовний, лихослівний, пейоративний, брутальний, хамський, грубіянський, непристойний, масний, соромітний, сороміцький, стидкий;* у «Словарі української мови» Бориса Грінченка відшукуємо слова «лихослов» (рос. «ругатель, сквернослов») і «лихословити» (рос. «сквернословить, браниться») [див.: 22, с. 365], а от у словниковій статті про слово «лаяти» як адекватне тлумачення фраземних сполук «Лаяти в батька, в матір, лаяти по московському» подано «Ругать матерно» (тобто матюкатися) [22, с. 348]. Святослав Караванський у «Практичному словнику синонімів української мови» до слів «лихомовний», «лихослів» і «лихословити» подає до п'яти, а інколи й десяток відповідників, як-от: «**Лихомовний**, злоязикий, злорікий, чорноротий, *с.* матюкливий, гидкий на язик»; «**Лихослов**, злоріка, лайливець, чорний рот, *г.* лихослівник, як *і.* злоязикий»; «**Лихословити**, злорічити, грішити язиком; (*гидко*) сипати чортами, гидко лаятися, матюкатися; (*кого*) батькувати, лаяти, ображати <…>» [див.: 10, с. 183]. Колоритні в нього й синоніми до слів «лайка», «лайливий»: «**Лайка**, лихослів'я, лихомовство, *мн.* прокльони, *с*. матюки, матючня <…>»; «**Лайливий**, образли[вий], <…>, (*хто*) сварливий, злоязикий, чорноротий». Словом, такий багатий діапазон окреслень лайливих слів і виразів та їхніх синонімних відповідників засвідчує те, що український народ свідомо чи несвідомо, але дуже наполегливо прагнув якомога влучніше схарактеризувати непросту природу обсценності.

Стихійна популяризація обсценного способу мовної поведінки, як і жарґонно-сленґової манери висловлювання, особливо серед молоді, мають багато спільного: некритичне трактування власної поведінки в соціумі, відсутність будь-якої відповідальності за неї та легковажне ставлення до проблеми культурності як дивоглядного інтелігентського пережитку ледь не сивої прадавнини. Зараз цей пласт мови наче отримав своєрідну санкцію (дозвіл) на легалізацію: у час війни, мовляв, без цього не обійтися, бо така лексика виконує важливу місію – психологічного катарсису, збереження рівноваги життя тощо.

Імплантовану у психіку українців ще із часів Російської імперії та тоталітарного Радянського Союзу московитську нецензурщину можна інтер-

претувати як один із симптомів національної трансгенеративної травми, коли механізм самозахисту змушував повторювати типове мовлення агресивних «чужих», щоби видаватися для них «своїми». На жаль, оту тотальну завірушеність мовомислення всіх вікових, соціальних і гендерних груп українців лайливим лихослів'ям у суверенній Україні мало хто інтерпретує як небезпечну загрозу національній ментальності. Брутальна лайка матюками набула статусу тривіального щоденного явища, причому з досить-таки величезною амплітудою поширення, аж до переростання в моду, окремих слів чи фраз на зразок: «Путін *уйло», «Русскій корабль, іді на*уй!», що, наче справдешні «шедеври», зрезонували по всій території української землі, а потім і в різних куточках світу.

Цікаво, що про *«срамословіє»*, як дуже важливу рису російської ідентичности, нас «поінформували» ще автори «Повісті минулих літ» у принагідній порівняльній характеристиці («бл. 893» р.) різних племен давньої Русі, зокрема й тих, що проживали десь приблизно на території сучасної Білорусі та Російської Федерації: «[Усі племена] мали ж свої обичаї, і закони предків своїх, і заповіти, кожне – свій норов. <…> А радимичі, і в'ятичі, і сіверяни один обичай мали: *жили вони в лісі, як ото всякий звір, їли все нечисте, і* ***срамослів'я*** *[було] в них перед батьками і перед невістками* (виокремлення наше – *Ю. Г.; М. К.*) <…>» [15, с. 8–9].

Зауважимо, що віддавна ставимо собі питання, чому люди неоднаково реагують на різні слова, розмірковуючи про агресивне мовлення і використання в ньому таких кривдних слів, як «дурень», «осел», «козел», «бик», «вайло», «тюхтій», «лох» і, звісно, матюки. З нещодавньої минувшини пригадується своєрідна «еволюція» у пріоритетах найбільш образливих слів: так, наприкінці 1980-х рр. у брутальному жарґоні міського середовища засобом для приниження людини (як недотепкуватого селюка) було слово «бик», згодом його на якийсь час замінило «слоїк», а надалі десь від початку-середини 1990-х рр., у час вакханалії на пострадянському просторі рекетирської шпани й шахрайства, скрізь запанувало слово «лох» на означення недотепної, довірливої людини, яку легко було ошукати (до речі, саме те останнє слово «пережило» серйозну суспільну промоцію: написи на стінах і загорожах у різних громадських локаціях, рясне вживання у пресі, літературних текстах, на телебаченні, у кіно й інтернеті). На диво, і нині ніхто з підлітків чи й із людей поважного віку не стерпить такого назвиська. Тому мимоволі спадає на думку запитання: що ж такого нагромаджується в аурі звукокомплексу того чи іншого слова, що в контексті потоку тисячі слів, які сприймаємо нейтрально, звичайно, навіть прохолодно, окремі з них викликають то ледь стримуваний сміх, то й не менш «пафосні», експресивні, аніж почули, слова у відповідь?..

Свого часу, щоби виявити масштабність і глибину зазначеної проблеми, доцент М. Кульчицька організувала у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності емпіричне дослідження: письмове анонімне анкетування студентів/курсантів у довоєнний період (2014 р.) і за 10 років – у 2024 р., у якому взяли участь 97 осіб.

На перше питання *«Чому Ви матюкаєтеся?»* більшість респондентів обох опитувань дали майже аналогічні відповіді, до того ж усі вони дуже чітко окреслюють головні причини та способи долучення до вжитку матюків: а) для вираження сильних емоцій, неконтрольованої агресії, злості, ненависті, вражень; щоб виразити весь негатив, який у тобі є; у відповідь на образу; «вибух» нервової системи; б) поганий настрій, нервовий зрив, коли щось не виходить так, як потрібно; щоби менше нервуватися; в) щоби висловити злість, ненависть до людини, невдоволення; щоби висловити неповагу до людини, яка не поважає мене, або злість до людини, яка мене рознервувала; г) висловити радість, ейфорію, захоплення; ґ) такі слова універсальні; д) це (несвідома) звичка або спосіб привернути увагу; е) і для дорослих, і для малих це стало нормою; є) щоби підкреслити важливість сказаного, підсилити фразу; через малий запас слів; використовують завжди як просто вставні слова; ж) щоби бути таким, як усі, підкреслити приналежність до визначеної групи людей; соціальний вплив; зі школи чув від старших друзів та інших людей; у компанії і зі мною розмовляють так само; виріс у такому середовищі, де матюкання – основний спосіб спілкування; до їх уживання змушує атмосфера, життя, колектив, де всі матюкаються, бо для них це – норма; сучасне суспільство без нецензурної лексики існувати просто не може; з) «<…> бо мені це подобається (матюкатися це АХ<…>ЄННО!!!)»; и) «Маючи менше 15-ти років, повністю не керуючи своїми вчинками, висловлюваннями, часто робив те, що й дорослі, не обдумуючи правильність цих дій. Нормою вони стали із часом через часте вживання в повсякденному мовленні, викоренивши літературні слова. І натепер мені здається, що без матів я взагалі не зможу розмовляти, оскільки вони займають 70 відсотків моєї лексики. Так набагато легше пояснити щось людині, аніж без неї (можна допомагати кулаками)».

Характерно, що до війни (2014 р.) респонденти часто давали більш розгорнуті відповіді (на кшталт останнього міркування), тоді як у 2024 р. – здебільшого лаконічними, небагатослівними реченнями.

На друге питання *«Навіщо це мені?»* теж спостерігаємо майже одностайність у відповідях в обох часових реаліях: а) щоби зняти емоційну напругу, емоційна розрядка; «почав матюкатися десь у 9-му класі, коли почалися проблеми в житті і я зрозумів, що жити важко»; б) так легше виразити свої емоції: злість, роздратування, нервовість; в) матюкатися немає необхідності, але сформувалася така звичка; інколи ці слова-паразити нібито самі вилітають із рота; г) виглядати крутим перед іншими; ґ) із ними [матюками] легше побудувати якесь висловлювання; нестача слів; для зв'язки слів; для забарвлення розповіді; д) «<…> якщо людина не розуміє, що їй говориш, і знову треба пояснювати те саме, і знову – наш народ нормальної мови не хоче розуміти»; без таких слів неможливо спілкуватися на побутовому рівні; під час сварки без цих слів просто не обійтися.

Отже, респонденти трактують лихослів'я як важливий і почасти вельми дієвий засіб для вираження негативу, злості, більшої переконливості, незважаючи на те, що кожен із них добре усвідомлює брутальну природу та переважно бездумний автоматизм їх ужитку. Це, на наше переконання, засвідчує, зокрема, те, що опитані студенти, як типові представники сучасної української молоді, не цілком належно у процесі становлення власної особистості засвоїли ключові національні етичні засади, а тому часто не готові зріло, по-дорослому виявляти свої емоції в різних комунікативних ситуаціях.

Іноді може видатися, що ота всепроникна звичка вживати брутальну лексику в комунікації із собою і світом – це своєрідна ознака безпосередності, щирости та глибини емоцій українців, що такі мовні «універсалії» – справді, незамінний і надважливий засіб психологічного звільнення, виразник справжности, а проте, у суті справи, таке домінування зухвало-брутального лексикону в соціумі, як нищівний вірус, може стати підступним, навіть фатальним засобом розмивання і знищення питомих етнічних духовних рис, аж до витіснення з людської свідомості конструктивних, гуманно-шляхетних рис. За слушним висновком Івана Дзюби, «апофеоз ненормативної лексики – це симптом ширшої і глибшої хвороби людського духу <…>, це омертвіння тонких структур душі, сформованих багатьма тисячоліттями розвитку роду людського <…>» [7, с. 785]. І особливо тепер, у трагічний час російсько-української війни, дивоглядний феномен тріумфу матюкливої лайки російськомовного походження в соціопросторі України набув ознак жорстокого диверсійного – лінгвокультурного й етичного – вірусу, що руйнує ментальну матрицю українського етносу.

У такому контексті досить характерними були й відповіді студентів на питання *«Що робити, щоб цього позбутися?»*: а) поставити питання про культурну проблему вживання цих слів у суспільстві; б) заборонити їх [матюків – *М. К.; Ю. Г.*] використання у громадських місцях, соцмережах, різних закладах; в) це має бути усвідомлений вибір кожної людини; змінювати себе всередині; контролювати себе (контроль над емоціями), намагатися менше так висловлюватися; г) використовувати дихальні вправи або інші методи релаксації; робити погодинні перерви (або дні) без матюків; ґ) показати власний (хороший) приклад відмови від лайки; <…> роз'яснювати, що вживати нецензурну лексику не можна, підкреслювати важливість поваги один до одного, запропонувати більш конструктивний спосіб вираження думок, заохочувати до позитиву, провадити тренінги з комунікації; д) змінити середовище спілкування, у якому такі слова не є нормою; потрібно захотіти й усвідомити, чому це погано робити і що це некультурно; знайти альтернативні способи висловлення своїх емоцій, учитися добирати інші, нелайливі, культурні слова, замінити їх [питомо] українськими; е) [застосовувати покарання]: за кожне погане слово збирати 10 грн, а потім ці кошти комусь віддати; за лайливе слово людина повинна виконати декілька фізичних вправ тощо.

Прикметно, що до війни міркування щодо цього часто були істотно іншими й здебільшого містили дуже інтимні конкретизації та «рецепти»: а) «Викоренити це неможливо, бо це залежить від усієї української нації. А вона не хоче змінюватися сама, тому що навіть у фільмах, по телебаченню, депутати й усі інші знаменитості вживають нецензурні слова»; б) «Самостійно вирішити цю проблему нелегко – з ким поведешся, від того й наберешся. За таким принципом змінювати <…> оточення»; в) «Потрібен дуже великий стимул і наполегливість, бо не кожна людина на це здатна. Чесно скажу, я намагався в 11-му класі: за кожен матюк відкладав у скарбничку 50 копійок, але мене надовго не вистачило <…>»; г) можна, але не треба (з матюками <…> цікавіше жити); ґ) «Очистити мову від таких слів не можна, тому що вони вживаються кожного дня <…> Для декого це їхня друга рідна мова, тому що виросли на вулиці, а у великому місті без нецензури не проживеш»; д) виховувати в кожній людині культуру українськомовного спілкування, висміювати

тих, хто спілкується лайливим словом, зробити кліпи, меми тощо, у яких висміюватимуть уживання матюків; перевчати тих, хто матюкається, а від них уже навчиться нове покоління; е) просто треба захотіти; через самовиховання і самодисципліну; це може зробити тільки людина, яка сама хоче підвищити свою моральну, духовну культуру; ходити до церкви; є) розробити сленґ, який би не мав матюків; вивчати вірш, якщо матюкнувся; досліджувати підсвідомі процеси, які запускають уживання таких слів, на нейрофізіологічному рівні.

Як бачимо, значна частина суджень респондентів підтверджують те, що вони, як свідомі репрезентанти суспільства, готові цілком адекватно сприйняти відповідні ініціативи з дотримання належних етико-поведінкових засад у суспільстві, які, звісно, мали би запропонувати й легітимізувати державні установи, що відповідають за гуманітарну політику. Добре продумані й належно зреалізовані почини викличуть значний суспільний резонанс, отже, стануть вагомим чинником витіснення лайливого лихослів'я на периферію з українськомовної комунікації як фатально руйнівного засобу потужного російського впливу на українську етноментальність.

Одним із симптоматичних виявів розмивання «моральних кордонів» (І. Дзюба) стало інтенсивне використання обсценної лексики в мовленні сучасних українських інтелектуалів, політиків, у кіномистецтві, художній літературі, ЗМІ, інтернеті. Зрозуміло, що і в українській, як і в інших мовах світу, є також не менш колоритні, порівняно з російським матюччям, питомі лайливі слова, причому багато з них давно й ретельно зафіксовані у словниках. Так, наприклад, у «Словарі української мови» (1907–1909 рр.) Бориса Грінченка відшукаємо чимало реєстрових слів такого ґатунку: *бздіти, бздун, гівно, гузно, дупа, дупка, злягатися, задниця, курва, курвій, курвити, лярва, матіркувати, пердіти, пердун, пердіж, срака, срати, срачка, сцяти, сцикун, сцикуха* та інші [див. більше: 27, с. 254]). Урешті, либонь, відколи існує людство, поруч зі словами високого стилю «співіснували» слова низові, у яких закодовані етнічні уявлення про притінені для загалу, заборонені для промовляння вголос, глибоко інтимні теми людського життя.

Лайливе слово дуже інтенсивно «побутує» у криптадійному корпусі української народнопоетичної творчості, тобто в сороміцьких текстах (казках, легендах, ліричних і весільних піснях, коломийках, прислів'ях і приказках, загадках, анекдотах, навіть в обрядодіях), де змальовані табуйовані аспекти міжлюдських взаємин, почасти з рясним інкрустуванням нецензурщиною або евфемізованими описовими зворотами. Більшість таких текстів (особливо пісенність весільного обряду) має досить-таки витіюватую естетичну природу і здебільшого заряджена затамовано-усміхненою іронічністю, як-от: «Ой там по долині / Пасла пиз*а свині: / Мішком обгорнулась / А х*єм застібнулась (Гадяцький повіт, Полтавська губернія)» [13, с. 98]. Інколи народ завуальовує одвертості евфемізмами: «Не піду я за шевця. / Бо ся шевця бою: / Позашивав усі діри. / То зашиє й мою. // Не піду за дротаря. / Дротаря ся бою: / Задротував моїй мамі, / Задротує й мою. (Коломийський повіт, підавстрійська Галичина)» [13, с. 107]; коломийкові співанки: «Йшла дівчина через кладку тай задерла ногу / Гуцул думав, що ікона, помоливсі Богу. // Йшла дівчина через кладку, на коліна вкльикла, / Наставила тоту біду – аж сі жьиба зльикла» [4, с. 125]; «Ой, дівчино, дівчинонько, яка ж ти файнюцька, / Не раз тобі межи ноги залетіла… бджілка (п*цька)»; «Я на скрипочку заграю, на дудку подую, / А ти мині не співай, заструганий… хлопче (х*ю)» [4, с. 126]. Зрештою, у нашому щоденному побуті можемо відстежити багату природу неповторно озвученого «живого» гострого народного слова (дивіться, зокрема, нещодавно записані на Волині приповідки [5], а також монографію Флорія Бацевича та Вікторії Чернухи про неповторний світ рідної матері як «комунікативної особистості» [2].

У своєрідний спосіб естетичний ресурс лайки «експлуатує» й художня література. Із неймовірною віртуозністю використовує лайливі слова в «Енеїді» І. Котляревський. От якими характеристиками винагороджує Дідона невдячного Енея, який надумав утікати з Карфагена: «Постій, прескурвий, вражий сину! / Зо мною перше розплатись; / Ось задушу, як злу личину! <…>»; «Поганий, мерзький, скверний, бридкий, / Нікчемний, ланець, кателик! / Гульвіса, пакосний, престидкий, / Негідний, злодій, єретик! / За кучму сю твою велику / Як дам ляща тобі я в пику, / То тут тебе лизне і чорт! / І очі видеру із лоба / Тобі, диявольська худоба. // Мандруй до сатани з рогами, / Нехай тобі присниться біс! / З твоїми сучимисинами,Щобврагпобраввасвсіхгульвіс<…>» (і т. д.) [11, с. 54–55].

Чимало соковитих лайливих слів і навіть цілісних фразем знайдемо й у художній прозі Івана Нечуя-Левицького, Івана Франка, Олександра Довженка («Зачарована Десна») та багатьох інших українських класиків XIX–XX ст. Суто з ілюстративною метою процитуємо лише один пасаж із Франкового оповідання «Лесишина челядь». Ось які «побажання» шле Лесиха на адресу легко-

важного сина-пастушка Василя, який, як це нормально для дитини, гучно галагойкаючи-викрикуючи розмаїті пісні та фрагменти служби Божої, не зауважив, що три корови забігли в чужий овес і роблять там шкоду: «– Ах, чортів накоренок! Уже знов змалював! Бодай же ти з себе печінки викричав! Василю, гей! Василю, гей! Дідьча би тобі мати в печінки всадилася! Ту-у-мане вісімнадцятий, на! А не видиш, що корови в шкоді! – га? А, повилазили би тобі тоті сліпаки, та би тобі повилазили!» [29, с. 260].

Як бачимо, і народнопоетичні тексти, і тексти української літературної класики здебільшого органічно «вписують» лайливе слово, керуючись природністю естетичного смаку, естетичною доцільністю. Тобто, як переконаємося нижче, інвективний пафос лайливих пасажів у народнопоетичних та класичних текстах далекий від антиестетичного ефекту брутальних обсценних елементів, головно матюччя, у текстах сучасної української літератури.

«Сьогодні письменники борються за мову <…>», – іронізувала ще у 2011 р. Оксана Пахльовська, і така «боротьба», мовляв, дала свій урожай: в Україні створився «певний континуум лінгвістичного дна», коли інформаційний і культурний простір заполонили «потоки ненормативної лексики з ледь помітними вкрапленнями нормативних слів: вислови політиків і ескапади письменників, ролики на YouTube із промовами мерів східних міст і блоги західноукраїнських рокерів <…>» – і все це скидається на те, наче «суспільство безсило борсається в каналізації без виходу» й у ньому «державною мовою має бути проголошено суржик, а офіційною – мат» [докладніше див.: 21, с. 325–326]. Погодившись із думкою І. Дзюби про «вимирання слова» як божественного Логосу, носія софійності, або ж, за Гераклітом, «універсального закону Всесвіту, що відбиває порядок як космогонічного, так і людського начал», науковиця виснувала, що стан, за якого мова «соціального дна» стала «правувати як елітарний законодавець мод», є передусім горезвісним результатом системного нищення гуманітарного знання (як основи «гуманітарної аури нації», за Ліною Костенко) на всьому європейському континенті [21, с. 326–327].

Сучасні українські літератори (спеціально не акцентуємо на таких екстремальних унікумах, як Лесь Подерв'янський) дуже полюбляють обдаровувати своїх читачів приперченим лайливим (точніше – матюкальним) словом. Таку моду, либонь, започаткували в українській літературі на початку 1990-х рр. «бубабісти» й так звані андерґраундні письменники. Характерно, що останні понад тридцять років ми навіть дивуємося, якщо у творах автора з гучним іменем не натрапиш на обсценність: буває, щойно розгорнеш книгу, а воно тут як тут – хіба можна жити без того?!

Дуже ефектно «пошанував» великих попередників у свого часу нашумілому вірші "The bad company" («Погана компанія») Ю. Андрухович. У тому вірші автор «винагороджує» українських класиків неспростовно занизливими, лайливими характеристиками: «Грицько – як усі тенори, педераст. / Іван – бонвіван, франкмасон, фармазон, / Тарас – пияк і шланг, особливо на службі. / Панько – графоман, а Марко – гермафродит. / Панас мудодзвін, Борис буквоїд, / Якович – атеїст кінчений, духовидець. / Леська і Олька лесбіянки. // Що й казати – паскудне товариство <…>» [див.: 24, с. 51].

Його побратим (співучасник «Бу-Ба-Бу») Олександр Ірванець у вірші «Айне кляйне нахтмузік» також виразисто артикулює своє «на добраніч» Вітчизні, перелічує все і всіх, хто заснув, «і навіть поетів – отих джонів доннів твоїх, донжуанів, ган*онів <…>» [24, с. 63]; у постмодерній манері цинічно переспівує вірш В. Сосюри «Любіть Україну», де закликає плекати любов до Америки, що «сильніша, ніж потяг до вульв» («Любіть!»), а ще в одному своєму твориві «підказує» читачеві «життєве кредо»: «Вдягайся модно, лайся модно» («До французького шансоньє»). На жаль, як виявилося згодом, це були лише перші заспівні акорди обсценного «новаторства» у новітній українській літературі.

Отже, ще раз відзначимо, беручи чергову нову книгу сучасного українського автора чи авторки, наче на автопілоті, робиш собі екстрим-випробування, завзято шукаючи того «сакрального» місця, коли вперше закучерявиться в тексті матюк чи інший «шедевр»-обсценізм. Адже ми живемо в цікавий час і в дивовижній країні («сумній країні у години скрут»), про які, щасливо оминувши брутальні слова, С. Жадан пише в циклі віршів «Переваги окупаційного режиму»: «Тому життя ніколи не втрача / своїх прозорих гомінких проєкцій. / Стрімкий юнак, легке дитя ерекцій, / хапа за руку втомлене дівча, / і вже вони – аж дня не вистача – / займаються конспектуванням лекцій, / зневаживши вимоги контрацепцій» [24, с. 112–113].

Але покиньмо поезію (вона все-таки творіння натхненно-високого штилю!) – загляньмо до художньої прози (надалі подаємо спорадично дібрані цитати з текстів, зазначаючи після них автора й твір). Ось як рефлексує «героїня» в «атмосфері <…> напівзбожевоління» про свого чоловіка (Ростислава Мартофляка) у «Рекреаціях»

Ю. Андруховича: «<…> а він усе спить, лантух нещасний, мішок з гівном, оракул, майбутнє нації, порожній дзбанок, опудало, щастя моє, батько моїх дітей, радість мого тіла, мій завойовник, моє чудо, мій вічний оргазм <…>» [24, с. 141]. Цей твір увесь «прикрашений» огидним словесним ошматтям на зразок: *пе*ерасти*, «сидиш як обіс*аний», *в*рався, с*ака*, «сидиш з язиком у дупі», «курва мать», *б*ядь*, «сциш» та іншою «марнотою марнот і повним безглуздям», якщо скористатися влучним пасажем з Андруховичевої повісті.

Не менш «вишукано» оздоблена евфемізмами й обсценним словом («бажаною нормою професійного цинізму» [6, с. 16]) «алхімічна комедія» Любка Дереша «Голова Якова». «Сидячи в кафе і у піввуха слухаючи балачки брата, – читаємо там, – Яків зрозумів, що Матвій *клав* (тут і далі курсив наш – *Ю. Г.; М. К.*) на недосяжні бажання, *клав* на амнезію, *клав* на обидва береги Ахеронту <…>» [6, с. 20]; «– Матвію <…> Ти мене чуєш? – Бля-а-а-а! Ну чому саме тепер? – Матвій затулив обличчя руками і застогнав. – Тато, ну на хера ти так?.. Не міг зачекати?» [6, с. 27]. А ще натрапимо й на таке: «останній скрик вьольви», «чоловік-саксофоніст – стурбований онаніст», «пішли всі в зад», «гівнюк», «сука», «б*ядь», «задовбаний Хрещатик» та інше. До речі, у романі є й такі афористизовані напучувальні філософеми: «Ти живеш у час, коли нікому не цікаво, що у твоїй голові». Однак, на наш погляд, наратор роману таки помиляється: за нашого часу якраз «зміст» кожної голови, найінтимніших думок і бажань людини, навпаки, усім цікавий, бо ж зараз усі прагнуть знати про всіх усе й контролювати людську свідомість, як ніколи раніше на різних етапах світової еволюції. І те, що сучасні українські белетристи так щедро засипають свої витвори брутально-матюкливим словом, теж, либонь, не просто так.

Ущент залюблений у звуки лайливо-брутального слова і Юрко Іздрик. Його тексти рясніють розмаїтими зразками «високої» літературної культури: педерастами, мастурбаціями, «велетенськими фалосами й бездонними піхвами», «вони хрестоматійно місили лапами мої знавіснілі геніталії», «котяри <…> збожеволіли від самотності та автоспермотоксикозу» та іншим розмаїтим брудом. А якщо взяти до уваги характерне афористичне речення зі щойно цитованого твору «Острів Крк», що «елементарно збувається будь-яка фігня, варто лише її записати», то спонтанно, як закид авторові, подумаєш: чи варто було таке записувати?.. Саме тому, коли у 2016 р. вийшла із друку книга-діалог Юрка Іздрика з Євгенією Нестерович “Summa”, можна було сподіватися, що й тут без обсценності не обійшлося. І справді, уже перше речення розмислової преамбули до діалогу увінчував ефектний цинічний акорд: «Будуєш собі той світ, викидаючи звідти всякий непотріб і, очевидно, що не прописуєш там такої х*йні, як війна <…>» [9, с. 9].

Знаковий літературознавець і літературний критик сучасності Володимир Панченко, який, на превеликий жаль, понад 5 років тому передчасно відійшов у засвіти, аналізуючи свого часу чергове творіння Софії Андрухович – «Сьомгу», назвав його «піхвоцентричним «романом»», «геніталь-ною літературою», адже всі «події» у ньому розгортаються «довкола пригод із геніталіями, нікчемних сексуальних експериментів головної героїні та її подруг, гінекологічних одкровень та всяких збоченств <…>». До того ж в отому текстовому «дурдомі» зовсім не йдеться про любов чи про секс, це «суцільна нудота, «трахання», від якої самій «експериментаторці» Софії хочеться позіхати». Очевидно, видавництву «Нора-друк» важливою була не естетична якість твору, а те (як це зазначено в анотації), що в українській літературі нарешті стала можливою «по-справжньому відверта проза». Із таким розумінням одвертості, висновує автор критичного відгуку, «вершиною доблесті можна оголосити демонстрацію голих сідниць на Хрещатику або ж публічне озвучення позацензурного лексикону» [20, с. 511, 514]. Як зауважуємо й особливо чуємо в сучасному нашому повсякденні, критик наче передбачив стан мовної свідомості українців у близькому майбутньому, якщо їх виховуватимуть у середовищі панування брутального слова і якщо вони споживатимуть як реципієнти отаку цинічну й матюкливу літературну продукцію.

Зрозуміло, таких ілюстрацій із сучасних текстів, як і Л. Ставицька [див.: 23], можна виписувати ще і ще, але для нас це не самоціль: ідеться про «модне» й дуже небезпечне захворювання «сучукрлітератури» (як полюбляють абревіатурити сучасні літератори), яке (скористаємося спонтанним висловом нашого п’ятирічного сина, який назвав матюки «отруєними словами») зазвичай істотно занижує естетичну ауру твору, «отруюючи» його красу. Адже, якщо в усносло-весних і класичних художніх текстах лайливі слова, прокльони, навіть матюки зазвичай органічно вписані в мисленнєву палітру виконавців чи персонажів і належно виконують естетичну функцію, то в сучасних літераторів обсценізми вжиті здебільшого невмотивовано, інколи як данина моді чи просто для епатажу, а тому зазвичай руйнують естетичну гармонію цілості. На наш погляд, у сучасній українськомовній белетристиці спосте-

рігаємо, так би мовити, результат хибно сприйнятої свободи як уседозволеності: чи випадковим є те, що саме в час лібералізації суспільного життя появилася, зокрема, й ота тенденція ігнорувати засади естетичної доцільності й невмотивовано, некритично «заселяючи» свої творіння непристойним лексиконом. Тому, виходячи з ідеї виховавчого потенціалу художньої літератури, варто поставити собі запитання: як тексти, засипані матюкливою брутальщиною, сприятимуть вихованню нових поколінь українців?.. Адже, як можна пересвідчитися, властиво «педагогічні» амбіції в сучасних літераторів все-таки є – для чого ж тоді вони укладають і видають антології та хрестоматії своїх текстів для школи, на зразок неодноразу цитованої тут книги в упорядкуванні Івана Андрусяка [див.: 24]. У процесі нашого акцентовано-ілюстративного аналізу сучасного українського письменства перед нашими очима вирінали відеоролики російських окупантів, у яких вони в екстазі цинічного самолюбування зізнаються про жорстокі звірства стосовно полонених українських військовиків і цивільного населення, щедро заповнюючи більшу частину ефіру гидким матюччям.

Висновки. Отже, кожна людина самостійно, на рівні особистої мовної практики має усвідомлювати небезпечну, неконтрольовану енергетику, яку можуть «генерувати» епідемія лайливого слова, стирання кордонів у соціопросторі між високим і низьким стилями. Обсценність може стати серйозним викликом для національної мови й культури, зумовлювати руйнівні процеси в ментальних картах громадян. Нецензурщина, брутально-образливе слово, як застерігали свого часу Василь Іванишин і Ярослав Радевич-Винницький, може викликáти «порушення нервової та серцево-судинної діяльності людини, її хворобу, а іноді й смерть», тому «висока культура мовлення – це не інтелігентська забаганка, а життєва необхідність» [8, с. 210–212]. Водночас необхідно дослухатися й до фінальної рекомендації Л. Ставицької в передмові до «Української мови без табу <…>», що не варто ставити завдання про цілковите викорінення обсценності із суспільного простору, оскільки це неможливо й може спрацювати бумерангом («заборона на будь-що є запорукою отримання задоволення від її порушення»), тому найкращий вихід – зменшувати «лінгвоонтологічну напругу в суспільстві», формуючи «цивілізоване ставлення до ненормативного лексикону» [23, с. 70].

Таким чином, зважаючи на брутальну, емоційно-вибухову природу обсценної лексики, треба свідомо осмислювати її семантико-стилістичні ресурси, законтурювати межі її функціонування і уникати некритичного, легковажного вжитку в щоденній комунікації. Навіть за відсутності спеціальних законодавчих актів і державних програм кожна людина може самостійно захиститися від психологічних аберацій, наслідків лайливого лексикону, адже це відкриває нові перспективи для продуктивної духовної самореалізації, формує реальну «стратегію вітальності» (С. Кримський).

Список літератури:

1. Барчук В. Девіації сучасного суспільного мовлення: обсценна лексика (на матеріалі блогів на «Цензор.нет»). *Прикарпатський вісник Наукового товариства імені Шевченка. Слово.* 2022. № 17 (65). С. 34–46.
2. Бацевич Ф., Чернуха В. Комунікативна особистість у сімейному спілкуванні : монографія. Львів : ПАІС, 2018. 260 с.
3. Бибик С., Сюта Г. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / за ред. С. Єрмоленко. Харків : Фоліо, 2012. 623 с.
4. Горбляньский Ю. Народні криптадії-мініатюри із Бойківщини: pro et contra. *Міфологія і фольклор.* 2014. № № 1–2 (16): січень – червень. С. 120–136.
5. Гунчик І., Гунчик О. Зернинки народного мудрослів'я та дотепу із села Облапи Ковельського району Волинської області. *Міфологія і фольклор.* 2016. № № 1–2 (20): січень – червень. С. 150–154.
6. Дереш Любко. Голова Якова. Алхімічна комедія. Харків : Вид-во «Клуб сімейного дозвілля», 2012. 240 с.
7. Дзюба І. Вимирання слова. Із криниці літ: у 3-х т. Т. 1. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. С. 780–789.
8. Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація. Тези про місце і роль мови в національному відродженні України. 4-е вид., доп. Дрогобич : Вид. фірма «Відродження», 1994. 218 с.
9. Іздрик Ю., Нестерович Є. Summa. Чернівці : Книги-ХХІ ; Meridian Chernowitz, 2016. 144 с.
10. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови. 3-є вид., опрац. і доп. Львів : БоК, 2008. 512 с.
11. Котляревський І. Повне зібрання творів. Київ : Наукова думка, 1969. 512 с.
12. Кримський С. Запити духовності ХХІ ст. *Під сигнатурою Софії* / С. Кримський. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. С. 347–367.
13. Криптадії Федора Вовка: винайдення сороміцького. Етнографія сексуального на межі XIX–XX ст. / упоряд., підгот. текстів, комент. та покажч., археогр. і біблогр. опрац. М. Маєрчик, О. Боряк ; вст. ст. М. Маєрчик. Київ : Критика, 2018. I–VIII. 464 с.
14. Лихе слово губить душу / упорядн. : О. А. Коваль, В. Лозинська. Львів, 2020. 80 с.

15. Літопис руський / пер. з давньорус. Л. Махновця ; відп. ред. О. Мишанич. Київ : Дніпро, 1989. XVI. 591 с.

16. Люта українська лайка: чим замінити російські матюки. URL: https://osvitoria.media/experience/lyuta-ukrayinska-lajka-chym-zaminyty-rosijski-matyuky/.

17. Німецько-український словник лайливих слів / уклад. О. Гаврилів. Львів : Апріорі, 2005. 144 с.

18. Обсценна лексика: невігластво чи спосіб самовираження? (Розмова із професоркою Києво-Могилянської академії Орисею Демською. Спілкувалася студентка Києво-Могилянської академії Антоніна Рибка). URL: https://language-policy.info/2016/02/obstsenna-leksyka-nevihlastvo-chy-sposib-samovyrazhennya/.

19. Оржеховський С. Політика лайки: чи можливий мат у солов'їній мові? URL: https://archive.prostory.net.ua/de/articles/481-2012-01-23-12-58-29.

20. Панченко В. Генітальна література, або дурдом Софії Андрухович. Зупинитися і озирнутись / В. Панченко. Київ : Темпора, 2020. С. 511–516.

21. Пахльовська О. Логос і мат: Україна у вічній напівдорозі до Європи. Обрії особистості. Книга на пошану Івана Дзюби / упор. О. Гнатюк, Л. Фінберґ. Київ : Дух і літера, 2011. С. 323–333.

22. Словарь української мови / зібрала редакція журналу «Кієвская старина» ; упорядкував, з додатком власного матеріялу, Борис Грінченко. Т. II : З – Н. У Київі, 1908. Київ : Вид-во АН, 1958. 575 с.

23. Ставицька Л. Українська мова без табу. Словник нецензурної лексики та її відповідників. Обсценізми, евфемізми, сексуалізми. Київ : Критика, 2008. 454 с. URL: https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/ua/elib.exe?Z21ID=&I21DBN=UKRLIB&P21DBN=UKRLIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=online_book&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=FF=&S21STR=ukr0001607.

24. Сучасна українська література кінця XX ст. – початку XXI ст. / упоряд. текстів, передм., підгот. навч.-метод. матеріалів І. Андрусяка. Київ : Школа, 2006. 464 с.

25. Сучасний словник іншомовних слів : близько 20 тис. слів і словосполучень / укл. : О. Скопненко, Т. Цимбалюк. Київ : Довіра, 2006. 789 с.

26. Тавровецька Н., Шебанова В. Кроскультурне дослідження вживання обсценної лексики в молодіжному середовищі. URL: https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/1069.

27. Терлак З. Незвичний об'єкт лексикографічного опрацювання (Ставицька Леся. Українська мова без табу. Словник нецензурної лексики та її відповідників. Обсценізми, евфемізми, сексуалізми. Київ : Критика, 2008. 454 с.). *Вісник Львівського університету.* Серія «Філологічна». 2009. Вип. 46. Ч. 2. С. 249–254.

28. Ткачівська М. Обсценна лексика в зарубіжних дослідженнях. *Прикарпатський вісник Наукового товариства імені Шевченка. Слово.* 2015. № 2. С. 122–129 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvntsh_sl_2015_2_13.

29. Франко І. Лесишина челядь. *Зібрання творів :* у 50 т. / І. Франко. Т. 14. Київ : Наукова думка, 1978. С. 254–264.

30. Хотин Р. Чи матюкаються солов'ї? Нецензурна лексика в часи війни. URL: https://www.radiosvoboda.org/a/ukrayina-viyna-matyuky-netsenzurna-leksyka-ruskiy-korabl/31887525.html.

31. Шевченко Л., Ніка О., Хом'як О., Дем'янюк А. Новий словник іншомовних слів : близько 40 000 слів і словосполучень / за ред. Л. Шевченко. Київ : Арій, 2008. 672 с.

References:

1. Barchuk, V. (2022). Deviatsiyi suchasnoho suspilnoho movlennia: obstsenna leksyka (na materiali blohiv na "Tsenzor.net") [Deviations of contemporary public speech: public lexicon (based on materials from blogs on "Tsenzor.net")]. *Prykarpatskyi visnyk Naukovoho tovarystva imeni Shevchenka. Slovo*, *№ 17 (65),* 34–46 [in Ukrainian].

2. Batsevych, F., Chernukha, V. (2018). Komunikatyvna osobystist u simeinomu spilkuvanni. Monohrafiya [Communicative personality in family communication. Monograph]. Lviv: PAIS [in Ukrainian].

3. Bybyk, S., Siuta, H. (2012). Slovnyk inshomovnykh sliv: tlumachennia, slovotvorennia ta slovovzhyvannia [Dictionary of non-native languages: translations, word formations and word usages], S. Yermolenko (Ed.). Kharkiv: Folio [in Ukrainian].

4. Horblianskyi, Yu. (2014). Narodni kryptadiyi-miniatiury iz Boikivshchyny: pro et contra [National crypts-miniatures from Boykivshchyna: pro et contra]. *Mifolohiya i folklor*, *№ № 1–2 (16): sichen – cherven,* 120–136 [in Ukrainian].

5. Hunchyk, I., Hunchyk, O. (2016). Zernynky narodnoho mudroslivya ta dotepu zi sela Oblapy Kovelskoho rayonu Volynskoyi oblasti [The seeds of folk wisdom and joke from the village of Oblapy, Kovel district, Volyn region]. *Mifolohiya i folklor, № № 1–2 (20): sichen – cherven*, 150–154 [in Ukrainian].

6. Deresh, Liubko (2012). *Holova Yakova. Alkhimichna komediya [The Yakiv's Head. Alchemical comedy]*. Kharkiv: Vyd-vo "Klub simeinoho dozvillia" [in Ukrainian].

7. Dziuba, I. (2006). *Vymyrannia slova [Word extinction]*. Dziuba I. *Z krynytsi lit: u 3 t. [From the well of years: in 3 vol.],* vol. 1 (pp. 780–789). Kyiv: Vyd. dim "Kyyevo-Mohylianska akademiya" [in Ukrainian].

8. Ivanyshyn, V., Radevych-Vynnytskyi, Ya. (1994). Mova i natsiya. Tezy pro mistse i rol movy v natsionalnomu vidrodzhenni Ukrayiny / vyd. chetverte,

dop. [Language and nation. Theses on the place and role of language in the national development of Ukraine / ed. fourth, supplemented]. Drohobych: Vyd. firma "Vidrodzhennia" [in Ukrainian].

9. Izdryk, Yu., Nesterovych, Ye. (2016). Summa [Summa]. Chernivtsi: Knyhy-XXI; Meridian Chernowitz [in Ukrainian].

10. Karavanskyi, S. (2008). Praktychnyi slovnyk synonimiv ukrayinskoyi movy [A practical dictionary of synonyms of Ukrainian language]. 3-ie vyd., oprats. i dop. (3rd ed.) Lviv: BoK [in Ukrainian].

11. Kotliarevskyi, I. (1969). Povne zibrannia tvoriv [Full collection of works]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

12. Krymskyi, S. (2008). Zapyty dukhovnosti XXI stolittia [Questions of spirituality of the 21st century]. Krymskyi, S. Pid syhnaturoyu Sofiyi [Under the care of Sophia]. Kyyiv: Vyd. dim "Kyyevo-Mohylianska akademiya" [in Ukrainian].

13. Kryptadii Fedora Vovka: vynaidennia soromitskoho. Etnohrafiya seksualnoho na mezhi XIX–XX st. [The crypts of Fedir Vovk: the invention of the shameful. Ethnography of the sexual at the turn of the 19th – 20th centuries] (2018). Uporiad., pidhot. tekstiv, koment. ta pokazhch., arkheohr. i bibliohr. oprats. M. Mayerchyk, O. Boriak (Ed.); vst. st. M. Mayerchyk. Kyiv: Krytyka [in Ukrainian].

14. Lykhe slovo hubyt' dushu [A beautiful word destroys the soul] (2020). Uporiadnyky: O. A. Koval, V. Lozynska (Ed.). Lviv [in Ukrainian].

15. Litopys ruskyi [Litopys ruskyi] (1989). Vidp. red. O. Myshanych (Ed.). (L. Makhnovets', Transl.). Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].

16. Liuta ukrayinska laika: chym zaminyty rosiyski matiuky [The Ukrainian furious swearing words: how to change the Russian profanity]. Retreived from: https://osvitoria.media/experience/lyuta-ukrayinska-lajka-chym-zaminyty-rosijski-matyuky/ [in Ukrainian].

17. Nimetsko-ukrayinskyi slovnyk lailyvykh sliv [A German-Ukrainian dictionary of swearing words] (2005). Ukladach O. Havryliv (Ed.). Lviv: Apriori [in Ukrainian].

18.Obstsenna leksyka: nevihlastvo chy sposib samovyrazhennia? (Rozmova z profesorkoiu Kyyevo-Mohylianskoyi akademiyi Oryseyu Demskoyu. Spilkuvalasia studentka Kyyevo-Mohylianskoyi akademiyi Antonina Rybka) [Obscene lexicon: the unknown or the way of self-expression? (A conversation with a professor of the Kyyiv-Mohyla Academy Orysya Dems'ka. Interviewed by a student of the Kyyiv-Mohyla Academy Antonina Rybka)] (2016). Retreived from: https://language-policy.info/2016/02/obstsenna-leksyka-nevihlastvo-chy-sposib-samovyrazhennya/ [in Ukrainian].

19. Orzhekhovskyi, S. (2012). Polityka laiky: chy mozhlyvyi mat u solovyiniy movi? [The swearing politics: can be a profanity in the nightingale speech?]. Retreived from: https://archive.prostory.net.ua/de/articles/481-2012-01-23-12-58-29 [in Ukrainian].

20. Panchenko, V. (2020). Henitalna literatura, abo durdom Sofiyi Andrukhovych [A Genital literature, or the madness of Sophiya Andrukhovych]. Panchenko, V. Zupynytysia i ozyrnutys' [To stop and to look around]. Kyyiv: Tempora [in Ukrainian].

21. Pakhliovska, O. (2011). Logos i mat: Ukrayina u vichniy napivdorozi do Yevropy [Logos and the profanity words: Ukraine on the eternal halfway to Europe]. Obriyi osobystosti. Knyha na poshanu Ivana Dziuby. O. Hnatiuk, L. Finberg (Ed.). Kyiv: Dukh i litera [in Ukrainian].

22. Slovar ukrayinskoyi movy. Zibrala redaktsiya zhurnala "Kiyevskaia staryna" [A Dictionary of Ukrainian language. Published by the editorial staff of the magazine "Kiyevskaya staryna"] (1958). B. Hrinchenko (Ed.). Tom II. Z – N. Kyiv: Vyd-vo AN [in Ukrainian].

23. Stavytska, L. (2008). Ukrayinska mova bez tabu. Slovnyk netsenzurnoyi leksyky ta yiyi vidpovidnykiv. Obstsenizmy, evfemizmy, seksualizmy [Ukrainian language without taboos. Dictionary of uncensored lexis and its variants. Obscenity, euphemisms, sexualisms]. Kyiv: Krytyka. Retreived from: https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/ua/elib.exe?Z21ID=&I21DBN=UKRLIB&P21DBN=UKRLIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=online_book&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=FF=&S21STR=ukr0001607 [in Ukrainian].

24. Suchasna ukrayinska literatura kintsia XX – pochatku XXI st. [Contemporary Ukrainian literature of the late 20th – early 21st centuries] (2006). I. Andrusiak (Ed.). Kyiv: Shkola [in Ukrainian].

25. Skopnenko, O., Tsymbaliuk, T. (2006). Suchasnyi slovnyk inshomovnykh sliv: blyzko 20 tys. sliv i slovospoluchen [A modern dictionary of loan words: about 20 thousand words and word combinations] (Ed.). Kyiv: Dovira [in Ukrainian].

26. Tavrovetska, N., Shebanova, V. Kroskulturne doslidzhennia vzhyvannia obstsennoyi leksyky u molodizhnomu seredovyshchi [Crosscultural investigation of a usage of obscenity lexicon among young people]. Retreived from: https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/1069 [in Ukrainian].

27. Terlak, Z. (2009). Nezvychnyi obyekt leksykohrafichnoho opratsiuvannia (Stavytska Lesia. Ukrayinska mova bez tabu. Slovnyk netsenzurnoyi leksyky ta yiyi vidpovidnykiv. Obstsenizmy, evfemizmy, seksualizmy. Kyyiv: Krytyka, 2008. 454 s.) [An unusual object of lexicographical analysis (Stavytska Lesia. Ukrainian language without taboos. Dictionary of uncensored lexis and its variants. Obscenities, euphemisms, sexualisms. Kyiv: Krytyka, 2008. 454 p.)]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya "Filolohichna",* Vyp. 46, Chast. 2 [Issue 46, part 2], 249–254 [in Ukrainian].

28. Tkachivska, M. (2015). Obstsenna leksyka v zarubizhnykh doslidzhenniakh [Obscenity in foreign studies]. *Prykarpatskyi visnyk NTSh. Slovo*, № 2, 122–129. Retreived from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvntsh_sl_2015_2_13 [in Ukrainian].

29. Franko, I. (1978). Lesyshyna cheliad [Lesykha's people]. Franko I. *Zibrannia tvoriv: u 50 t.* (50 vols.). T. 14 (vol. 14), 254–264. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

30. Khotyn, R. Chy matiukayutsia solovyi? Netsenzurna leksyka v chasy viyny [Do a nightingale swear? Uncensored lexicon in a war time]. Retreived from: https://www.radiosvoboda.org/a/ukrayina-viyna-matyuky-netsenzurna-leksyka-ruskiy-korabl/31887525.html.

31. Shevchenko, L., Nika, O., Khomiak, O., Demianiuk, A. (2008). Novyi slovnyk inshomovnykh sliv: blyzko 40 000 sliv i slovospoluchen' [A new dictionary of loan words: almost 40 000 words and word combinations]. L. Shevchenko (Ed.). Kyiv: Ariy [in Ukrainian].

© Ю. П. Горблянський, М. О. Кульчицька, 2025

Науково-методична стаття
Надійшла до редакції 05.05.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Вдович С. М., Лозинська О. М. Особливості розвитку комунікативних здібностей майбутніх психологів у вищій школі. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 21–27.

УДК 378:159.9
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/10.32782/3041-1297/2025-1-2

С. М. Вдович, О. М. Лозинська
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
ORCID: https//orcid.org/0000-0003-3582-4395 – С. М. Вдович
https://orcid.org/0009-0002-7712-2017 – О. М. Лозинська
pppo2003@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню особливостей розвитку комунікативних здібностей у студентів-психологів у вищій школі. Комунікація є головним інструментом професійної діяльності психолога, необхідним для ефективної взаємодії із клієнтами, проведення діагностики, консультування, терапії та популяризації знань. Розвиток цих здібностей є важливою умовою професійної компетентності, позитивного іміджу, ефективної адаптації, якісного проведення тренінгів, взаємодії з колегами та клієнтами, урегулювання конфліктів і запобігання вигоранню. Комунікативні здібності визначено як індивідуальні психологічні особливості, що впливають на якість обміну інформацією та взаємодію, охоплюють ефективне висловлювання, активне слухання, використання вербальних/невербальних засобів, управління емоціями та вирішення конфліктів. У статті розглянуто їхній розвиток крізь призму різних підходів: психолого-педагогічного, соціально-психологічного, особистісно орієнтованого, компетентнісного. Найбільш актуальним для майбутніх психологів визнається психотерапевтичний підхід, який фокусується на особистісних змінах через спілкування, подолання бар'єрів, управління емоціями й ефективне використання засобів комунікації. Дослідження стану розвитку комунікативних здібностей показало, що більшість студенток мають низький і нижчий за середній рівні розвитку комунікативних здібностей. Схожа картина спостерігається з організаторськими здібностями. Щодо управління конфліктами, то більшість опитаних мають середній або низький рівень компетентності, що свідчить про неналежну сформованість у майбутніх психологів навичок управління конфліктами. Розвитку комунікативних здібностей сприяють цілеспрямоване формування, змістовне наповнення освіти, опанування знань і навичок, розвиток психологічних властивостей, практика та досвід, діагностика та корекція, а також участь здобувачів у майстер-класах, семінарах, конференціях. Автори наголошують на необхідності цілеспрямованого та системного розвитку комунікативних і організаторських здібностей, а також навичок управління конфліктами в майбутніх психологів. Це має здійснюватися через інтеграцію відповідних тем навчальних дисциплін, використання інтерактивних методів і тренінгових технологій, а також стимулювання активної комунікативної практики студентів.

Ключові слова: комунікативні здібності, комунікативна компетентність, заклад вищої освіти, психолог, професійна підготовка.

S. M. Vdovych, O. M. Lozynska
Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN HIGHER EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the study of the development of communication skills in psychology students in higher education institutions. Communication is the main tool in the professional activity of a psychologist, essential for effective interaction with clients, conducting diagnostics, counseling, therapy, and promoting psychological knowledge. The development of these skills is a crucial condition for professional competence, a positive professional image, effective adaptation, high-quality training delivery, interaction with colleagues and clients, conflict resolution, and burnout prevention. Communication skills are defined as individual psychological characteristics that influence the quality of information exchange

and interaction, encompassing effective expression, active listening, the use of verbal and non-verbal tools, emotional regulation, and conflict resolution. The article examines the development of these skills through various perspectives: psychological-pedagogical, socio-psychological, personality-oriented, and competency-based approaches. The psychotherapeutic approach is recognized as the most relevant for future psychologists, as it emphasizes personal change through communication, overcoming barriers, emotional regulation, and effective use of communication tools. The study of communication skills development showed that most female students have low or below-average levels of communicative ability. A similar situation is observed with organizational skills. As for conflict management, most respondents demonstrate medium or low levels of competence, indicating insufficient development of conflict management skills among future psychologists. The development of communication skills is facilitated by targeted formation, meaningful educational content, acquisition of knowledge and skills, development of psychological traits, practical experience, diagnostics and correction, as well as participation in workshops, seminars, and conferences. The authors emphasize the need for targeted and systematic development of communication and organizational skills, as well as conflict management abilities in future psychologists. This should be implemented through the integration of relevant topics into academic disciplines, the use of interactive methods and training technologies, and the encouragement of students' active communicative practice.

Key words: communication skills, communicative competence, higher education institution, psychologist, professional training.

Постановка проблеми. У професійній підготовці майбутніх психологів вагоме місце посідає розвиток їхніх комунікативних здібностей, оскільки спілкування є головним інструментом професійної діяльності психолога. Завдяки спілкуванню він може ефективно налагоджувати контакти із клієнтами, проявляти емпатію, проводити психологічну діагностику, консультувати, здійснювати психотерапію, психокорекцію, психопрофілактику та популяризувати знання із психології серед різних верств населення. Важливість розвитку комунікативних здібностей зумовлюється тим, що професійна компетентність майбутнього психолога неможлива без його комунікативної компетентності, високий рівень сформованості навичок комунікації забезпечує позитивний професійний імідж і етику спілкування психолога, його ефективну адаптацію до різних ситуацій професійної діяльності, належну якість проведення тренінгів, можливість легко та якісно підвищувати власну професійну кваліфікацію, взаємодіяти з колегами, партнерами та клієнтами, урегульовувати конфліктні ситуації, управляти емоціями, протистояти емоційному та професійному вигоранню. Розвиток комунікативних здібностей є необхідною умовою успішної діяльності майбутнього психолога у складних і динамічних умовах сучасного суспільства, отже, йому варто приділяти суттєву увагу в закладах вищої освіти.

Мета статті – дослідити стан розвитку комунікативних здібностей у студентів-психологів у вищій школі, обґрунтувати ефективні шляхи їх удосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі розвитку комунікативних здібностей майбутніх психологів присвячено чимало праць українських психологів і педагогів (С. Вдович, Ю. Гичко, О. Демчук, Л. Зельман, Г. Калмиков, Л. Клевака, Т. Конівіцька, І. Михайлюк, Г. Ніколайчук, Т. Пономаренко, Л. Руденко, М. Тесленко, Н. Фалько, О. Франчук, Т. Чигирин, С. Шевченко, В. Шевчук та інші).

Г. Калмиков досліджує психологію розвитку професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх психологів і визначає професійно-мовленнєву діяльність як комплексну, цілеспрямовану комунікативно-мовленнєву активність, що виступає головним засобом їхньої професійної діяльності, реалізується через систему професійних мовленнєвих дій і операцій, має зовнішню (дискурсивну) фазу, спрямовану на допомогу клієнту та здійснення психологічного впливу, і потребує свідомого формування та розвитку в освітньому процесі [3].

Дослідники наголошують на необхідності формування ефективної самопрезентації [10], діалогічної компетентності [5], риторичної компетентності [4], емоційної компетентності [2], медіакомпетентності [7] майбутніх психологів.

С. Шевченко та Н. Фалько досліджують розвиток комунікативної компетентності, яку визначають як узагальнену комунікативну властивість майбутніх фахівців, що «включає розвинуті комунікативні здібності, сформовані вміння і навички міжособистісної ефективної взаємодії та адекватне взаєморозуміння у процесі спілкування» [11]. До основних психологічних особливостей комунікативної компетентності майбутніх психологів В. Шевчук, М. Тесленко та Л. Клевака відносять емпатію і емоційну чутливість, комунікабельність, розвинуті ціннісні орієнтації, мотивацію до спілкування [12]. С. Вдович і Л. Зельман досліджують можливості використання тренінгових технологій для розвитку навичок професійного спілкування майбутніх психологів, вивчають проблеми формування комунікативної толерантності

та безконфліктного спілкування [1]. Л. Руденко розробила модель системи формування комунікативної культури фахівців соціономічної сфери, структурними елементами якої є: цільова підсистема, яка спирається на соціальне замовлення суспільства щодо висококваліфікованих фахівців; концептуально-стратегічна підсистема, яка репрезентує вихідні методологічні та психолого-педагогічні положення процесу формування комунікативної культури; організаційно-проєктувальна підсистема, стрижнем якої є структура комунікативної культури фахівців сфери обслуговування (особистісно-рефлексивний, гносеологічно-когнітивний, операційно-технологічний і професійно-адаптивний компоненти); процесуально-технологічна підсистема, що включає методику формування комунікативної культури як цілісного особистісного утворення, що поєднує знання, цінності, потреби та мотиви; контрольно-оцінна підсистема, яка відображає вимоги до якості професійної підготовки та пов'язана зі створенням діагностичного апарату [8].

Виклад основного матеріалу. Комунікативні здібності – це вроджені або набуті через навчання і досвід індивідуальні психологічні особливості спілкування особистості, які визначають якість отримання і передавання інформації, сприйняття та взаємодії з оточенням. До комунікативних здібностей можна віднести здатність ефективного висловлюватися і впливати на співрозмовника, навички активного слухання та надання зворотного зв'язку, розуміння, сприйняття і використання в мовленні вербальних і невербальних засобів спілкування відповідно до ситуації, управління власними емоціями й оптимального розв'язання конфліктів.

Комунікативні здібності та їхній розвиток можна розглядати під різними кутами зору. Психолого-педагогічний підхід передбачає розвиток комунікативних здібностей у спеціально організованому освітньому процесі та взаємодії з іншими суб'єктами навчання і виховання з використанням різноманітних інтерактивних форм навчання. Ключовим аспектом у соціально-психологічному підході є здатність особистості успішно взаємодіяти в колективі та в міжособистісних стосунках, впливати на інших людей, змінювати середовище, що передбачає формування навичок активного слухання та надання зворотного зв'язку, розвиток емпатії, сенситивності, асертивності, опанування вербальних і невербальних засобів спілкування, способів урегулювання конфліктних ситуацій і технік управління емоціями. З погляду особистісно орієнтованого підходу розвиток комунікативних здібностей залежить від індивідуальних особливостей особистості, зокрема від її темпераменту й характеру, набутого досвіду та сформованого індивідуального стилю спілкування, рівня розвитку самосвідомості, емпатії, сенситивності, рефлексивних навичок і навичок саморегуляції, здатності до самовираження та самореалізації у процесі спілкування. Компетентнісний підхід розглядає розвиток комунікативних навичок у контексті майбутньої професійної діяльності та життя особистості та передбачає опанування знань, формування вмінь і навичок, які дозволять особистості в майбутньому ефективно спілкуватися в найрізноманітніших життєвих і професійних ситуаціях. Найбільш актуальним для розвитку комунікативних здібностей майбутніх психологів є психотерапевтичний підхід, який передбачає суттєві особистісні зміни завдяки спілкуванню, а саме: появу довіри, відкритості, подолання комунікативних бар'єрів, здатність управляти власними емоціями та вербалізувати їх, ефективно застосовувати всі можливі засоби спілкування.

Роль і значення комунікативних здібностей у професійній підготовці психолога важко переоцінити, адже спілкування – це основний інструмент його майбутньої професійної діяльності.

З метою виявлення стану сформованості комунікативних навичок майбутніх психологів ми провели опитування серед майбутніх психологів Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, у якому взяли участь 80 студенток 1-го курсу. Для цього було використано методики «Діагностика комунікативних і організаторських здібностей» (В. Синявський і Б. Федоришин) і «Управління міжособистісними конфліктами» (Д. Веттєн, К. Камерон).

На рис. 1. представлено рівні комунікативних і організаторських здібностей майбутніх психологів.

У більшості здобувачів виявлено низький рівень розвитку комунікативних (43,2%) і організаторських (43,4%) здібностей, що може свідчити про їхню невпевненість у собі. 16,8 та 13,2% респондентів мають нижчий за середній рівні комунікативних і організаторських здібностей. Вони зазвичай почуваються некомфортно і скуто серед незнайомих людей, не вміють і не люблять налагоджувати контакти, не вміють обстоювати власні позиції, тому уникають такого спілкування, безініціативні, частіше перебувають на самоті, схильні глибоко переживати образи й уникають самостійного ухвалення важливих рішень. У 7,4% виявлено середній рівень комунікативних здібностей, у 18,8% – середній рівень організаторських здібностей. Ідеться про здобувачів, які схильні до активного налагодження контактів та пошуку

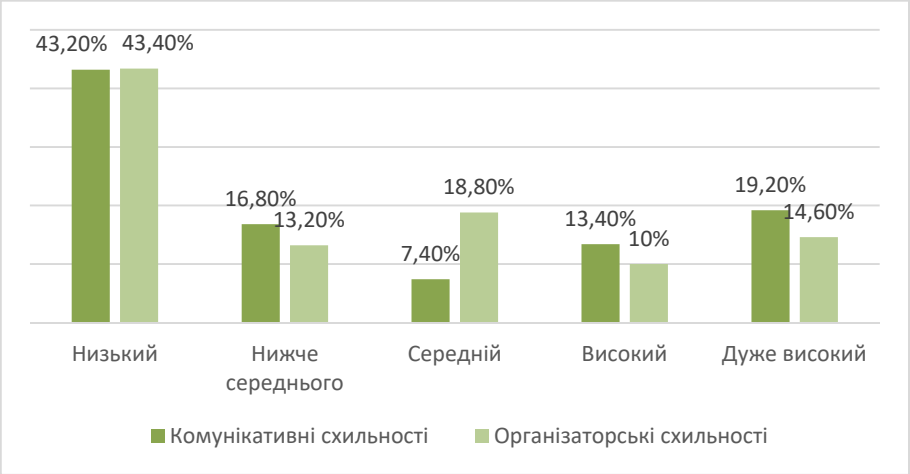

Рис. 1. Комунікативні й організаторські здібності майбутніх психологів

нових знайомств, можуть обстоювати власні позиції, самостійно планувати діяльність, проте ця здібність не є сталою. Високий рівень комунікативних і організаційних здібностей виявлено у 13,4 та 10% респондентів. Ці здобувачі зазвичай добре почуваються в нових незнайомих умовах, серед незнайомих людей, швидко й легко знайомляться, схильні до активної громадської діяльності, ініціативні, добре орієнтуються і дають собі раду у складних ситуаціях. Дуже високий рівень прояву комунікативних здібностей виявлено в 19,2%, організаційних – у 14,6% здобувачів. Вони відчувають потребу й активно прагнуть спілкування, швидко й легко орієнтуються у складних ситуаціях, невимушено поводяться серед незнайомих людей, дуже ініціативні, активні, самостійно ухвалюють рішення, уміють обстоювати власні позиції, люблять і вміють організовувати діяльність. Отже, більшість респондентів мають низький рівень комунікативних і організаторських здібностей, тому для майбутньої успішної професійної діяльності їм необхідно розвивати ці здібності.

Нами також виявлено здатність респондентів управляти міжособистісними конфліктами (див. табл. 1).

Таблиця 1

Управління міжособистісними конфліктами

№	Рівень управління міжособистісними конфліктами	Кількість респондентів
1.	Низький	23,2%
2.	Середній	53,4%
3.	Високий	16,6%
4.	Досконалий	6,8%

Як бачимо в табл. 1, більшість респондентів (53,3%) мають середній рівень компетентності в управлінні конфліктами, 23,3% – низький рівень, 16,7% – високий. Найменша кількість респондентів (6,7%) має досконалий рівень управління міжособистісними конфліктами, що дозволяє зробити висновок про неналежну сформованість у майбутніх психологів навичок управління конфліктами.

Освітня програма «Практична психологія» у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності» має достатні можливості для формування у здобувачів освіти спеціальності 053 «Психологія» комунікативних здібностей. Загалом будь-яка навчальна дисципліна може сприяти формуванню комунікативних здібностей, адже здобувачі на семінарських і практичних заняттях готують доповіді, презентують результати власної роботи чи дослідження, ставлять питання і відповідають на них, беруть участь в обговоренні дискусійних питань, беруть участь у тренінгах тощо.

Значний потенціал для розвитку комунікативних здібностей має дисципліна «Психологія спілкування», яка викладається в першому семестрі для студентів 1-го курсу. Цей курс спрямований на формування у здобувачів вищої освіти уявлень про спілкування і навичок професійного спілкування, їхню роль у професійній діяльності практичного психолога, передбачає здобуття теоретичних знань про спілкування та закономірності комунікативних процесів, зокрема й засвоєння таких понять, як «спілкування», «діалогічна взаємодія», «інтеракція», «перцепція», «комунікація», «зворотний зв'язок», «емпатія», «атракція», «вербальне і невербальне спілкування», «комунікативна компетентність», «комунікативна толерантність», «ділові стосунки», «маніпулятивне спілкування», «комунікативна культура», «самопрезентація», «конфлікт», «альтруїзм», «егоїзм» тощо; формування уявлень про особливості професійного спілкування, види, функції, форми, засоби, стилі та стратегії спілкування в різних сферах професійної діяльності; освоєння навичок

використання вербальних і невербальних засобів спілкування, установлення ефективних міжособистісних взаємин і активного слухання в різних ситуаціях спілкування, конструктивного ведення бесід і переговорів, аналізу ефективності спілкування, освоєння комунікативних тактик, навичок урегулювання конфліктних ситуацій, налагодження взаємодії з аудиторією та подолання страхів під час публічних виступів тощо.

Паралельно для першокурсників передбачено практичний курс «Тренінг комунікативності», де вони можуть закріпити здобуті під час вивчення психології спілкування теоретичні знання, відпрацювати відповідні вміння та навички, а саме: налагодження ефективних міжособистісних взаємин, активного слухання в різних ситуаціях спілкування, використання вербальних і невербальних засобів спілкування, вербалізації емоцій і почуттів, конструктивного ведення діалогу, в екстремальних ситуаціях також, отримання та надання зворотного зв'язку, аналізу ефективності спілкування, освоєння комунікативних тактик, навичок урегулювання конфліктних ситуацій, налагодження взаємодії з аудиторією та подолання страхів під час публічних виступів, взаємодії з особами різних вікових категорій в умовах воєнного стану тощо.

Формуванню комунікативних навичок майбутніх психологів сприяє також вибірковий курс «Конфліктологія», який спрямований на формування у здобувачів вищої освіти уявлень про сутність, структуру, види, причини виникнення, етапи розвитку конфліктів, технології управління, запобігання, урегулювання конфліктів; навичок діагностики, прогнозування, запобігання конфліктам і урегулювання останніх.

Ефективними для розвитку комунікативних здібностей майбутніх психологів є тренінгові заняття та різноманітні практикуми. Освітня програма «Практична психологія», окрім уже згаданого «Тренінгу комунікативності», передбачає формування комунікативних здібностей на таких курсах: «Мотиваційний тренінг», «Тренінг особистісного зростання», «Практикум із психології управління», «Практикум із кризового консультування», «Тренінг профілактики адиктивної поведінки», «Тренінг саморегуляції», «Тренінг гендерної рівності», «Технологія психотренінгу».

Г. Калмиков виділяє такі основні чинники, що сприяють розвитку професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх психологів: цілеспрямоване формування та психолінгводидактичний супровід професійної підготовки; належне змістове та методичне наповнення освіти (вивчення психолінгвістичних дисциплін, розроблення навчальних програм, що враховують як теоретичну, так і практичну професійно-мовленнєву підготовку, викладання психологічних дисциплін зі змістовою орієнтацією на специфіку майбутньої комунікативно-мовленнєвої діяльності, опанування мови професії як операціонального засобу діяльності психолога, розроблення та використання психодидактичних засобів формування професійно-мовленнєвої діяльності); формування необхідних знань, умінь і навичок (опанування декларативних знань, необхідних для усвідомлення специфіки професійно-мовленнєвої сфери, опанування процедурних знань і принципів ефективної професійно-мовленнєвої діяльності, формування професійно-мовленнєвих умінь і навичок, що розглядаються як професійні дії та операції, набуття дискурсивної компетентності); розвиток психологічних властивостей і особистісне зростання (розвиток комунікативних і мовленнєвих здібностей, мотивації до спілкування та професійної діяльності, зокрема професійних (смислоформувальних) мотивів мовлення, інтенціональності (цілеспрямованості висловлювань), цілеутворювальних здібностей, рефлективності професійного мовлення, креативності у професійному мовленні, формування ціннісних орієнтацій і нових особистісних смислів, становлення як мовленнєвої особистості та суб'єкта особистісно-професійного саморозвитку); практику та досвід (цілеспрямовані вправляння для автоматизації мовленнєвих операцій і виформовування навичок, використання різних форм доцільної комунікації (консультації, тренінги, ділові ігри), опанування дискурсивних психотехнік, набуття успішного досвіду реалізації професійно-мовленнєвої діяльності); діагностику й оцінювання (діагностування стану та рівнів розвитку професійно-мовленнєвої діяльності для виявлення індивідуальних особливостей і визначення зони найближчого розвитку) [3].

Г. Ніколайчук і О. Демчук пропонують такі засоби підвищення комунікативної компетентності майбутніх психологів: активну комунікативну практику, самостійне вивчення літератури, спостереження за якісними комунікаторами, участь у тренінгах, засвоєння дисциплін комунікативного циклу, а також особистісний розвиток здобувачів освіти [6].

Розвитку комунікативних здібностей сприяє також участь здобувачів вищої освіти в майстер-класах, гостьових лекціях, науково-практичних семінарах, конференціях, круглих столах, де вони мають можливість переймати цікавий досвід психологів і психотерапевтів, презентувати й обговорювати свої наукові дослідження, ідеї та практичні розробки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, спілкування є головним інструментом професійної діяльності психолога, необхідним для ефективної взаємодії із клієнтами, проведення діагностики, консультування, терапії та популяризації знань. Високий рівень комунікативних здібностей забезпечує професійну компетентність, позитивний імідж, етику спілкування, адаптацію до ситуацій, якість тренінгів, співпрацю з колегами та клієнтами, вирішення конфліктів та запобігання вигоранню, тому розвитку цих здібностей потрібно приділяти значну увагу в закладах вищої освіти. Комунікативні здібності – це індивідуальні психологічні особливості, що впливають на якість обміну інформацією та взаємодію, охоплюють ефективне висловлювання, активне слухання, використання вербальних/невербальних засобів, управління емоціями та вирішення конфліктів. Різні наукові підходи (психолого-педагогічний, соціально-психологічний, особистісно орієнтований, компетентнісний, психотерапевтичний) по-різному розглядають їх розвиток, психотерапевтичний підхід є найбільш актуальним для психологів.

Проведене емпіричне дослідження серед студенток-першокурсниць спеціальності «Психологія» показало, що більшість майбутніх психологів мають низький і нижчий за середній рівні розвитку комунікативних здібностей. Схожа картина спостерігається і з організаторськими здібностями. Також було виявлено, що більшість респондентів мають середній або низький рівні компетентності в управлінні міжособистісними конфліктами. Зважаючи на виявлений переважно низький рівень комунікативних здібностей і неналежну сформованість навичок управління конфліктами в майбутніх психологів, актуальним є цілеспрямований і системний розвиток цих здібностей у закладах вищої освіти. Це має здійснюватися через упровадження відповідних тем у навчальні дисципліни, використання інтерактивних методів і тренінгових технологій, а також стимулювання активної комунікативної практики студентів, їхньої самоосвіти й саморозвитку.

Список літератури:

1. Вдович С., Зельман Л. Використання тренінгових технологій для розвитку навичок професійного спілкування майбутніх психологів. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи :* монографія / упоряд. : А. Кузик, А. Литвин ; за наук. ред. М. Коваля, Н. Ничкало. Львів : ЛДУ БЖД, 2023. С. 179–183.
2. Гичко Ю. Формування емоційної компетентності майбутніх психологів засобами коуч-технологій : дис. … докт. філософії в галузі психології : 053. Умань, 2021. 240 с.
3. Калмиков Г. Психологія розвитку професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх психологів : дис. … докт. психол. наук : 19.00.07. Переяслав, 2020. 511 с.
4. Конівіцька Т. Формування риторичної компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2020. 343 с.
5. Михайлюк І. Психологічні чинники формування діалогічної компетентності майбутніх психологів : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2017. 367 с.
6. Ніколайчук Г., Демчук О. Психологічні засоби підвищення комунікативної компетентності майбутніх психологів. *Наука і освіта.* 2023. № 2. С. 104–109.
7. Пономаренко Т. Психологічні чинники розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів у медійному просторі : дис. … докт. філософ. в галузі психол. : 053. Київ, 2022. 281 с.
8. Руденко Л. Модель системи формування комунікативної культури фахівців соціономічної сфери. *Моделювання педагогічного процесу та психологічного супроводу підготовки фахівців ризиконебезпечних та інших професій :* монографія / за ред. М. Коваля, А. Литвина. Львів : ЛДУБЖД, 2023. С. 78–93.
9. Франчук О. Діалог у глибинній корекції майбутнього психолога : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Черкаси, 2015. 317 с.
10. Чигирин Т. Психологічні умови формування ефективної самопрезентації майбутніх психологів : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2016. 228 с.
11. Шевченко С., Фалько Н. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх психологів. *Габітус.* 2020. Вип. 18. Т. 2. С. 143–148. DOI: 10.32843/2663- 5208.2020.18.2.26.
12. Шевчук В., Тесленко М., Клевака Л. Психологічні особливості комунікативної компетентності майбутніх психологів із різними ціннісними орієнтаціями. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія.* 2024. Вип. 4 (65). С. 59–63. DOI: 10.32689/maup.psych.2024.4.11.

References:

1. Vdovych, S., Zelman, L. (2023). Vykorystannia treningovykh tekhnolohii dlia rozvytku navychok profesiinoho spilkuvannia maibutnikh psykholohiv [Using training technologies to develop professional communication skills of future psychologists]. In M. Koval, N. Nychkalo (Eds.), Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v suchasnii osviti: dosvid, problemy, perspektyvy – Information and Communication Technologies in Modern Education: Experience, Problems, Perspectives (pp. 179–183). Lviv: LDU BZhD [in Ukrainian].
2. Hychko, Yu. (2021). Formuvannia emotsiinoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv zasobamy

kouch-tekhnolohii [Development of emotional competence of future psychologists by means of coaching technologies]. *PhD thesis in Psychology, 053 Psychology*. Uman [in Ukrainian].

3. Kalmykov, H. (2020). Psykholohiia rozvytku profesiino-movlennevoi diial′nosti maibutnikh psykholohiv [Psychology of the development of professional speech activity of future psychologists]. Doctoral dissertation in Pedagogical and Developmental Psychology, 19.00.07. Pereiaslav [in Ukrainian].

4. Konivitska, T. (2020). Formuvannia rytorychnoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv u zakladakh vyshchoi osvity [Formation of rhetorical competence of future psychologists in higher education institutions]. PhD dissertation in Theory and Methods of Professional Education, 13.00.04. Lviv [in Ukrainian].

5. Mykhailiuk, I. (2017). Psykholohichni chynnyky formuvannia dialohichnoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv [Psychological factors of the formation of dialogical competence of future psychologists]. PhD dissertation in Pedagogical and Developmental Psychology, 19.00.07. Kyiv [in Ukrainian].

6. Nikolaychuk, H., Demchuk, O. (2023). Psykholohichni zasoby pidvyshchennia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv [Psychological means of improving communicative competence of future psychologists]. Nauka i osvita – Science and Education, 2, 104–109 [in Ukrainian].

7. Ponomarenko, T. (2022). Psykholohichni chynnyky rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv u midiinomu prostori [Psychological factors in the development of communicative competence of future psychologists in the media space]. PhD thesis in Psychology, 053 Psychology. Kyiv [in Ukrainian].

8. Rudenko, L. (2023). Model systemy formuvannia komunikatyvnoi kultury fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery [Model of the system for the formation of communicative culture of socio-economic sphere specialists]. In M. Koval, A. Lytvyn (Eds.), Modeliuvannia pedahohichnoho protsesu ta psykholohichnoho suprovidu pidhotovky fakhivtsiv ryzykonebezpechnykh ta inshykh profesii – Modeling of Pedagogical Process and Psychological Support of Specialists' Training in Risky and Other Professions (pp. 78–93). Lviv: LDU BZhD [in Ukrainian].

9. Franchuk, O. (2015). Dialoh u hlybynnii korektsii maibutnoho psykholoha [Dialogue in deep correction of the future psychologist]. PhD dissertation in Pedagogical and Developmental Psychology, 19.00.07. Cherkasy [in Ukrainian].

10. Chyhyryn, T. (2016). Psykholohichni umovy formuvannia efektyvnoi samoprezentatsii maibutnikh psykholohiv [Psychological conditions for the formation of effective self-presentation of future psychologists]. PhD dissertation in Pedagogical and Developmental Psychology, 19.00.07. Kyiv [in Ukrainian]

11. Shevchenko, S., Falko, N. (2020). Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv [Development of communicative competence of future psychologists]. Habitus, 18 (2), 143–148. https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.2.26 [in Ukrainian]

12. Shevchuk, V., Teslenko, M., Klevaka, L. (2024). Psykholohichni osoblyvosti komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv iz riznymy tsinnisnymy oriientatsiiamy [Psychological characteristics of communicative competence of future psychologists with different value orientations]. Naukovi pratsi Mizhr. akademii upravlinnia personalom. Psykholohiia – Scientific works of the Interregional Academy of Personnel Management. Psychology, 4 (65), 59–63. https://doi.org/10.32689/maup.psych.2024.4.11 [in Ukrainian].

© С. М. Вдович, О. М. Лозинська, 2025

Науково-методична стаття
Надійшла до редакції 11.03.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Іванова В. В., Зданевич Л. В., Сас О. О. Теоретичні аспекти розвитку мовлення дітей раннього та дошкільного віку у процесі ознайомлення з довкіллям. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 28–33.

УДК 81'233-053.4:373.2.015.3:502/504
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/10.32782/3041-1297/2025-1-3

В. В. Іванова[1], Л. В. Зданевич[2], О. О. Сас[2]
[1] Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна
[2] Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3954-9407 – В. В. Іванова
https://orcid.og/0000-0001-8387-2143 – Л. В. Зданевич
https://orcid.org/0000-0003-1290-6726 – О. О. Сас
vika-ivanova@ukr.net

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ДОВКІЛЛЯМ

Анотація. У статті досліджено теоретичні аспекти розвитку мовлення дітей раннього та дошкільного віку у процесі ознайомлення з довкіллям. Автори акцентують увагу на тому, що мовленнєвий розвиток є одним із провідних чинників формування особистості дитини та її успішної соціалізації, а довкілля – незамінний засіб, що уможливлює його, а також сприяє розвитку пізнавального інтересу, формування уявлень про природу, суспільство, культуру, виховання екологічної свідомості, дбайливого ставлення до природи, соціалізації та іншому. Саме у процесі ознайомлення з довкіллям створюються ситуації, які спонукають дитину висловлювати свої думки, бажання, враження, що стимулює розвиток мовлення, а через пізнання світу – знайомство з новими поняттями, об'єктами, явищами, вивчення нових слів, мовленнєвих конструкцій тощо. Проаналізовано найбільш актуальні позиції вітчизняних науковців з питань мовленнєвого розвитку дітей, ролі довкілля та природи в цьому складному й багатоаспектному процесі. Зауважено, що під час ознайомлення дітей з довкіллям створюються ситуації, які спонукають їх висловлювати свої думки, бажання, враження, що стимулює розвиток мовлення, а через пізнання світу – знайомство з новими поняттями, об'єктами, явищами, вивчення нових слів, мовленнєвих конструкцій тощо. Зазначено, що теоретичні аспекти розвитку мовлення дітей раннього та дошкільного віку у процесі ознайомлення з довкіллям ґрунтуються на поєднанні лінгвістичного, психологічного, педагогічного та соціокультурного підходів. Представлено розуміння змісту кожного із зазначених підходів з урахуванням проблеми дослідження. Майбутнім вихователям закладів дошкільної освіти рекомендовано опанувати методику ознайомлення з довкіллям дітей раннього та дошкільного віку, усвідомити її вагомість для мовленнєвого розвитку. Особливої ваги надано методам ознайомлення із природою (спостереження у природному довкіллі, різні види екскурсій, бесіди за змістом картин, дидактичні ігри природознавчого змісту, природнича література й інше), які уможливлюють ефективне формування мовленнєвої компетентності дошкільників.

Ключові слова: діти раннього та дошкільного віку, розвиток мовлення, комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини, природа, довкілля, природне довкілля, предметне довкілля, соціальне довкілля, мовленнєва компетентність, словникова робота.

V. V. Ivanova[1], L. V. Zdanevych[2], O. O. Sas[2]
[1] Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine
[2] Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Khmelnytskyi, Ukraine

THEORETICAL ASPECTS OF SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF EXPLORING THE ENVIRONMENT

Abstract. The authors of the article have studied the theoretical aspects of speech development of children of early and preschool age in the process of familiarization with the environment. The authors have emphasized

that speech development is one of the leading factors in the formation of a child's personality and successful socialization, and the environment is an indispensable tool that makes it possible, as well as contributes to the development of cognitive interest, the formation of ideas about nature, society, culture, education of environmental awareness, careful attitude to nature, socialization, etc. In the process of familiarizing oneself with the environment, we have created situations that encourage children to express their thoughts, desires, and impressions, which stimulates the development of speech, and through the knowledge of the world, they learn new concepts, objects, phenomena, new words, speech structures, etc. The most relevant positions of national scientists on the issues of children's speech development, the role of the environment and nature in this complex and multifaceted process have been analyzed. It has been noted that when children get acquainted with the environment, situations are created that encourage them to express their thoughts, desires, impressions, which stimulates the development of speech, and through the knowledge of the world – acquaintance with new concepts, objects, phenomena, learning new words, speech structures, etc. It has been noted that the theoretical aspects of the development of speech of children of early and preschool age in the process of familiarization with the environment are based on a combination of linguistic, psychological, pedagogical and socio-cultural approaches. The article has presented an understanding of the content of each of these approaches, taking into account the research problem. Future teachers of preschool educational institutions have been recommended to master the methodology of familiarizing children of early and preschool age with the environment and to realize its importance for speech development. Particular importance has been given to the methods of familiarization with nature (observations in the natural environment, various types of excursions, conversations on the content of paintings, didactic games of natural science content, natural literature, etc.), which enable the effective formation of preschoolers' speech competence.

Key words: children of early and preschool age, speech development, communicative and linguistic development of child, nature, environment, natural environment, object environment, social environment, linguistic competence, vocabulary work.

Постановка проблеми. Розвиток мовлення є одним із провідних чинників формування особистості дитини, її успішної соціалізації. Починаючи з раннього віку відбувається інтенсивне засвоєння дитиною рідної мови, що є основою її пізнавального, емоційного та соціального розвитку. Дитина вчиться не тільки розуміти мову оточення, а й активно використовувати її у спілкуванні, грі, пізнавальній діяльності. Варто зазначити, що довкілля є незамінним засобом розвитку мовлення та пізнавального інтересу, формування уявлень про природу, суспільство, культуру, виховання екологічної свідомості, дбайливого ставлення до природи, соціалізації тощо. У процесі ознайомлення з довкіллям створюються ситуації, які спонукають дитину висловлювати свої думки, бажання, враження, що стимулює розвиток мовлення, а через пізнання світу – знайомство з новими поняттями, об'єктами, явищами, вивчення нових слів, мовленнєвих конструкцій тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ще відомі педагоги минулого (Я. Коменський, М. Монтессорі, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші) наголошували на вагомості довкілля, рідної природи для всебічного розвитку особистості, зокрема й мовленнєвого. Їхні думки та переконання продовжили розвивати у своїх працях сучасні вітчизняні науковці Г. Бєлєнька, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Горопаха, К. Крутій, Н. Лисенко, Н. Маліновська, О. Мацук, О. Монке, Т. Піроженко, О. Саприкіна, Т. Ткаченко, Н. Яришева й інші. Зокрема, акцентуємо увагу на вагомості підручника «Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку», у якому А. Богуш, Н. Гавриш і О. Саприкіною висвітлено теоретичні положення розвитку мовлення дітей раннього віку в контексті дискурсивної лінгвістики; розкрито особливості становлення та розвитку мовлення на різних етапах раннього дитинства; представлено методику розвитку мовлення дітей раннього віку. Науково-теоретичні положення лінгводидактики, що ґрунтуються на здобутках вітчизняної та зарубіжної методики розвитку мовлення дошкільників. представлені в підручнику «Дошкільна лінгводидактика» (А. Богуш, Н. Гавриш). Корисним для дослідження нашої проблеми є підручник «Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі» (А. Богуш, Н. Гавриш), оскільки ознайомлення з довкіллям сприяє ефективності як всебічного, так і мовленнєвого розвитку дитини, формує її комунікативно-мовленнєву компетентність, уможливлює якісну соціалізацію тощо. На часі підручник «Ознайомлення із природою та основи проекологічної освіти дітей дошкільного віку», представлений Н. Лисенко, О. Мацук і О. Лисенко. Авторами подано концептуально нові підходи до формування в дітей дошкільного віку основ екологічної свідомості. Запропоновані в підручнику дидактичні матеріали сприяють розширенню пізнавальних інтересів і успішному ознайомленню дітей із навчальним матеріалом, формують гармонійний розвиток дитини шляхом занурення у світ рослин, тварин, людей та іншого.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вітчизняні наукові студії представляють значний пласт досліджень, що стосуються різних аспектів мовленнєвого розвитку дітей раннього та дошкільного віку, методики ознайомлення дошкільників із природою. Аналіз останніх досліджень і публікацій показав відсутність досліджень, які систематизують теоретичні аспекти методик розвитку мовлення та ознайомлення з довкіллям дітей раннього та дошкільного віку.

Мета статті – дослідити теоретичні аспекти розвитку мовлення дітей раннього та дошкільного віку у процесі ознайомлення з довкіллям.

Виклад основного матеріалу дослідження. Погоджуємося з А. Гончаренко, що «посилення уваги до особистості як активного суб'єкта життєтворчості, формування базису особистісної культури виводить нас на проблему мовленнєвого розвитку дошкільника, а досягнення дитини в цій царині сприяють реалізації її соціальної, комунікативної, інтелектуальної активності в тому середовищі, де вона перебуває постійно чи тимчасово» [3]. Слушно, що процес становлення мовлення дитини дошкільного віку не є окремим, самостійним, автономним процесом, що піддається суто педагогічним впливам у заданому дорослим векторі, не зводиться лише до проблеми засвоєння мови. Перетворювальна роль мовлення у психічному розвитку пояснює формування якостей особистості. Отже, умовою становлення особистості авторка називає індивідуальне «мовленнєве обличчя малюка» [3].

Т. Піроженко акцентує увагу на тому, що зміни в особистісних відносинах дитини з навколишнім світом та ставлення до себе характеризує її комунікативно-мовленнєвий розвиток. Ці новоутворення, як стверджує авторка, знаходять свій прояв у психічних процесах емоційно-вольової, інтелектуальної, особистісної сфери вихованця і забезпечують успішність взаємодії, розвиненість комунікативно-мовленнєвої компетентності. Їх характеризують: мотиви, що відбивають конкретні спонукання (потреби) дитини до спілкування; операціональні компоненти когнітивного зростання, що характеризують розуміння дитиною системи «людина – ситуація» і опанування адекватних засобів взаємодії в ній (експресивні й мовні) [7, с. 7].

Мовлення, згідно з визначенням О. Грейліх, – це діяльність спілкування, вираження, впливу, повідомлення за допомогою мови, тобто мовлення – це мова в дії [4, с. 96]. Дослідниця виокремлює два основні типи (способи) опанування дітьми дошкільного віку рідної мови: операційний (комунікативний), який відповідає рівню неусвідомленої операції, та дієвий (некомунікативний), що не пов'язаний з комунікативною інтенцією. Зауважено, що саме дієвий спосіб опанування мови відповідає рівню свідомої мовленнєвої операції, надалі автоматизованої і переведеної в неусвідомлену, спеціально не контрольовану мовленнєву діяльність [4, с. 95]. Поділяємо думку, що система навчання рідної мови в дошкільників повинна розвивати гнучкість їхнього розуму, пластичність думки, самостійність і творчість [4, с. 96].

А. Богуш і Н. Гавриш переконані, що мова нерозривно пов'язана з розвитком усіх психічних процесів (сприймання, пам'ять, мислення) і слугує основою цілеспрямованої діяльності дитини. Розвиток мовлення, який здійснюється під впливом навколишнього середовища, насамперед під активним впливом дорослих, трактується науковцями як «цілеспрямоване формування в дітей певних мовленнєвих навичок і вмінь (правильної звуковимови, доречного добору або сполучення слів чи інших мовних і позамовних засобів, використання слів у відповідній граматичній формі тощо), які забезпечують функціонування процесу мовлення відповідно до мовних норм» [1, с. 168]. Автори зазначають, що навчання мови «передбачає засвоєння і усвідомлення дітьми норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоепії, семантиці, стилістиці, і адекватне застосування знань про мовні норми в мовленнєвій діяльності. Мовленнєве виховання пов'язане з вихованням у дошкільнят любові, поважного ставлення до рідної мови як до скарбниці, багатющого надбання нашого народу; прагнення висловлюватися правильно, дотримуватися культури рідної мови» [1, с. 169]. Вагомим постає «високий (відповідно до вікових можливостей дітей) рівень опанування мови – виховання мовленнєвої культури як такої особистісної якості, що відображає рівень загальної культури, мислення дитини й виявляється не лише в наслідуванні норм, а й в умінні свідомо обирати найдоцільніші варіанти мовленнєвої поведінки (точні у смисловому відношенні, стилістично доречні, виразні), знаходити адекватну щодо ситуації мовленнєву форму» [1, с. 169].

Важливим завданням виховання є становлення і розвиток мовлення дітей раннього віку. У підручнику «Дошкільна лінгводидактика» представлено ґрунтовну характеристику становлення і розвитку мовлення дітей раннього віку [1]. Найбільш сенситивним щодо мовленнєвого розвитку А. Богуш і Н. Гавриш названо молодший дошкільний вік, оскільки в дітей цього віку надзвичайно розвинене мовне чуття, вони вельми рано поміча-

ють і виправляють мовленнєві огріхи й помилки в мовленні інших [1, с. 250]. Науковці зазначають, що мовлення дітей старшого дошкільного віку досягає високого рівня розвитку: формуються функції мовлення (комунікативна, контактовстановлювальна, дейктична, планувальна, регулювальна, резюмувальна, волюнтативна, естетична, гносеологічна, мислетворча, метамовленнєва) та форми мовлення (діалог, монолог, внутрішнє, ситуативне, контекстове, повідомлення, розповідь, опис, міркування, пояснення, інструкція) [1, с. 256]. Мовленнєві досягнення дітей раннього та дошкільного віку зумовлені їхніми віковими можливостями та становлять мету сучасної лінгводидактики на етапі дошкільного дитинства – «виховання мовної особистості, тобто формування особистості, яка адекватно, доречно, вільно й творчо використовує мову в різних ситуаціях буття для реалізації власних мовленнєвих завдань» [1, с. 168].

Одним із головних завдань мовленнєвого розвитку дитини в дошкільній лінгводидактиці визначено словникову роботу. А. Богуш і Н. Гавриш відзначають, що формування дитячого словника – це «тривалий, складний процес кількісного накопичення слів, засвоєння соціально закріплених значень і вміння доречно використовувати їх у конкретних умовах спілкування» [1, с. 318]. Автори звертають нашу увагу на те, що «під час роботи над словом діти не тільки засвоюють його лексичне та граматичне значення, а й вчаться складати словосполучення, речення, а потім і зв'язний текст. Водночас у дітей має вироблятися вміння свідомо обирати зі словникового запасу ті мовні засоби, які найточніше відображатимуть задум мовця і робитимуть висловлювання не лише граматично правильним, а й виразним» [1, с. 318]. Ураховуємо те, що слово забезпечує зміст спілкування, отже, мовлення можливе лише за наявності достатнього словникового запасу [1, с. 318]. Зміст словникової роботи в закладі дошкільної освіти, як стверджують А. Богуш і Н. Гавриш, визначається формуванням словникового запасу, що позначає елементи культури, яку привласнює, освоює дитина, – матеріальний світ (природа й предметне оточення), соціальні відносини, інтелектуальна сфера [1, с. 325].

Як зауважують С. Дем'яненко та Т. Андреєва, «засвоєння рідної мови, що інтенсивно відбувається саме в дошкільному віці, полягає в опануванні всієї її морфологічної системи й пов'язане з надзвичайною активністю дитини щодо слова, мовлення, висловлювання. Збагачення активного словника в молодших дошкільників відбувається завдяки наповненню іменниками, прикметниками, дієсловами, рідше іншими частинами мови та сполучними словами. Інколи запас слів дитини випереджає формування її конкретних уявлень про навколишнє у процесі збагачення враженнями, поповнення кола уявлень, а запас слів залишається тим самим» [5, с. 283].

Збагачення лексичного запасу відбувається у процесі активного пізнання дитиною навколишнього світу. Вагомим засобом і сенсорним підґрунтям для збагачення словникового запасу дітей науковці називають довкілля і природу.

Довкілля для дошкільнят, як уважають науковці, – це не лише соціум для життєдіяльності, а і його природний компонент у неподільній єдності зі світом мистецтва, техніки, речей, спілкування, об'єктивної реальності, яку кожен вихованець прагне пізнати якомога повніше [6, с. 5]. Дитина є часткою природи, поза нею вона не може вижити, оскільки основну кількість життєво важливих потреб вона задовольняє у співіснуванні з її об'єктами в їхніх активних процесах [6, с. 6].

У підручнику «Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі» визначають довкілля в широкому розумінні як:

– життєвий світ, що оточує дитину, у якому вона живе з перших днів свого життя, який вона пізнає і який дає їй можливість формувати образ свого «Я», себе як особистість;

– середовище життя, з яким жива істота пов'язана обміном речовин, енергії, інформації, середовище, що постає перед дитиною як цілісність (цілісна картина світу), у якому все органічно взаємопов'язано;

– усю нашу планету, Космос, усе те, що деяким чином впливає і визначає життєвий цикл людини як біологічної і соціальної істоти [2, с. 11].

Довкілля у вузькому розумінні – конкретне середовище, що оточує дитину безпосередньо:

– природне (явища природи, жива і нежива природа, за якими спостерігає дитина; у процесі спостережень за явищами природи й дослідницької діяльності в дітей формується інтегральний «образ» знань про природу («образ природи»));

– предметне (предметне середовище, у якому дитина живе, це предмети побуту (посуд, меблі, одяг тощо), мистецтво, транспорт тощо);

– соціальне (система взаємин, що склалась у суспільстві, у конкретному соціумі; люди, суспільство, якась спільнота, соціальне довкілля люди створюють самі за визначеними законами й нормами спілкування; суспільні матеріальні і духовні умови життєдіяльності особистості) [2, с. 12].

Природа є джерелом знань, а знання – це підґрунтя уявлень про довкілля, вони дають можливість дитині практично орієнтуватись у довкіллі,

організовувати свою діяльність, формувати своє ставлення до природного довкілля [2, с. 79].

Дитина живе, розвивається, навчається, виховується в довкіллі під впливом різних засобів, серед яких: середовище (предметне, соціальне, мовленнєве тощо), природа, ігри, предмети побуту, народні традиції і звичаї, свята, народно-декоративне мистецтво, художня література, усна народна творчість, технічні засоби навчання, образотворче мистецтво, сім'я [2, с. 75]. Використання їх у роботі з дошкільниками уможливлює як ефективний лексичний розвиток, так і мовленнєвий загалом.

У процесі розвитку мовлення дітей засобами довкілля ефективними визначено методи: безпосереднього ознайомлення дітей із довкіллям (спостереження, екскурсії-огляди, розглядання предметів і бесіди про них, екскурсії на підприємства, установи тощо, за межі закладу дошкільної освіти; розглядання та бесіди за змістом дидактичних картин і репродукцій художніх картин, дидактичні ігри із предметами, іграшками, картинами, перегляд кінофільмів, телепередач, комп'ютерні ігри, відеопрограми, досліди із предметами, явищами); опосередкованого ознайомлення дітей із довкіллям (читання художніх творів (оповідання, вірші, легенди) пізнавальної спрямованості, розповідь вихователя, словесні дидактичні ігри, бесіда, усна народна творчість (загадки, прислів'я, приказки), метод уявлюваних ситуацій) [2, с. 128–129]. Саме вони забезпечують вирішення основних завдань розвитку лексики: збагачення кількісного складу лексики новими, раніше не відомими словами, а також збільшення словникового запасу завдяки засвоєнню дітьми нових значень багатозначних слів, що вже наявні в їхньому лексичному запасі; якісне засвоєння лексики, що виявляється в поглибленому розумінні значення і смислових відтінків слів і словосполучень, подальшому опануванні узагальнення, яке в них виражене; активізація словника – застосування дітьми лексичних засобів у різних мовленнєвих ситуаціях [1, с. 323].

Отже, динамічний розвиток мовлення, збагачення і активізація словникового запасу пов'язані із входженням і пізнанням дітьми суспільного довкілля. Через довкілля діти знайомляться з різноманітністю лексики, саме тому С. Дем'яненко та Т. Андреєва рекомендують: організовувати лексично-мовленнєву освітню діяльність так, щоб діти відчували радість і задоволення від споглядання довкілля, усіх його об'єктів (спостереження за кішкою, птахами, рослинами, квітами, рибками в акваріумі, роботою будівельників, двірника й інших); забезпечувати сприймання дітьми різноманітності об'єктів природи та називання їх словами (повідомити дітям, що такі слова є їхніми назвами (кішка, кошенята, птахи, синиця, горобець, ворона, стебло, листок, корінець, квітка, насіння, рибки, акваріум, водорості й інші)); називання об'єктів довкілля уточнювальними словами-ознаками, які здатні розширювати більш точне розуміння довколишнього [5, с. 286].

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Довкілля – ефективний засіб розвитку мовлення дітей раннього та дошкільного віку, основа словникової роботи в закладі дошкільної освіти. У процесі ознайомлення з довкіллям дитина збагачує, уточнює і активізує словник, охоче висловлює свої думки, ділиться враженнями, розширює уявлення про світ, що створює підвалини для подальшого навчання у школі.

Уважаємо, що теоретичні аспекти розвитку мовлення дітей раннього та дошкільного віку у процесі ознайомлення з довкіллям ґрунтуються на поєднанні таких підходів: лінгвістичного (довкілля є джерелом нових назв предметів, дій, ознак, що сприяє активному засвоєнню лексики; ознайомлення з довкіллям дає змогу вводити граматично правильні конструкції у природному контексті, закріплювати вживання частин мови), психологічного (ранній і дошкільний вік – найсприятливіший період для формування мовленнєвої діяльності, оскільки саме в цей час інтенсивно розвивається мозок дитини, формуються базові психічні функції; пізнання довкілля забезпечує багатий сенсорний досвід, який стає основою для формування понять, отже – для активізації мовлення), педагогічного (екологічне виховання, формування природничо-екологічної компетентності) та соціокультурного (взаємодія з дорослими під час прогулянок, дослідницької діяльності, спостережень сприяє формуванню навичок ведення діалогу; ознайомлення з довкіллям у колективній діяльності розвиває навички спілкування, формує вміння слухати, уточнювати, пояснювати тощо).

Майбутні вихователі закладів дошкільної освіти повинні опанувати методику ознайомлення з довкіллям дітей раннього та дошкільного віку, усвідомити її вагомість для мовленнєвого розвитку. Особливої ваги набувають методи ознайомлення із природою (спостереження у природному довкіллі, різні види екскурсій, бесіди за змістом картин, дидактичні ігри природознавчого змісту, природнича література й інше), які уможливлюють ефективне формування мовленнєвої компетентності дошкільників. Перспективи подальших розвідок убачаємо в дослідженні особливостей партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти та батьків з питань мовленнєвого розвитку дошкільників.

Список літератури:

1. Богуш А., Гавриш Н. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / за ред. А. Богуш. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.

2. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підручник для ВНЗ. Київ : Видавничий дім «Слово», 2008. 408 с.

3. Гончаренко А. Теоретичні основи виховання мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3117/1/Goncharenko_A_6.pdf.

4. Грейліх О. Психологічні особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології :* збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. Т. VI : Психологія обдарованості. Вип. 16. Київ ; Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С. 79–85.

5. Дем'яненко С., Андреєва Т. Сучасний підхід до лексично-мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку в довкіллі. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 58. Т. 1. С. 282–289.

6. Лисенко Н., Мацук О., Лисенко О. Ознайомлення із природою та основи проекологічної освіти дітей дошкільного віку : підручник. Київ : Видавничий Ддім «Слово», 2019. 336 с.

7. Пироженко Т. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини як фактор вибору стратегії міжособистісного спілкування. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717519/1/Комунікативно-мовленнєвий%20розвиток%20дитини.pdf.

References:

1. Bogush, A., & Gavrish, N. (2007). Doshkilna linhvodydaktyka: Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy [Preschool linguistic didactics: Theory and methods of teaching children their native language]. Kyiv: Vyshcha shk., 542 p. [in Ukrainian].

2. Bogush, A., & Gavrish, N. (2008). Metodyka oznaiomlennia ditei z dovkilliam u doshkilnomu navchalnomu zakladi [Methodology of introducing children to the environment in a preschool educational institution]. Kyiv: Vydavnychyi dim "Slovo", 408 p. [in Ukrainian].

3. Goncharenko, A. Teoretychni osnovy vykhovannia movlennievoi osobystosti v doshkilnomu dytynstvi [Theoretical foundations of education of speech personality in preschool childhood]. Retrieved from: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3117/1/Goncharenko_A_6.pdf [in Ukrainian].

4. Greilikh, O. (2019). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku movlennia ditei doshkilnoho viku [Psychological features of speech development of preschool children]. *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka* NAPN Ukrainy. Kyiv; Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, pp.79–85 [in Ukrainian].

5. Demyanenko, S., & Andreeva, T. (2022). Suchasnyi pidkhid do leksychno-movlennievoho rozvytku ditei molodshoho doshkilnoho viku v dovkilli [Modern approach to lexical and speech development of children of younger preschool age in the environment]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 1,* pp. 282–289 [in Ukrainian].

6. Lysenko, N., Matsuk, O., & Lysenko, O. (2019). Oznaiomlennia z pryrodoiu ta osnovy proekolohichnoi osvity ditei doshkilnoho viku [Introduction to nature and the basics of pro-ecological education for preschool children]. Kyiv: Vydavnychyi dim "Slovo", 336 p. [in Ukrainian].

7. Pirozhenko, T. Komunikatyvno-movlennievyi rozvytok dytyny yak faktor vyboru stratehii mizhosobystisnoho spilkuvannia [Communicative and speech development of a child as a factor in choosing a strategy for interpersonal communication]. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717519/1/Комунікативно-мовленнєвий%20розвиток%20дитини.pdf [in Ukrainian].

© В. В. Іванова, Л. В. Зданевич, О. О. Сас, 2025

Оглядова стаття
Надійшла до редакції 12.04.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Атрощенко Т. О., Дудаш О. С. Здатність до виховання в дітей дошкільного віку навичок свідомого дотримання морально-етичних норм і правил поведінки як професійна компетентність майбутніх вихователів. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 34–39.

УДК 378:373.2.011.3-051:005.336.2-027.561:[373.2.015.31:17.022.1]
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/10.32782/3041-1297/2025-1-4

Т. О. Атрощенко, О. С. Дудаш
Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4595-1662 – Т. О. Атрощенко
https://orcid.org/0000-0002-1757-0494 – О. С. Дудаш
tatiyana05071976@gmail.com

ЗДАТНІСТЬ ДО ВИХОВАННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НАВИЧОК СВІДОМОГО ДОТРИМАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ НОРМ І ПРАВИЛ ПОВЕДІНКИ ЯК ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Анотація. У статті обґрунтовано професійну компетентність майбутніх вихователів – здатність до виховання в дітей дошкільного віку навичок свідомого дотримання морально-етичних норм і правил поведінки. Акцентовано увагу на вагомості морального виховання в період дошкільного дитинства, коли інтенсивно відбувається становлення особистості, закладаються основи моральних цінностей, формуються моральні якості, почуття, а морально-етичні норми та правила поведінки стають своєрідним орієнтиром для дитини у світі соціальних стосунків. У цьому контексті особливого значення набуває професійна компетентність майбутніх вихователів, яка трактується авторами як інтегрована характеристика особистості, яка відображає готовність і здатність ефективно виконувати професійні функції у сфері освіти та виховання дітей дошкільного віку, поєднує спеціальні фахові знання, уміння і навички, особистісні якості, цінності та настанови. Представлено найбільш актуальні позиції вітчизняних науковців щодо морального, етичного та морально-етичного виховання та розвитку дітей дошкільного віку. На цій основі морально-етичне виховання дітей дошкільного віку визначено як цілеспрямований педагогічний процес формування моральних якостей, почуттів, навичок, норм і правил поведінки в суспільстві. Переконані, що цей процес потребує спеціальної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, а його результатом є здатність до виховання в дітей дошкільного віку навичок свідомого дотримання морально-етичних норм і правил поведінки – вагома професійна компетентність, що виявляється в умінні цілеспрямовано впливати на моральний розвиток і вольову сферу дітей, формувати в них внутрішні переконання, почуття відповідальності, здатність розрізняти добро і зло, поважати інших та свідомо дотримуватися загальноприйнятих норм поведінки.

Ключові слова: діти дошкільного віку, моральне виховання, етичне виховання, морально-етичне виховання, морально-етичні норми, поведінка, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, професійна підготовка, професійна компетентність.

T. O. Atroshchenko, O. S. Dudash
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

THE ABILITY TO EDUCATE PRESCHOOLERS IN THE SKILLS OF CONSCIOUS OBSERVANCE OF MORAL AND ETHICAL NORMS AND RULES OF BEHAVIOR AS A PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE EDUCATORS

Abstract. The authors have substantiated the professional competence of future educators – the ability to develop in preschoolers the skills of conscious observance of moral and ethical norms and rules of behavior. Attention has been focused on the importance of moral education in the period of preschool childhood, when the formation of personality is intensive, the foundations of moral values are laid, moral qualities and feelings are formed, and moral and ethical norms and rules of behavior become a kind of guide for the child in the world of social relations. In this context, the professional competence of future educators is of particular importance, which has been interpreted by the authors as an integrated characteristic of the individual that

reflects the willingness and ability to effectively perform professional functions in the field of education and upbringing of preschool children, combines special professional knowledge, skills, personal qualities, values and attitudes. The most relevant positions of national scientists on moral, ethical and moral and ethical education and development of preschool children have been presented. On this basis, the moral and ethical education of preschool children has been defined as a purposeful pedagogical process of forming moral qualities, feelings, skills, norms and rules of behavior in society. We are convinced that this process requires special training of future educators of preschool educational institutions, and its result is the ability to educate preschool children in the skills of conscious observance of moral and ethical norms and rules of conduct – a significant professional competence that manifests itself in the ability to purposefully influence the moral development and volitional sphere of children, to form their internal beliefs, sense of responsibility, ability to distinguish between good and evil, respect others and consciously adhere to generally accepted norms of behavior.

Key words: preschoolers, moral education, ethical education, moral and ethical education, moral and ethical norms, behavior, future teachers of preschool educational institutions, professional training, professional competence.

Постановка проблеми. Сучасне глобалізоване суспільство потребує переосмислення моральності як базової цінності людського співіснування. В умовах швидких соціальних змін, культурного розмаїття, розвитку інформаційних технологій і послаблення традиційних моральних орієнтирів постає необхідність у формуванні нових підходів до морального виховання. Особливо це стосується молодого покоління, якому варто не лише засвоїти морально-етичні норми, а й навчитися свідомо дотримуватися їх у повсякденному житті, критично мислити, розрізняти добро і зло, будувати взаємини на засадах поваги, толерантності та справедливості. Акцентуємо увагу на дошкільному віці, адже в цей період відбувається становлення особистості, закладаються основи моральних цінностей, формуються моральні якості, почуття, а морально-етичні норми та правила поведінки стають своєрідним орієнтиром для дитини у світі соціальних стосунків.

У цьому контексті особливого значення набуває професійна компетентність майбутніх вихователів, які повинні не тільки виховувати, а й виступати взірцем моральної поведінки, закладати основи соціального досвіду дитини, впливати на формування її морально-етичних переконань, навичок свідомої поведінки, здатності до рефлексії власних учинків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Морально-етичне виховання дітей дошкільного віку завжди було в центрі уваги класиків педагогіки та сучасних науковців (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кисельова, К. Крутій, Л. Лохвицька, Т. Поніманська, С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та інші). Дослідники переконані у вагомості виховання в дошкільнят морально-етичних цінностей, якостей, норм і навичок поведінки. Визначальну роль у цьому процесі надано як вихователям закладів дошкільної освіти, так і батькам вихованців. Професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та різні аспекти проблеми формування в них професійної компетентності ґрунтовно досліджені І. Дичківською, Л. Зданевич, В. Івановою, О. Попович, Н. Трофаїлою, А. Чаговець та іншими.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Результати проведеного аналізу вітчизняних наукових студій показали відсутність комплексних досліджень такої професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти, як здатність до виховання в дітей дошкільного віку навичок свідомого дотримання морально-етичних норм і правил поведінки.

Мета статті – теоретично обґрунтувати професійну компетентність майбутніх вихователів – здатність до виховання в дітей дошкільного віку навичок свідомого дотримання морально-етичних норм і правил поведінки, довести її вагомість проведенням аналізу феномену морально-етичного виховання дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – це інтегрована характеристика особистості, яка відображає готовність і здатність ефективно виконувати професійні функції у сфері освіти та виховання дітей дошкільного віку, поєднує спеціальні фахові знання, уміння і навички, особистісні якості, цінності та настанови.

У дослідженні здатності вихователів закладів дошкільної освіти до виховання в дітей дошкільного віку навичок свідомого дотримання морально-етичних норм і правил поведінки як професійної компетентності, результату підготовки майбутніх вихователів орієнтуємося на вимоги стандарту вищої освіти України за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» і, звичайно, Державного стандарту дошкільної освіти.

Так, у зазначеному стандарті вищої освіти однією зі спеціальних (фахових) компетентностей виокремлено «здатність до виховання в дітей раннього і дошкільного віку навичок свідомого дотримання суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки», що потребує від майбутніх фахівців дошкільної освіти такого: розуміння природи та психолого-педагогічних закономірностей виховання в дітей раннього і дошкільного віку суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки; володіння відповідними поняттями для їх позначення; володіння методиками навчання, педагогічного супроводу й підтримки в дітей раннього і дошкільного віку суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки; здатності виявляти й оцінювати їхню ефективність; здатності пояснювати учасникам освітнього процесу послідовність вибраних дій щодо виховання в дітей раннього і дошкільного віку суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки, переконувати в їхній доцільності й ефективності; уміння створювати ситуації і практикувати взаємодію та співпрацю дітей раннього і дошкільного віку на засадах суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки [9, с. 15].

Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» основною метою професійної діяльності визначає організацію навчання, виховання та розвитку вихованців під час здобуття ними дошкільної освіти шляхом формування ключових компетентностей відповідно до Державного стандарту [8]. Одна з виокремлених у документі трудових функцій – партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу – передбачає сформованість у майбутніх вихователів морально-етичної компетентності (здатності враховувати культурні, релігійні, соціальні та мовні особливості родини під час освітнього процесу та здійснювати його незалежно від власних поглядів, стереотипів і упереджень) [8].

В основі Державного стандарту дошкільної освіти – традиційні для дошкільної освіти ідеї гуманістичної педагогіки, спрямовані на гуманне ставлення до дитини, теорії природовідповідності, за якою в дитини треба розвивати задатки та здібності, зберігати водночас її природу, ідеї про патріотичне і громадянське виховання, ідеї про використання казки та гри в гармонійному розвитку особистості й актуальну для сучасного етапу розвитку дошкільної освіти в Україні ідею солідарної відповідальності держави, громади, родини, фахівців педагогічної освіти й інших професій, причетних до піклування, догляду та розвитку дітей раннього і дошкільного віку [7]. Зокрема, соціально-громадянська компетентність, представлена освітнім напрямом «Дитина в соціумі», потребує від дошкільника здатності до прояву особистісних якостей, соціальних почуттів, любові до Батьківщини; готовності до посильної участі в соціальних подіях, що відбуваються в дитячих осередках, громаді, суспільстві та спрямовані на покращення спільного життя. Результатом сформованості соціально-громадянської компетентності є «ціннісне ставлення дитини до себе, своїх прав і прав інших, наявність уявлень про правила і способи міжособистісної взаємодії із членами сім'ї, іншими людьми, умінь дотримуватись цих правил у соціально-громадянському просторі, а також ціннісне ставлення та повага до культурних надбань українського народу, представників різних національностей і культур» [7]. Особистісна компетентність (освітній напрям «Особистість дитини») виявляється в особистісних якостях дитини – від елементарних уявлень і позитивного ставлення дитини до свого внутрішнього світу (думок, почуттів, мрій, бажань, мотивів, планів, ідеалів, цілей, прагнень) до становлення основ її світогляду і розвиненості її свідомості (пізнавальної активності, емоційної сприйнятливості, позитивної налаштованості дій, думок, оптимістичних переживань, реалістичних намірів). Її характеризує сформованість самосвідомості: ідентифікації себе зі своїм «Я», позитивної самооцінки, домагання визнання іншими її чеснот, уміння співвідносити «хочу» (мотиви, наміри), «можу» (знання, уміння, навички), «буду» (регуляція поведінки та діяльності) тощо [7].

Під час проведення аналізу процесу виховання в дітей дошкільного віку навичок свідомого дотримання морально-етичних норм і правил поведінки розглянемо насамперед основні положення морального й етичного виховання та першочергові завдання для цього вікового періоду.

Мораль (лат. *moralis* – моральний, від *mos* (*moris*) – звичай, воля, закон, властивість) трактується Т. Поніманською як «система поглядів, уявлень, норм, оцінок, які регулюють поведінку людей; форма суспільної свідомості» [6, с. 210]. Авторка наголошує на таких позиціях: мораль як складний феномен, який реалізується в реальному бутті людини, її повсякденній взаємодії із соціумом, із природою, аналітичному баченні себе, своїх помислів і дій, поєднує в собі моральну свідомість, моральну практику, моральні відносини; однаково важливими є усвідомлення норм і принципів загальнолюдської моралі та моралі середовища, у якому живе людина, і дотримання їх у повсякденній практиці, послуговування ними в оцінюванні реалій суспільного буття, людських

учинків, зокрема і своїх; такі якості не передаються генетично, вони формуються у процесі соціалізації людини під впливом багатьох соціальних інститутів, передусім у процесі виховання та самовиховання [6, с. 210].

Варто взяти до уваги, що «становлення уявлень особистості про світ, стосунки людей, про себе починається в дошкільному дитинстві одночасно з розвитком почуттів і моральних якостей (гуманізму, колективізму, любові до батьків та інших). Перші уроки моралі дитина засвоює в сім'ї, опановуючи з допомогою батьків норми порядності, доброти, працьовитості тощо. У процесі морального розвитку протягом дошкільного дитинства під впливом дорослих формується спрямованість особистості – система мотивів поведінки» [6].

Моральний розвиток – «рівень засвоєння уявлень про моральні норми, сформованості моральних почуттів і моральної поведінки» [6, с. 211]. З моральним розвитком тісно пов'язане моральне виховання, оскільки взаємодія між педагогічними впливами й розвитком особистості відбувається через сприймання, усвідомлення, оцінювання та перевірку досвідом моральних вимог.

Моральне виховання, за Т. Поніманською, – це «цілеспрямована взаємодія дорослого і дитини з метою формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки» [6, с. 211].

Л. Лохвицька визначає моральне виховання як «складний і багатоаспектний процес, що потребує глибокого наукового переосмислення щодо закономірностей і механізмів його практичної реалізації; один із найважливіших аспектів у здійсненні загального розвитку дитини» [4, с. 15]. Авторка стверджує, що моральне виховання дошкільників традиційно відбувається у процесі ознайомлення з моральними нормами та правилами і привчання до їх дотримання [4, с. 15]. Слушними для нас є рекомендації з урахування в моральному вихованні дітей дошкільного віку особливостей розвитку особистості дошкільника, як-от: «розвиток потребово-мотиваційної сфери особистості (поступове розуміння дитиною навколишнього світу й усвідомлення свого місця в ньому → нові мотиви поведінки); розвиток емоційно-вольової сфери особистості (стійка поведінка, дієві мотиви, незалежність від зміни обставин)» [4, с. 17].

Погоджуємося з О. Михальчук у тому, що моральне виховання «передбачає становлення в дитини системи панівних мотивів, що відповідають моральним нормам і визначають її стосунки з навколишніми людьми. Важливим аспектом розвитку мотивів поведінки в дошкільному віці є підвищення рівня їх усвідомленості: дитина починає розуміти, чим зумовлені її вчинки, як пов'язані вони з наслідками поведінки. Це стає можливим завдяки розвитку в дитини дошкільного віку самосвідомості – розуміння того, ким вона є, якими якостями наділена, як ставляться до неї інші, чим зумовлене це ставлення» [5, с. 62].

С. Лозинська та Л. Капусняк рекомендують у процесі морального виховання:

– ураховувати характерні для віку дітей потреби й інтереси, оскільки схильність дошкільників до засвоєння моральних норм може лишитись нереалізованою, якщо дорослий не допоможе проникнути у зміст моральних вимог і не вкаже на конкретні способи їх дотримання;

– виховувати в дошкільника впевненість у правильності моральної поведінки, адже поважати інших може лише людина з розвинутим почуттям власної гідності, а не принижена, підлегла. Виховання гідності людини – не лише завдання, а й неодмінна умова морального виховання;

– оскільки центр морального виховання – дитина, то реалізувати всі закономірності морального виховання лише із застосуванням їх на основі вивчення рівня моральної вихованості кожної дитини. Для цього потрібно виявити переважну спрямованість мотивів її вчинків, у яких виявляється ставлення до дорослих, до навколишнього, до самої себе [3, с. 206].

Етичне виховання – цілеспрямоване формування в дітей етичних норм, формул спілкування і правил поведінки, прийнятих у суспільстві стосовно зовнішнього прояву їх у взаєминах із людьми [1, с. 102]. Морально-етичне виховання О. Кисельова трактує як «процес формування моральної свідомості особистості шляхом засвоєння нею загальноприйнятих морально-етичних категорій, цінностей, переконань, норм і принципів; формування моральних якостей, навичок і звичок культурної поведінки» [1, с. 178].

Вагомими для нас є представлені науковцем складники морально-етичного виховання:

– морально-етичні категорії: гідність, любов, дружба, правда, милосердя, доброта, честь, товариськість, співчуття;

– моральні цінності: добро, зло, сенс життя, щастя;

– моральні якості: скромність, правдивість, чесність, доброзичливість, турботливість, увічливість, щедрість, гостинність, чуйність;

– моральні почуття: совість, справедливість, відповідальність, обов'язок, солідарність, згуртованість;

– моральні звички: організованість, дисциплінованість, працелюбність, тактовність, коректність, чемність;

– моральні норми: гуманізм; демократизм; власна гідність; повага до гідності інших; готовність захищати слабких, турбуватися про молодших; взаємодопомога; шляхетне ставлення до дівчини, жінки, матері; увага до інших [1, с. 103].

Як зауважують В. Корнят і О. Жеребецька, «норми моралі, як і моральні почуття, є універсальними регуляторами поведінки. Одні з них регулюють ставлення людини до себе, другі – до інших людей різних поколінь, статі, віку, а треті – до оточення (природи, культури, праці). Моральні норми – це найбільш прості форми моральних вимог, які висуваються перед кожною людиною. У них закріплено морально-оцінний досвід людей, інтереси суспільства й кожної людини. Вони зорієнтовані на підтримання суспільного життя та діяльності людей, суспільства загалом. Моральні норми дозволяють, з одного боку, зробити правильний вибір дій і вчинків у типових ситуаціях, а з іншого – здійснити оцінювання і контроль за цими діями, а також за допомогою суспільної думки регулювати поведінку людей» [2, с. 177]. Зокрема, уявлення про моральну норму дошкільників автори визначають як «максимально конкретизований (наївно логічний) і емоційно збагачений образ моральної дії (впливу), що імперативно детермінує поведінку й опосередковує регулювальний вплив дорослого на моральну поведінку» [2, с. 178].

Л. Лохвицька переконана, що в дошкільному віці дитина через діяльність і спілкування засвоює моральні норми та правила поведінки, поступово починає розуміти й усвідомлювати їхнє значення [4, с. 16]. У парціальній програмі з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі» авторка представляє специфіку опанування дошкільниками правил моральної поведінки:

– молодший дошкільний вік. Привчання до дотримання правил культурно-гігієнічних навичок, розпорядку дня, поводження з оточенням, із предметами. Ступінь усвідомлення правил поведінки – звичка дотримуватися правил поведінки (установленого порядку);

– середній дошкільний вік. Засвоєння правил взаємин з іншими дітьми (як результат – накопичення морального досвіду). Ступінь усвідомлення правил поведінки – звичка дотримуватися правил поведінки (установленого порядку);

– старший дошкільний вік. Засвоєння правил взаємин з іншими дітьми (як результат – накопичення морального досвіду). Ступінь усвідомлення правил поведінки – свідоме дотримання правил, що основане на розумінні їхнього значення [4, с. 17].

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, морально-етичне виховання дітей дошкільного віку – це цілеспрямований педагогічний процес формування моральних якостей, почуттів, навичок, норм і правил поведінки в суспільстві. Цей процес потребує спеціальної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, а його результатом є здатність до виховання в дітей дошкільного віку навичок свідомого дотримання морально-етичних норм і правил поведінки – вагома професійна компетентність, що виявляється в умінні цілеспрямовано впливати на моральний розвиток і вольову сферу дітей, формувати в них внутрішні переконання, почуття відповідальності, здатність розрізняти добро і зло, поважати інших і свідомо дотримуватися загальноприйнятих норм поведінки. Перспективу подальших досліджень убачаємо в укладенні рекомендацій щодо виховання в дошкільників навичок свідомого дотримання морально-етичних норм і правил поведінки в умовах родини.

Список літератури:

1. Кисельова О. Морально-етичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2009. 278 с.
2. Корнят В., Жеребецька О. Формування моральних норм та уявлень про них дітей дошкільного вік як педагогічна та психологічна проблема. *Інноваційна педагогіка.* 2019. Вип. 11. Т. 3. С. 175–179.
3. Лозинська С., Капусняк Л. Моральне виховання дошкільників засобом етичної бесіди за Василем Сухомлинським. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.* 2017. С. 204–213.
4. Лохвицька Л. Скарбниця моралі. Парціальна програма з морального виховання дітей дошкільного віку. 3 вид., оновл., зі змін. і доп. Тернопіль : Мандрівець, 2024. 96 с.
5. Михальчук О. Теоретичні аспекти морального виховання особистості дитини дошкільного віку. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.* Серія «Педагогічні науки». 2018. № № 10–11. С. 59–65.
6. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 456 с.
7. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти). Нова редакція : наказ МОН України № 33 від 12.01.2021 р. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya.
8. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної

освіти» : наказ Мінекономіки України № 755–21 від 19.10.2021 р. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti.

9. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 Освіта/ Педагогіка, спеціальність 012 Дошкільна освіта. Затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 р. № 1456. Київ, 2019. 20 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf.

10. Соціально-моральний розвиток і виховання дітей дошкільного віку : колективна монографія / укл. : О. Кононко так ін. ; за заг. ред. О. Кононко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 287 с.

References:

1. Kyseleva, O. (2009). Moralno-etychne vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy ukrainskoho folkloru [Moral and ethical education of children of senior preschool age by means of Ukrainian folklore]. Extended abstract of Candidate's thesis. South Ukrainian State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. Odesa, 278 p. [in Ukrainian].

2. Kornyat, V., Zherebetskaya, O. (2019). Formuvannia moralnykh norm ta uiavlen pro nykh ditei doshkilnoho vik yak pedahohichna ta psykholohichna problema [Formation of moral norms and ideas about them in preschool children as a pedagogical and psychological problem]. *Innovatsiina pedahohika,* 3, pp. 175–179 [in Ukrainian].

3. Lozynska, S., Kapusnyak, L. (2017). Moralne vykhovannia doshkilnykiv zasobom etychnoi besidy za Vasylem Sukhomlynskym [Moral education of preschoolers by means of ethical conversation according to Vasyl Sukhomlynsky]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka,* pp. 204–213 [in Ukrainian].

4. Lokhvytska, L. (2024). Skarbnytsia morali. Partsialna prohrama z moralnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku [The Treasury of Morality. Partial Program for the Moral Education of Preschool Children]. Ternopil: Mandrivets, 96 p. [in Ukrainian].

5. Mykhalchuk, O. (2018). Teoretychni aspekty moralnoho vykhovannia ocobyctocti dytyny doshkilnoho viku [Theoretical aspects of moral education of the personality of a preschool child]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho,* 10–11, pp. 59–65 [in Ukrainian].

6. Ponimanska, T. (2006). Doshkilna pedahohika: navchalnyi posibnyk [Preschool Pedagogy: A Textbook]. Kyiv: Akademvydav, 456 p. [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity). Nova redaktsiia [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) new edition]. Nakaz MON Ukrainy № 33 vid 12.01.2021 r. Retrieved from: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya [in Ukrainian].

8. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu "Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity" [On approval of the professional standard "Preschool Education Teacher"]. Nakaz Minekonomiky Ukrainy № 755–21 vid 19.10.2021. Retrieved from: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti [in Ukrainian].

9. Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 01 Osvita/Pedahohika, spetsialnist 012 Doshkilna osvita [Standard of Higher Education of Ukraine: first (bachelor's) level, field of knowledge 01 Education/Pedagogy, specialty 012 Preschool Education]. Kyiv, 2019. 20 p. Retrieved from: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf [in Ukrainian].

10. Kononko, O., Pykhtina, N., Matvienko, S., Anishchuk, A., Bobro, L., Lisovets, O. (2020). Sotsialno-moralnyi rozvytok i vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Social and moral development and upbringing of preschool children]. Kolektyna monohrafiia. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia, 287 p. [in Ukrainian].

© Т. О. Атрощенко, О. С. Дудаш, 2025

Оглядова стаття
Надійшла до редакції 08.05.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Зобенько Н. А., Соловей Ю. О., Бондар В. Г. Професійна підготовка майбутніх вихователів до здійснення моніторингу й оцінки досягнень дітей дошкільного віку. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 40–49.

УДК 373.2.091.212.7-047.36-047.44
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/10.32782/3041-1297/2025-1-5

Н. А. Зобенько, Ю. О. Соловей, В. Г. Бондар
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3833-958X – Н. А. Зобенько
https://orcid.org/0000-0003-4778-7640 – Ю. О. Соловей
https://orcid.org/0000-0001-8874-4319 – В. Г. Бондар
olovey_yula@ukr.net

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МОНІТОРИНГУ Й ОЦІНКИ ДОСЯГНЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті висвітлено проблему підготовки майбутніх вихователів до проведення моніторингу й оцінювання досягнень дітей дошкільного віку.

Акцентовано увагу на необхідності високої професійної кваліфікації вихователя, який має бути здатний адаптувати педагогічний процес до індивідуальних і вікових особливостей дітей, а також ефективно використовувати новітні педагогічні технології. Окрім традиційного виховання, важливим складником діяльності вихователя є моніторинг і оцінювання досягнень дітей, що передбачає тісну співпрацю з батьками для забезпечення гармонійного розвитку дитини.

Особлива увага звертається на важливість професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, яка має враховувати всі аспекти професійної діяльності та відповідати вимогам сучасної педагогіки. Зазначено, що професійна підготовка майбутніх вихователів ґрунтується на компетентнісному підході, що включає знання та вміння, необхідні для ефективного оцінювання та моніторингу розвитку дітей. Для цього майбутні вихователі повинні володіти оцінювально-аналітичною, організаційною та прогностичною компетентностями, що дозволяють адаптувати педагогічний процес до індивідуальних потреб дітей.

Проаналізовано роль оцінювально-аналітичної компетентності вихователя, яка охоплює знання теорій розвитку дітей, уміння застосовувати сучасні методи моніторингу й аналізу досягнень дітей, а також здатність коригувати освітній процес відповідно до отриманих результатів. З'ясовано, що ці компетентності мають когнітивну, операційно-технологічну, особистісну, комунікативну й інтеграційну складові частини, що забезпечують комплексний підхід до розвитку дітей у дошкільному закладі.

Узагальнено, що ефективна професійна підготовка майбутніх вихователів у закладах вищої освіти має включати елементи, які сприяють розвитку оцінювально-аналітичної компетентності, що забезпечить ефективне застосування отриманих знань і навичок у майбутній практичній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти. Зазначено, що опанування здобувачами освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» змісту навчальної дисципліни «Моніторинг і оцінка досягнень дітей дошкільного віку» сприятиме формуванню системи знань, умінь і навичок, що відповідають вимогам сучасності та забезпечать ефективне їх застосування в майбутній практичній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти.

Виокремлено основні напрями професійної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти до проведення моніторингу й оцінювання досягнень дітей дошкільного віку: теоретична, ціннісно-мотиваційна та практична підготовка. Зазначені напрями підготовки повинні реалізовуватися комплексно, з урахуванням компетентнісного підходу в освітньому процесі, забезпечувати всебічний розвиток майбутніх вихователів для ефективного здійснення моніторингу й оцінювання досягнень дітей дошкільного віку.

Ключові слова: заклади вищої освіти (ЗВО), заклади дошкільної освіти (ЗДО), моніторинг, оцінювання досягнень, діти дошкільного віку, навчальна дисципліна, професійна підготовка, компетентність, компетенції, оцінювально-аналітична компетентність, здобувачі освіти, педагогічна діяльність, напрями професійної підготовки, теоретична, ціннісно-мотиваційна та практична.

N. A. Zobenko, Yu. O. Solovei, V. H. Bondar
Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, Ukraina

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO MONITOR AND EVALUATE THE ACHIEVEMENTS OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The article highlights the problem of training future educators to monitor and evaluate the achievements of preschool children.

The emphasis is on the need for high professional qualifications of the educator, who must be able to adapt the pedagogical process to the individual and age characteristics of children, as well as effectively use the latest pedagogical technologies. In addition to traditional education, an important component of the educator's activity is monitoring and evaluating children's achievements, which involves close cooperation with parents to ensure the harmonious development of the child.

Special attention is paid to the importance of professional training of future specialists in preschool education, which should take into account all aspects of professional activity and meet the requirements of modern pedagogy. It is noted that the professional training of future educators is based on a competency-based approach, which includes the knowledge and skills necessary for effective assessment and monitoring of children's development. To do this, future educators must have evaluative and analytical, organizational and prognostic competencies that allow adapting the pedagogical process to the individual needs of children.

The role of the teacher's evaluative and analytical competence, which includes knowledge of child development theories, the ability to apply modern methods of monitoring and analyzing children's achievements, as well as the ability to adjust the educational process in accordance with the results obtained, has been analyzed. It has been found that these competences have cognitive, operational-technological, personal, communicative and integrative components that provide a comprehensive approach to the development of children in a preschool institution.

It is summarized that effective professional training of future educators in higher education institutions should include elements that contribute to the development of evaluative and analytical competence, which will ensure the effective application of the acquired knowledge and skills in the future practical activities of a preschool educator. It is noted that the mastery by students of the specialty 012 "Preschool Education" of the content of the academic discipline "Monitoring and Evaluation of Achievements of Preschool Children" will contribute to the formation of a system of knowledge, skills and abilities that meet the requirements of modernity and will ensure their effective application in the future practical activities of a preschool educator.

The main areas of professional training of future preschool teachers for monitoring and assessing the achievements of preschool children are identified: theoretical, value-motivational and practical training. These areas of training should be implemented comprehensively, taking into account the competency-based approach in the educational process, ensuring the comprehensive development of future teachers for effective monitoring and assessment of the achievements of preschool children.

Key words: higher education institutions (HEIs), preschool education institutions (PEIs), monitoring, achievement assessment, preschool children, academic discipline, professional training, competence, competencies, evaluative and analytical competence, education seekers, pedagogical activity, areas of professional training, theoretical, value-motivational and practical.

Постановка й обґрунтування актуальності проблеми. У контексті постійних змін національної системи освіти постають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх вихователів, що передбачають формування як загальних, так і фахових компетентностей. Основною метою освітніх інновацій є підготовка висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців, які здатні ефективно вирішувати складні освітні завдання, проводити моніторинг і оцінювання досягнень дітей дошкільного віку, розв'язувати проблеми інноваційного та дослідницького характеру, що потребують застосування компетентностей у галузі навчання та виховання дітей дошкільного віку.

Відповідно до нормативно-правових документів, як-от Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.), Національна доктрина розвитку освіти, закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», освіта має відповідати рівню освіти розвинутих держав. У контексті інтеграції України з європейським співтовариством дедалі більшої актуальності набуває проблема підготовки кваліфікованих фахівців для роботи в закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО), які здатні здійснювати моніторинг і оцінювання досягнень дітей дошкільного віку.

Актуальність дослідження теми зумовлена необхідністю запровадження сучасних методів оцінювання та моніторингу в систему дошкільної освіти. Вихователі повинні бути підготовлені не тільки до навчання дітей, але й до систематичного моніторингу їхнього розвитку в різних аспектах,

що сприяє індивідуалізації навчального процесу та забезпечує всебічний розвиток дитини. З огляду на інтеграцію національної освітньої системи з міжнародними стандартами, важливим складником професійної підготовки майбутніх вихователів є здатність ефективно застосовувати методики оцінювання та моніторингу для підвищення якості педагогічної практики. Оцінювання досягнень дітей є важливим інструментом для корекції освітніх програм і планів, що дозволяє об'єктивно визначити рівень розвитку дитини, оптимізувати освітній процес.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемам підготовки фахівців у закладах вищої освіти присвятили свої дослідження такі вчені, як Л. Артемова, В. Базелюк, В. Бондар, Н. Буринська, С. Гончаренко, І. Зязюн, Є. Карпова, В. Кремень, С. Мартиненко, В. Огнев'юк, О. Пєхота, І. Підласий, О. Савченко, С. Сисоєва, М. Ярманченко й інші. Проблематику професійної підготовки майбутніх вихователів досліджували у своїх роботах такі науковці, як Л. Артемова, Г. Бєлєнька, А. Богуш, Н. Голота, М. Євтух, Л. Загородня, Л. Зданевич, О. Кононко, В. Кузь, О. Кучерявий, Н. Лисенко, І. Луценко, М. Машовець, Л. Плетеницька, Т. Поніманська, Т. Слободянюк та інші.

У сучасній психолого-педагогічній літературі набувають актуальності праці, присвячені загальним питанням дослідження моніторингу в педагогічному процесі (Г. Бєлєнька, В. Беспалько А. Богуш, Т. Богачик, Н. Вербицька, Н. Вознюк, Т. Грицишина, А. Денисенко, О. Дурманенко, Г. Єльнікова, І. Жадленко, Є. Заїка, О. Коберник, О. Косенчук, Ю. Косенчук. Л. Курило, К. Крутій, М. Клименко, В. Лізинський, О. Листопад, О. Михайленко, А. Прищепа, Ю. Соловей, Л. Швайка).

Аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що більшість дослідників зосереджуються на загальних аспектах проведення моніторингової діяльності, однак питання специфіки підготовки майбутніх вихователів до проведення моніторингу й оцінювання досягнень дітей дошкільного віку залишається не досить вивченим.

Мета статті – обґрунтувати особливості фахової підготовки майбутніх вихователів до здійснення моніторингу й оцінювання досягнень дітей дошкільного віку, виокремити відповідні напрями такої підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині постає необхідність проведення моніторингу якості дошкільної освіти загалом і освітнього процесу зокрема.

Моніторинг динаміки досягнень дітей дошкільного віку є важливим інструментом оцінювання ефективності освітнього процесу та визначення якості дошкільної освіти. Якість дошкільної освіти розглядається як збалансована відповідність її складників визначеним цілям, актуальним потребам, соціальним вимогам, нормативам і державним стандартам. Вона охоплює сукупність характеристик і параметрів освітнього середовища, змісту, методів і результатів педагогічної діяльності, реалізація яких забезпечує всебічний розвиток дитини, збереження її фізичного та психічного здоров'я, а також сприяє успішній адаптації і підготовці до наступного етапу навчання.

Варто підкреслити, що ефективність функціонування і розвитку системи ЗДО тісно пов'язана з відстеженням результатів, тобто освітнім моніторингом, необхідним компонентом якого є педагогічна діагностика. Пріоритетним напрямом діяльності закладів дошкільної освіти є спрямування освітнього процесу на реалізацію Базового компонента дошкільної освіти та чинних освітніх програм. У сучасному закладі дошкільної освіти актуальними є питання, пов'язані з організацією системи моніторингу якості дошкільної освіти [9, с. 4].

Моніторинг якості дошкільної освіти дозволяє визначити успішність і результативність освітнього процесу відповідно до державних стандартів; сприяє підвищенню професійної компетентності педагогічних працівників; сприяє доцільному управлінню якістю стану освітнього процесу в закладі; прогнозує перспективи розвитку ЗДО, покращує його імідж [19, с. 5–6].

У контексті сучасних уявлень про мету освіти як розвиток компетентностей дитини (тобто готовності до вирішення нових завдань і дій у ситуації невизначеності), на наш погляд, у визначенні критеріїв результативності дошкільної освіти необхідно орієнтуватися саме на досягнення дітей у розвитку здібностей, для яких дошкільне дитинство є сензитивним періодом, дані характеристики є актуальними для дошкільнят і такими, що готують дитину до включення в нове шкільне життя. Окрім того, показником благополучності дитини є її емоційний стан, який відображається в рівні тривожності й ініціативності, фізичного здоров'я [5].

До традиційних критеріїв оцінювання результатів дошкільної освіти, що є індикаторами її якості, належать показники особистісного розвитку випускників закладів дошкільної освіти. Серед них особливу увагу приділяють рівню сформованості базових якостей особистості, обсягу засвоєної навчальної інформації відповідно до змісту освітньої програми, мотиваційній зумовленості поведінки, виявам креативності та пізнавальної

активності, а також загальному рівню готовності дитини до шкільного навчання.

Отже, критерії розвитку дитини дошкільного віку є показниками результативності дошкільної освіти та якості педагогічного процесу.

Моніторинг дошкільної освіти, відповідно до концептуальних засад сучасної педагогіки, передбачає систематичне, науково обґрунтоване спостереження, аналіз і оцінювання динаміки індивідуальних досягнень дитини в різних сферах її життєдіяльності. Проте ефективність реалізації цього процесу безпосередньо залежить від професійної компетентності педагога, рівня його методичної, діагностичної, психологічної та аналітичної підготовки.

Сучасна дошкільна освіта вимагає від педагогів високого рівня професіоналізму, що забезпечується через розвиток компетентності вихователя і вдосконалення підготовки фахівців. Одним з важливих аспектів цієї підготовки є вміння здійснювати моніторинг і оцінювання досягнень дітей дошкільного віку.

О. Михайленко [8, с. 71–72] акцентує увагу на необхідності якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до здійснення моніторингової діяльності в умовах закладу дошкільної освіти. Така підготовка є складною, багатовекторною структурою, що охоплює не лише формування професійних знань, умінь і навичок, а й розвиток у вихователя здатності до науково-дослідницької, інноваційної, комунікативної діяльності. Сучасний педагог має бути готовим до реалізації освітнього процесу з урахуванням вікових, індивідуально-особистісних особливостей дітей, активно застосовувати інформаційні технології, новітні форми та методи виховання, аналізувати та моделювати поведінку дітей, забезпечувати ефективну взаємодію із сім'єю. Зокрема, особлива увага приділяється здатності педагога здійснювати рефлексію власної професійної діяльності, визначати актуальні завдання освітнього процесу, інтегрувати передовий педагогічний досвід і підтримувати розвиток дитини як самостійної, творчої особистості.

Виокремлюють також критерії оцінювання діяльності педагога, що характеризують: вплив педагога на розвиток кожної дитини (своєчасність появи новоутворень у дітей групи, позитивні зміни в розвитку дитини за рік, захищеність дітей у присутності педагога, бажання відвідувати садок); характер особистісно орієнтованої взаємодії вихователя з дітьми; професійні смислові настанови; володіння педагогічними технологіями; здатність створити розвивальне середовище щодо особистісного розвитку дитини. Висновок про вплив педагога на розвиток кожної дитини робиться на підставі вивчення динаміки формування життєвої компетентності вихованця, спостережень за дитиною в різних видах діяльності: під час гри та спілкування, у предметно-практичній діяльності; спілкування з батьками дитини [10].

Отже, сучасний вихователь закладу дошкільної освіти має бути висококваліфікованим фахівцем, здатним адаптувати педагогічний процес відповідно до індивідуальних і вікових особливостей дітей. Його роль включає не лише традиційне виховання, а й здійснення моніторингової діяльності, використання новітніх педагогічних технологій, а також активну співпрацю з батьками для забезпечення гармонійного розвитку дітей. Майбутні вихователі повинні володіти широким спектром професійних навичок, включаючи дослідницьку діяльність, управління освітнім процесом і адаптацію до сучасних вимог педагогіки.

Логіка дослідження потребує передусім конкретизації феномену «професійна підготовка» майбутнього вихователя через уточнення змісту ключового поняття «підготовка». Так, у педагогічному словнику «підготовка» трактується як формування та збагачення настанов, знань, умінь, які необхідні людині для адекватного виконання специфічних завдань [11].

Дане поняття походить від слова «підготувати», що означає «результат навчання – як процесу надання необхідних знань для чогось», «сукупність попередніх дій, які полегшують реалізацію якихось подальших дій чи процесів». Щодо поняття «професійна підготовка», то згідно із Законом України «Про вищу освіту» цей термін характеризується як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки чи спеціальності [4].

Аналіз наукових публікацій щодо тлумачення поняття «професійна підготовка майбутніх вихователів» виявляє різноманітність підходів і трактувань, запропонованих дослідниками.

У межах нашого дослідження поняття «професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти» науковці розглядають як багатофакторну структуру, головне завдання якої полягає в набутті кожним студентом – майбутнім вихователем особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, дедалі сильнішого інтересу до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності фахової діяльності [12, с. 101].

Змістовно ємкою вважаємо дефініцію поняття «професійна підготовка», запропоновану Т. Танько: це система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, сис-

темі знань, навичок, умінь і професійної готовності, що визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання професійної діяльності та прагне її виконувати [18].

Зокрема, професійну підготовку фахівців дошкільної освіти Н. Мельник [7, с. 108] визначає як «результат комплексного освітнього процесу, що характеризується широтою загального світогляду й високої загальної культури особистості, володінням професійними знаннями з педагогіки, психології, теорії та наукових основ управління; це спроможність вихователя реалізувати свої знання на практиці; це вміння застосовувати весь спектр традиційних і інноваційних методів психолого-педагогічного, соціального дослідження, усього комплексу педагогічних і управлінських умінь».

І. Прокопенко й О. Мкртічян аналізують поняття «підготовка майбутніх вихователів» як цілісний освітній процес, спрямований на формування здатності майбутніх вихователів до набуття знань, фахових умінь, професійного мислення, розвиток особистісних якостей, що стимулюватимуть саморозвиток і самовдосконалення в подальшій професійній діяльності [14, с. 148].

У контексті зазначених вимог професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти, від якої залежать подальша освіта, розвиток, вихованість майбутнього покоління, має враховувати всі компоненти професійної діяльності майбутнього фахівця та відповідати сучасним вимогам.

Зміст фахової підготовки передбачає формування низки компетентностей відповідно до стандарту вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти та професійного стандарту.

Тому актуальною є проблема пошуку нових підходів до організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, орієнтованого на формування моніторингових знань, умінь і навичок майбутніх фахівців – здобувачів вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта; формування їхніх знань і вмінь аналізувати результати моніторингу якості дошкільної освіти, відповідно коригувати освітню діяльність закладів дошкільної освіти та якісно діагностувати сформованість ключових компетентостей у здобувачів дошкільної освіти (відповідно до державного стандарту дошкільної освіти [13] «Про затвердження базового компонента дошкільної освіти»).

Ми поділяємо думку науковців і практиків, що велике значення має саме якісна організація процесу професійної підготовки майбутніх вихователів в умовах закладу вищої освіти (далі – ЗВО). Професійна підготовка майбутніх фахівців ґрунтується на компетентнісному підході, згідно з яким результатом системи професійної підготовки є професійна компетентність фахівця як базова характеристика його професійної діяльності, що містить змістовий (знаннєвий) і процесуальний (уміннєвий) компоненти.

Коли ж ми говоримо про професійну компетентність майбутніх педагогічних працівників закладу дошкільної освіти (як і вчителів початкової школи, інших педагогів), то йдеться про професійно-педагогічну компетентність як складну систему професійно-особистісних якостей педагога, яка формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для педагога особистісних якостей [15].

Кінцевим результатом професійної підготовки є формування педагогічної компетентності, що забезпечить готовність і здатність особистості здійснювати моніторинг і оцінювання досягнень дітей дошкільного віку в умовах ЗДО. Відомо, що набуття компетентності та компетенцій майбутніми вихователями розпочинається з їх професійної підготовки в ЗВО, формується впродовж професійного розвитку. Професійна компетентність формується під час просування студентів у процесі навчання від етапу до етапу.

У Законі України «Про освіту» категорію компетентності визначено як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особистості успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [16].

Для формування компетентного працівника у сфері педагогічної освіти випускник повинен набути чітко визначений набір компетенцій, які є необхідними для ефективного виконання його професійних обов'язків у майбутній діяльності. Так, у законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти окреслено напрями оновлення освіти, зорієнтовані на особистісне зростання майбутнього педагога та формування фахових компетентностей, необхідних вихователеві закладу дошкільної освіти.

Компетентність майбутнього педагога є основним чинником, який визначає рівень його здатності до ефективного здійснення професійної діяльності. Вона включає не тільки знання теоретичних аспектів педагогіки та психології, але й здатність застосовувати ці знання на практиці. Важливо, щоб майбутній вихователь мав сформовані компетенції, які дозволяють йому ефективно здійснювати моніторинг і оцінювання розвитку дітей.

Компетенції є більш конкретними складниками компетентності. Для вихователя це, зокрема, уміння застосовувати різноманітні методи оцінювання, як-от спостереження, стандартизовані тести, портфоліо й інтерв'ю з батьками. Компетенції майбутніх педагогів у ЗВО повинні включати знання і навички, які допоможуть організувати ефективний моніторинг розвитку дітей і коригувати освітній процес на основі отриманих результатів.

Отже, формування компетентності у вихователів є ключовим елементом їх підготовки до професійної діяльності, що безпосередньо пов'язано з вимогами професійного стандарту. Професійний стандарт «Вихователя закладу дошкільної освіти» виступає основою для побудови освітнього процесу, зокрема для організації моніторингу й оцінювання досягнень дітей, що забезпечує узгодженість педагогічної діяльності із сучасними вимогами та стандартами освіти.

Саме в даному документі трудовою функцією вихователя закладу дошкільної освіти визначено організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу, яка потребує наявності прогностичної, організаційної, оцінювально-аналітичної та предметно-методичної компетентностей. Однією із провідних професійних компетентностей визначено оцінювально-аналітичну як здатність вихователя здійснювати й інтерпретувати результати моніторингу якості освітньої діяльності, а також визначати рівень сформованості компетентностей у здобувачів освіти відповідно до державного стандарту дошкільної освіти [17].

Отже, з одного боку, стандарт надає чіткі вимоги до компетентності вихователя, з іншого – визначає інструменти для оцінювання ефективності його роботи через моніторинг і оцінювання розвитку дітей, що дозволяє забезпечити високий рівень якості дошкільної освіти й адаптацію процесу навчання під індивідуальні потреби кожної дитини.

О. Дурманенко [3, с. 98] у своїх дослідженнях акцентує увагу саме на формуванні оцінювально-аналітичної компетентності майбутнього вихователя.

Зазначимо, що оцінювально-аналітична компетентність вихователя ЗДО охоплює кілька важливих складників, які допомагають педагогам ефективно здійснювати оцінювання і аналіз розвитку дітей: когнітивний (знання теорій розвитку дітей, методів та інструментів оцінювання, а також розуміння вікових норм розвитку); операційно-технологічний (уміння ефективно застосовувати методи оцінювання, аналізувати результати та коригувати освітній процес відповідно до отриманих даних); особистісний (рефлексія, самооцінка, емоційна чуйність, мотивація до постійного професійного розвитку і вдосконалення); комунікативний (уміння комунікувати з батьками, колегами й іншими фахівцями, ефективно обговорювати результати оцінювання та шляхи підтримки розвитку дітей); інтеграційний (здатність інтегрувати оцінювання у процес навчання, створювати індивідуальні програми розвитку для дітей, з урахуванням їхніх потреб і особливостей).

Варто підкреслити, що кожний із цих складників важливий для формування комплексної оцінювально-аналітичної компетентності вихователя, що допомагає йому працювати ефективно й забезпечувати гармонійний розвиток дітей.

Цілком погоджуємося із тлумаченням вченої [3, с. 98], що особистісний складник оцінювально-аналітичної компетентності вихователя інтегрує когнітивний і операційно-технологічний складники й найбільшою мірою враховує специфіку професійної діяльності: організацію освітнього дитячого розвивального середовища, взаємодію не лише з дітьми дошкільного віку – здобувачами дошкільної освіти, а й із їхніми батьками, із громадськістю, з медичними, культурними закладами, наступність з освітнім процесом у початковій школі тощо, а також забезпечує достовірність і об'єктивність аналізу результатів оцінювальної діяльності.

Аналіз праць науковців і власний досвід роботи дають змогу стверджувати, що для формування цієї компетентності необхідно покращувати теоретичну та методичну базу, що охоплює такі важливі аспекти: засади здійснення моніторингу в освітньому процесі (включає розуміння принципів і завдань моніторингу, його роль у забезпеченні якості освітнього процесу й адаптації підходів до індивідуальних потреб дітей); технології проведення моніторингу якості освітньої діяльності та сфери застосування його результатів (важливо володіти технологіями збору, аналізу й інтерпретації даних про досягнення дітей, що дає можливість коригувати освітні стратегії, сприяти розвитку кожної дитини); методи оцінювання результатів рівня сформованості ключових компетентностей вихованців і сфера їх застосування (потребує знання та використання різноманітних методів та інструментів для оцінювання рівня розвитку дітей, з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей і вікових характеристик).

На наш погляд, формування оцінювально-аналітичної компетентності в майбутнього вихователя є невід'ємною частиною професійної підготовки, оскільки вона забезпечує здатність ефективно оцінювати й аналізувати розвиток дітей. Для досяг-

нення цієї мети важливо, щоб процес підготовки в закладах вищої освіти (ЗВО) містив елементи, які сприяють розвитку цієї компетентності. Зокрема, програма навчання повинна передбачати як теоретичну підготовку, що охоплює основи оцінювання розвитку дітей, так і практичну підготовку, яка забезпечує здобувачів уміннями застосовувати сучасні методи моніторингу й аналізу досягнень дітей дошкільного віку в реальних умовах освітнього процесу.

Зокрема, Г. Бєлєнька наголошує, що професійна компетентність педагога-вихователя дітей дошкільного віку охоплює такі сфери компетенції, як оздоровчо-профілактична, *діагностико-прогностична*, навчально-розвивальна, методична, виховна, комунікативна, організаційно-педагогічна, контрольна, просвітницька, самовдосконалення, кожна з яких потребує від вихователя, окрім професійних знань і вмінь, ще й наявності позитивних світоглядних настанов і розвитку особистісних професійно значущих рис характеру [1].

Ми солідарні з позицією О. Листопад [6, с. 127] щодо виокремлення основних компонентів професійної компетентності вихователів ЗДО, як-от: наявність знань теоретичних і практичних основ педагогіки, вікових та індивідуальних психологічних і фізіологічних особливостей дітей, методів діагностики, що дозволяють визначити унікальні потреби, сильні сторони й потенційні можливості кожної дитини у групі; навички та вміння у створенні безпечного, розвивального середовища, особистісно орієнтованої взаємодії з дітьми, організації спільної діяльності та спілкування дітей; володіння варіативними освітніми заходами й технологіями, навички та вміння взаємодії з батьками та командної взаємодії.

Т. Грицишина [2, с. 45] підкреслює важливість систематичного моніторингу й оцінювання досягнень дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. Проведення такої роботи потребує сформованості професійних умінь не лише у психолога, а й у вихователя, який безпосередньо перебуває з дітьми в щоденному освітньому процесі. Саме вихователь має бути здатним своєчасно помічати зміни в поведінці дитини, адекватно реагувати на них та сприяти гармонійному розвитку особистості. Однією із ключових професійних функцій вихователя є гностична, що передбачає глибоке пізнання індивідуальних особливостей кожної дитини. Це необхідно для створення відповідних педагогічних умов, які сприятимуть максимальному розкриттю потенціалу кожного вихованця та реалізації його внутрішніх можливостей.

Отже, професійна компетентність вихователя дошкільного закладу охоплює не лише знання та вміння, а й здатність здійснювати ефективний моніторинг розвитку дітей, оцінювати їхні досягнення та коригувати освітній процес на основі отриманих результатів. Це потребує наявності таких компетентностей, як оцінювально-аналітична, організаційна та прогностична, які забезпечують можливість адаптації педагогічного процесу до індивідуальних потреб дітей.

З огляду на вищеозначене, для формування професійної компетентності майбутніх вихователів у сфері розвитку, навчання та виховання дітей, а також для ефективного здійснення моніторингової діяльності в закладах дошкільної освіти вважається доцільним уведення в навчальні плани закладів вищої освіти освітнього компонента «Моніторинг і оцінка досягнень дітей дошкільного віку». Вивчення цієї дисципліни дозволяє студентам засвоїти методи оцінювання та аналізу результатів моніторингу, а також здобути навички коригування освітнього процесу на основі отриманих даних. Це сприяє розвитку професійної рефлексії та забезпечує ефективну інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю, що є важливим етапом підготовки кваліфікованих педагогів.

Студенти вивчають основні методи моніторингу й оцінювання розвитку дітей дошкільного віку, серед яких спостереження, тести й анкети, а також інноваційні підходи, зокрема застосування цифрових технологій (електронні портфоліо, онлайн-опитування). Це сприяє формуванню в майбутніх фахівців здатності використовувати різноманітні інструменти оцінювання, які враховують вікові й індивідуальні особливості розвитку дітей. Здобувачі вищої освіти опановують методи інтерпретації результатів моніторингу з метою коригування освітніх стратегій, що забезпечує створення інклюзивного середовища та підтримує безперервний розвиток дітей.

Дисципліна також сприяє розвитку рефлексивних навичок у майбутніх вихователів щодо оцінювання власної педагогічної діяльності. З опануванням методів моніторингу й оцінювання вони набувають здатності аналізувати ефективність своїх педагогічних підходів, що є важливим компонентом для безперервного вдосконалення професійної практики.

Однією з головних переваг цього курсу є його практична орієнтація. Так, відповідно організована педагогічна практика виступає як засіб професійного й особистісного становлення майбутнього вихователя як компетентного фахівця, а також є індикатором готовності студентів до

роботи в сучасних закладах дошкільної освіти. Здобувачам вищої освіти замало лише отримати знання, важливо ще й вміти їх застосовувати на практиці, тобто мати професійні вміння щодо здійснення моніторингу й оцінювання досягнень дітей дошкільного віку. Студенти мають можливість застосовувати теоретичні знання під час виробничих педагогічних практик, коли працюють із дітьми в реальних умовах закладів дошкільної освіти, що дозволяє їм здобути безцінний досвід у застосуванні різноманітних методів оцінювання та моніторингу, суттєво підвищує якість їхньої подальшої професійної діяльності.

Викладання освітнього компонента «Моніторинг і оцінка досягнень дітей дошкільного віку» сприяє підготовці фахівців, які здатні проводити якісне оцінювання розвитку дітей, дозволяє своєчасно виявляти можливі труднощі в навчанні, розвитку дитини, здійснювати корекційні заходи на ранніх етапах, забезпечує таким чином високий рівень якості дошкільної освіти.

Досвід роботи дає змогу стверджувати, що вивчення курсу сприяє формуванню в майбутніх вихователів необхідних компетенцій для забезпечення високої якості дошкільної освіти, індивідуалізації підходу до дітей і впровадження інноваційних технологій. Студенти набувають теоретичних знань і практичних навичок для оцінювання та коригування освітнього процесу з урахуванням індивідуальних потреб дітей, що є важливим елементом розвитку дошкільної освіти. Професійна підготовка до проведення моніторингу й оцінювання забезпечує готовність до сучасних педагогічних викликів, підвищує ефективність освітнього процесу та розвиток дітей.

Здійснений аналіз наукової літератури та власний досвід роботи дають можливість виокремити основні напрями професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до проведення моніторингу й оцінювання досягнень дітей дошкільного віку: теоретична, ціннісно-мотиваційна та практична підготовка.

Теоретична підготовка охоплює збагачення змісту навчальних дисциплін психолого-педагогічного спрямування, що сприяє формуванню у здобувачів освіти знань про особливості розвитку дітей раннього та дошкільного віку, що є основою для подальшого здійснення моніторингу й оцінювання.

Так, ціннісно-мотиваційна підготовка передбачає стимулювання педагогічної спрямованості здобувачів, формування позитивної мотивації до професійної діяльності, зокрема й до проведення моніторингу й оцінювання досягнень дітей. Це передбачає акцент на ціннісних пріоритетах професії, розвиток емоційно-психологічної готовності до вирішення професійних завдань, а також роботи в умовах невизначеності.

Практична підготовка забезпечує створення умов для формування практичних умінь і навичок у студентів, засвоєння методів і прийомів моніторингу в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Важливим складником є розвиток здатності до самоконтролю, саморегуляції, удосконалення навичок комунікації і співпраці, а також організації партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Загалом, зазначені напрями підготовки повинні реалізовуватися комплексно, з урахуванням компетентнісного підходу в освітньому процесі, забезпечувати всебічний розвиток майбутніх вихователів для ефективного здійснення моніторингу й оцінювання досягнень дітей дошкільного віку.

Висновки. Підсумовуючи сказане, варто наголосити, що проблема підготовки майбутніх вихователів ЗДО до проведення моніторингу й оцінювання досягнень дітей дошкільного віку в сучасних умовах є надзвичайно актуальною і багатоаспектною, передбачає реалізацію теоретичного, ціннісно-мотиваційного та практичного напрямів. Опанування здобувачами освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» змісту навчальної дисципліни «Моніторинг і оцінка досягнень дітей дошкільного віку» сприятиме формуванню системи знань, умінь і навичок, що відповідають вимогам сучасності та забезпечать ефективне їх застосування в майбутній практичній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у збагаченні й розширенні завдань підготовки майбутніх педагогів до проведення моніторингової діяльності шляхом використання практико-орієнтованих інноваційних технологій, доповнення змісту науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти, а також із використанням потенціалу неформальної та інформальної освіти.

Список літератури:

1. Бєлєнька Г. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : дис. … докт. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2012. 493 с.

2. Грицишина Т. Діагностика предметної діяльності дитини раннього віку як основний критерій її психічного розвитку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2013. № 7. С. 42–46.

3. Дурманенко О. Формування оцінювально-аналітичної компетентності в майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти. *Науковий часопис*

національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи». Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 91. С. 96–101.

4. Закон України «Про вищу освіту». *Освіта України.* 26 лютого 2002. № 17. С. 2.

5. Клименко М., Прищепа А., Вознюк Н. Моніторинг довкілля : підручник. Київ : Академія, 2006. 360 с.

6. Листопад О. Експериментальне дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Наука і освіта.* 2015. Вип. 9. С. 125–131.

7. Мельник Н. Професійна підготовка вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті компетентнісної парадигми вітчизняної освіти: проблема визначення структури професійної компетентності. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету.* Серія «Педагогічні науки». 2016. Вип. 73 (1). С. 107–115.

8. Михайленко О. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до реалізації індивідуального підходу в освітньому процесі. *Теорія та практика підготовки фахівців*. 2022. С. 68–78.

9. Моніторинг якості дошкільної освіти : навчально-методичний посібник / авт.-уклад. Ю. Соловей. Черкаси, 2019. 118 с.

10. Моніторинг якості освіти: принципи, форми, вимоги : довідник-посібник. Хмельницький : ХОІППО, 2013. 61 с.

11. Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. Київ : Пед. думка, 2001. 514 с.

12. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. Бєлєнька та ін. ; за заг. ред. І. Загарницької. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 310 с.

13. Про затвердження базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) : наказ МОН України № 33 від 12.01.2021 р. URL : https://mon.gov.ua/ua/ (дата звернення: 04.04.2025).

14. Прокопенко І., Мкртічян О. Сучасні дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів у педагогічній теорії та практиці. *Педагогіка та психологія :* збірник наукових праць. 2019. Вип. 61. С. 146–164.

15. Професійна компетентність вчителя початкових класів : навчально-методичний посібник для вчителів / авт.-упоряд. : В. Берека, А. Галас. Харків : Ранок, 2018. 496 с.

16. Про освіту: Закон України від 05.09.2017р.№2145–VIII. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 03.04.2025).

17. Вихователь закладу дошкільної освіти : професійний стандарт. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti (дата звернення: 03.04.2025).

18. Танько Т. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис… докт. пед. наук. Харків, 2004. 41 с.

19. Швайка Л. Педагогічний моніторинг у ДНЗ. Харків : ВГ «Основа», 2017. 192 с.

References:

1. Bielienka, H. (2012). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti vykhovateliv doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv v umovakh stupinevoi pidhotovky [Theoretical and methodological foundations of forming the professional competence of preschool educators in the context of tiered training]. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

2. Hrytsyshyna, T. (2013). Diahnostyka predmetnoi diial'nosti dytyny rannoho viku yak osnovnyi kryterii yii psykhnogo rozvytku [Diagnosis of the child's subject activity in early childhood as the main criterion of its mental development]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti,* 7, 42–46 [in Ukrainian].

3. Durmanenko, O. (2023). Formuvannia otsiniuvalo-analitychnoi kompetentnosti v maibutnikh vykhovateliv zakladu doshkil'noi osvity [Formation of evaluative-analytical competence in future educators of preschool educational institutions]. *Naukovyi chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova.* Seriia 5 "Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy", 91, 96–101 [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" (2002) [Law of Ukraine "On Higher Education"]. Kyiv [in Ukrainian].

5. Klymenko, M., Pryshchepa, A., & Vozniuk, N. (2006). Monitorynh dovkillia: pidruchnyk [Environmental monitoring: Textbook]. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].

6. Lystopad, O. (2015). Eksperymental'ne doslidzhennia formuvannia profesiino-tvorchoho potentsialu maibutnikh vykhovateliv doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv [Experimental research on the formation of the professional and creative potential of future educators of preschool educational institutions]. *Nauka i osvita,* 9, 125–131 [in Ukrainian].

7. Mel'nyk, N. (2016). Profesijna pidhotovka vykhovateliv doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv u kontekti kompetentnisnoi paradyhmy vitchyznianoi osvity: problema vyznachennia struktury profesijnoi kompetentnosti [Professional training of preschool educators in the context of the competency-based paradigm of domestic education: the problem of defining the structure of professional competence]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky,* 73 (1), 107–115 [in Ukrainian].

8. Mykhailenko, O. (2022). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkil'noi osvity do realizatsii indyvidual'noho pidkhodu v osvitnomu protsesi [Training future specialists in preschool education for implementing an individual approach in the educational

process]. *Teoriia ta praktyka pidhotovky fakhivtsiv,* 68–78 [in Ukrainian].

9. Solovey, Yu. (2019). Monitorynh yakosti doshkilnoi osvity: Navchalno-metodychnyi posibnyk [Monitoring the quality of preschool education: Educational-methodical manual]. Cherkasy [s.n.] [in Ukrainian].

10. Monitorynh yakosti osvity: pryntsypy, formy, vymohy: dovidnyk-posibnyk [Monitoring the quality of education: Principles, forms, requirements: Reference manual] (2013). Khmelnytskyi: KHOIPPO [in Ukrainian].

11. Pedahohichnyi slovnyk (2001) [Pedagogical dictionary]. Kyiv [in Ukrainian].

12. Bielienka, H., Bohinich, O., Borysova, Z., et al. (2009). Pidhotovka vykhovatelya do rozvytku osobystosti dytyny v doshkil'nomu vitsi [Preparation of the educator for the development of the child's personality in preschool age]. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova [in Ukrainian].

13. Pro zatverdzhennia bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity) [On approval of the basic component of preschool education (State Standard of Preschool Education)]. Nakaz MON Ukrainy № 33 vid 12.01.2021. Retrieved from: https://mon.gov.ua/ua/ [in Ukrainian].

14. Prokopenko, I., Mkrtychyan, O. (2019). Suchasni doslidzhennia problemy profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv u pedahohichnii teoryi ta praktytsi [Modern research on the problem of professional training of future educators in pedagogical theory and practice]. *Pedahohika ta psykholohiya: zbirnyk naukovykh prats,* 61, 146–164 [in Ukrainian].

15. Profesiina kompetentnist vchytelia pochatkovykh klasiv: navchalno- metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv (2018) [Professional competence of primary school teachers: educational and methodical manual for teachers]. Avtory-uporiad.: V. Bereka, A. Halas. Kharkiv: Ranok, 2018. 496 s. [in Ukrainian].

16. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145–VIII [Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. №2145–VIII]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

17. Profesiinyi standart "Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity" [Professional standard "Preschool teacher"]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti [in Ukrainian].

18. Tanko, T. (2004). Teoriia ta praktyka muzychno-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv u pedahohichnykh universytetakh [Theory and practice of music-pedagogical training of future teachers of preschool institutions in pedagogical universities]. Kharkiv [in Ukrainian].

19. Shvaika, L. (2017). Pedahohichnyi monitorynh u DNZ [Pedagogical monitoring in preschool educational institutions]. Kharkiv : Osnova [in Ukrainian].

© Н. А. Зобенько, Ю. О. Соловей, В. Г. Бондар, 2025

Оглядова стаття
Надійшла до редакції 01.05.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Окаєвич А. В. Методи формування професійно важливих якостей військовослужбовців Збройних сил країн – членів НАТО. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 50–55.

УДК 355.233:159.923.2](100)(4-12)(047.31)
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/10.32782/3041-1297/2025-1-6

А. В. Окаєвич
Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7160-0263 – А. В. Окаєвич
ana.okaievych@gmail.com

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ КРАЇН – ЧЛЕНІВ НАТО

Анотація. Стаття присвячена аналізу методів навчання та виховання щодо формування професійно важливих якостей військовослужбовців, що є провідними у збройних силах країн – членів НАТО. На основі дослідження досвіду ведення російсько-української війни виокремлено домінантні професійно важливі якості військовослужбовців Збройних сил України, до яких відносимо такі: відповідальність, упевненість, рішучість, громадянську позицію, чесність, комунікативність, ініціативність, дисциплінованість, самостійність, емоційно-вольову стійкість. З огляду на визначені професійно важливі якості актуалізовано необхідність виокремлення методів їх формування під час професійної підготовки збройних сил країн – членів НАТО, серед яких було обрано Сполучені Штати Америки, Францію, Німеччину, Литву та Польщу. Під час аналізу терміна «метод» у педагогічному дискурсі взято за основу його трактування як сукупності або системи процесів чи способів виконання операцій, задіяних в освітньому процесі, інтегрованих із єдиним потоком дій для досягнення запропонованих цілей.

Визначено та розглянуто основні класифікації методів викладання та навчання, зокрема актуалізованих у зарубіжному педагогічному середовищі. Проведено порівняльний аналіз і узагальнено у формі таблиці основні методи формування відповідно до домінантних професійно важливих якостей військовослужбовців. Серед яких визначено такі: відповідальність – тренування, наближені до реальних бойових дій, рольові ігри та практичні тренування; упевненість – вправи з тактичного планування, командні вправи; рішучість – симуляції бойових умов з використанням реалістичних засобів, фізичне навантаження; громадянська позиція – присяга на вірність державі, дискусії та семінари; комунікативність – тренування з розв'язанням конфліктів, комунікативні тренінги; ініціативність – моделювання бойових ситуацій, лідерські курси; дисциплінованість – психологічні тренінги, фізичні тренування, групові тренування; самостійність – психологічні тренінги, курси виживання; емоційно-вольова стійкість – психологічні тренінги, фізичні тренування, симуляція реальних бойових дій.

Ключові слова: методи, навчання, виховання, військовослужбовці, професійно важливі якості, НАТО.

A. V. Okaievych
Hetman Petro Sahaidachny National Army Academy, Lviv, Ukraine

METHODS OF FORMING PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF THE ARMED FORCES OF NATO MEMBER STATES

Abstract. The article analyzes the methods of training and education for the formation of professionally important qualities of military personnel, which are leading in the Armed Forces of NATO member states. Based on the study of the experience of the Russian-Ukrainian war, the dominant professionally important qualities of the military personnel of the Armed Forces of Ukraine are identified, which include: responsibility, confidence, determination, civic position, honesty, communication skills, initiative, discipline, independence, emotional and volitional stability. In view of the identified professionally important qualities, the need to identify methods of their formation during the professional training of the Armed Forces of NATO member states, among which the United States of America, France, Germany, Lithuania and Poland were chosen. The analysis of the definition of "method" in pedagogical discourse is based on its interpretation as a set or system

of processes or methods of performing operations involved in the educational process, integrated into a single stream of actions to achieve the proposed goals.

The main classifications of teaching and learning methods, in particular those actualized in the foreign pedagogical environment, are identified and considered. A comparative analysis is carried out and the main methods of formation in accordance with the dominant professionally important qualities of servicemen are summarized in the form of a table. These include: responsibility – training close to real combat operations, role-playing games and practical training; confidence – tactical planning exercises, team exercises; determination – simulations of combat conditions using realistic means, physical activity; civic position – oath of allegiance to the state, discussions and seminars; communication skills – conflict resolution training, communication training; initiative – simulation of combat situations, leadership courses; discipline – psychological training, physical training, group training; independence – psychological training, survival courses; emotional and volitional stability – psychological training, physical training, simulation of real combat operations.

Key words: methods, training, education, military personnel, professional qualities, NATO.

Постановка проблеми. Професійна компетентність фахівця є основою для здійснення успішної діяльності всіх напрямів і спеціалізацій, де панівним елементом виступають професійно важливі якості. Військова служба не є винятком, оскільки розмаїття видів і родів військ, спеціалізацій і посад, а також специфічних умов виконання службово-бойових завдань, з урахуванням умов ведення бойових дій під час російсько-української війни, вказують на необхідність і актуальність розвитку професійної компетентності. Для військовослужбовців не досить володіти лише визначеним рівнем знань, умінь і навичок, водночас акцентом є психологічна готовність до виконання діяльності, що реалізується через наявність належного рівня розвитку особистих і професійно важливих якостей.

Необхідними кроками для підвищення рівня професійної компетентності військовослужбовців Збройних сил (далі – ЗС) України вбачаємо встановлення домінантних професійно важливих якостей для всіх військовослужбовців, аналіз особливостей їхнього прояву саме під час російсько-української війни, а також узагальнення досвіду ЗС країн – членів НАТО щодо методів формування професійно важливих якостей військовослужбовців, що забезпечити їх упровадження в підготовку ЗС України та підвищить ефективність психологічної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Щодо трактування терміна «професійно важливі якості», то у психолого-педагогічному дискурсі немає одностайної думки серед дослідників. Професійно важливі якості як складник професійної компетентності фахівця розглядались такими науковцями, як D. McClelland, R. Boyatzis, А. Борисюк, Н. Олександрова, Н. Черненко, професійно важливі якості як індивідуальні властивості (якості) особистості досліджували А. Гудманян, Л. Цілинко, М. Петрова, О. Петренко, О. Сегеда, С. Гурата, Т. Григорчук.

З огляду на особливості професії військовослужбовців разом із викликами російсько-української війни, ми пропонуємо авторське трактування поняття «професійно важливі якості військовослужбовців», яке розглядаємо як сукупність особистісних характеристик особистості, що формується під час професійної підготовки та впливає на розвиток компетенцій військовослужбовця відповідно до військово-облікової спеціалізації. Домінантними професійно важливими якостями військовослужбовця визначаємо відповідальність, упевненість, рішучість, громадянську позицію, чесність, комунікативність, ініціативність, дисциплінованість, самостійність, емоційно-вольову стійкість.

Мета статті – визначити й обґрунтувати методи формування домінантних професійно важливих якостей військовослужбовців шляхом їх порівняльного аналізу у ЗС України та ЗС країн – членів НАТО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перед початком аналізу методів формування професійно важливих якостей військовослужбовців країн – членів НАТО доцільним є розгляд поняття «метод» і основного поділу методів, який існує у військовій педагогіці, зокрема Збройних сил України, що забезпечить надійність подальшого дослідження. На особливу увагу заслуговує визначення методів формування професійних якостей, які проводили з військовослужбовцями у процесі підготовки до бойових дій.

Термін «метод» у Словнику іншомовних слів тлумачиться як: «1. Спосіб пізнання явищ природи та суспільного життя; метода. 2. Прийом або система прийомів, що застосовуються в якій-небудь галузі діяльності (науці, виробництві тощо)» [5].

Домінантними методами навчання за дидактичними цілями та завданнями В. Онищук виокремлює такі:

1. «Комунікативний метод навчання. Дидактична мета – засвоїти готові знання.

2. Пізнавальний метод навчання. Дидактична мета – сприйняття, осмислення і запам’ятовування об’єктами навчання нового матеріалу.

3. Перетворювальний метод навчання. Дидактична мета – засвоєння об'єктами навчання знань і творче використання навичок і вмінь.

4. Систематизований метод навчання. Дидактична мета – узагальнення і систематизація знань, навичок і вмінь.

5. Контрольний метод навчання. Дидактична мета – з'ясування якості засвоєння знань, навичок і вмінь і їх корекція» [6, с. 125].

З огляду на особливості освітнього процесу у Збройних силах України, військова педагогіка за основу поділу груп методів пропонує таку класифікацію: «метод усного викладення навчального матеріалу; метод обговорення матеріалу, що вивчається; метод показу (демонстрація); метод вправи; метод практичних робіт; метод самостійної роботи» [6, с. 125].

На окрему увагу заслуговує погляд польського військового дидакта Я. Богуша, який класифікує методи за двома напрямами: методи викладання та методи учіння. До методів викладання належать: наочні (показ, демонстрація); словесні (пояснення, розповідь, бесіда, лекція, дискусія); практичні (лабораторні роботи, вправи, польові заняття – маневри, тренування, інструктаж); активні. Науковець відповідно до даних методів викладання співвідносить методи навчання: навчання через запам'ятовування; навчання через відкриття; навчання через спостереження; навчання через діяльність (практику); навчання через переживання [1, с. 141–192].

Сучасні реалії зумовили розвиток активних методів навчання, що спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності об'єктів навчання за допомогою спеціальних засобів. У практиці військових педагогів застосовують такі активні методи навчання: аналіз конкретної ситуації, інтелектуальну розминку, сократичний метод, мозковий штурм (атака), навчально-тематичну дискусію, військово-професійну гру, професійну консультацію, організаційно-діяльну гру й інші [4].

Проведений аналіз робіт військових педагогів і особливостей виконання бойових завдань дозволяє виокремити таку класифікацію методів військового навчання: традиційні (лекції, семінари, відеолекторії); активне навчання (тренінги, групове обговорення, ділові та рольові ігри, розбір практичних ситуацій); професійне навчання (стажування, ротація особового складу, залучення військовослужбовців як інструкторів, курси підвищення кваліфікації).

Щодо узагальнених поглядів зарубіжних дослідників, то термін грецького походження "methodos" трактується як «шлях до». Тобто дидактичний метод розглядається як спосіб, яким той, хто навчає, організовує та проводить навчання тих, хто навчаються. Нам імпонує погляд Іона Сергіта, який визначає «метод» як «сукупність або систему процесів чи способів виконання операцій, задіяних у навчальному процесі, інтегрованих із єдиним потоком дій для досягнення запропонованих цілей» [3, с. 18].

Науковці А. Ландой, Д. Попа й А. Репанович зосереджують увагу на методах викладання та навчання та класифікують їх або за критерієм осіб, на яких зосереджена викладацька діяльність, або за ступенем активності студентів, а саме:

– *зосереджені на викладацько-пояснювальних методах* – лекція/розповідь; розповідь; пояснення; інструкція;

– *зосереджені на взаємодії між викладачем і тим, хто навчається,* – бесіда; колективна дискусія; розв'язання проблем; пошук і усунення несправностей; демонстрація; моделювання; вправа; аналіз конкретних ситуацій або дослідження; дидактична гра;

– *методи, орієнтовані на студента, або методи активної участі* –методи організації інформації та графічної візуалізації (метод куба; метод мозаїки, або взаємного навчання; концептуальна карта; зірковий вибух; кластери; діаграми; навчання на тренажері), методи стимулювання творчості (мозковий штурм; техніка Philips 6–6; 6/3/5; панельні дискусії), методи сприяння метапізнанню (метод «Знаю/Хочу/Вчуся»; рефлексивне читання; прогулянка по картинках; навчальний журнал) [2, с. 142–143].

Беручи за основу класифікацію методів навчання, притаманних основам військової дидактики у Збройних силах України, особливо відмінні методи навчання, які розглядаються зарубіжними дослідниками, убачаємо актуальним проведення порівняльного аналізу методів формування домінантних професійно важливих якостей військовослужбовців у різних країнах НАТО, що графічно відображено в таблиці 1.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами проведеного аналізу можемо зазначити, що провідними методами формування **відповідальності** є тренування, наближені до реальних бойових дій, рольові ігри та практичні тренування; **упевненості** – вправи з тактичного планування, командні вправи; **рішучості** – симуляції бойових умов з використанням реалістичних засобів, фізичне навантаження; **громадянської позиції** – присяга на вірність державі, дискусії та семінари; **комунікативності** – тренування з урегулювання конфліктів, комунікативні тренінги; **ініціативності** – моделювання бойових ситуацій, лідерські курси; **дисциплінованості** –

Таблиця 1

Порівняльний аналіз методів формування домінантних професійно важливих якостей військовослужбовців у ЗС країн – членів НАТО

Професійно важлива якість	Країни				
	США	Німеччина	Франція	Литва	Польща
	Методи формування				
1	2	3	4	5	6
відповідальність	Програма розвитку лідерських якостей у військових академіях, відпрацювання сценаріїв, моделювання ситуацій.	Рольові ігри та практичні тренування, бойові вправи, робота в малих групах.	Суворе дотримання кодексу честі, тренування, наближені до реальних бойових дій.	Рольові ігри та практичні тренування.	Вивчення військових статутів, психологічні тренінги, консультація психологів, фізичні тренування, спортивні змагання.
упевненість	Бойові симуляції та стресові ситуації, вправи на швидке ухвалення рішень, створення умов невизначеності.	Фізичні тренування, бойові вправи та симуляції, вправи з тактичного планування, психологічні тренування, командні вправи, тренінги для розвитку особистих навичок.	Тактичні навчання в реалістичних умовах, симуляції бойових ситуацій, стрес-тренінги, колективні тренування.	Психологічні тренінги, фізичні тренування, спортивні змагання, практичні завдання.	Психологічні тренінги, консультація психологів, імітація бойових ситуацій, командні вправи.
рішучість	Сценарії високого стресу, вправи на контроль емоцій, тактичні вправи на швидке ухвалення рішень.	Симуляційні тренажери та бойові вправи, тактичні тренування, рольові ігри, командні вправи.	Навчання в екстремальних умовах, смуга перешкод під тиском, бойові сценарії із жорсткими часовими обмеженнями, симуляції бойових умов з використанням реалістичних засобів.	Психологічні тренінги, фізичні тренування, спортивні змагання, навчання в екстремальних умовах.	Імітація бойових ситуацій, навчання самодисципліни, мотивація через реальні приклади, регулярне спілкування з командуванням.
громадянська позиція	Присяга на вірність Конституції США, навчання військової етики.	Курси міжкультурної комунікації, завдання на вирішення конфліктів, тренінги з переговорів.	Присяга на вірність Франції, участь в міжнародних місіях, дискусії та семінари.	Пам’ятні заходи, курси із громадянської освіти, дискусії та семінари, сімейні заходи.	Вивчення історії та традицій, практичні завдання з розвитку лідерських якостей.
комунікабельність	Курси з лідерства, вправи на активне слухання, спільні місії та навчання з іншими підрозділами, тренування на взаємопідтримку.	Інтерактивні курси з комунікації, курси лідерства, тренування з розв’язання конфліктів, моделювання кризових ситуацій, тренування з розвитку соціальних навичок.	Групові завдання, тактичні навчання в підрозділах, тренінги з розвитку емоційного інтелекту, ситуаційні та рольові ігри.	Проведення комунікативних тренінгів, миротворчі місії, навчання у групах.	Психологічні тренінги, мовні курси та семінари, участь у громадських заходах.

Продовження таблиці 1

1	2	3	4	5	6
ініціативність	Сценарії без чітких вказівок, моделювання бойових ситуацій, тренування на виживання, стресові ситуації під час навчання.	Рольові ігри та симуляції, моделювання реальних бойових ситуацій, змагання на кращі ідеї, командні вправи на ініціативу, завдання на взаємну підтримку й ініціативу.	Моделювання кризових ситуацій, залучення до планування операцій, курси стресостійкості й автономного ухвалення рішень.	Лідерські курси та тренінги, психологічні тренінги.	Курси та тренінги з лідерства, фізичні тренування.
дисциплінованість	Навчання в умовах фізичного й емоційного виснаження, імітація бойових дій, командні тренування, колективні покарання та заохочення.	Тренування на стресостійкість, психологічні тренінги, групові тренування і завдання, рольова гра та симуляції, моделювання кризових ситуацій.	Щоденні фізичні тренування, стройова підготовка, тренування витримки та стресостійкості, розвиток внутрішньої мотивації, реалістичні бойові навчання, спільні тренування з міжнародними партнерами.	Вивчення військових статутів, дотримання наказів, психологічні тренінги, фізичні тренування, спортивні змагання.	Проведення виховних заходів, психологічні тренінги, фізичні тренування, спортивні змагання.
самостійність	Моделювання реальних бойових ситуацій без чітких вказівок, сценарії з обмеженими ресурсами, тактичні ігри, курси виживання, індивідуальні і групові випробування.	Моделювання кризових ситуацій, психічне навчання та тренування, вправи на самоорганізацію.	Вправи з автономного ухвалення рішень, тренування в умовах ізоляції, розбір тактичних сценаріїв, курси виживання, тренінг на розвиток стресостійкості.	Психологічні тренінги, робота із психологом.	Курси та тренінги з лідерства, психологічні тренінги, фізичні навантаження.
емоційно-вольова стійкість	Тактичні тренування в реалістичних бойових умовах, тренування на витривалість і фізичні випробування, моделювання екстремальних ситуацій, психологічні тренінги на самоусвідомлення.	Навчання в реалістичних бойових умовах, рольові ігри та симуляції, тренування з виживання, фізичні тренування.	Симуляція бойових ситуацій, виснажливі навчання, курси стресостійкості, випробування на витривалість, навчання виживання, індивідуальні випробування.	Психологічний тренінг, консультування із психологом, фізичні тренування, спортивні змагання.	Психологічні тренінги, фізичні тренування.

психологічні тренінги, фізичні тренування, групові тренування; **самостійності** – психологічні тренінги, курси виживання; **емоційно-вольової стійкості** – психологічні тренінги, фізичні тренування, симуляція реальних бойових дій.

Подальший вектор нашого наукового пошуку буде спрямований на аналіз особливостей упровадження досвіду формування професійно важливих якостей військовослужбовців країн – членів НАТО у професійну підготовку ЗС України.

Список літератури:

1. Кізло Л., Купрієнко О., Федак С. Особливості розвитку вольових якостей курсантів засобами фізичної підготовки і спорту. *Молода спортивна наука України.* 2011. Т. 2. С. 86.
2. Словник іншомовних слів. 2001. 24. URL: https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/m/s2.pl?Article=11996&action=show (дата звернення: 06.11.2024).
3. Ягупов В. Основи військово-дидактичних знань : навчальний посібник. Київ : РВЦ «Київський університет», 1999. 376 с.
4. Bogusz J. Dydaktyka wojskowa. Warszawa : Wyd-wo MON, 1983. 382 p.
5. Landøy A., Daniela P., Repanovici A. Teaching Learning Methods. Collaboration in Designing a Pedagogical Approach in Information Literacy. Cham : Springer, 2020. P. 137–161.
6. Cerghit I. Metode de invatamant. Polirom, 2006. 309 p.

References:

1. Kizlo, L., Kuprienko, O., & Fedak, S. (2011). Osoblyvosti rozvytku voliovykh yakostei kursantiv zasobamy fizychnoi pidhotovky i sportu [Peculiarities of Development of Cadets' Willpower Qualities by Means of Physical Training and Sports]. Moloda sportyvna nauka Ukrainy – Young Sports Science of Ukraine, 2, 86 [in Ukrainian].
2. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of Foreign Words] (2001). Retrieved from: https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/m/s2.pl?Article=11996&action=show (Accessed: 06.11.2024) [in Ukrainian].
3. Yahupov, V. (1999). Osnovy viiskovo-dydaktychnykh znan: navchalnyi posibnyk [Fundamentals of Military-Didactic Knowledge: A Textbook]. Kyiv: RVC "Kyivskyi universytet" [in Ukrainian].
4. Bogusz, J. (1983). Dydaktyka wojskowa [Military Didactics]. Warszawa: Wydawnictwo MON.
5. Landøy, A., Daniela, P., & Repanovici, A. (2020). Teaching learning methods. In Collaboration in designing a pedagogical approach in information literacy (pp. 137–161). Cham: Springer.
6. Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ [Teaching Methods]. Polirom.

© А. В. Окаєвич, 2025

Оглядова стаття
Надійшла до редакції 01.04.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Shlenova M. H. A model for the profession-oriented training system of future specialists in library, information, and archival studies at technical universities. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 56–64.

UDC 159.943.7:378.018.8
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/10.32782/3041-1297/2025-1-7

M. H. Shlenova
National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute", Kharkiv, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4297-6872 – M. H. Shlenova
m.shleneva@khai.edu

A MODEL FOR THE PROFESSION-ORIENTED TRAINING SYSTEM OF FUTURE SPECIALISTS IN LIBRARY, INFORMATION, AND ARCHIVAL STUDIES AT TECHNICAL UNIVERSITIES

Abstract. In the context of the rapid digitalization of society and the transformation of information environments, the demand for highly qualified specialists in library, information, and archival studies is increasing significantly. This article presents a comprehensive model for the professional training of future specialists in these fields, particularly within technical universities. The proposed model addresses current challenges in the labour market and responds to the need for flexible, interdisciplinary, and technology-integrated education. It is structured around four interconnected components: the target block (defining training goals and competencies), the conceptual and methodological block (grounded in modern educational standards and approaches), the content and procedural block (focused on active and practice-oriented learning), and the resultant block (responsible for evaluating professional readiness). The model emphasizes the integration of theoretical instruction with practical experience, fostering critical thinking, digital literacy, and adaptability. Innovative teaching methods – such as blended learning, gamification, coaching, and the use of virtual archives and SMART technologies – support the development of students' professional and personal competencies. The assessment component includes cognitive, operational, communicative, and analytical dimensions, ensuring alignment with the real demands of modern library and information systems. This systemic, dynamic, and adaptable model supports the creation of individual learning trajectories, professional self-determination, and lifelong learning. It provides a foundation for training specialists capable of operating in diverse information environments, managing digital archives, engaging in knowledge transfer, and preserving cultural heritage. The model's flexibility ensures its relevance and effectiveness in preparing professionals to lead and innovate in the digital transformation of the information sector.

Key words: model of professional training, future specialists, library, information and archival studies, technical universities, innovative educational technologies.

М. Г. Шленьова
Національний аерокосмічний університет імені М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», м. Харків, Україна

МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БІБЛІОТЕЧНОЇ, ІНФОРМАЦІЙНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ В ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Анотація. В умовах стрімкої цифровізації суспільства та трансформації інформаційних середовищ значно зростає попит на висококваліфікованих фахівців з бібліотечної, інформаційної та архівної справи. У статті представлено комплексну модель професійної підготовки майбутніх фахівців у цих галузях, зокрема в технічних університетах. Запропонована модель враховує сучасні виклики на ринку праці та відповідає на потребу в гнучкій, міждисциплінарній і технологічно інтегрованій освіті. Вона складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів: цільового блоку (визначає цілі та компетенції навчання), концептуально-методологічного блоку (ґрунтується на сучасних освітніх стандартах і підходах), змістовно-процесуального блоку (орієнтованого на активне та практико-орієнтоване навчання) та результативного блоку (відповідає за оцінювання професійної готовності). Модель наголошує на інтеграції теоретичного навчання з практичним досвідом, розвитку критичного мислення, цифрової

грамотності та адаптивності. Інноваційні методи навчання – такі як змішане навчання, гейміфікація, коучинг, використання віртуальних архівів і SMART-технологій – сприяють розвитку професійних та особистісних компетентностей студентів. Компонент оцінювання включає когнітивний, операційний, комунікативний та аналітичний виміри, забезпечуючи відповідність реальним вимогам сучасних бібліотечно-інформаційних систем. Ця системна, динамічна та адаптивна модель сприяє створенню індивідуальних траєкторій навчання, професійному самовизначенню та навчанню впродовж життя. Вона є основою для підготовки фахівців, здатних працювати в різноманітних інформаційних середовищах, керувати цифровими архівами, брати участь у трансфері знань та зберігати культурну спадщину. Гнучкість моделі забезпечує її актуальність та ефективність у підготовці фахівців для лідерства та інновацій у цифровій трансформації інформаційного сектору.

Ключові слова: модель професійної підготовки, майбутні фахівці, бібліотечна, інформаційна та архівна справа, технічні університети, інноваційні освітні технології.

Introduction. In contemporary society, characterized by the rapid advancement of information technologies, the digitalization of all spheres of activity, and the transition to a global information environment, the role of specialists in library, information, and archival studies is becoming increasingly important. The transformation of the information landscape, the widespread use of digital resources, and the growing demand for access to scientific, educational, cultural, and administrative information call for the preparation of a new generation of professionals. These specialists must be proficient not only in traditional methods of information handling but also in modern technologies for processing, preserving, and disseminating information.

This context highlights the necessity of enhancing the professional training system for such specialists. The system must respond to new challenges, reflect current trends, and meet the evolving needs of the information society.

In this regard, the training of future library, information, and archival professionals in technical institutions of higher education is particularly relevant. These institutions are well-positioned to provide comprehensive education that combines professional competencies in information-related fields with technological literacy and a sound understanding of technical processes. The integration of knowledge in library, information, and archival studies with practical skills in working with information systems, automated library and information complexes, digital archives, and other contemporary tools will ensure that graduates are highly competitive in the labour market.

A critical component of this endeavor is the development of a comprehensive model for the professional training system. This model should encompass conceptual foundations, structural components, pedagogical technologies, and teaching methods aimed at cultivating professional competencies that align with modern demands. Furthermore, it should incorporate not only academic instruction but also practical training through internships, dual education formats, engagement in real-world projects, and collaboration with professional communities.

The aim of this article is to identify and characterize the key components of a model for the professional training of future specialists in library, information, and archival studies.

The **methodological basis** of the study is grounded in a combination of theoretical analysis, modelling, and systematization of existing scientific concepts and pedagogical practices related to the professional training of future specialists in library, information, and archival studies. The research employs a conceptual modelling approach as both a scientific tool and an instructional strategy to develop a coherent, adaptive, and practice-oriented training system. The modelling process involved a comprehensive examination of educational standards, normative documents, and empirical studies on competency-based education, with a focus on aligning training outcomes with the demands of the modern information society. The research draws on general scientific methods – such as analysis, synthesis, induction, deduction, and abstraction – to identify and structure the core components of the model. A comparative method was used to examine existing training systems and best practices in Ukrainian and international contexts. The integrative-differentiated approach facilitated the design of the model's structural and functional blocks by combining theoretical principles with applied educational strategies. In addition, the study incorporates elements of the system, activity-based, and personality-oriented approaches to ensure the holistic development of students' professional competencies. The methodology also includes pedagogical forecasting to anticipate labour market trends and the evolving requirements of information-related professions. The proposed model was developed through critical evaluation of scholarly contributions and validated through alignment with national education standards and professional expectations, ensuring its relevance, scalability, and adaptability in diverse educational settings.

Research background. Today, modelling is widely employed in professional education as both

a scientific research method and an instructional approach. It enables the creation of structured, systematic, and adaptive educational processes that respond to the evolving demands of the information society. In particular, modelling serves as an effective tool for competency-based training of future specialists in library, information, and archival studies. It facilitates the anticipation of professional requirements, the development of optimal learning strategies, and the alignment of educational outcomes with real-world professional contexts. The development of models for the professional training of specialists in information-related fields has been the subject of scholarly investigation by numerous Ukrainian researchers, including N. Bachynska [1], I. Davydova [3], V. Zahumenna [6], T. Novalska [9], L. Savchenko [10], O. Serbin [11], T. Yaroshenko [11], A. Shemaieva [14], M. Shlenova [15; 16], A. Lytvyn [8], I. Ziaziun [7], and I. Demchyna [4]. Their studies address the structural and functional characteristics of professional training systems, the implementation of innovative pedagogical technologies, the cultivation of digital competencies, and the integration of traditional and contemporary information practices in specialist preparation. The optimization of professional training in library, information, and archival studies is influenced by a range of factors. Central among these are the transformational processes occurring within the socio-cultural landscape, the current state and advancement of library science and practice, and the ongoing reforms in national education. The dynamic nature of the information society, the digitalization of information resources, and the global integration of libraries into international information systems underscore the need to modernize approaches to the training of future professionals. The redefinition of the functions of libraries as information, educational, and cultural institutions, alongside the paradigm shift in library and information activities and the increasing complexity of technological processes in information management, has introduced new demands for professional competencies. Today's librarian, archivist, or information analyst must possess not only a solid foundation in document science, library science, and archival studies, but also advanced digital literacy, managerial competencies, the ability to work with big data, and familiarity with international standards in information management. These evolving demands necessitate a flexible, innovative approach to the development of educational programs that are responsive to the actual needs of the labour market and the broader context of societal development.

Despite numerous reform efforts, the current system of training library and information professionals in Ukraine's higher cultural education institutions continues to lag behind international standards and global trends in library education. It remains insufficiently aligned with the demands of the digital environment, fails to adequately address the evolving needs of modern libraries and information centers, and lacks the technological infrastructure required to develop competencies that reflect the realities of the information age. Over the past decades, Ukrainian researchers and educational institutions specializing in the preparation of library and information professionals have proposed various concepts and educational models aimed at improving the effectiveness of professional training. A notable contribution is the model proposed by Professor I. Davydova [3], which advocates for the transformation of librarian training from a traditional academic format to a model that integrates both technological and humanistic components. This approach reflects the current requirements for professionals operating in a digital and dynamically evolving information environment. Equally significant is the contribution made by L. Demchyna [4], who developed conceptual and disciplinary models for the documentary training of bachelor's and master's students. These models are grounded in an integrated and differentiated methodological approach, incorporating both general scientific methods of inquiry and fundamental didactic principles.

The application of the integration-differential approach enables the consideration of documentary training for library and information specialists from two interrelated perspectives. It is regarded as one of the core subsystems of professional education responsible for preparing personnel for documentary communication within society, viewed as a component of broader social communication. This dimension involves students acquiring foundational theoretical knowledge in document science, archival studies, information and analytical activities, as well as mastering modern technologies for document flow management. Documentary training is conceptualized as a systemic form of education with an internal structure that integrates both general professional and specialized competencies. This implies that future bachelors and masters in library and information science should not only comprehend the theoretical underpinnings of document studies, but also cultivate practical skills in managing information resources, electronic archives, and document management systems. Moreover, they should develop the competencies essential for supporting the digital transformation of the information sphere.

In our view, the proposed model of documentary training represents a promising direction for the development of library and information education. It

addresses the current challenges associated with the informatization of society and ensures that future specialists acquire the necessary level of professional competence. Its implementation fosters the effective integration of theoretical knowledge and practical skills, which is a critical factor in preparing competitive professionals in the field of social communications. An important contribution to this area is the innovative model of library education developed by Professor A. Shemaieva [14]. This model is based on the concept of the "knowledge triangle", which unites education, science, and innovation (Figure 1). Within this framework, knowledge transfer is assigned a pivotal role as a key driver of training effectiveness.

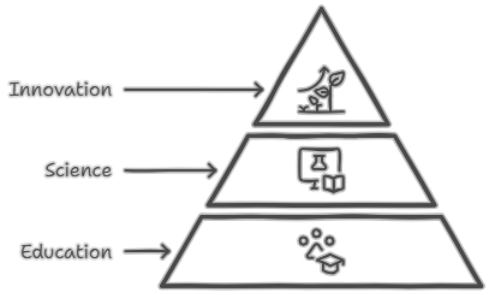

Fig. 1. Knowledge triangle

Knowledge transfer in library and information education encompasses not only the acquisition of theoretical foundations and practical skills, but also the establishment of effective mechanisms for interaction between academia, research, and professional practice. The level of scholarly activity and the quality of educational programs directly influence the effectiveness of training modern librarians, archivists, and information analysts. Within this context, it is essential to develop platforms that foster collaboration among higher education institutions, libraries, information centers, and the public. Such initiatives would contribute significantly to enhancing the prestige and societal value of the library and information profession. A notable initiative aligned with this model is the proposal to establish a Ukrainian-European Library Knowledge Transfer Centre. This center could serve as a pivotal hub for the exchange of best practices, the development of innovative educational technologies, the formulation of contemporary standards in library and information science education, and the facilitation of Ukrainian professionals' integration into the international library and information community.

A particularly relevant dimension of the innovative model of library education involves the definition of competency-based criteria for future professionals and the creation of robust mechanisms to ensure the quality of training. This includes revising curricula to align with international standards, promoting interdisciplinary integration, actively utilizing digital technologies, and implementing comprehensive systems for lifelong learning. The proposed innovative model – grounded in the synergy of education, science, and knowledge transfer – establishes a foundation for preparing highly qualified professionals capable of responding effectively to the digital transformation of the information environment and advancing the development of Ukraine's library and information sector.

Professor T. Novalska [9] conducted a comprehensive analysis of modernization approaches in library education, underscoring the importance of developing a training model aimed not only at producing competent contemporary librarians, but also envisioning and shaping the professional profile of future specialists. A critical component of such training lies in fostering not only professional expertise but also a lifelong learning mindset. Higher education institutions must priorities the development of students' critical thinking, project management skills, social interaction, creativity, leadership, and self-organization. These attributes align with the broader competency framework for the 21st century, which emphasizes adaptability, communicative flexibility, digital literacy, and innovation.

In view of the above, the modernization of library and information education should be grounded in an interdisciplinary approach, the integration of cutting-edge educational technologies, and the development of partnerships between higher education institutions, professional communities, and international organizations. It is essential to create conditions for practical training, including internships in leading library and information institutions, as well as to implement dual education models that effectively combine theoretical instruction with real-world professional practice [9].

The relevance of modelling as a scientific method in the training of future professionals is driven by the need to adapt educational processes to the rapid transformations of the information space. Employing modelling as an organising principle in education promotes a systematic approach to the development of core competencies, including information-analytical, communicative, managerial, and technological skills. The development of effective models for the professional training of specialists in library, information, and archival fields represents a key area of scholarly inquiry. Such models make it possible to ensure the high-quality preparation of professionals capable of meeting the contemporary demands of the information society and fostering the advancement of the sector.

Statement of the main material. Modelling, as a scientific research method, according to the glossary of economic terms, enables the analysis of objects,

processes, or phenomena by constructing their conceptual or symbolic representations. This approach facilitates the examination of complex systems by simplifying their structure. At its core, modelling involves the interaction of three essential components: the subject of research (the investigator engaged in cognition), the object of research (the phenomenon under study), and the model itself, which serves as an intermediary tool. Through modelling, researchers can simulate the structure, functional relationships, and developmental patterns of a given object, thereby gaining deeper insights into its nature and forecasting potential changes in various scientific and practical domains.

A model may take the form of a physical, symbolic, or conceptual system that reflects the defining characteristics of the object under investigation. It reproduces the object's internal organization, functional properties, and essential attributes, thereby enabling the analysis of complex phenomena through their simplified analogues. The application of modelling is particularly appropriate when direct examination of the object is either infeasible or inefficient. In such cases, the model allows researchers to obtain relevant insights, anticipate the behavior of the original system, and identify optimal solutions to theoretical and practical challenges [13].

The concept of a "model" is interpreted in various ways across scholarly sources; however, these interpretations consistently emphasize its function as a simplified representation of an object or phenomenon, enabling a clearer understanding of its structure, properties, and interrelationships. I. Ziaziun [7] defines a model as an artificially constructed sample, which may take the form of a diagram or formula and reflects the structure, characteristics, and interactions among the elements of the object or phenomenon under investigation. According to S. Honcharenko [2], a model must capture the most essential features of an object, be grounded in a deep understanding of its functions and properties, and act as an intermediary link between theory and its practical application within the real pedagogical process (Goncharenko). These perspectives underscore the role of models as indispensable tools for simplifying complex entities, testing theoretical assumptions, and enhancing practical outcomes.

The model of training future specialists in library, information, and archival studies must be not only effective in content and structure but also oriented toward creating conditions for sustainable professional development and aligned with the demands of the contemporary labour market. On the one hand, professional training should ensure a return on investment for both the individual and society; on the other, it should contribute to achieving a satisfactory material and social status, since the level of professional competence directly influences the quality of life of specialists. A critical component in this context is the development of professional management and self-management skills, which, as V. Zahumenna notes, are essential for career success in any field (Zahumenna).

A. Solianyk [12] highlights the importance of a "human-centered" training model, which prioritizes the individual's needs, interests, aspirations, and general standard of living. Taking these factors into account enables the creation of a more flexible and adaptive educational model, capable of ensuring not only a high level of professional competence but also alignment with the personal and societal expectations of the information age. We support A. Solianyk's position that the model for training future specialists in library, information, and archival studies should be guided not only by the needs of the modern labour market, but also by a national and civic orientation. An integrative training model must incorporate features that equip specialists to work effectively in service to their country, while also ensuring they receive state support and recognition. Importantly, such training should focus not only on the formation of professional competencies, but also on cultivating a strong sense of national identity and patriotism.

According to N. Diahlo [5], a conceptual model represents a set of ideas, principles, and methodological approaches that inform the search for the most effective organizational forms, teaching methods, and pedagogical tools. It establishes the educational environment in which future professionals can acquire the necessary knowledge and skills for their career and facilitates their successful adaptation to the realities of the modern world.

For the effective training of future professionals, it is essential to develop a conceptual model grounded in a clearly articulated idea and educational philosophy that aligns with the requirements of the contemporary educational system. Such a model must incorporate philosophical, sociological, and pedagogical dimensions, thereby contributing to the formation of a coherent and holistic system of education.

Results. The modelling method represents a crucial instrument in pedagogical research, as it enables the development of effective, flexible, and well-adapted structures for the professional training of future specialists. In the context of training professionals in library, information, and archival studies, the creation of a professional training model should be directed towards the formation of competencies that empower specialists to perform effectively in the dynamic environment of the modern informa-

tion society. A critical component of this model is the provision of specialized and targeted training that responds to the needs of the labour market and prepares specialists to operate in conditions of continuous technological change and innovation.

The model of professional training for future specialists in library, information, and archival studies should comprise several interrelated components: goal-oriented, conceptual-methodological, content-procedural, and result-oriented blocks (Figure 2).

The *goal-oriented block* defines the specific objectives of training, with a focus on the development of key professional competencies.

The *conceptual-methodological block* establishes the theoretical foundations and methodological approaches that underpin the educational process.

The *content-procedural block* encompasses the practical and instructional elements of training, aimed at equipping students with the necessary skills and knowledge for effective work in library, information, and archival institutions.

The *result-oriented block* involves the evaluation of learning outcomes, assessing the extent to which graduates are prepared for professional activity.

This model should be designed to foster the development of highly adaptable specialists capable of operating in diverse professional contexts, addressing complex challenges in information and document management, utilising advanced technologies, and contributing to the preservation of cultural heritage. A systematic approach to the training of such professionals will support their long-term career development and enhance their ability to adapt to the evolving demands of the information age.

Let us describe the components of the developed model.

The *goal-oriented block* constitutes a key element of the pedagogical model for training future specialists in library, information, and archival studies. Its primary purpose is to ensure high-quality professional education within a dynamic and evolving information environment. This block aims to cultivate highly qualified professionals capable of performing their duties effectively, both independently and as part of a team, while also implementing innovative approaches in their practical activities.

The overarching goal of this block is to prepare specialists equipped with the requisite knowledge, skills, and competencies to operate successfully within library, information, and archival institutions. This encompasses not only a profound understanding of core professional disciplines but also the capacity to apply such knowledge in real-world contexts, considering the rapid technological advancements and shifting demands of the labour market. Additionally, an essential objective is to foster in students a commitment to lifelong learning and continuous professional development, particularly in light of the globalization and digitalization of information processes.

Moreover, the goal-oriented block supports the development of students' adaptability to new technological and organizational conditions. This enhances their ability to address contemporary challenges in information and library services, document preservation, and archival practices, while also enabling them to propose and implement innovative solutions at both regional and international levels.

The *conceptual-methodological block* of training future professionals in library, information, and archival studies is grounded in modern higher education standards that define the core competencies required for effective professional performance in these fields. This block emphasizes adherence to national educational requirements, such as the Higher Education Standard for Specialty 029 "Information, Library and Archival Studies", approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine. This standard outlines the professional competencies expected at the bachelor's and master's levels of training.

In addition, this block is grounded in conceptual foundations that define the directions of professional training for future specialists within the context of evolving labour market demands and technological advancements. Particular emphasis is placed on the development of students' life competencies, which include analytical thinking, adaptability to emerg-

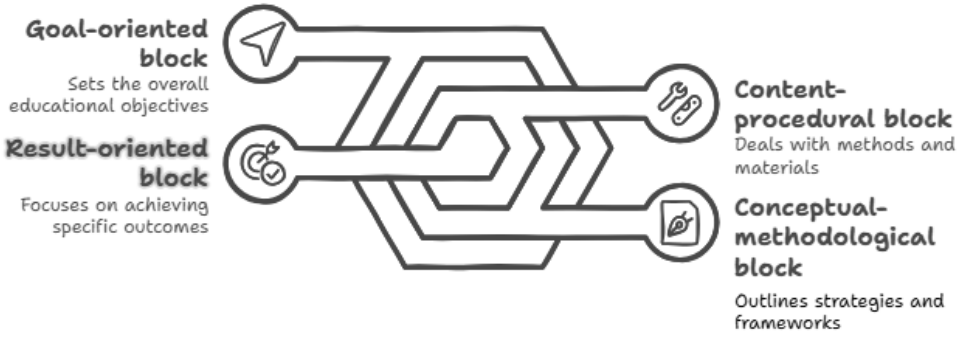

Fig. 2. Educational Framework Blocks

ing information technologies, proficiency in handling documents of various formats, and the ability to contribute to the preservation of cultural heritage.

The methodological basis of the model incorporates systemic, competence-based, and personality-oriented approaches. These frameworks enable the organization of the educational process in a manner that fosters the development of essential professional and personal qualities. Students acquire not only theoretical knowledge but also practical skills necessary for effective professional activity. Furthermore, the integration of innovative technologies and instructional methods, along with dialogic and activity-based learning approaches, creates an environment conducive to creative expression and the generation of innovative ideas in the field of library, information, and archival science.

Through the implementation of these approaches, the conceptual and methodological block facilitates the acquisition of professional knowledge while simultaneously nurturing the flexibility and adaptability required to navigate the rapid transformations occurring in information technology, archiving, and cultural heritage preservation.

The *content-procedural block* of training future specialists in library, information, and archival studies involves the incorporation of modern organizational forms, teaching methods, and educational technologies aimed at fostering a high level of professional competence. This block is implemented through a balanced integration of theoretical instruction and practical experience, enabling students to adapt effectively to the demands of the contemporary information society and the dynamic development of their professional field.

This component of the model includes a variety of educational formats: lectures, seminars, laboratory and practical sessions, training activities, industrial placements, and independent student work. Active learning strategies – such as case-based learning, project-based learning, problem-based learning, simulation of professional scenarios, contextual learning, and practice-oriented tasks – play a significant role in the curriculum. These methods provide students with the opportunity to develop the required competencies in both real and simulated professional environments.

The innovative aspect of the procedural block is ensured through the integration of digital technologies and interactive teaching methods. These include web quests, virtual libraries and archives, gamification elements, SMART technologies, masterclasses conducted by leading industry experts, coaching techniques, as well as distance and blended learning formats. Such approaches contribute to the development of students' information culture, enhancement of digital literacy, critical thinking, and the ability to operate effectively in both online and offline environments.

An equally important component is the creation of integrated teaching and learning support, which encompasses educational planning, instructional materials, and control and assessment documentation. These resources are developed in alignment with current trends in the library, information, and archival fields, contemporary information management standards, and the expectations of employers. This ensures that the training provided addresses current labour market demands and equips future professionals with the competencies required to perform effectively in the context of digital transformation and the evolving information society.

The *result-oriented block* of the model for training future specialists in library, information, and archival studies is designed to assess the qualitative and quantitative indicators of achieving the intended educational objectives. It facilitates the evaluation of graduates' professional competence, their readiness to undertake professional tasks, and their ability to adapt to the dynamic requirements of the modern information environment, including the effective management of library, archival, and information services.

This block includes a system of criteria and levels for assessing the professional readiness of future specialists. These comprise:

– cognitive: the degree of mastery of theoretical knowledge;

– operational and activity-based: the development of practical skills related to working with documents, information systems, archival collections, and digital platforms;

– communicative: the ability to interact effectively with users and members of the professional community;

– analytical and research: the capacity to work with large volumes of information, evaluate its credibility, and apply critical analysis in professional contexts.

The result-oriented block also involves the formulation of clearly defined learning outcomes, including mastery of modern library and information technologies; the ability to organize information environments and preserve cultural heritage; the application of innovative methods in professional practice; and a readiness for lifelong learning and ongoing professional development.

The proposed model is characterized as systemic, integrated, flexible, and dynamic. Its components can be applied either holistically or selectively, allowing for adaptation to changes within the industry, evolving employer demands, and individual professional

development trajectories. This adaptability enables an effective response to the challenges posed by the modern information society and contributes to the preparation of highly qualified specialists capable of advancing the library, information, and archival sectors in the context of digital transformation.

Conclusions. The analysis of the proposed model for the profession-oriented training of future specialists in library, information, and archival studies leads to the conclusion that its structural and functional coherence ensures both integrity and a systematic approach to the development of professional competence. The integration of the target, conceptual and methodological, content and procedural, and resultant (effectiveness) blocks contributes to the preparation of highly qualified professionals capable of working effectively amidst digital transformation, the evolving information society, and the dynamic demands of the professional environment.

The developed model enables the deliberate design of individual educational trajectories and fosters the development of critical thinking, analytical skills, and the capacity for self-directed learning. Its practical orientation ensures that students acquire the essential skills required for effective engagement with information resources, digital archives, automated library systems, and document management tools.

Thus, the model creates favorable conditions for professional self-determination, socialization, and personal development of future specialists. It empowers them to set realistic professional goals and successfully achieve them in practice. Moreover, the model is dynamic and adaptable, allowing for modifications in response to current challenges and labour market demands, thereby ensuring its continued relevance and effectiveness in the training of future specialists in library, information, and archival science.

Bibliography:

1. Бачинська Н. Базові концепції модернізації вищої бібліотечної освіти в Україні. *Вісн. Кн. палати*. 2015. № 3. С. 32–35.

2. Гончаренко С. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

3. Давидова І. Бібліотечна освіта: зміна моделей підготовки фахівців. Документознавство. *Бібліотекознавство Інформаційна діяльність: проблеми науки, освіти, практики*: зб. матер. міжн. конф., 25–26 травня 2004 р., м. Київ. Київ, 2004. С. 194–196.

4. Демчина Л. Вища бібліотечно-інформаційна освіта в сучасній Україні: формування документологічної складової: автореф. дис. … канд. наук із соц. комунікацій: спец. 27.00.03 «Книгознавство, бібліотекознавство, бібліографознавство»; Харк. держ. акад. культури. Харків, 2008. 20 с.

5. Дягло Н. Вікі-технології у сучасній освіті. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка*. Чернігів, 2008. Вип. 58. С. 86–90.

6. Загуменна В. Концептуальна модель підготовки сучасного бібліотечно-інформаційного фахівця. *Вісн. Кн. палати*. 2001. № 2. С. 20–21.

7. Зязюн І. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* / ред. кол.: І. Зязюн та ін. Київ ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2000. С. 4–7.

8. Литвин А. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю: монографія. Львів: Компанія «Манускрипт», 2011. 498 с.

9. Новальська Т. Еволюція вищої бібліотечно-інформаційної освіти в Україні. *V Львівський бібліотечний форум «Бібліотека – відкритий світ»*: зб. матеріалів. Київ: УБА, 2014. С. 32–35.

10. Савченко Л. Проєктна діяльність в практиці вищої педагогічної школи. *Science and Education a New Dimension*. Будапешт, 2013. С. 7–12.

11. Сербін О., Ярошенко Т. Аспекти реформування та вдосконалення сучасної бібліотечної освіти. *Вісн. Кн. палати*. 2015. № 2. С. 12–15.

12. Соляник А. Культуроцентрическая модель модернизации высшего библиотечно-информационного образования. *Вісник ХДАК: зб. наук. пр.* Харків, 2013. Вип. 40. С. 31–40.

13. Філософський енциклопедичний словник / уклад. В. Шинкарук та ін. Київ: Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАНУ, 2002. 742 с.

14. Шемаєва А. Інноваційна модель бібліотечної освіти: перспектива реалізації. *Вісник ХДАК*. 2013. Вип. 40. С. 42–48.

15. Shlenova M. Innovative teaching methods for future specialists in library, information, and archival studies. *Молодь і ринок*. 2025. № 3/325. С. 121–127. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.326148.

16. Shlenova M. Formation of an innovative educational environment for training specialists in library, information, and archival sciences in higher technical education institutions. *Modern Science, Economy and Digital Innovation*: Collection of Scientific Papers "International Scientific Unity" with Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference. March 12–14, 2025. Bucharest, Romania. P. 179–183. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15017399.

References:

1. Bachynska, N. (2015). Bazovi kontseptsii modernizatsii vyshchoi bibliotechnoi osvity v Ukraini [Basic concepts of modernisation of higher library education in Ukraine]. *Visnyk knyzhkovoi palaty – Herald of the Book Chamber*, 3, 32–35 [in Ukrainian].

2. Honcharenko, S. (2008). Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical research: methodological advice to young scientists]. Vinnytsia: DOV Vinnytsia, 278 p. [in Ukrainian].

3. Davydova, I. (2004). Bibliotechna osvita: zmina modelei pidhotovky fakhivtsiv. [Library education: changing models of training]. Dokumentoznavstvo. Bibliotekoznavstvo Informatsiina diialnist: problemy nauky, osvity, praktyky: zb. mater. mizhn. konf., 25–26 travnia r., m. Kyiv. – Documentation. Library science Information activity: problems of science, education, practice: collection of materials of the international conference, 25–26 May 2004, Kyiv, 194–196 [in Ukrainian].

4. Demchyna, L. (2008). Vyshcha bibliotechno-informatsiina osvita v suchasnii Ukraini: formuvannia dokumentolohichnoi skladovoi [Higher Library and Information Education in Modern Ukraine: Formation of the Documentary Component]: avtoref. dys. na zdobuttia stupenia kand. nauk z sots. komunikatsii: spets. 27.00.03 "Knyhoznavstvo, bibliotekoznavstvo, bibliohrafoznavstvo". Khark. derzh. akad. kultury. Kh.–PhD thesis for the degree of Candidate of Social Communications: speciality 27.00.03 *"Book Science, Library Science, Bibliography"*. Kharkiv State Academy of Culture. Kharkiv, 20 p. [in Ukrainian].

5. Diahlo, N. (2008). Viki-tekhnolohii u suchasnii osviti. [Wiki-technologies in modern education] *Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. T.H. Shevchenka.* Bulletin of the National University "Chernihiv Collegium" named after T.G. Shevchenko. Chernihiv, 58, 86–90 [in Ukrainian].

6. Zahumenna, V. (2001). Kontseptualna model pidhotovky suchasnoho bibliotechno-informatsiinoho fakhivtsia. [Conceptual model of training a modern library and information specialist]. *Visnyk knyzhkovoi palaty – Herald of the Book Chambe*ry, 2, 20–21 [in Ukrainian].

7. Ziaziun, I. (2000). Suchasni dydaktychni modeli i lohika uchinnia. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zbirnyk naukovykh prats / red. kol.: I Ziaziun ta in. [Modern didactic models and logic of teaching. Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems: a collection of scientific papers / edited by I. Zyazyun and others]. Kyiv; Vinnytsia: TOV firma "Planer", 4–7 [in Ukrainian].

8. Lytvyn, A. (2011). Informatyzatsiia profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv budivelnoho profiliu: monohrafiia. [Informatisation of vocational educational institutions of construction profile: monograph]. Lviv: Kompaniia "Manuskrypt", 498 p. [in Ukrainian].

9. Novalska, T. (2014). Evoliutsiia vyshchoi bibliotechno-informatsiinoi osvity v Ukraini. [Evolution of Higher Library and Information Education in Ukraine] V Lvivskyi bibliotechnyi forum "Biblioteka – vidkrytyi svit": zb. materialiv – V Lviv Library Forum "Library – Open World": collection of materials. K.: UBA, 32–35 [in Ukrainian].

10. Savchenko, L. (2013). Proektna diialnist v praktytsi vyshchoi pedahohichnoi shkoly [Project activity in the practice of higher pedagogical school]. *Science and Education a New Dimension*. Budapesht, 7–12.

11. Serbin, O., Yaroshenko, T. (2015). Aspekty reformuvannia ta vdoskonalennia suchasnoi bibliotechnoi osvity [Aspects of reforming and improving modern library education]. *Visnyk knyzhkovoi palaty – Herald of the Book Chamber*, 2, 12–15 [in Ukrainian].

12. Solianyk, A. (2013). Kulturotsentrycheskaia model modernyzatsyy vыssheho byblyotechno-ynformatsyonnoho obrazovanyia [Kulturotsentric model of modernisation of higher library and information education]. *Visnyk KhDAK: zb. nauk. pr. – Herald of KhDAC: a collection of scientific papers.* Kh., 40, 31–40 [in Ukrainian].

13. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk / uklad. V. Shynkaruk ta in. [Philosophical encyclopaedic dictionary / compiled by. V. Shynkaruk and others]. Kyiv: H.S. Skovoroda Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Ukraine, 2002. 742 p.

14. Shemaieva, A. (2013). Innovatsiina model bibliotechnoi osvity: perspektyva realizatsii. [Innovative model of library education: prospects for implementation] *Visnyk KhDAK: zb. nauk. pr. – Herald of KhDAC: a collection of scientific papers.* Kh., 40, 42–48 [in Ukrainian].

15. Shlenova, M. (2025). Innovatsiini metody vykladannia dlia maibutnikh fakhivtsiv z bibliotechnoi, informatsiinoi ta arkhivnoi spravy [Innovative teaching methods for future specialists in library, information, and archival studies]. *Molod i rynok – Youth and market*. 3/325, 121–127. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.326148.

16. Shlenova, M. (2025). Formuvannia innovatsiinoho osvitnoho seredovyshcha dlia pidhotovky fakhivtsiv z bibliotechnoi, informatsiinoi ta arkhivnoi spravy u vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh. [Formation of an innovative educational environment for training specialists in library, information, and archival sciences in higher technical education institutions]. Modern Science, Economy and Digital Innovation: Collection of Scientific Papers "International Scientific Unity" with Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference. March 12–14. Bucharest, Romania. 179–183. https://doi.org/10.5281/zenodo.15017399.

© M. H. Shlenova, 2025

Науково-методична стаття
Надійшла до редакції 02.04.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Гамолін П. В. Компонентно-структурний аналіз феномена «готовність майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в позашкільних закладах освіти». *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 65–71.

УДК 37.091.3:7.071.4:373.5/.6
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/10.32782/3041-1297/2025-1-8

П. В. Гамолін
Вищий навчальний заклад «Університет імені Альфреда Нобеля», м. Дніпро, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4441-0477 – П. В. Гамолін
gamolin.art@gmail.com

КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА «ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ»

Анотація. У статті представлено авторський погляд на компонентно-структурний склад феномену «готовність майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в позашкільних закладах освіти». На підставі аналізу варіативних розвідок обґрунтовано такі структурні складники готовності майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в позашкільних закладах освіти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-творчий і діяльнісно-рефлексивний. Мотиваційно-ціннісний компонент представлено професійно-інтенційним критерієм із такими показниками: зацікавленість випускника в художньо-педагогічній діяльності в позашкільних закладах освіти художнього профілю навчання; усвідомлення цінності викладання образотворчого мистецтва для розвитку творчого потенціалу учнів. Когнітивний компонент нашого дослідження представлено художньо-педагогічним критерієм, показниками якого визначені: сформованість системи теоретичних знань, практичних умінь і навичок у царині образотворчого мистецтва; володіння фундаментальними едукаційними компетентностями із психолого-педагогічної та організаційно-методичної складових частин освітньо-виховного процесу в позашкільних закладах освіти. Особистісно-творчий компонент представлено суб'єктно-перцептивним критерієм, показниками якого визначено рівень сформованості комунікативних навичок і організаторських умінь, рівень розвитку художньо-образного мислення, здатність до художньо-педагогічної імпровізації та емоційну стійкість. Діяльнісно-рефлексивний компонент представлено аналітично-результативним критерієм, показниками якого є здатність до використання набутих фахових едукаційних компетентностей у викладацькій діяльності, здатність до саморефлексії на художньо-педагогічну діяльність. Розкрито змістове наповнення компонентів готовності майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в позашкільних закладах освіти.

Ключові слова: готовність майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в позашкільних закладах освіти, мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-творчий, діяльнісно-рефлексивний компоненти.

P. V. Hamolin
Higher Educational Institution «Alfred Nobel University», Dnipro, Ukraine

COMPONENT-STRUCTURAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON "READYNESS OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS TO WORK IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS"

Abstract. The article presents the author's view on the component-structural composition of the phenomenon of "readiness of future teachers of fine arts to work in extracurricular educational institutions". Based on the analysis of variant explorations, the following structural components of the readiness of future teachers of fine arts to work in extracurricular educational institutions were substantiated: motivational-value, cognitive, personal-creative, and activity-reflective. The motivational and value component is represented by a professional-intentional criterion with the following indicators: the graduate's interest in artistic and pedagogical activities in extracurricular educational institutions of an artistic profile of study; awareness of the value of teaching fine arts for the development of students' creative potential. The cognitive component in our study is represented

by an artistic and pedagogical criterion, the indicators of which are defined as: the formation of a system of theoretical knowledge, practical skills and abilities in the field of fine arts; possession of fundamental educational competencies of the psychological, pedagogical and organizational and methodological components of the educational process in out-of-school educational institutions. The personal and creative component is represented by a subjective and perceptual criterion, the indicator of which determines the level of development of communication skills and organizational abilities, the level of development of artistic and figurative thinking, the ability to artistic and pedagogical improvisation, and emotional stability. The activity-reflective component is represented by an analytical-resultative criterion, the indicators of which are: the ability to use acquired professional educational competencies in teaching activities; the ability to self-reflect on artistic and pedagogical activities. The content of the components of the readiness of future teachers of fine arts to work in extracurricular educational institutions is revealed.

Key words: readiness of future teachers of fine arts to work in extracurricular educational institutions, motivational-value, cognitive, personal-creative, activity-reflective components.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Модернізація вітчизняної освітньої системи останніх десятиліть зумовлює висунення нових вимог до педагогічних кадрів, які забезпечують її реалізацію. Позашкільна освіта художнього профілю навчання, як одна з ланок освітньої системи, нині потерпає від браку викладачів, здатних забезпечувати художньо-естетичний розвиток молодого покоління, розкривати творчий потенціал вихованців, реагувати на їхні потреби й запити тощо. Окреслена проблема дає розуміння того, що підготовка майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в позашкільних закладах освіти (далі – ПЗО) має відбуватися з урахуванням багатьох аспектів нашого сьогодення. У зв'язку із цим уважаємо, що феномен готовності зазначених квазіфахівців до художньо-педагогічної роботи в ПЗО є складним явищем, яке потребує різновекторного дослідження, результати проведення якого сприятимуть удосконаленню змістового наповнення та методики їх фахової підготовки, забезпечать її відповідність потребам позашкільного освітнього середовища взагалі та його учасників зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із даної проблеми; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Проблему готовності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін до подальшої професійної діяльності комплексно досліджувала ціла когорта вчених, серед них: Л. Базильчук, Я. Бінь, С. Гармашова, Н. Гатеж, Г. Сотська, Т. Фурсикова, Л. Хан та інші. Окрім того, загальні аспекти та спеціалізовані вектори цієї проблематики розкрито в розвідках Л. Кондратенко, Л. Кузнєцової, І. Лавріненко, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Олійник, І. Онищенко, С. Подмазіної, Г. Резніченко, Т. Руденко, О. Савченко, Н. Сизоненко, С. Стельмах та інших.

Незважаючи на чималу кількість досліджень із проблеми професійної підготовки в ЗВО майбутніх фахівців у царині візуального мистецтва, питання структурування компонентів готовності майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до провадження художньо-педагогічної діяльності саме в позашкільних закладах, на нашу думку, досліджено та розкрито не повною мірою.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою нашої праці є обґрунтування компонентно-структурного складу феномену «готовність майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в позашкільних закладах освіти».

Виклад основного матеріалу дослідження. Варіативні дисертаційні дослідження останніх десятиліть презентують різноманітні складники готовності майбутніх педагогів мистецьких спеціальностей до подальшої професійної реалізації. Окреслимо деякі з них.

Г. Сотська [11] розглядає готовність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до навчання учнів основної школи художнього конструювання як складну інтегровану особистісну якість, у її структурі виокремлює мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний і художньо-конструкторський спеціальний компоненти.

Серед компонентів творчої педагогічної позиції майбутнього вчителя образотворчого мистецтва Л. Хан [7] визначає аксіологічно-мотиваційний, у який закладає потреби, мотиви, систему ціннісних орієнтацій і педагогічних настанов; змістовно-когнітивний, представлений комплексом психолого-педагогічних, дидактико-технологічних і методичних знань; творчо-операційний, до якого належать професійні вміння, поєднанні із творчою активністю; особистісно-рефлексивний – особисті якості, творчий потенціал, індивідуальність, рефлексія та саморефлексія.

Я. Бінь [14] представляє художньо-творчу активність майбутніх учителів образотворчого мистецтва через єдність мотиваційного (позитивне ставлення та мотивація до художньо-педагогічної роботи), змістовного (професійні едукаційні компетентності та рівень їхньої сформованості) та

діяльнісного (здатність до емоційно-оціночного сприйняття та розуміння змісту композиції художнього твору) компонентів.

Огляд наукового фонду з досліджуваної проблематики засвідчує, що більшість науковців-педагогів у структурі готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до подальшої професійної діяльності визначають подібні компоненти, які охоплюють базові образотворчі едукаційні компетентності, мотивацію до подальшої професійної діяльності, спроможність до рефлексії та художньо-педагогічну діяльність.

Така поліаспектність феномену готовності майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в позашкільних закладах освіти зумовлює увиразнення чотирьох компонентів: *мотиваційно-ціннісного, когнітивного, особистісно-творчого* та *діяльнісно-рефлексивного.* Конкретизуємо кожен із них.

У визначенні ***мотиваційно-ціннісного компонента*** врахували результати розвідок О. Красовської, І. Рубель, О. Темченко, Л. Хан, Б. Чернявського, у яких вказується, що саме мотив є рушійною силою будь-якої діяльності. Так, І. Рубель [10] комплексно досліджує формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі професійної підготовки й визначає мотиваційний компонент через позитивне ставлення та стійкий інтерес здобувачів до освіти й педагогічного процесу, мистецтва й візуальної культури суспільства, а також через їхню потребу реалізації набутих компетентностей у подальшій професійній практиці.

Першочергову роль мотиваційному компоненту у структурі готовності майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до подальшої професійної діяльності відводить Б. Чернявський [12], представляє його через бажання студента опанувати обрану спеціальність, що досягається завдяки поступовій і цілеспрямованій роботі викладача зі студентами, під час якої запроваджуються варіативні завдання, які дозволяють опанувати навчальний матеріал кожному здобувачеві, згідно з його здібностями та можливостями.

У нашому дослідженні зазначений компонент готовності майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в позашкільних закладах освіти відображає рівень зацікавленості здобувачів у подальшій художньо-педагогічній діяльності в позашкільному закладі освіти. Окрім того, у цей компонент закладаємо такі аспекти: усвідомлене позитивне емоційне ставлення студента до майбутньої професії, умотивованість на досягнення високих результатів у ній; наявність сформованої системи професійних цінностей щодо образотворчого мистецтва та педагогічної діяльності, що є орієнтиром для саморозвитку та самовдосконалення; усвідомлення соціальної значущості художньо-естетичного виховання молодого покоління тощо.

Припускаємо, що мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в ПЗО є спонукальним до подальших дій складником, адже зумовлює бажання квазіфахівця здійснювати художньо-педагогічну роботу в зазначених освітніх установах, представляємо його професійно-інтенційним (лат. *intentio* – «намір») критерієм, який відображає зацікавленість здобувача в художньо-педагогічній діяльності в позашкільних закладах освіти художнього профілю навчання, а також усвідомлення цінності викладання образотворчого мистецтва для розвитку творчого потенціалу учнів.

У виокремленні ***когнітивного компонента*** враховано наукові погляди Л. Базильчука, А. Гордаш, Л. Гарбузенко, О. Смірнової, І. Рубель, Б. Чернявського. Наявність означеного компонента уможливлює професійну художньо-педагогічну діяльність, підґрунтям якої є квінтесенція художніх, психолого-педагогічних і організаційно-методичних знань, умінь, навичок, а також здатність усвідомлено та доречно оперувати ними. Л. Базильчук [1] визначає даний компонент у структурі готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи у школі, закладає в нього образотворчу грамотність, знання загальної педагогіки, теоретичних і методологічних основ процесу організації позакласної роботи у школі та проєктування освітньої діяльності з метою естетичного розвитку кожного вихованця.

Б. Чернявський [12] розглядає когнітивний компонент як єдність теоретичних, естетичних і практичних знань, які отримують майбутні вчителі образотворчого мистецтва у процесі чотирирічної фахової підготовки та рівень сформованості яких можна перевірити через моніторингові навчальні методи (контрольні, лабораторні, практичні й інші види роботи).

У структурі візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва І. Рубель [10] виокремлює когнітивний компонент, змістове наповнення якого зводиться до визначення обсягу та глибини фахових знань здобувачів у сфері культури й мистецтва та теоретичне знання медіаосвітніх засобів навчання для використання їх у практичній діяльності.

У контексті нашого дослідження в когнітивний компонент закладаємо систему професійних знань, умінь і навичок із художньо-творчої (еду-

каційні компетентності з обов'язкових освітніх компонентів, які забезпечують образотворчу підготовку зазначених фахівців, як-от: академічний рисунок, академічний живопис, композиція, історія мистецтв, основи кольорознавства, пластична анатомія, пленерна практика, перспектива, скульптура, декоративно-прикладне мистецтво тощо), психолого-педагогічної (знання структури педагогічного процесу в ПЗО; принципів, форм, методів навчально-виховної діяльності; вікових особливостей і закономірностей побудови й розвитку психіки вихованців цих закладів та інше), організаційно-методичної (здатність організовувати та проводити навчальні заняття і позакласні заходи, планувати та забезпечувати підвищення рівня фахової майстерності тощо) складових частин. Когнітивний компонент готовності майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в позашкільних закладах освіти представляємо художньо-педагогічним критерієм.

Убачаємо, що для досягнення високого рівня готовності майбутнього викладача образотворчого мистецтва до роботи в ПЗО в нього повинні бути сформовані необхідні для такої діяльності особистісні якості. Саме тому нами було визначено ***особистісно-творчий компонент,*** у закладені змістового наповнення якого спиралися на дослідження І. Андрощука, Т. Батієвської, О. Гудима й інших. Так, Т. Батієвська [2] виокремлює даний компонент і у визначенні необхідних майбутньому вчителю образотворчого мистецтва якостей поділяє їх на: особистісні – логічність мислення, творчий потенціал, емоційна стійкість, самоконтроль, комунікативність, відповідальність тощо; професійні – художньо-образне педагогічне мислення, інформаційно-технологічна грамотність, здатність до самоаналізу й самооцінки, професійна грамотність тощо.

На думку О. Гудима [5], до необхідних професійно-фахових якостей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва належать схильність до педагогічної діяльності, професійна грамотність, творчий підхід до роботи, розвинене просторове мислення, готовність до систематичного самовдосконалення.

Виходячи з того, що особистісно-творчих якостей дуже багато, науковці-освітяни виокремлюють найрізноманітніші позиції, з метою визначення п'яти найбільш значущих було проведено опитування серед викладачів образотворчого мистецтва, які працюють у ПЗО, результати аналізу якого уможливили увиразнення 5 основних позицій: комунікативні здібності, організаторські здібності, розвинене художньо-образне педагогічне мислення, здатність до художньо-педагогічної імпровізації, емоційну стійкість. Окреслимо сутність кожної названої якості.

Комунікативні здібності. На комунікативній культурі викладачів як компоненті педагогічної майстерності наголошували Н. Волкова, Л. Воят, О. Жирун, Є. Липовецька, В. Маслова, Н. Флегонтова й інші. Так, Є. Липовецька [8] вважає, що комунікаційні навички характеризуються спроможністю педагога знаходити підхід до кожного учня та встановлювати доречні взаємини, які перетворюються на творчий і особистісно мотивований процес.

Сформовані в майбутніх викладачів-художників комунікативні здібності є одним із ключових елементів професійної успішності педагога в ПЗО, адже уможливлюють ефективну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу: дають можливість знайти спільну мову з різновіковими групами вихованців, зрозуміти їхні потреби, інтереси; сприяють формуванню довірливих стосунків у колективі; забезпечують налагодження партнерських стосунків із родинами учнів; дозволяють доступно пояснювати матеріал; допомагають мотивувати, надихати та підтримувати учнів у їхній діяльності тощо.

Організаторські здібності. У дослідженні педагогічної майстерності викладачів низка науковців акцентує увагу на організаторських здібностях як запоруці успішного провадження освітньо-виховного процесу; зокрема: Л. Бровчак, О. Дубасенюк, І. Олійник, А. Яцинік. Так, І. Олійник [9] вивчає складники професійно-педагогічної майстерності викладача й виокремлює організаторські здібності, які потрактовує як уміння здійснювати організаційні процеси як з окремим здобувачем, так і в колективі. У структурі організаторських здібностей майбутніх учителів Л. Бровчак [3] виокремлює три складники: здібності до самоорганізації, до організації діяльності та до організації міжособистісної взаємодії.

У контексті нашого дослідження сформовані в майбутнього викладача образотворчого мистецтва організаторські здібності забезпечать ефективне планування, координацію, проведення і оцінювання різноманітних форм художньо-педагогічної діяльності (чітке планування занять; продумане оформлення простору, у якому здійснюється освітній процес; здатність організовувати виставки, конкурси, пленери; координація різних заходів, подій і багато інших аспектів).

Художньо-образне педагогічне мислення, на важливості якого акцентують увагу І. Гавран, А. Мілясевич О. Полатайко, Лі Хан та інші вчені. Мислення педагога-художника, яке зумовлено специфікою його фахової діяльності, спрямоване

не лише на практичне втілення художніх образів, але й на донесення різного роду інформації до здобувачів через ці образи. Так, Лі Хан [7] у дослідженні художньо-образного мислення вчителя образотворчого мистецтва визначає його як активний інтелектуальний процес, який скерований на осягнення образної палітри твору мистецтва під час провадження художньої діяльності. Сформоване в майбутніх викладачів образотворчого мистецтва художньо-образне мислення дозволить їм більш вдало знаходити емоційний контакт зі своїми учнями та доносити необхідний матеріал через виразні образи, алегорії, метафори тощо.

Художньо-педагогічна імпровізація. Поняття «імпровізація», яку вважають одним із різновидів художньої творчості, означає «непередбачуваний» чи «без підготовки»; отже, головною ознакою цього процесу є раптовість. До питання формування здатності в майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей до імпровізації зверталися О. Башкір, І. Денисюк, Т. Молнар, В. Смиренський та інші. Так, С. Дубяга [6] потрактовує педагогічну імпровізацію як сукупність дій, умінь і якостей педагога, які дозволяють йому реагувати на неочікувані ситуації, що трапляються в освітньо-виховному процесі, змінюючи хід подій.

Здатність до художньо-педагогічної імпровізації дозволить майбутнім викладачам образотворчого мистецтва будувати «живий» і безпосередній освітньо-виховний процес у ПЗО, у якому педагог буде діяти не за заздалегідь наміченою схемою, а відповідно до потреб і запитів групи вихованців і кожного окремого учня.

Емоційна стійкість. У царині педагогіки та психології існує чимала кількість наукових праць, присвячених вивченню проблеми емоційної стійкості людини взагалі та педагога зокрема (І. Аршава, І. Сергєєва, К. Пилипенко, О. Шевчишена й інші). Емоційна стійкість є важливою якістю майбутнього викладача образотворчого мистецтва, адже дозволяє реагувати врівноважено, не втрачати контроль і не «переносити» негатив на учнів; підтримувати їхнє натхнення на роботу, доброзичливість і психологічний комфорт у колективі; допомагає зберігати ресурсність, не втрачати інтересу до роботи, уникати втоми, розчарування тощо.

У виокремленні ***діяльнісно-рефлексивного компонента*** спиралися на наукові студії вчених, у яких описані подібні компоненти, зокрема: рефлексивно-діяльнісний (О. Сергійчук), креативно-діяльнісний (Н. Гатеж, Н. Чорна), діяльнісно-творчий (О. Колоянова), процесуально-діяльнісний (О. Сорока), особистісно-рефлексивний (Цзі Лей), рефлексивний (М. Пічкур, О. Чекалова, В. Черкасов). Так, Н. Гатеж [4] розглядає креативно-діяльнісний компонент у структурі готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів і вказує на те, що він визначає сформованість у здобувачів системи фахових практичних умінь і навичок, здатність їх переносити у площину подальшої педагогічної діяльності.

Подібний компонент визначає у структурі готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей Н. Чорна [13], який, на думку вченої, відображає практичну готовність студентів до подальшої професійної самореалізації, їхню творчу активність у мистецькій діяльності. До елементів креативно-діяльнісного компонента Н. Чорна відносить такі: сформований комплекс професійних умінь, володіння технологією саморозвитку та сформованість навичок для здійснення самостійної роботи, здатність до самоконтролю і самоаналізу, володіння методами розвитку творчих здібностей вихованців і творчий підхід до виконання завдань.

Убачаємо, що діяльнісно-рефлексивний компонент, який представляємо аналітично-результативним критерієм, виступає індикатором готовності майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в позашкільних закладах освіти, передбачає здатність до практичного використання набутих знань, умінь, навичок; здатність до самооцінки та самоаналізу своєї художньо-педагогічної діяльності, визначає рівень сформованості професійно-особистісних якостей тощо.

Згідно з вищевикладеним матеріалом, нами виокремлено високий (професійно-творче самовираження), середній (професійне становлення) та низький (професійна адаптація) рівні готовності майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в позашкільних закладах освіти.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, здійснене в даній роботі обґрунтування компонентно-структурного складу феномену «готовність майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в позашкільних закладах освіти» уможливило визначення змістового наповнення чотирьох ключових компонентів: мотиваційно-ціннісного, який демонструє зацікавленість майбутніх викладачів-художників у роботі в позашкільних закладах освіти художнього профілю навчання; когнітивного – відображає рівень квазіпрофесійних знань, умінь і навичок із художньо-творчої, психолого-педагогічної, організаційно-методичної складових частин; особистісно-творчого – показує сформованість комунікативних і організаторських здібностей, художньо-образного педагогічного мислення, емоційну стійкість, здатність до художньо-педагогічної імп-

ровізації; діяльнісно-рефлексивного – характеризує спроможність майбутнього педагога-митця до провадження художньо-педагогічної діяльності в зазначених освітніх інституціях. Отримані результати слугують підґрунтям для подальшого розроблення технології підготовки означених фахівців для сфери позашкілля.

Список літератури:

1. Базильчук Л. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в загальноосвітніх школах : монографія. Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. 287 с.

2. Батієвська Т. Формування художньо-інформаційної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Педагогіка та психологія.* Харків, 2016. Вип. 55. С. 129–138.

3. Бровчак Л. Складові організаторських здібностей майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського.* Серія «Педагогіка і психологія». 2012. Вип. 38. С. 134–138.

4. Гатеж Н. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів закладу загальної середньої освіти : дис. … канд. техн. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 353 с.

5. Гудим О. Особливості формування професійно-фахових якостей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в системі вищої педагогічної освіти. *Студентський альманах :* збірник магістерських робіт. 2012. Вип. 2.

6. Дубяга С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 21 с.

7. Лі Хан. Формування творчої педагогічної позиції майбутніх учителів образотворчого мистецтва: дис. … докт. філос. : 011. Київ, 2021. 286 с.

8. Липовецька Є. Зміст професійної діяльності керівника гуртка декоративно- прикладного мистецтва. *Психолого-педагогічні науки.* 2018. № 3. С. 128–132.

9. Олійник І. Складові елементи професійно-педагогічної майстерності викладача вищої школи. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.* Серія «Педагогіка і психологія». 2016. № 2 (12). С. 251–258.

10. Рубель І. Формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі професійної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2020. 298 с.

11. Сотська Г. Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до навчання учнів основної школи художнього конструювання : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 20 с.

12. Чернявський Б. Методика навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва проектування із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій : дис. …канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2019. 225 с.

13. Чорна Н. Сутність та структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. *Вісник Запорізького національного університету.* Серія «Педагогічні науки». 2012. № 1 (17). С. 192–196.

14. Ян Бінь. Формування художньо-творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки : дис. … докт. філос. : 011. Суми, 2021. 205 с.

References:

1. Bazylchuk, L. (2014). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva do orhanizatsii pozaklasnoi roboty v zahalnoosvitnikh shkolakh [Preparation of future fine arts teachers for extracurricular activities in secondary schools]. Uman: VPC “Vizavi”, 287 p.

2. Batiievska, T. (2016). Formuvannia khudozhno-informatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [Formation of artistic and informational competence of future fine arts teachers]. *Pedahohika ta psykholohiia*, (55), P. 129–138.

3. Brovchak, L. (2012). Skladovi orhanizatorskykh zdibnostei maibutnoho vchytelia [Components of organizational abilities of a future teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeny M. Kotsiubynskoho. Seriia “Pedahohika i psykholohiia”*, (38), P. 134–138.

4. Hatezh, N. (2019). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva do vykhovannia estetychnoi kultury uchniv zakladu zahalnoi serednoi osvity [Preparation of future fine arts teachers for the aesthetic education of secondary school students] (Candidate’s thesis, 13.00.04). Kyiv. 353 p.

5. Hudym, O. (2012). Osoblyvosti formuvannia profesiino-fakhovykh iakostei maibutnoho vchytelia obrazotvorchoho mystetstva v systemi vyshchoi pedahohichnoi osvity [Peculiarities of forming professional qualities of future fine arts teachers in the system of higher pedagogical education]. *Zbirnyk mahisterskykh robit “Studentskyi almanakh”*, (2).

6. Dubiaha, S. (2008). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do pedahohichnoi improvisatsii [Preparation of future primary school teachers for pedagogical improvisation] (Author’s abstract of candidate’s thesis, 13.00.04). Kyiv. 21 p.

7. Li, Khan. (2021). Formuvannia tvorchoi pedahohichnoi pozytsii maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [Formation of creative pedagogical position of future fine arts teachers] (PhD thesis, 011 – Education). Kyiv. 286 p.

8. Lypovetska, Y. (2018). Zmist profesiinoi diialnosti keriivnyka hurtka dekoratyvno-prykladnoho mystetstva [Content of professional activity of the leader of the decorative and applied arts club]. *Psykholohopedyhohichni nauky*, (3), P. 128–132.

9. Oliinyk, I. (2016). Skladovi elementy profesiino-pedahohichnoi maisternosti vykladacha vyshchoi shkoly [Components of professional-pedagogical mastery of a

higher education teacher]. *Visnyk Dnipropetrovskogo universytetu imeni Al'fredda Nobelia. Seriia "Pedahohika i psykholohiia"*, (2), P. 251–258.

10. Rubel, I. (2020). Formuvannia vizualnoi kul'tury maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva v protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of visual culture of future fine arts teachers in the process of professional training] (Candidate's thesis, 13.00.04). Odesa. 298 p.

11. Sotska, H. (2008). Pidhotovka maibutnoho vchytelia obrazotvorchoho mystetstva do navchannia uchniv osnovnoi shkoly khudozhnoho konstruiuvannia [Preparation of future fine arts teachers for teaching secondary school students artistic design] (Author's abstract of candidate's thesis, 13.00.04). Kyiv. 20 p.

12. Cherniavskyi, B. (2019). Metodyka navchannia maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva proiektuvannia iz zastosuvanniam informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Methodology of teaching future fine arts teachers design using information and communication technologies] (Candidate's thesis, 13.00.02). Kyiv. 225 p.

13. Chorna, N. (2012). Sutnist' ta struktura hotovnosti do profesiinoho samorozvytku maibutnikh uchyteliv mystets'kykh spetsial'nostei [Essence and structure of readiness for professional self-development of future teachers of art specialties]. *Visnyk Zaporiz'koho natsional'noho universytetu. Pedahohichni nauky*, (1), P. 192–196.

14. Yan, B. (2021). Formuvannia khudozhno-tvorchoi aktyvnosti maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva v protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of artistic and creative activity of future fine arts teachers in the process of professional training] (PhD thesis, 011 – Education). Sumy. 205 p.

© П. В. Гамолін, 2025

Оглядова стаття
Надійшла до редакції 22.04.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Литвин А. Ф. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у вивченні дисципліни «Охорона праці». *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 72–79.

УДК 378.147:004.9:331.45
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/10.32782/3041-1297/2025-1-9

А. Ф. Литвин
Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1400-6510 – А. Ф. Литвин
anlutvun@gmail.com

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ОХОРОНА ПРАЦІ»

Анотація. У статті розглядається важливість упровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процес викладання охорони праці як чинника модернізації освіти та підвищення ефективності професійної підготовки здобувачів. Наголошується, що інформаційно-комунікаційні технології істотно змінюють освітнє середовище, надають нові можливості для формування практичних навичок, розвитку критичного мислення та відповідального ставлення до безпеки праці. Детально аналізуються основні функції інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі: візуалізація небезпечних ситуацій через мультимедійні ресурси, практичне відпрацювання навичок за допомогою віртуальних симуляцій, організація дистанційного навчання через онлайн-платформи, об'єктивне оцінювання знань за допомогою тестових систем, підтримка колективної роботи через хмарні сервіси, доступ до актуальної нормативної бази через електронні ресурси та персоналізація навчання на основі штучного інтелекту.

Особливу увагу приділено можливостям розвитку самостійного пошуку інформації здобувачами за допомогою вебквестів, участі у професійному спілкуванні через вебінари, створенню освітніх матеріалів власноруч із використанням сучасних цифрових інструментів. Зазначено, що інформаційно-комунікаційні технології дають змогу здобувачам моделювати реальні виробничі ситуації без ризику для здоров'я, формувати стійкі професійні компетентності, опановувати навички колективної відповідальності та практичного вирішення проблем.

Проаналізовано також використання мобільних додатків, систем управління навчанням (LMS) і відкритих освітніх ресурсів як інструментів для гнучкої організації освітнього процесу. Досліджено внесок інформаційно-комунікаційних технологій у забезпечення безперервності освіти й індивідуалізації освітньої траєкторії кожного здобувача.

У висновках підкреслюється, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вивченні дисципліни «Охорона праці» сприяє підвищенню рівня засвоєння знань, формуванню відповідальної поведінки щодо безпеки праці, розвитку аналітичного мислення та практичних навичок здобувачів. Використання сучасних технологій готує молодих фахівців до роботи в умовах постійних змін на ринку праці та забезпечує їхню конкурентоспроможність у професійній діяльності. У статті окреслено перспективи подальших досліджень щодо вдосконалення методик застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній освіті.

Ключові слова: роль інформаційно-комунікаційних технологій**,** дисципліна «Охорона праці», підвищення ефективності навчання, формування професійних компетентностей здобувачів, підготовка конкурентоспроможних фахівців.

A. F. Lytvyn
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, Ukraina

THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN STUDYING THE COURSE "OCCUPATIONAL SAFETY"

Abstract. The article explores the importance of integrating information and communication technologies (ICT) into the process of teaching occupational safety as a factor in modernizing education and enhancing the effectiveness of students' professional training. It emphasizes that ICT significantly transform the educational

environment by providing new opportunities for developing practical skills, critical thinking, and a responsible attitude toward workplace safety.

The main functions of ICT in the educational process are thoroughly analyzed: visualization of hazardous situations through multimedia resources, practical skills training using virtual simulations, organization of distance learning via online platforms, objective knowledge assessment through testing systems, support for collaborative work through cloud services, access to up-to-date regulatory databases via electronic resources, and personalized learning based on artificial intelligence.

Special attention is paid to the opportunities for developing students' independent information-seeking skills through web quests, participation in professional communication via webinars, and the creation of learning materials using modern digital tools. It is noted that ICT enable students to model real industrial situations without risking their health, develop sustainable professional competencies, master teamwork skills, and acquire practical problem-solving abilities.

The use of mobile applications, learning management systems (LMS), and open educational resources as tools for flexible organization of the educational process is also analyzed. The contribution of ICT to ensuring continuity of education and individualizing each student's learning trajectory is explored.

In conclusion, it is emphasized that the use of ICT in teaching occupational safety contributes to a higher level of knowledge acquisition, the development of responsible behavior towards workplace safety, analytical thinking, and practical skills among students. The use of modern technologies prepares young professionals to work in conditions of constant change in the labor market and ensures their competitiveness in professional activities. The article outlines prospects for further research into improving methods of applying ICT in professional education.

Key words: role of information and communication technologies, course "Occupational Safety", enhancing learning effectiveness, developing students' professional competencies, preparing competitive specialists.

Сучасні трансформації в освітній сфері зумовлені стрімким розвитком цифрових технологій, що докорінно змінюють підходи до навчання, зокрема у сфері професійної підготовки фахівців. Викладання охорони праці вимагає не лише засвоєння теоретичних знань, а й формування практичних навичок поведінки в небезпечних ситуаціях, що потребує інноваційних педагогічних підходів. Інформаційно-комунікаційні технології (далі – ІКТ) виступають у цьому контексті важливим засобом модернізації освітнього процесу, забезпечують інтерактивність, доступність і гнучкість навчання. Використання мультимедійних ресурсів, віртуальних симуляцій, онлайн-платформ, мобільних додатків, штучного інтелекту та хмарних сервісів відкриває нові можливості для ефективного формування професійних компетентностей у галузі охорони праці. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю адаптації освітніх технологій до потреб сучасного суспільства та забезпечення високої якості підготовки фахівців відповідно до вимог безпеки праці у виробничих середовищах.

Постановка проблеми. В умовах стрімкого розвитку цифрових технологій і глобальних трансформацій у сфері праці постає нагальна потреба в удосконаленні підготовки майбутніх фахівців з охорони праці. Традиційні методи навчання не завжди відповідають сучасним вимогам ринку праці, де важливою є не тільки наявність теоретичних знань, але й вміння оперативно діяти у кризових ситуаціях, застосовувати інтерактивні засоби аналізу ризиків, забезпечувати дотримання стандартів безпеки на практиці. Сучасний здобувач має бути готовим до роботи в умовах динамічного виробничого середовища, що потребує розвитку гнучких професійних компетентностей, критичного мислення та навичок самостійного ухвалення рішень.

Інформаційно-комунікаційні технології відкривають широкі можливості для вирішення цих завдань, однак ефективність їх застосування у вивченні дисципліни «Охорона праці» залишається не досить дослідженою. Постає проблема розроблення, удосконалення та впровадження таких методик навчання, які не тільки підвищували б рівень засвоєння знань, а й сприяли б формуванню практичних навичок, відповідальності та професійної свідомості здобувачів. Отже, постає необхідність системного аналізу ролі ІКТ у вивченні дисципліни «Охорона праці» й обґрунтування шляхів їх оптимального використання для забезпечення якісної професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій із системою професійної освіти, зокрема щодо викладання охорони праці, привертає дедалі більшу увагу науковців і практиків освіти. У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних авторів підкреслюється значення ІКТ як важливого інструменту модернізації освітнього процесу. Це праці В. Бикова, Р. Гуревича, О. Співаковського, А. Литвина, Л. Левченко, М. Жалдака, М. Кадемії, В. Кобисі, М. Коваля, М. Козяра, Л. Коношевського, Л. Шевченка, Б. Житомир-

ського, Н. Морзе, Ю. Жука, М. Лапчика, Г. Михаліна, С. Ракова, Л. Руденко й інших.

Водночас проведений аналіз літератури свідчить про те, що питання системної інтеграції ІКТ в освітні курси з охорони праці потребує подальшого дослідження, зокрема в напрямах розроблення комплексних методик викладання, що поєднують теоретичні знання і практичні навички в умовах цифрового освітнього середовища.

Мета статті полягає у проведенні аналізу ролі інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення дисципліни «Охорона праці», визначенні їхнього впливу на підвищення ефективності навчання, формування професійних компетентностей здобувачів і обґрунтуванні доцільності впровадження ІКТ в освітні процеси для підготовки конкурентоспроможних фахівців у сфері охорони праці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) відіграють ключову роль у сучасному освітньому процесі, зокрема й у вивченні охорони праці. Розвиток ІКТ зумовлює їх перетворення на основний інструмент для поліпшення освітніх методик, формування інтерактивного освітнього простору та гарантування ефективного засвоєння знань здобувачами. ІКТ охоплюють широкий спектр інструментів: комп'ютери, програмне забезпечення, онлайн-ресурси, мобільні застосунки, віртуальні симуляції та мультимедійні засоби.

Новітні технології суттєво впливають на всі аспекти й напрями діяльності закладів освіти. Засоби візуалізації, віртуальна реальність, хмарні обчислення, штучний інтелект, інтернет речей та інтернет людей, багато інших реалій докорінно змінюють структуру освіти, а також психолого-педагогічні вимоги до середовища професійної підготовки. Динамічно розвиваються соціальні мережі та сервіси, зростає віртуальне спілкування, цифрові технології створюють нові умови й чинники для всебічної соціалізації та мобільності користувачів. Реалізація можливостей взаємодії з освітньою метою, зокрема дистанційного навчання, дає змогу успішно застосувати потенціал ІКТ під час віддаленого навчання. Усе це спонукає розглядати потенціал ІКТ не лише для інтенсифікації освітнього процесу, а для вдосконалення різних функцій і структур закладу освіти для обміну даними й ресурсної підтримки загальної та професійної підготовки фахівців [1].

Серед ІКТ освітнього призначення зазвичай виокремлюють такі види: інформаційно-когнітивні (орієнтовані на самостійне засвоєння понять); навчально-контролювальні та тренувальні (для закріплення знань, умінь і навичок і відпрацювання засвоєних практичних навичок); демонстраційно-моделювальні й імітаційні (для віртуального моделювання та імітування різноманітних процесів, явищ, ситуацій); ігрові (у яких гра використовується як форма й метод досягнення освітніх цілей); проблемного навчання (передбачають реалізацію навчально-пізнавальних завдань і непряме управління освітнім процесом); довідково-інформаційні (бази знань, електронні словники, енциклопедії, інформаційно-пошукові засоби тощо) [2].

Сутність ІКТ полягає в забезпеченні доступу до інформації, візуалізації та інтерактивної взаємодії, що дозволяє створювати середовище для практичного засвоєння знань і навичок з охорони праці. Використання ІКТ дозволяє адаптувати освітній процес під індивідуальні потреби здобувачів, робити навчання гнучким та інноваційним [6].

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) є надійним помічником у вивченні питань охорони праці. Вони сприяють покращенню якості та доступності освітнього процесу. Окрім того, ІКТ готують майбутніх фахівців до роботи в сучасних умовах, формують необхідні професійні знання та вміння.

Однією з головних переваг ІКТ у вивченні охорони праці є можливість візуалізації потенційно небезпечних ситуацій. Мультимедійні ресурси, як-от відео, анімації, інфографіка, дозволяють здобувачам бачити наслідки порушень правил безпеки, що значно підвищує рівень засвоєння інформації. Наприклад, відеоматеріали з демонстрацією аварійних ситуацій або зразків правильної поведінки на виробництві сприяють формуванню у здобувачів більш глибокого розуміння ризиків, пов'язаних з їхньою майбутньою професійною діяльністю. Візуалізація робить процес навчання більш цікавим і зрозумілим, а також сприяє усвідомленню необхідності дотримання правил безпеки [3].

Важливу роль у вивченні дисципліни «Охорона праці» відіграють віртуальні симуляції та тренажери, що дозволяють моделювати реальні виробничі ситуації. Застосування цих симуляцій відкриває здобувачам можливість відточувати алгоритми дій у небезпечних умовах, не наражаючи на ризик їхнє здоров'я. Наприклад, у межах симуляцій здобувачі можуть вивчати дії під час пожежі, відпрацьовувати навички евакуації чи дії в разі витоку хімічних речовин. Це дає змогу не лише вивчати теоретичні аспекти охорони праці, але й практично застосовувати їх у реалістичних умовах, що є особливо важливим для підготовки до роботи у виробничих середовищах з високим рівнем ризику.

Таблиця 1

Роль інформаційно-комунікаційних технологій у вивченні дисципліни «Охорона праці»

Функції ІКТ у вивченні «Охорони праці»	Інструменти та ресурси	Опис і приклади використання	Результат
Візуалізація небезпечних ситуацій	Мультимедійні ресурси: відео, анімації, інфографіка.	Використання відео та графіки для демонстрації наслідків порушень безпеки або симуляції аварійних ситуацій. Це дозволяє здобувачам бачити наслідки ризикованих дій на робочому місці, що сприяє розумінню важливості дотримання безпеки.	Глибше засвоєння теоретичних знань через візуальні приклади, розвиток свідомого ставлення до безпеки.
Практичне відпрацювання навичок	Віртуальні симуляції, інтерактивні тренажери.	Моделювання небезпечних ситуацій, у яких здобувачі можуть відпрацьовувати дії, як-от евакуація або дії в разі витоку хімічних речовин. Це дає змогу відчути умови кризових ситуацій без ризику для здоров'я.	Розвиток практичних навичок і готовність до роботи в небезпечних умовах.
Організація дистанційного навчання	Онлайн-платформи: Moodle, Google Classroom, Zoom.	Проведення лекцій, вебінарів і консультацій онлайн, доступ до матеріалів, завдань, тестування, зворотний зв'язок від викладачів. Це дозволяє здобувачам навчатися у зручному місці та визначеному темпі.	Доступність навчання, можливість підтримки освітнього процесу незалежно від фізичної присутності.
Оцінювання знань і тестування	Онлайн-тести, автоматизовані перевірки.	Використання систем тестування для швидкої перевірки знань здобувачів, надання зворотного зв'язку в реальному часі. Це забезпечує об'єктивне оцінювання та контроль засвоєння матеріалу.	Підвищення ефективності контролю знань, зворотний зв'язок для здобувачів і викладачів.
Підтримка колективної роботи	Хмарні сервіси: Google Drive, Microsoft Teams.	Спільна робота здобувачів над проєктами з охорони праці, можливість ділитися файлами, обговорювати ідеї в режимі реального часу. Це сприяє розвитку командних навичок і підвищує відповідальність за колективні рішення.	Розвиток навичок командної роботи, колективна відповідальність за результат.
Доступ до актуальних законодавчих документів	Електронні бази нормативної документації, спеціалізовані сайти	Забезпечення доступу до чинних нормативів і стандартів з охорони праці, які здобувачі можуть вивчати й аналізувати у процесі навчання. Це формує знання про правові аспекти охорони праці.	Підготовка здобувачів до роботи відповідно до чинного законодавства.
Персоналізація освітнього процесу	Інструменти штучного інтелекту	Використання алгоритмів для аналізу результатів здобувачів і пропонування додаткових матеріалів відповідно до потреб. Це забезпечує адаптоване навчання.	Підвищення ефективності навчання через індивідуальний підхід до кожного здобувача.
Розвиток навичок самостійного пошуку інформації	Вебквести, доступ до відкритих освітніх ресурсів	Завдання, що включають пошук інформації в інтернеті для вирішення конкретних проблем з охорони праці, або використання онлайн-курсів і матеріалів. Це сприяє розвитку самостійності та критичного мислення.	Формування навичок самостійного навчання та креативного мислення.
Організація професійного спілкування	Вебінари, відеоконференції з експертами	Можливість спілкування здобувачів з фахівцями галузі, участь у тематичних вебінарах для вивчення сучасних практик у сфері охорони праці. Це дозволяє здобувачам ознайомитися з досвідом професіоналів.	Поглиблене розуміння реальних викликів професійної діяльності.
Створення освітніх матеріалів здобувачами	Програми для створення презентацій, відео й інфографіки	Здобувачі створюють освітні матеріали, як-от презентації чи відео, що дозволяє їм глибше засвоїти інформацію і навчитися передавати її іншим. Це сприяє кращому закріпленню знань.	Поглиблене засвоєння матеріалу, розвиток навичок комунікації та творчого підходу.

Інтерактивні освітні платформи, як-от Moodle, Google Classroom, також стають основними засобами для організації освітнього процесу з охорони праці. Ці платформи забезпечують зручний доступ до освітніх матеріалів, дозволяють здобувачам виконувати завдання, проходити тестування, а також отримувати зворотний зв'язок від викладачів. Освітні платформи сприяють індивідуалізації навчання, дозволяють здобувачам працювати у власному ритмі, повертатися до складних тем і отримувати підтримку. Окрім того, вони забезпечують централізоване зберігання всіх освітніх ресурсів, організацію освітнього процесу з урахуванням потреб здобувачів і контроль їхнього прогресу.

ІКТ сприяють розвитку дистанційного навчання з охорони праці, що є особливо актуальним за умов, коли здобувачі не мають можливості бути присутніми на заняттях фізично. Дистанційне навчання дозволяє проводити лекції, семінари та вебінари онлайн, забезпечувати здобувачам доступ до занять у режимі реального часу. Завдяки використанню інтернет-платформ і засобів відеозв'язку здобувачі можуть ставити запитання, брати участь у дискусіях і отримувати інформацію без прив'язки до конкретного місця. Це дозволяє зробити навчання більш доступним, охоплювати велику аудиторію та забезпечувати безперервність освітнього процесу [4, с. 184].

Використання ІКТ значно спрощує процес оцінювання знань і вмінь здобувачів. Системи тестування, побудовані на основі ІКТ, дозволяють автоматизувати процес перевірки знань, що є особливо актуальним у вивченні дисципліни «Охорона праці». Застосування онлайн-тестів, автоматизованих перевірок і негайних результатів надає здобувачам можливість миттєво ознайомлюватися зі своїми результатами, а викладачам – отримувати об'єктивні показники успішності кожного здобувача. Це дозволяє контролювати процес засвоєння матеріалу й адаптувати освітню програму відповідно до потреб і рівня підготовки здобувачів.

Мобільні додатки для навчання з охорони праці надають здобувачам доступ до освітніх матеріалів у зручний час і з будь-якого місця. За допомогою таких додатків здобувачі можуть переглядати курси, читати інструкції, ознайомлюватися із правилами безпеки, проходити тести. Це дає можливість забезпечити гнучкість у навчанні, а також дозволяє здобувачам використовувати застосунки в будь-який час, коли вони мають змогу приділити увагу темі охорони праці, що підвищує ефективність освітнього процесу [5, с. 5].

Штучний інтелект, інтегрований з ІКТ, дозволяє персоналізувати освітній процес і аналізувати результати здобувачів. За допомогою алгоритмів штучного інтелекту можна відстежувати прогрес кожного здобувача, виявляти слабкі сторони та пропонувати додаткові матеріали чи вправи. Це забезпечує персоналізований підхід, дозволяє здобувачам зосередитися на питаннях, які потребують більше уваги, а викладачам – краще розуміти потреби своїх здобувачів і коригувати освітній процес.

Хмарні сервіси також значно розширюють можливості для групової роботи над проєктами, пов'язаними з охороною праці. Сервіси, як-от Google Drive чи Microsoft Teams, дозволяють здобувачам працювати над спільними завданнями в режимі реального часу, обмінюватися файлами, спільно розробляти документи та проводити обговорення. Це сприяє розвитку командних навичок, координації та відповідальності за спільний результат, що є важливим аспектом безпеки у виробничих умовах.

Відкриті освітні ресурси (OER), доступні онлайн, також відіграють велику роль у вивченні дисципліни «Охорона праці». Здобувачі можуть користуватися додатковими освітніми матеріалами, як-от лекції, відео та статті, які надаються безкоштовно й доповнюють офіційні освітні програми. Це дозволяє здобувачам поглиблювати свої знання за допомогою різноманітних джерел і ознайомлення з новими практиками в галузі охорони праці.

Системи управління навчанням (LMS), як-от Blackboard, Canvas або Moodle, дозволяють викладачам структурувати курс з охорони праці, організовувати матеріали, планувати завдання, тестування та забезпечувати зворотний зв'язок. LMS підтримують інтерактивність і організацію курсу, що робить освітній процес більш чітким і зручним для здобувачів. Завдяки LMS здобувачі можуть стежити за дедлайнами, отримувати освітні матеріали у зручний час і швидко звертатися до викладача за потреби [7, с. 332].

ІКТ також дозволяють забезпечити доступ здобувачів до актуальних нормативних документів і стандартів у сфері охорони праці, що сприяє їхній кращій підготовці до професійної діяльності. Зокрема, доступ до електронних баз нормативних документів дозволяє здобувачам швидко орієнтуватися в сучасних вимогах і стандартах, вивчати останні зміни в законодавстві й адаптувати свої знання до нових вимог. Це робить освітній процес динамічнішим і актуальним, адже здобувачі вчаться працювати з інформацією, що є критично важливою у професійній сфері.

Упровадження ІКТ у викладання охорони праці також дає змогу використовувати освітні симуля-

тори для тренування професійних навичок у реалістичних умовах. Симулятори можуть включати інтерактивні модулі для відпрацювання навичок евакуації, роботи з небезпечними матеріалами, застосування засобів індивідуального захисту та надання першої допомоги. Це забезпечує можливість для здобувачів на практиці відпрацьовувати дії в потенційно небезпечних умовах, що значно підвищує їхню готовність до реальної роботи на виробництві.

Окрім цього, ІКТ дозволяють залучати здобувачів до роботи з інтерактивними картами ризиків, де вони можуть вивчати розташування потенційно небезпечних зон на виробничих майданчиках. За допомогою таких карт здобувачі можуть аналізувати ризики в різних зонах підприємства, розробляти плани заходів з охорони праці й оптимізувати маршрути евакуації. Це дозволяє не лише теоретично вивчати питання безпеки, але й отримати практичне розуміння організації безпеки на об'єктах виробництва.

Сучасні ІКТ також сприяють організації практичних занять у форматі віддаленої роботи, що дозволяє здобувачам виконувати завдання з охорони праці в онлайн-форматі. Це може включати розроблення планів безпеки, оцінювання ризиків або підготовку доповідей, що виконуються дистанційно з використанням різноманітних інтернет-ресурсів і онлайн-платформ. Такий підхід дозволяє забезпечити доступ до освітніх матеріалів і підтримку освітнього процесу незалежно від фізичної присутності здобувачів [9, с. 295].

ІКТ забезпечують зручність у проведенні моніторингу й аналізу успішності здобувачів, що вивчають охорону праці. За допомогою освітніх платформ викладачі можуть легко відстежувати прогрес кожного здобувача, бачити, які теми потребують додаткового пояснення, і своєчасно надавати індивідуальні консультації. Це підвищує якість освіти, оскільки дозволяє виявляти й усувати прогалини у знаннях здобувачів ще під час навчання, а не після завершення курсу.

Важливу роль у вивченні дисципліни «Охорона праці» відіграють вебквести, які можна організовувати за допомогою ІКТ. Вебквест є інтерактивним завданням, що включає пошук інформації в інтернеті для вирішення конкретного завдання з охорони праці. Здобувачі можуть працювати індивідуально або в командах, що сприяє розвитку навичок самостійного пошуку інформації, креативного мислення та командної роботи. Використання вебквестів робить освітній процес цікавим і більш наближеним до реальних умов роботи.

Окрім освітніх можливостей, ІКТ дозволяють організовувати професійне спілкування між здобувачами й експертами з охорони праці в режимі онлайн. Завдяки вебінарам та відеоконференціям здобувачі можуть обговорювати актуальні питання з фахівцями галузі, отримувати консультації та вивчати практичний досвід експертів. Це дозволяє здобувачам дізнатися про сучасні тенденції у сфері охорони праці, що формує в них більш глибоке розуміння реальних викликів у професійній діяльності.

ІКТ також забезпечують можливість для здобувачів створювати власні освітні матеріали з охорони праці, як-от презентації, відео чи інфографіка, які потім можна обговорювати з одногрупниками та викладачами. Це сприяє закріпленню знань і дозволяє здобувачам глибше усвідомити матеріал, оскільки вони не лише отримують інформацію, але й трансформують її у зрозумілу форму для інших [8, с. 32].

Зрештою, ІКТ допомагають створювати у здобувачів свідоме ставлення до охорони праці, адже сучасні технології дозволяють робити навчання не лише інформаційно насиченим, але й наближеним до реальних умов. Завдяки різноманітним інструментам ІКТ здобувачі можуть не лише отримувати теоретичні знання, але й працювати над реалістичними завданнями, що формує в них відповідальність і готовність до роботи в реальному середовищі.

Висновки. Отже, результати проведеного дослідження засвідчують, що інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) є не просто додатковим інструментом у вивченні дисципліни «Охорона праці», а ключовим чинником модернізації освітнього процесу, який дозволяє якісно трансформувати підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців. ІКТ забезпечують багатовекторний вплив: від підвищення доступності знань і візуалізації навчального матеріалу до розвитку практичних навичок у моделюванні небезпечних ситуацій, формування критичного мислення, персоналізації навчання та виховання відповідального ставлення до безпеки.

Комплексне застосування цифрових інструментів – віртуальних симуляцій, інтерактивних платформ, мобільних застосунків, штучного інтелекту, хмарних сервісів, відкритих освітніх ресурсів – створює умови для індивідуалізації освітньої траєкторії, безперервного навчання та набуття професійних компетентностей у максимально наближених до реальності умовах. Залучення здобувачів до створення власних навчальних матеріалів, участь у вебінарах, роботі з інтерактивними картами ризиків і вебквестах сприяє розвитку їхньої творчості, самостійності та командної взаємодії.

Упровадження ІКТ у вивчення дисципліни «Охорона праці» підвищує ефективність засвоєння знань, сприяє закріпленню практичних умінь і формуванню цілісного бачення системи охорони праці в сучасному виробничому середовищі. Це, у свою чергу, забезпечує готовність випускників до оперативного реагування на професійні виклики, підвищує їхню адаптивність та конкурентоспроможність на ринку праці.

Отже, подальше вдосконалення методик упровадження ІКТ у професійну освіту, зокрема у вивчення охорони праці, є стратегічним напрямом розвитку освітньої системи, що відповідає вимогам цифрового суспільства та викликам індустрії 4.0.

Список літератури:

1. Коваль М. Система професійної підготовки майбутніх працівників ДСНС України в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти : монографія. Львів : ПАІС, 2019.

2. Литвин А., Руденко Л., Козяр М. Інтегрування інформаційно-комунікаційних та освітніх технологій у вищій школі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми :* збірник наукових праць. Київ ; Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2021. Вип. 60. С. 263–271.

3. Проблеми викладання дисциплін циклу безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах. URL: https://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2937/1/62.pdf (дата звернення: 17.04.2025).

4. Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті : матеріали ІІ Міжнародної науково-методичної конференції, 20–21 травня 2021 р. / за заг. ред. О. Жукової, А. Комишана. Харків : ФОП Бровін О.В., 2021. 252 с.

5. Скалецький Ю., Бірюков Д., Матюшева О., Яценко Л. Проблеми впровадження культури безпеки в Україні: аналітична доповідь. Київ : НІСД, 2012. 17 с.

6. Сучасний стан охорони праці в Україні та за кордоном URL: https://zolochiv.net/suchasnyy-stan-okhorony-pratsi-v-ukraini-ta-za-kordonom/ (дата звернення: 17.04.2025).

7. Тимощук О. Проблеми підготовки майбутніх учителів технологій у галузі охорони праці. *Педагогічні науки :* збірник наукових праць. 2012. № 62. С. 332–337.

8. Типові навчальні програми нормативних дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Охорона праці в галузі», «Цивільний захист». Київ : М-во освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. 72 с.

9. Шароватова О. Компетентнісний підхід при підготовці нового покоління фахівців у сфері цивільної безпеки. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.* Серія «Педагогічні науки». 2016. № 3 (2). С. 295–304.

References:

1. Koval, M. (2019). Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh pratsivnykiv DSNS Ukrainy v informatsiino-osvitnomu seredovyshchi zakladu vyshchoi osvity: monohrafiia [System of professional training of future employees of the SES of Ukraine in the information-educational environment of a higher education institution: monograph]. Lviv: PAIS [in Ukrainian].

2. Lytvyn, A., Rudenko, L., Koziar, M. (2021). Intehruvannia informatsiino-komunikatsiinykh ta osvitnikh tekhnolohii u vyshchii shkoli [Integration of information and educational technologies in higher education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy:* zbirnyk naukovykh prats – *Modern Information Technologies and Innovative Teaching Methods in the Training of Specialists: Methodology, Theory, Experience, Problems:* Collection of Scientific Papers, Kyiv; Vinnytsia: TOV "Druk plus", Issue 60, pp. 263–271 [in Ukrainian].

3. Problemy vykladannia dystsyplin tsyklu bezpeky zhyttiediialnosti u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Problems of teaching disciplines of the life safety cycle in higher educational institutions]. Retrieved from: https://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2937/1/62.pdf (Accessed: 17.04.2025) [in Ukrainian].

4. Problemy ta shliakhy realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v suchasnii osviti: materialy II Mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii, 20–21 travnia 2021 r. [Problems and ways of implementing the competence-based approach in modern education: proceedings of the 2nd International scientific-methodical conference]. O. Zhukova, A. Komyshan (Eds.). Kharkiv: FOP Brovin O.V., 2021. 252 p. [in Ukrainian].

5. Skaletskyi, Yu., Biriukov, D., Matiusheva, O., Yatsenko, L. (2012). Problemy vprovadzhennia kultury bezpeky v Ukraini: analitychna dopovid [Problems of implementing a safety culture in Ukraine: analytical report]. Kyiv: NISD. 17 p. [in Ukrainian].

6. Suchasnyi stan okhorony pratsi v Ukraini ta za kordonom [The current state of labor protection in Ukraine and abroad]. Retrieved from: https://zolochiv.net/suchasnyy-stan-okhorony-pratsi-v-ukraini-ta-za-kordonom/ (Accessed: 17.04.2025) [in Ukrainian].

7. Tymoshchuk, O. (2012). Problemy pidhotovky maibutnikh vchyteliv tekhnolohii u haluzi okhorony pratsi [Problems of training future technology teachers in the field of labor protection]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats,* № 62, pp. 332–337 [in Ukrainian].

8. Typovi navchalni prohramy normatyvnykh dystsyplin "Bezpeka zhyttiediialnosti", "Osnovy

okhorony pratsi", "Okhorona pratsi v haluzi", "Tsyvilnyi zakhyst" [Typical curricula of normative disciplines "Life Safety", "Fundamentals of Labor Protection", "Labor Protection in the Industry", "Civil Protection"]. Kyiv: Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine, 2011. 72 p. [in Ukrainian].

9. Sharovatova, O. (2016). Kompetentnisnyi pidkhid pry pidhotovtsi novoho pokolinnia fakhivtsiv u sferi tsyvilnoi bezpeky [Competence approach in the training of a new generation of specialists in the field of civil safety]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky,* № 3(2), pp. 295–304 [in Ukrainian].

© А. Ф. Литвин, 2025

Науково-методична стаття
Надійшла до редакції 02.04.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Бужинська С. М., Єрьоменко О. А., Толмачова І. М. Підготовка фахівців психолого-педагогічних спеціальностей до організації та проведення лекційних занять. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 80–91.

УДК 378.22:37.091.321]-027.531 (045)
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/10.32782/3041-1297/2025-1-10

С. М. Бужинська, О. А. Єрьоменко, І. М. Толмачова
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна
ORCID: http://orcid.org/000-0002-5103-0053 – С. М. Бужинська
http://orcid.org/0000-0001-8339-3812 – О. А. Єрьоменко
http://orcid.org/0000-0003-1584-7274 – І. М. Толмачова
s.byjinskaya81@gmail.com

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ

Анотація. Актуальність розвідки зумовлена необхідністю забезпечення інноваційних підходів до магістерської підготовки в умовах сучасних викликів. Статтю присвячено висвітленню досвіду підготовки магістрів педагогічного закладу вищої освіти до організації та проведення лекційних занять.

Для досягнення поставленої мети та розв'язання завдань було використано комплекс взаємодоповнювальних загальнонаукових і емпіричних методів.

Здійснено аналіз нормативної документації, підручників і посібників для майбутніх магістрів щодо представлення проблематики лекції як форми та методу навчання у закладі вищої освіти. Охарактеризовано пріоритетні підходи до теоретичної підготовки (реалізація комплексу дидактичних умов; виконання системи завдань мотиваційно-цільового, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного етапів навчально-пізнавальної діяльності). Представлено суть і окреслено специфічні особливості практичної підготовки фахівців психолого-педагогічних спеціальностей в означеному напрямі.

У розвідці наголошується, що процес професійної підготовки здобувачів щодо організації та проведення лекційних занять потребує від науково-педагогічних працівників чіткого розуміння та системної реалізації змістових, організаційних і методичних зв'язків освітніх компонентів, які забезпечують відповідну теоретичну та практичну підготовку.

У статті надано рекомендації для науково-педагогічних працівників щодо забезпечення інноваційних підходів до процесу професійної підготовки майбутніх магістрів в умовах сучасних викликів в означеному напрямі.

У висновках зазначено, що процес підготовки здобувачів вищої освіти до організації та проведення лекційних занять як цілісної системи дій має включати в себе добір, розроблення та реалізацію дидактичних умов, традиційних та інноваційних методів, а також форм навчальної діяльності. Наголошено, що цей процес має відбуватися в контексті інтеграції теоретичного та практичного складників професійної підготовки магістрів психолого-педагогічних спеціальностей. Запропонований підхід відповідає сучасним викликам до системи вищої освіти щодо забезпечення цілеспрямованого професійного становлення майбутніх фахівців психолого-педагогічних спеціальностей. Процес підготовки здобувачів до організації та проведення лекційних занять має відбуватися цілеспрямовано, систематично, системно, комплексно, з поступовим збагаченням професійних смислів і збільшенням обсягу та характеру відповідних знань, умінь і навичок. Практична підготовка забезпечується поєднанням теорії із практикою, у процесі якої формуються професійні якості: педагогічна майстерність, уміння спілкуватись, аналіз діяльності, прагнення до розвитку, завдяки чому здобувачі освіти стають більш упевненими, гнучкими й готовими працювати в сучасному освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Ключові слова: професійна підготовка фахівців психолого-педагогічних спеціальностей, педагогіка та психологія у сфері вищої освіти, експертність та дидактична компетентність, професійна діяльність педагога та психолога, лекція, тренінг.

S. M. Buzhynska, O. A. Yeremenko, I. M. Tolmachova
Municipal institution "Kharkiv humanitarian-pedagogical academy"
of Kharkiv regional council, Kharkiv, Ukraine

TRAINING OF SPECIALISTS IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SPECIALTIES TO ORGANIZE AND CONDUCT LECTURE CLASSES

Abstract. The relevance of the research is due to the need to provide innovative approaches to master's training in the face of modern challenges. The article is devoted to highlighting the experience of training masters of pedagogical higher education institutions to organize and conduct lecture classes.

To achieve the set goal and solve the problems, a complex of complementary general scientific and empirical methods was used.

An analysis of regulatory documentation, textbooks and manuals for future masters was carried out regarding the presentation of the lecture as a form and method of teaching in higher education institutions. Priority approaches to theoretical training were characterized (implementation of a complex of didactic conditions; implementation of a system of tasks of motivational-targeted, operational-activity and reflective-evaluation stages of educational and cognitive activity). The essence and specific features of practical training of specialists in psychological and pedagogical specialties in the specified direction are presented.

The research emphasizes that the process of professional training of applicants for organizing and conducting lecture classes requires scientific and pedagogical workers to have a clear understanding and systematic implementation of the content, organizational and methodological connections of educational components that provide appropriate theoretical and practical training.

The article provides recommendations for scientific and pedagogical workers to ensure innovative approaches to the process of professional training of future masters in the conditions of modern challenges in the specified direction.

The conclusions indicate that the process of preparing higher education applicants for the organization and conduct of lecture classes as a holistic system of actions should include the selection, development and implementation of didactic conditions, traditional and innovative methods, as well as forms of educational activity. It is emphasized that this process should take place in the context of integrating the theoretical and practical components of professional training of masters of psychological and pedagogical specialties. The proposed approach meets modern challenges to the higher education system in ensuring targeted professional development of future specialists in psychological and pedagogical specialties. The process of preparing applicants for the organization and conduct of lecture classes should take place purposefully, systematically, systematically, comprehensively, with a gradual enrichment of professional meanings and an increase in the volume and nature of relevant knowledge, skills and abilities. Practical training is provided by combining theory with practice, during which professional qualities are formed: pedagogical skills, communication skills, analysis of activities, and a desire for development, thanks to which students become more confident, flexible, and ready to work in the modern educational environment of higher education institutions.

Key words: professional training of specialists in psychological and pedagogical specialties, pedagogy and psychology in field of higher education, expertise and didactic competence, professional activity of teacher and psychologist, lecture, training.

Постановка проблеми. Виклики сучасного суспільства та ринку праці вимагають від майбутнього викладача здатності до навчання протягом життя, швидкої адаптації до нових умов і готовності до виконання професійної діяльності в постійно змінюваних реаліях сьогодення. Зважаючи на те, що відбувається інтенсивна цифрова інтеграція освітніх технологій, постає потреба в організації дистанційного або змішаного навчання, упроваджуються інтерактивні методи та форми навчання, активізується самостійна та дослідницька діяльність здобувачів освіти, майбутньому викладачеві вкрай важливо мати теоретичну та практичну готовність до дидактико-професійної діяльності, опанувати дидактичну компетентність, що є невід'ємним складником успішної професійної діяльності в закладі вищої освіти.

Аналіз останніх публікацій. До питання дидактико-професійної готовності майбутнього викладача зверталося чимало авторів. Зокрема, групою дослідників (Л. Петренко, О. Кучерявий, О. Лавріненко) висвітлено концептуальні основи підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства у воєнний і повоєнний час. Автори стверджують, що на педагогічних і науково-педагогічних працівників покладено відповідальність за підвищення ефективності підготовки майбутніх викладачів до реалізації власного потенціалу в умовах адаптації системи освіти і навчання до цифрових змін [13]. Дослідження

О. Кірдан було присвячено характеристиці сутнісних ознак дидактичної компетентності майбутнього викладача й особливостей її формування і розвитку у процесі реалізації освітніх програм зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Авторка наголошує на впровадженні політики та процедур наскрізного формування дидактичної компетентності в межах обов'язкових і вибіркових освітніх компонентів, практичній підготовці, неформальній та інформальній освіті [5]. Формуванню дидактичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури присвячено дослідження І. Ткачівської, Т. Сермана та Г. Презляти, які подали модель дидактичної компетентності викладача, що складається із трьох компонентів: мотиваційно-інформаційного, пізнавально-змістового та технологічного, де мотиваційно-інформаційний компонент спрямовується на вивчення педагогічної дидактики; пізнавально-змістовий компонент формує повноту теоретичних знань і особливостей практичного застосування різних форм роботи; технологічний компонент передбачає ознайомлення студентів з різними методами й особливостями розвивального навчання [21].

Особливого значення у професійній підготовці майбутнього викладача набуває готовність до практичної дидактико-професійної діяльності, що передбачає ефективне здійснення освітньої, методичної та науково-дослідницької діяльності в ЗВО. Так, групою дослідників (З. Рябова, І. Драч, Н. Приходькіна та інші) докладно розроблено організаційно-педагогічний і навчально-методичний супровід підготовки фахівців із педагогіки вищої школи [17]. Автори розкрили концептуальні підходи, зміст, технологію, організацію забезпечення якості підготовки фахівців із педагогіки вищої школи. На основі аналізу навчально-методичного забезпечення дисциплін магістерської підготовки науковці підкреслили переважання традиційних підходів до здійснення навчання, унаслідок чого вони мало сприяють реалізації сучасних цілей компетентнісно орієнтованої професійної підготовки; зауважили, що основне значення надається формуванню предметних знань, тоді як підготовка до практичної науково-педагогічної діяльності залишається практично поза увагою [17, с. 162].

Уважаємо за необхідне звернути увагу на дослідження, присвячені організації та проведенню лекції в ЗВО, яка досі залишається однією з основних форм передачі фундаментальних знань у вищій школі й засобом активізації мислення здобувачів освіти. Так, лекцію як засіб забезпечення якості процесу формування організаційно-педагогічної культури майбутніх магістрів фармації у процесі фахової підготовки схарактеризовано в дослідженні Н. Шолойко та Л. Копанцевої. Авторами запропоновано алгоритм застосування різних видів лекцій для профільної дисципліни та використання таких типів лекцій, які поширені у практиці вищої фармацевтичної освіти – лекція-бесіда, або діалог з аудиторією, пропозиція до колективного дослідження (мозкова атака), лекція-дискусія, лекція з розбором конкретних ситуацій, лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку, лекція-консультація, проблемна лекція тощо [25]. На думку Л. Онофрійчук, як методист викладач повинен володіти ефективними прийомами передавання знань, саме тому для кращого розуміння і запам'ятовування матеріалу під час лекцій дослідниця пропонує застосування скрайбінгу як активного методу навчання в освітньому процесі закладу вищої освіти [11]. Авторський підхід до підготовки та проведення лекційних занять у закладах вищої освіти в умовах змішаного навчання запропоновано В. Мізюк, яка представила авторську структуру підготовки до проведення лекцій за допомогою електронного середовища *LMS Moodle*, приклади різнорівневих завдань, які варто пропонувати перед лекцією, під час її читання і після неї [10].

Актуальний досвід висвітлено й у закордонних дослідженнях. Так, Крістін Харінгтон, Тодд Д. Закрайсек, Надав Хосе Антоніо Боуен запропонували стратегії, засновані на дослідженнях підвищення ефективності викладання лекції завдяки поєднанню з методами активного навчання (визначають як динамічне лекційне читання) [27]. Естер Е. ван Дейк, Ян ван Тартвейк, Маріке Ф. ван дер Шааф, Манон Клюйтманс порушили питання експертності викладачів ЗВО. Дослідники визначили шість завдань, що становлять експертність викладача ЗВО, які визнані на міжнародному рівні та разом становлять весь спектр діяльності викладачів вищих закладів освіти, як-от: викладання та підтримка навчання, що здійснюються переважно через взаємодію викладача та студентів на лекційних заняттях; освітнє проєктування; оцінювання та зворотний зв'язок; освітнє лідерство й управління; освітні наукові дослідження; професійний розвиток, що реалізується через формування експертних навичок. На думку авторів, розвиток експертних знань викладача, на відміну від інших завдань, завжди здійснюється стосовно та з метою самовдосконалення в інших завданнях педагога [26].

Ми погоджуємося з позицією авторів і підкреслюємо, що сучасний ЗВО потребує фахівця високої кваліфікації з «відповідною підготовкою, здатного до професійного спілкування та консультування, аналітичної діяльності, розуміння

сутності експертизи як процесу регулювання та контролю в освіті. Він повинен розумітися на регіональній і державній освітній політиці, бути обізнаним в інноваційному змісті та цільовій спрямованості обраної професійної діяльності, володіти сучасними інструментами експертної діяльності» [4].

Незважаючи на чималий інтерес дослідників до проблеми професійно-дидактичної підготовки майбутніх викладачів ЗВО, постає необхідність подальшого розроблення та впровадження навчально-методичного забезпечення, яке буде сприяти розвитку психолого-педагогічних компетентностей, удосконаленню дидактичних умінь і навичок, формуванню рефлексивних умінь, здатності до ефективної взаємодії з учасниками освітнього процесу та забезпеченню ефективної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічних спеціальностей до здійснення професійної діяльності.

Мета роботи – описати й узагальнити досвід професійної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічних спеціальностей до організації та проведення лекційних занять.

Мета зумовила конкретні завдання розвідки:

– проаналізувати нормативну документацію, підручники та посібники щодо забезпечення професійної підготовки магістрів до організації та проведення лекції;

– описати досвід професійної підготовки магістрів до організації та проведення лекції через висвітлення пріоритетних підходів у процесі теоретичної підготовки та характеристику суті та специфічних особливостей практичної підготовки здобувачів;

– запропонувати рекомендації для науково-педагогічних працівників щодо модернізації процесу професійної підготовки студентів психолого-педагогічних спеціальностей до організації та проведення лекційних занять.

Методи. Для досягнення поставленої мети та розв'язання завдань було використано комплекс взаємодоповнювальних загальнонаукових і емпіричних методів, зокрема: аналіз нормативної документації, підручників і посібників; синтез, порівняння, узагальнення, систематизацію, які дозволили системно розглянути досліджувані поняття у площині теоретичної та практичної підготовки здобувачів, надати рекомендації для науково-педагогічних працівників, сформулювати висновки та визначити перспективи подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загалом поняття «професійна підготовка» дослідники розглядають як «складну психолого-педагогічну систему зі специфічним змістом, наявністю структурних елементів, формами зв'язків, особливостями освітнього процесу, специфічного для певного фаху знаннями, уміннями й навичками, що дозволяють вийти на новий рівень готовності майбутніх викладачів до здійснення професійної діяльності»; визначають її як «організаційно-методичний процес формування у студентів їхньої професійної компетентності» [24, с. 202]. Н. Мирончук зазначає, що «навчання в магістратурі реалізує три функції: освітню – набуття студентами необхідних для виконання професійно-педагогічної діяльності знань, умінь та навичок; науково-дослідницьку – навчання магістрантів дослідницької діяльності; професійну – готує випускників до виконання професійних функцій викладача [9]. У процесі навчання в магістратурі майбутній викладач має сформувати професійні вміння та навички, необхідні для здійснення освітньої діяльності в ЗВО. Зокрема, опанувати методику підготовки та проведення навчальних занять згідно із принципами педагогічної та психологічної наук, вимогами дидактики, а також орієнтуючись на власні наукові інтереси, що прямо корелює з поняттям дидактичної компетентності, яка «передбачає здатність до впровадження в освітній практиці психолого-педагогічних, дидактичних, методичних знань, моделювання змісту навчальних дисциплін і уможливлює досягнення досконалості у викладанні освітніх компонентів» [5, с. 87]. У дослідженні О. Кірдан визначено складники дидактичної компетентності: «фундаментальні знання навчальних дисциплін, що викладаються; психолого-педагогічні знання; знання та опанування методики викладання; знання вимог і опанування сучасних засобів і технологій навчання; опанування діагностичного інструментарію та методик психолого-педагогічної корекції; здатність до рефлексії тощо» [5, с. 88].

Погоджуємося з тим, що формування дидактичної компетентності в майбутніх викладачів ЗВО передбачає знання основ педагогіки, психології та дидактики; уміння планувати й організовувати навчальний процес, добирати та застосовувати сучасні засоби, методи та технології для вирішення дидактичних завдань; знання психолого-педагогічних механізмів засвоєння знань і формування вмінь і навичок; уміння інтегрувати особистісно орієнтовані стратегії навчання; гнучкість у використанні дидактичних підходів, що є ознакою високого рівня викладацької діяльності. Звернемося до документів, у яких визначено нормативні вимоги до змісту, рівня і якості освітньої програми або курсу. Зокрема, у Стандарті вищої освіти України другого (магістерського) рівня

вищої освіти, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки сформульовано результати навчання, пов'язані з викладацькою діяльністю у процесі лекції [19]: СК 3. Здатність ураховувати різноманітність, індивідуальні особливості студентів у плануванні та реалізації освітнього процесу в закладі освіти. СК 10. Здатність здійснювати науково-педагогічну діяльність у закладах вищої освіти. РН 5. Організовувати освітній процес на основі студентоцентрованого, компетентнісного, контекстного підходів і сучасних досягнень освітніх, педагогічних наук, управляти навчально-пізнавальною діяльністю, об'єктивно оцінювати результати навчання здобувачів освіти.

У Стандарті вищої освіти України другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 017 Фізична культура представлено результати навчання, пов'язані з викладацькою діяльністю у процесі лекції: СК 3. Здатність проєктувати, організовувати й аналізувати науково-педагогічну діяльність з дисциплін предметної області в закладах вищої освіти. ПРН 12. Розробляти науково-методичне забезпечення дисциплін предметної області та проводити різні види навчальних занять у закладах вищої освіти [18].

У Стандарті вищої освіти України другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 05 Поведінкові науки спеціальності 053 Психологія визначено результати навчання, пов'язані з викладацькою діяльністю у процесі лекції [16]: СК 5. Здатність організовувати та реалізовувати просвітницьку й освітню діяльність для різних категорій населення у сфері психології. ПР 6. Розробляти просвітницькі матеріали й освітні програми, упроваджувати їх, отримувати зворотний зв'язок, оцінювати якість.

Окрім того, важливим орієнтиром у розробленні підходів до підготовки магістрів педагогічного ЗВО до проведення лекції виступає професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти» [15]. У даному документі зафіксовано трудову функцію А. Викладання, консультування та керівництво практичною підготовкою здобувачів вищої освіти. У межах даної трудової функції компетентність А 1 «Здатність планувати і проводити навчальні заняття» передбачає володіння викладачами системою знань: А 1.31. Предметна область. А 1.32. Актуальні наукові дослідження та сучасні практики. А 1.33. Вимоги до організації освітнього процесу. А 1.34. Зміст стандартів вищої освіти й освітніх програм. А 1.35. Специфіка та тенденції викладання у вищій освіті. У викладача повинен бути сформований комплекс умінь і навичок: А 1.У1. Обирати та застосовувати методи, технології та засоби (зокрема, цифрові) викладання. А 1.У2. Організовувати індивідуальну і групову роботу здобувачів ВО. А 1.У3. Залучати здобувачів ВО до активної участі в освітньому процесі. А 1.У4. Ураховувати принципи інклюзивності у вищій освіті. Комунікація викладача: А 1.К1. Доносити інформацію. А 1.К2. Взаємодіяти зі здобувачами. Відповідальність і автономія: А 1.В1. Відповідати за якість викладання. А 1.В2. Управляти груповою динамікою. А 1.В3. Удосконалювати викладання.

Забезпечення результатів навчання, зафіксованих в освітніх стандартах, здійснюється через розроблення освітньо-професійних програм, силабусів освітніх компонентів, організацію навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців.

Нормативна частина магістерської підготовки відповідно до освітньо-професійної програми окремої спеціальності передбачає цикл професійної та практичної підготовки, що забезпечують освітні компоненти. У результаті проведеного аналізу освітньо-професійних програм установлено, що здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради вивчають низку нормативних освітніх компонентів, у змісті яких докладно представлено теоретичні та практичні аспекти організації та проведення лекції, зокрема:

галузь знань А Освіта, спеціальність А1 Освітні науки – освітні компоненти «Педагогіка у сфері вищої освіти», «Методика викладання у сфері вищої освіти», «Пробні заняття у ЗВО»;

галузь знань А Освіта, спеціальність А7 Фізична культура і спорт – освітні компоненти «Педагогіка у сфері вищої освіти», «Пробні заняття в закладах освіти»;

галузь знань С Соціальні науки, журналістика й інформація, спеціальність С4 Психологія – освітні компоненти «Психологія та педагогіка у сфері вищої освіти», «Методика викладання психології», Практика «Пробні заняття у ЗВО», «Асистентська практика».

У межах досліджуваної нами проблематики доцільно проаналізувати підходи до викладу теоретичного матеріалу щодо лекції в підручниках і посібниках із педагогіки вищої школи. Відзначимо, що в дидактиці вищої школи лекцію розглядають як основну форму навчання здобувачів і метод навчання.

Наявні погляди вітчизняних дослідників щодо цього питання систематизовано в табл. 1.

Отже, у результаті проведеного аналізу змістового складника даних джерел робимо висновок

Таблиця 1

Висвітлення проблематики лекції як форми та методу навчання в підручниках і посібниках для майбутніх магістрів

№	Посібник	Виклад матеріалу	Автор, джерело	Рік видання
1	Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія	Суть лекції як форми навчання, дидактичні цілі, види лекцій, структура лекції	В. Гладуш, Г. Лисенко [17, с. 92–96]	2014 р.
2	Педагогіка вищої школи	Суть лекції як форми навчання, вимоги, динаміка, поради молодому викладачеві, види лекцій, особливості спілкування, специфіка лекцій із педагогічних дисциплін	І. Стражнікова [18, с. 70–75]	2018 р.
3	Педагогіка вищої школи	Роль і місце лекції у вищій школі, типи лекцій, основні дидактичні вимоги, зміст і структура, управління пізнавальною діяльністю студентів, методика проведення, особистість педагога	В. Головенкін 19, с. 97–122]	2019 р.
4	Педагогіка вищої школи	Суть лекції як форми навчання, історичний аспект, функції, організація та проведення, вимоги (за групами), методика та техніка, види, переваги, фактори успішності, використання технічних засобів	О. Федоренко, В. Тюріна, С. Гіренко, С. Бойко, М. Котелюх, П. Червоний, О. Медведєва [20, с. 60–70]	2020 р.
5	Педагогіка і психологія вищої школи	Суть лекції як методу навчання, вимоги, види лекцій	Л. Марцева [21, с. 26–27]	2022 р.

про докладне структуроване та системне висвітлення авторами й укладачами загальнодидактичних підходів до суті лекції як форми навчання та методу навчання в ЗВО. Викладання матеріалу вирізняється об'єктивністю, науковістю та чіткою логічною послідовністю, установленням міжпредметних зв'язків із психологією вищої школи. У контексті нашої розвідки відзначимо представлення підходів до організації та проведення проблемної лекції [20], лекції із заздалегідь запланованими помилками [1]; докладний розгляд авторами інноваційних типів лекції [20], особливостей управління пізнавальною діяльністю студентів [2].

На наш погляд, навчальний матеріал частково пов'язаний із практичними завданнями; епізодичне представлення методів і форм роботи зі здобувачами, що спряють формуванню в них усіх складників дидактичної компетентності; відносно невелика частка завдань для самостійної та індивідуальної роботи майбутніх фахівців. Також констатуємо відсутність актуальної інформації щодо ефективної адаптації лекції до сучасних вимог і реалій освітнього середовища (відповідність вимогам освітнього стандарту окремої спеціальності, специфіка змішаного навчання, урахування підходів до роботи зі здобувачами з особливими освітніми потребами, забезпечення освітнього діалогу тощо).

Опишемо досвід професійної підготовки магістрів до організації та проведення лекції, висвітлимо пріоритетні підходи у процесі теоретичної підготовки здобувачів вищої освіти в означеному напрямі.

У процесі роботи з магістрантами нами реалізовано комплекс дидактичних умов, як-от: організація навчання як процесу інтелектуального пошуку; використання методів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності; сприяння професійному самовизначенню студентів; усвідомлення ними найближчих і кінцевих цілей навчання; професійна спрямованість навчально-пізнавальної діяльності; проблематизація змісту навчального матеріалу; організація освітнього діалогу; залучення студентів до створення та використання освітніх продуктів; забезпечення досвіду рефлепрактики.

Процес теоретичної підготовки було поділено на 3 етапи відповідно до логіки навчально-пізнавальної діяльності, а саме: мотиваційно-цільовий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний [14].

Наведемо систему завдань, яку було запропоновано майбутнім магістрам у процесі лекційних, семінарських, практичних занять і самостійної роботи. Завдання розроблено з урахуванням результатів наукових розвідок класиків української педагогічної думки й актуальних тенденцій розвитку вищої освіти в Україні в умовах сучасних викликів.

Мотиваційно-цільовий етап

Проблемне питання: Як у процесі лекції забезпечити пріоритет розвитку особистості здобувача?

Складіть план навчально-пізнавальної діяльності під час вивчення теми.

Сформулюйте систему знань науково-педагогічного працівника щодо сучасних практик проведення лекційних занять.

Визначте систему вмінь науково-педагогічного працівника щодо роботи зі здобувачами з особливими освітніми потребами у процесі лекції.

Операційно-діяльнісний етап

Складіть опорну схему «Діяльність викладача ЗВО».

Складіть опорну схему «Лекція як основна форма навчання в ЗВО».

Розробіть блок-схему формування та прояву виховних компетенцій викладача психологічних дисциплін.

Проведіть спостереження за роботою викладачів у процесі лекцій для визначення педагогічного інструментарію формування професійної рефлексії у студентів, сформулюйте висновки.

Проведіть спостереження за роботою викладачів під час лекцій для визначення маркерів успішного управління груповою динамікою у процесі лекції в дистанційній формі.

Проведіть спостереження за роботою викладачів у процесі лекцій для визначення підходів до формування академічної культури у здобувачів під час лекції в дистанційній формі.

Сформулюйте 5 правил, за умов дотримання яких можна забезпечити ефективність мотивування студентів у процесі лекції в дистанційній формі.

Доведіть, що підсумкова рефлексія є обов'язковим етапом лекції.

Охарактеризуйте зв'язки між видом лекції в ЗВО та методами організації навчально-пізнавальної діяльності студента під час її проведення.

Охарактеризуйте зв'язки лекції, семінару та консультації як форм організації навчання в ЗВО.

Визначте 5 ознак інноваційної лекції як середовища формування професійних цінностей у студентів.

Сформулюйте 5 питань, які доречно запропонувати майбутнім фахівцям для організації рефлексії наприкінці вивчення освітнього компонента «Загальна психологія».

Змоделюйте навчальну ситуацію, орієнтовану на формування soft skills у здобувачів у процесі лекції.

Змоделюйте навчальну ситуацію, орієнтовану на забезпечення освітнього діалогу під час лекції в дистанційній формі.

Змоделюйте навчальну ситуацію, спрямовану на формування стресостійкості у студентів під час лекції.

Рефлексивно-оцінний етап

Обґрунтуйте специфіку цілей психологічної освіти згідно з гуманітарним характером психології.

Складіть прогноз удосконалення та розвитку лекції як форми навчання в ЗВО з урахуванням засад компетентнісного підходу.

Проаналізуйте власний рівень готовності до організації та проведення лекцій.

Заповніть рефлексивну мішень (за результатами вивчення теми).

Представимо пріоритетні підходи у процесі практичної підготовки здобувачів вищої освіти, загальний вектор якої – сфокусованість на реальних ситуаціях навчання для отримання здобувачами досвіду викладацької діяльності в умовах реального освітнього процесу в ЗВО.

Практична підготовка здобувачів вищої освіти педагогічного закладу вищої освіти полягає у формуванні готовності до професійної діяльності шляхом поєднання теоретичних знань із практичним досвідом, здобутим у реальних умовах освітнього процесу, та містить такі складники [21–25]:

– формування педагогічної майстерності – здобувачі освіти опановують методику викладання, навички організації заняття, управління студентською групою, розроблення навчальних матеріалів із застосуванням тренінгових технологій і оцінювання результатів навчання;

– професійне самоствердження в педагогічній ролі – психолого-педагогічні види практичної підготовки здобувачів вищої освіти (практичні заняття з різних освітніх компонентів, психолого-педагогічна практика) дозволяють поступово ввійти в роль викладача, сформувати власний стиль психолого-педагогічного спілкування, набути впевненості у професійній діяльності;

– застосування психолого-педагогічних знань – під час психолого-педагогічної практичної підготовки здобувачі освіти вчаться враховувати індивідуальні особливості студентів, формувати позитивний мікроклімат у групі, будувати взаємодію на засадах гуманізму та поваги;

– формування готовності до особистісного та професійного зростання – під час практичних занять важливим складником підготовки здобувача освіти є участь у заходах, спрямованих на особистісне та професійне зростання, із застосуванням тренінгових технологій (тренінги особистісного та професійного зростання, які можуть реалізовуватися в рамках вивчення як відповідних освітніх компонентів, так і окремих освітніх компонентів), спрямованих на особистісний і професійний розвиток особистості студента. Де можуть бути опановані такі теми, як, напри-

клад: «Вплив командної роботи на імідж закладу освіти», «Подолання психологічної інертності та професійного вигорання», «Тайм-менеджмент як необхідний складник у роботі викладачів ЗЗСО», «Розвиток стресостійкості та резильєнтності у викладачів ЗЗСО», «Подолання страху публічних виступів» тощо;

– розвиток рефлексивних і аналітичних умінь, адже практична підготовка передбачає самооцінку професійних дій, уміння аналізувати власну діяльність, виявляти сильні сторони та зони для вдосконалення;

– поступова адаптація до освітнього середовища ЗВО, де студенти знайомляться із внутрішнім життям ЗВО чи іншого освітнього закладу, з документацією, викладацькою культурою та реальними викликами професії.

Принципи організації педагогічної практики магістрантів: професійно-педагогічна спрямованість; системно-діяльнісний підхід; спадкоємність і наступність; комплексний характер; індивідуалізація та диференціація; самоаналіз та самопрограмування [20, с. 120].

Охарактеризуємо специфічні особливості практичної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічних спеціальностей. Варто зазначити, що практична підготовка майбутніх фахівців психолого-педагогічних спеціальностей є важливим складником професійного становлення, оскільки формує не лише педагогічні, психолого-педагогічні компетентності, але й науково-методичні та комунікативні, які зумовлюють як її ефективність, так і складність реалізації здобувачами вищої освіти.

Так, серед переваг практичної підготовки фахівців психолого-педагогічних спеціальностей можемо зазначити такі [7; 8; 13]:

– залучення до викладацького середовища – практика дає змогу студентам опанувати особливості організації освітнього процесу в ЗВО (ведення лекційних, практичних, семінарських занять, оцінювання знань, консультування тощо);

– формування навичок академічної доброчесності – здобувачі освіти у процесі підготовки до занять засвоюють принципи наукової етики з розумінням вимог до самостійної і авторської роботи в освітньому процесі;

– можливість інтегрувати дослідницьку діяльність із педагогічною практикою, що сприяє поєднанню викладацької функцію з науковим пошуком, яка є необхідною умовою роботи в ЗВО;

– індивідуалізація педагогічної взаємодії – здобувачі освіти вчаться працювати з аудиторією, яка різниться за рівнем мотивації, інтересів, потреб тощо;

– формування іміджу викладача – психолого-педагогічна практика допомагає здобувачам освіти сформувати професійний стиль, уміння презентувати себе, ефективно працювати з аудиторією.

Стосовно проблем практичної підготовки, виділяємо такі: брак педагогічного досвіду, труднощі з адаптацією до академічного середовища ЗВО, невпевненість у власних силах під час проведення занять, складність у формуванні навчального контенту та забезпеченні індивідуального підходу, психологічна невпевненість і стрес.

В окремій розвідці нами представлено досвід забезпечення сучасних векторів організації та проведення практики «Пробні заняття в ЗВО» зі здобувачами вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» [22]. Частина підходів, окреслених у даному дослідженні, сприяє набуттю здобувачами комплексу вмінь і навичок щодо проведення лекції.

Завдяки впровадженню психолого-педагогічних видів практики формуються ключові професійні якості: педагогічна майстерність, психолого-педагогічна компетентність, рефлексивні вміння, а також внутрішня мотивація до особистісного та професійного зростання.

Отже, можна з упевненістю сказати, що процес професійної підготовки фахівців психолого-педагогічних спеціальностей у напрямі організації та проведення лекційних занять вимагає від науково-педагогічних працівників чіткого розуміння та системної реалізації змістових, організаційних і методичних зв'язків освітніх компонентів, які передбачають відповідну теоретичну та практичну підготовку.

У результаті узагальнення досвіду професійної підготовки магістрів до організації та проведення лекційних занять пропонуємо нижчезазначені рекомендації.

Під час викладання кожного освітнього компонента циклу професійної та практичної підготовки забезпечувати професійно-педагогічну спрямованість через аналіз кейсів реального освітнього процесу в ЗВО.

Виділяти змістові зв'язки в межах визначеного освітнього компонента, які доцільно встановити студентам для осмислення сучасних підходів до організації та проведення лекції.

У плануванні окремого заняття виділяти проблемне поле, що стане підґрунтям організації освітнього діалогу викладача та здобувачів, а також здобувачів одного з одним.

Мотивувати здобувачів до рефлексії та професійного самовдосконалення, адже регулярні обговорення, ведення щоденника із практики або

написання рефлексивних есе сприятимуть усвідомленню власних сильних сторін і потреб у розвитку.

Забезпечувати інтеграцію сучасних освітніх технологій із процесом практики шляхом заохочення використання цифрових платформ, інтерактивних методів, тренінгових технологій і мультимедійного контенту, що дозволяє підвищити якість підготовки до проведення лекційних занять.

Формувати психологічну готовність до професійної діяльності, тобто включення до програми підготовки магістрів тренінгів із розвитку комунікативних навичок, управління стресом, подолання страху публічних виступів тощо.

Формувати дослідницьку компетентність через залучення здобувачів освіти до науково-дослідної діяльності (участь у конференціях, семінарах, круглих столах), що сприятиме формуванню навичок критичного мислення та аналітичного підходу до викладання.

Залучати студентів до розроблення та використання освітніх продуктів, що відбивають істотні ознаки сучасного освітнього процесу, і лекції як його складника: цілей роботи; планів роботи за темою; моделей; схем; системи завдань; рефлексивних суджень; презентацій; довідників; есе; колажів, відео.

Об'єктом аналізу студентських робіт обирати не тільки кінцевий результат, а й різні способи виконання та представлення завдання, відображення ситуацій реального освітнього процесу в ЗВО у площині організації та проведення лекційних занять.

Висновки. Процес підготовки здобувачів освіти до організації та проведення лекційних занять розглядаємо як систему дій із добору, розроблення та реалізації дидактичних умов, традиційних та інноваційних методів і форм роботи у процесі інтеграції теоретичної та практичної підготовки магістрів в означеному напрямі.

Мета роботи – забезпечити опанування студентами комплексу знань і способів діяльності у стандартних і нестандартних ситуаціях організації та проведення лекційних занять у реальному освітньому процесі в ЗВО.

Процес підготовки має відбуватися цілеспрямовано, систематично, системно, комплексно, з поступовим збагаченням професійних смислів і збільшенням обсягу та характеру відповідних знань і умінь. У його основі – освітній діалог викладачів і здобувачів у проблемному полі, яке є актуальним для них.

Отже, можна стверджувати, що запропонований підхід відповідає сучасним викликам щодо системи вищої освіти із забезпечення цілеспрямованого професійного становлення майбутніх фахівців психолого-педагогічних спеціальностей. Комплексність і цілісність підходу до підготовки створюють умови для формування конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно реалізовувати професійну діяльність в умовах сучасного освітнього середовища.

Перспективу подальшого студіювання в цьому напрямі вбачаємо у проведенні аналізу дидактичних підходів до підготовки майбутніх магістрів із використання штучного інтелекту для ефективного супроводу лекції в ЗВО.

Список літератури:

1. Гладуш В., Лисенко Г. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навчальний посібник. Дніпропетровськ, 2014. 416 с. URL: http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/pedagogikavsh.pdf (дата звернення: 20.04.2025).
2. Головенкін В. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс] : підручник. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с. URL: https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/dca98cbd-487b-43eb-86ef-d5c4634bf16c/content (дата звернення: 20.04.2025).
3. Долинська Л., Темрук О. Особистісно-професійне зростання: психологічні тренінги : навчально-методичний посібник. Київ : Каравела, 2017. 560 с.
4. Єрьоменко О. Підготовка майбутніх фахівців педагогічної галузі до експертної діяльності на адаптивних засадах. *Адаптивне управління: теорія і практика.* Серія «Педагогіка» : електронне наукове фахове видання. 2022. Вип. 13 (25). DOI: 10.33296/2707-0255-13(25)-08.
5. Кірдан О. Дидактична компетентність майбутніх викладачів закладів вищої освіти: сутність, формування, розвиток. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2023. Вип. 2 (28). С. 84–91. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2023/2/13.pdf (дата звернення: 20.04.2025).
6. Марцева Л. Педагогіка і психологія вищої школи : навчальний посібник. Житомир : Державний університет «Житомирська політехніка», 2022. 150 с. URL: https://eztuir.ztu.edu.ua/handle/123456789/8091 (дата звернення: 20.04.2025).
7. Методика викладання психологічних дисциплін у ВНЗ: Курс лекцій : навчальний посібник / уклад. : Т. Перепелюк. Умань, 2017. 226 с.
8. Методичні настанови до практики із психології / уклад. : С. Бужинська та ін. ; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2021. 47 с.
9. Мирончук Н. Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» («Педагогіка вищої школи») в Україні. *Scientific Letters of Akademic Society of Michal Baludansky.* 2018. № 3. Vol. 6. P. 99–103.
10. Мізюк В. Лекція в сучасному закладі вищої освіти в умовах змішаного навчання. *Педа-*

гогічні науки : збірник наукових праць. 2020. № 90. С. 135–141. URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4319 (дата звернення: 20.04.2025).

11. Онофрійчук Л. Скрайбінг як сучасна форма візуалізації навчального матеріалу в закладі вищої освіти. *Народна освіта.* 2020. Вип. 1. С. 61–66. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2020_1_11 (дата звернення: 20.04.2025).

12. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / О. Федоренко та ін. ; за заг. ред. О. Федоренко. Харків : ФОП Бровін О.В., 2020. 240с.URL:https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/4e1d91e7-e582-4715-87c4-846d11702b07/content (дата звернення: 20.04.2025).

13. Петренко Л., Кучерявий О., Лавріненко О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства [Електронний ресурс] : монографія. Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 246 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742808/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F_21.10.2024.pdf (дата звернення: 20.04.2025).

14. Пономарьова Г., Толмачова І. Педагогіка у сфері вищої освіти : робочий зошит. Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2023. 92 с.

15. Про затвердження Професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України № 1466 від 16.10.2024 р. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466 (дата звернення: 16.04.2025).

16. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України № 564 від 24.04.2019 р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/053-psikhologiya-mag.pdf (дата звернення: 16.04.2025).

17. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / З. Рябова та ін. Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 359 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705835/7/Pedagogy%20of%20high%20school.pdf_(дата звернення: 20.04.2025).

18. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для другого (магістерського) рівня вищої освіти від 11.05.2021 р. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzheni-standarti-vishchoi-osviti (дата звернення: 21.04.2025).

19. Стандарт вищої освіти України другого (магістерського) рівня вищої освіти ступеня «магістр», галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 017 «Фізична культура і спорт». URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzheni-standarti-vishchoi-osviti (дата звернення: 16.04.2025).

20. Стражнікова І. Педагогіка вищої школи : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : НАІР, 2018. 120 с.

21. Ткачівська І., Серман Т., Презлята Г. Формування дидактичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. *Mountain school of ukrainian carpaty*. 2022. № 26. С. 99–103.

22. Толмачова І., Ільїна О. Практика «Пробні заняття у ЗВО»: сучасні вектори реалізації. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. Вип. 1(45). С. 208–214.

23. Федорчук В. Тренінг особистісного зростання : навчальний посібник. Київ, 2014. 250 с.

24. Цюняк О. Професійна підготовка майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності як наукова проблема. *Освітні обрії.* 2020. № 1 (50). С. 201–205.

25. Шолойко Н., Копанцева Л. Лекція як засіб забезпечення якості процесу формування організаційно-педагогічної культури майбутніх магістрів фармації. *Українська професійна освіта.* 2023. № 13. С. 132–140. DOI: 10.33989/2519-8254.2023.13.289948.

26. Esther E., van Dijk Jan, van Tartwijk, Marieke F. van der Schaaf, Manon Kluijtmans. What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*. 2020. Vol. 31. DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100365.

27. Harrington C., Zakrajsek T.D. Dynamic Lecturing: Research-Based Strategies to Enhance Lecture Effectiveness. 1st ed. Routledge, 2017. DOI: 10.4324/9781003444374.

References:

1. Hladuš, V., & Lysenko, H. (2014). Pedahohika vyshchoi shkoly: teoriia, praktyka, istoriia: navch. posib. [Pedagogy of Higher Education: Theory, Practice, History: Textbook]. Dnipropetrovsk: 416 p. April 20, 2025. Retrieved from: http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/pedagogikavsh.pdf [in Ukrainian].

2. Holovenkin, V. (2019). Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of Higher Education] [Electronic resource]: pidruchnyk. 2nd ed., rev. and enl. Kyiv: KPI im. Ihoria Sikorskoho, 290 p. April 20, 2025. Retrieved from: https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/dca98cbd-487b-43eb-86ef-d5c4634bf16c/content [in Ukrainian].

3. Dolyns'ka, L., & Temruk, O. (2017). Osobystisnoprofesiine zrostannia: psykholo'hichni trenyngy: navchal'no-metodychnyi posib. [Personal and Professional Growth: Psychological Trainings: Educational-Methodical Manual]. Kyiv: Karavella, 560 p. [in Ukrainian].

4. Yer'omenko, O. (2022). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv pedahohichnoï haluzi do ekspertnoï diial'nosti na adaptivnykh zasadakh [Preparing Future Specialists in Pedagogical Field for Expert Activity on Adaptive Principles]. Adaptivne upravlinnia: teoriia i praktyka. Seriia "Pedahohika" – Adaptive Management: Theory and Practice. Series "Pedagogy", (13 (25)). https://doi.org/10.33296/2707-0255-13(25)-08 [in Ukrainian].

5. Kirdan, O. (2023). Dydaktychna kompetentnist' maibutnikh vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity: sutnist', formuvannia, rozvytok [Didactic Competence of Future Higher Education Teachers: Essence, Formation, Development]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of Preparing Modern Teacher, 2 (28), 84–91. April 20, 2025. Retrieved from: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2023/2/13.pdf [in Ukrainian].

6. Martseva, L. (2022). Pedahohika i psykhologiia vyshchoi shkoly: navch. posib. [Pedagogy and Psychology of Higher School: Textbook]. Zhytomyr: Zhytomyrska Politekhnika State University, 150 p. April 20, 2025. Retrieved from: https://eztuir.ztu.edu.ua/handle/123456789/8091 [in Ukrainian].

7. Metodyka vykladannia psykholoʹhichnykh dystsyplin u VNZ: Kurs lektsii: navch. posib. [Methods of Teaching Psychological Disciplines in HEI: Lecture Course: Textbook] (2017). Uman, 226 p. [in Ukrainian].

8. Metodychni nastanovy do praktyky z psykholohii / uklad.: S. Buzhyns'ka et al.; Komunal'nyi zaklad "Kharkivska humanitarnopedahohichna akademiia" Kharkivs'koi oblasnoi rady (2021). Kharkiv, 47 p. [in Ukrainian].

9. Myronchuk, N. (2018). Osoblyvosti zmistu pidhotovky mahistriv spetsial'nosti 011 "Osvitni, pedahohichni nauky" ("Pedahohika vyshchoi shkoly") v Ukraini [Features of the Content of Training Masters in Specialty 011 "Educational, Pedagogical Sciences" ("Pedagogy of Higher Education") in Ukraine]. Scientific Letters of Akademic Society of Michal Baludansky, 6 (3), 99–103 [in Ukrainian].

10. Miziuk, V. (2020). Lektsiia u suchasnomu zakladi vyshchoi osvity v umovakh zmishanoho navchannia [Lecture in a Contemporary Higher Education Institution under Blended Learning Conditions]. Zbirnyk naukovykh prats' "Pedahohichni nauky" – Collection of Scientific Works "Pedagogical Sciences", (90), 135–141. April 20, 2025. Retrieved from: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4319 [in Ukrainian].

11. Onofriychuk, L. (2020). Skraibinh yak suchasna forma vizualizatsii navchalnoho materialu v zakladi vyshchoi osvity [Scribing as a Modern Form of Visualization of Educational Material in HEI]. Narodna osvita – People's Education, (1), 61–66. April 20, 2025. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2020_1_11 [in Ukrainian].

12. Fedenko, O., Tiurina, V., Hirenko, S., Boiko, S., Koteliukh, M., Chervonyi, P., & Medvedieva, O. (2020). Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib. [Pedagogy of Higher Education: Textbook]. Kharkiv: FOP Brovin O.V., 240 p. April 20, 2025. Retrieved from: https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/4e1d91e7-e582-4715-87c4-846d11702b07/content [in Ukrainian].

13. Petrenko, L., Kucheriavyi, O., & Lavrinenko, O. (2024). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho vykladacha zakladu vyshchoi pedahohichnoi osvity do profesiinoi diialnosti v umovakh tsyfrovyzatsii suspilstva [Theoretical and Methodical Foundations of Preparing Future Higher Pedagogical Education Teacher for Professional Activity in Conditions of Society's Digitalization] [Electronic resource]: monograph. Kyiv: Yurko Liubchenko Publishing LLC, 246 p. April 20, 2025. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742808/1/Монографія_21.10.2024.pdf [in Ukrainian].

14. Ponomariova, H., & Tolmachova, I. (2023). Pedahohika u sferi vyshchoi osvity: robochyi zoshyt [Pedagogy in the Field of Higher Education: Workbook]. Kharkiv: Kharkiv HumanitarianPedagogical Academy of Kharkiv Regional Council, 92 p. [in Ukrainian].

15. Pro zatverdzhennia Profesijnoho standartu "Vykladach zakladu vyshchoi osvity": nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 1466 vid 16.10.2024 [On Approval of the Professional Standard "Higher Education Teacher": Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1466 dated October 16, 2024]. April 16, 2025. Retrieved from: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466 [in Ukrainian].

16. Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsial'nistiu 053 "Psykholohiia" dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 564 vid 24.04.2019 [On Approval of the Higher Education Standard for Specialty 053 "Psychology" for the Second (Master's) Level: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 564 dated April 24, 2019]. April 16, 2025. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/053-psikhologiya-mag.pdf [in Ukrainian].

17. Riabova, Z., Drach, I., Prykhod'kina, N., et al. (2014). Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib. [Pedagogy of Higher Education: Textbook]. Kyiv: National Academy of Educational Management, 359 p. April 20, 2025. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705835/7/Pedagogy%20of%20high%20school.pdf [in Ukrainian].

18. Standart vyshchoi osvity za spetsial'nistiu 011 Osvitni, pedahohichni nauky haluzi znan' 01 Osvita/Pedahohika dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity vid 11.05.2021 [Higher Education Standard for Specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences of Education/Pedagogy Field for the Second (Master's) Level of Higher Education dated May 11, 2021].

April 21, 2025. Retrieved from: https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzheni-standarti-vishchoi-osviti [in Ukrainian].

19. Standart vyshchoi osvity Ukrainy druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity stupenia "mahistr", haluz znan' 01 Osvita/Pedahohika, spetsial'nist' 017 Fizychna kultura i sport [Higher Education Standard of Ukraine for Second (Master's) Level, Field 01 Education/Pedagogy, Specialty 017 Physical Culture and Sport]. April 16, 2025. Retrieved from: https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzheni-standarti-vishchoi-osviti [in Ukrainian].

20. Strazhnikova, I. (2018). Pedahohika vyshchoi shkoly: navchalnometod. posib. [Pedagogy of Higher Education: Educational Methodical Manual]. Ivano-Frankivsk: NAIR, 120 p. [in Ukrainian].

21. Tkachivska, I., Serman, T., & Prezliata, H. (2022). Formuvannia dydaktychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteli fizychnoi kultury [Formation of Didactic Competence of Future Physical Education Teachers*]. Mountain School of Ukrainian Carpaty,* (26), 99–103 [in Ukrainian].

22. Tolmachova, I., & Il'iina, O. (2023). Praktika "Probni zaniattia u ZVO": suchasni vektory realizatsii [Practice "Trial Lessons in HEI": Modern Vectors of Implementation]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka – Pedagogical Sciences: Theory and Practice,* 1 (45), 208–214 [in Ukrainian].

23. Fedorchuk, V. (2014). Treninh osobystisnoho zrostannia: navch. posib. [Personal Growth Training: Textbook]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 250 p. [in Ukrainian].

24. Ciuniak, O. (2020). Profesiina pidhotovka maibutnikh mahistriv pochatkovoi osvity do innovatsiinoi diialnosti yak naukova problema [Professional Preparation of Future Masters of Primary Education for Innovative Activity as a Scientific Problem]. *Osvitni obrii – Educational Horizons,* 1 (50), 201–205 [in Ukrainian].

25. Sholoiko, N., & Kopantseva, L. (2023). Lektsiia yak zasib zabezpechennia yakosti protsesu formuvannia orhanizatsiinopedahohichnoi kul'tury maibutnikh mahistriv farmatsii [Lecture as a Means of Ensuring Quality of the Process of Forming OrganizationalPedagogical Culture of Future Masters of Pharmacy]. *Ukrainska profesiina osvita – Ukrainian Professional Education,* (13), 132–140. DOI: 10.33989/2519-8254.2023.13.289948 [in Ukrainian].

26. Van Dijk, E.E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. Educational Research Review. DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100365.

27. Harrington, C., & Zakrajsek, T.D. (2017). Dynamic Lecturing: ResearchBased Strategies to Enhance Lecture Effectiveness (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003444374.

© С. М. Бужинська, О. А. Єрьоменко, І. М. Толмачова, 2025

Науково-методична стаття
Надійшла до редакції 03.04.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Циганок Г. М., Клочкова Т. І., Берестоk О. В., Байдак Л. І. Формування безпечного освітнього середовища крізь лінгвістичну призму: досвід модуля Жана Моне. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 80–98.

УДК 378:159.9.07
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/10.32782/3041-1297/2025-1-11

Г. М. Циганок, Т. І. Клочкова, О. В. Берестоk, Л. І. Байдак
Сумський національний аграрний університет, м. Суми, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6303-6831 – Г. М. Циганок
https://orcid.org/0000-0002-1173-6211 – Т. І. Клочкова
https://orcid.org/0000-0001-7912-9592 – О. В. Берестоk
https://orcid.org/0000-0002-3801-4606 – Л. І. Байдак
tsiganokanna@gmail.com

ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА КРІЗЬ ЛІНГВІСТИЧНУ ПРИЗМУ: ДОСВІД МОДУЛЯ ЖАНА МОНЕ

Анотація. У статті розглянуто лінгвістичний вимір поняття «безпека» як ключового елемента концепції безпечного освітнього простору в європейському контексті. Аналіз здійснено на основі міждисциплінарного підходу в межах реалізації міжнародного проєкту «Erasmus+ Модуль Жан Моне» на базі Сумського національного аграрного університету. Основна увага приділена актуалізації поняття «безпека» в освітньому дискурсі, зокрема його когнітивним та семантичним особливостям у контексті педагогічної взаємодії, міжкультурної комунікації та забезпечення інклюзивного середовища для всіх учасників освітнього процесу. Окреслено взаємозв'язок між мовною репрезентацією безпеки та ціннісно-смисловими орієнтирами сучасної освіти.

Метою дослідження є з'ясування змістового наповнення лінгвістичної категорії «безпека» та її реалізації в дискурсивних практиках вищої освіти, зокрема в умовах трансформації європейського гуманітарного простору.

Результати дослідження засвідчують, що поняття «безпека» нині виходить за межі суто фізичного захисту й охоплює психологічний комфорт, мовну толерантність, культурну адаптивність, етичну взаємоповагу та ціннісну орієнтацію. У статті також представлено результати апробації авторських акредитованих курсів та спецкурсів, спрямованих на формування безпечного освітнього середовища для іноземних студентів. Окрему увагу приділено формуванню компетентностей міжкультурної чутливості та емоційного інтелекту в контексті педагогічного супроводу.

Наукова новизна дослідження полягає у висвітленні унікального досвіду впровадження практичних інструментів формування безпечного освітнього середовища через розроблення та апробацію двох авторських спецкурсів у межах міжнародного проєкту «Erasmus+ Модуль Жан Моне» на базі Сумського національного аграрного університету. Вперше представлено модель застосування лінгвістичних і міжкультурних механізмів забезпечення інклюзивності та психологічного комфорту іноземних студентів у реальному освітньому середовищі українського ЗВО. Запропонований підхід орієнтований на підвищення міжкультурної компетентності викладачів і студентів, а також інтеграцію гуманітарних європейських практик у національну систему освіти. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням аналітичної бази та інтеграцією напрацювань у міжкультурну комунікативну практику вищої освіти України, що сприятиме її європейській інтеграції та зміцненню гуманітарного виміру.

Ключові слова: безпека в освіті, лінгвістичний аналіз, когнітивна лінгвістика, Жан Моне Модуль, освітній дискурс, іноземні студенти, європейський контекст.

H. M. Tsyhanok, T. I. Klochkova, O. V. Berestok, L. I. Baidak
Sumy National Agrarian University, Sumy, Ukraine

FORMING A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT THROUGH A LINGUISTIC PRISM: THE EXPERIENCE OF THE JEAN MONT MODULE

Abstract. The article examines the linguistic dimension of the concept of "security" as a key element of the concept of a safe educational space in the European context. The analysis was carried out on the basis

of an interdisciplinary approach within the framework of the implementation of the international project "Erasmus+ Jean Monnet Module" at Sumy National Agrarian University. The main attention is paid to the actualization of the concept of "security" in educational discourse, in particular its cognitive and semantic features in the context of pedagogical interaction, intercultural communication and ensuring an inclusive environment for all participants in the educational process. The relationship between the linguistic representation of security and the value-semantic guidelines of modern education is outlined.

The purpose of the study is to clarify the content of the linguistic category "security" and its implementation in discursive practices of higher education, in particular in the context of the transformation of the European humanitarian space.

The results of the study show that the concept of "security" in the modern educational space goes beyond purely physical protection and encompasses psychological comfort, language tolerance, cultural adaptability, ethical mutual respect and value orientation. The article also presents the results of testing the author's accredited courses and special courses aimed at forming a safe educational environment for international students. Special attention is paid to the formation of competencies of intercultural sensitivity and emotional intelligence in the context of pedagogical support.

The scientific novelty of the study lies in highlighting the unique experience of implementing practical tools for forming a safe educational environment through the development and testing of two author's special courses within the framework of the international project "Erasmus+ Jean Monnet Module" based on Sumy National Agrarian University. For the first time a model of using linguistic and intercultural mechanisms to ensure inclusiveness and psychological comfort of foreign students in the real educational environment of a Ukrainian higher education institution is presented. The proposed approach is focused on increasing the intercultural competence of academic staff and students, as well as the integration of European humanitarian practices into the national education system. Prospects for further research are related to the expansion of the analytical base and the integration of developments into the intercultural communicative practice of higher education in Ukraine, which will contribute to its European integration and strengthening the humanitarian dimension.

Key words: security in education, linguistic analysis, cognitive linguistics, Jean Monnet Module, educational discourse, foreign students, European context.

Вступ. Сучасний освітній простір, особливо в умовах глобальних викликів і трансформацій (збройні конфлікти, міграційні процеси, цифровізація, мультикультурність), потребує переосмислення поняття «безпека» не лише як юридичної чи психологічної категорії, але й як лінгвістичного феномена, що відображає глибинні потреби особистості в адаптивному, інклюзивному та захищеному середовищі. Попри значний інтерес до проблем безпечного освітнього простору, мовний аспект цього поняття залишається недостатньо опрацьованим у науковому дискурсі, особливо в контексті його когнітивної структури, семантичного наповнення та функціонування в педагогічній взаємодії.

Актуальність проблеми зумовлена потребою інтеграції української освіти в європейський простір, де поняття безпеки тлумачиться комплексно й охоплює фізичний, психологічний, комунікативний та культурний складники. Такий підхід передбачає мовну чутливість, толерантність до інших культурних кодів, інклюзивність та бар'єрну відкритість у міжкультурному освітньому середовищі. У цьому контексті постає потреба розроблення лінгвістично обґрунтованої моделі безпечного освітнього простору, орієнтованої на європейські стандарти та цінності.

Практичне завдання дослідження реалізовано через розроблення та впровадження двох авторських спецкурсів, спрямованих на формування безпечного освітнього середовища для іноземних студентів і підвищення міжкультурної компетентності викладачів. Зазначені курси апробовано в межах реалізації міжнародного освітнього проєкту «Erasmus+ Жан Моне» на базі Сумського національного аграрного університету. *Наукове завдання* розвідки полягає у вивченні когнітивних, семантичних і прагматичних характеристик поняття «безпека» в мові освіти з урахуванням дискурсивних практик сучасної вищої школи. Дослідження не лише актуалізує лінгвістичний компонент поняття безпеки, але й сприяє розробленню педагогічних практик, що відповідають гуманітарним цінностям та європейським підходам до освіти.

Наукова новизна дослідження полягає у вперше здійсненій спробі комплексного лінгвістичного осмислення поняття «безпека» крізь призму освітнього досвіду українського закладу вищої освіти – Сумського національного аграрного університету, інтегрованого в європейський контекст. У роботі проаналізовано мовну репрезентацію безпеки як базової гуманітарної цінності, упроваджену у структуру авторських міжкультурних курсів для іноземних здобувачів освіти. Практичне застосування результатів дало змогу запропонувати лінгвістично обґрунтовану модель безпечного освітнього середовища в полі-

культурному університетському середовищі, що становить новий напрям у студіях з освітньої лінгвістики та євроінтеграційних гуманітарних дослідженнях.

Практична значимість дослідження полягає в безпосередній апробації його результатів у реальному освітньому процесі – через розроблення, упровадження та викладання двох авторських спецкурсів в межах модуля Жан Моне на базі Сумського національного аграрного університету: 1) акредитований курс *«Концепція безпечного освітнього середовища»*, орієнтований на формування в іноземних студентів базових уявлень про європейські підходи до безпеки в освіті, розвиток міжкультурної комунікативної компетентності та вивчення лінгвістичних стратегій забезпечення безпечної комунікації; 2) спецкурс *«Зимова академія для викладачів закладів вищої освіти: впровадження безпечного освітнього простору для іноземних громадян на прикладі країн ЄС»*, який сприяє професійному розвитку українських педагогів у сфері побудови безпечного, інклюзивного та мультикультурного освітнього простору на засадах європейських цінностей.

Матеріали дослідження можуть бути використані під час створення навчально-методичних програм, підготовки тренінгів для викладачів, підвищення кваліфікації фахівців у сфері міжнародної освіти, а також у процесі розроблення політик безпеки в установах вищої освіти, орієнтованих на інтеграцію в європейський освітній простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. У контексті антропоцентричного спрямування сучасних гуманітарних досліджень поняття «безпека» дедалі частіше розглядають як мультидисциплінарну категорію, що виходить за межі суто лексико-семантичного поля. Теоретичною основою дослідження стає синтез знань із суміжних наук: лінгвістики, педагогіки, психології, філософії, історії, соціології, а також когнітивної нейронауки. Такий інтегративний підхід обумовлений прагненням до розкриття глибинної природи комунікативних практик, у яких концепт «безпека» реалізовано не лише як соціокультурну потребу, але й як базову когнітивну константу людського мислення.

Особливе місце серед психолого-філософських джерел посідає концепція ієрархії потреб А. Маслоу, який розглядає потребу в безпеці як одну з базових, що виникає після задоволення фізіологічних потреб. Цей постулат став епістемологічним імпульсом для розроблення методології дослідження. Його продовження можна знайти в ідеях К. Альдерфера, Г. Мюррея, К. Обухівського, де безпеку розглянуто в контексті мотивації поведінки. У лінгвістичному сенсі це обґрунтовує актуальність дослідження мовних засобів репрезентації індивідуального й колективного прагнення до безпеки в дискурсивних практиках.

Суттєвої методологічної ваги набувають праці сучасних соціально-філософських мислителів, зокрема У. Бека, Е. Гідденса, Н. Лумана, які описують сучасний соціум як «суспільство ризику», що функціонує в середовищі системної невизначеності, глобальних загроз та інформаційної вразливості. Поняття «безпека» у таких умовах втрачає стабільність і набуває нових значень – як гарантія психологічного, ідентифікаційного, культурного та освітнього захисту. У науковому дискурсі простежується тенденція до переосмислення безпеки як комунікативної стратегії, здатної впливати на суб'єктно-орієнтовану педагогіку, інклюзію та міжкультурну взаємодію.

На тлі цих підходів варто виокремити також внесок нейрогуманітаристики, зокрема дослідження Т. Дікона, Дж. Ріцолатті, К. Сінігальї, які підкреслюють біокогнітивну основу соціальних категорій, зокрема безпеки, як такої, що формується у взаємодії мозку, мови й соціального досвіду. З цієї точки зору мовна об'єктивація безпеки набуває статусу когнітивного маркера емоційної стабільності, що закріплюється у формі стійких лексико-синтаксичних моделей та концептуальних метафор у мові освіти.

Останніми роками помітне зростання уваги до концепції безпеки в освітньому середовищі, що охоплює як міждисциплінарний, так і мовний виміри. Зокрема, вітчизняні та зарубіжні дослідження акцентують увагу на необхідності перегляду поняття «безпека» в контексті гуманітарного знання, педагогічної практики та лінгвістики.

Серед українських досліджень проблеми безпеки в освітньому середовищі варто виокремити праці, присвячені як теоретичному осмисленню поняття «безпека», так і практичним аспектам його забезпечення в умовах сучасних викликів, зокрема в закладах освіти. Так, Н. Лунченко, І. Ткачук висвітлюють сутність безпечного освітнього середовища, психодіагностичні методи його дослідження та психологічні умови створення. Особливу увагу приділено нормативно-правовим аспектам та заходам попередження випадків булінгу в освітньому середовищі [2]. В. Маринович розглядає методологічні підходи до забезпечення економічної безпеки вищих навчальних закладів, аналізує потенційні загрози та шляхи їх мінімізації в умовах сучасних викликів [1]. Г. Циганок дослідила навігацію в безпечному навчальному просторі в українській вищій

освіті в умовах війни, а також закцентувала увагу на питанні вищої освіти в Україні в контексті інтеграції до європейського освітнього простору [3].

Узагальнення цих та інших сучасних досліджень засвідчує, що, попри загальну актуальність проблематики, сьогодні спостерігаємо інформаційний вакуум щодо цілісного лінгвістичного осмислення концепту «безпека» в освітньому дискурсі. Переважають фрагментарні підходи, які не враховують когнітивного, прагматичного та інтердискурсивного складників цього явища. Це відкриває простір для розроблення новітніх дослідницьких стратегій, орієнтованих на створення мовно-педагогічної моделі безпечного освітнього середовища як інструмента формування демократичних цінностей, міжкультурного діалогу та сталого розвитку в європейському освітньому просторі.

У процесі дослідження лінгвістичного виміру поняття «безпека» в освітньому дискурсі в межах реалізації модуля Жана Моне було застосовано низку взаємодоповнювальних методів, що дали змогу здійснити аналіз феномена *безпеки* як когнітивного, комунікативного та педагогічного конструкта. Основним інструментом став *когнітивно-дискурсивний підхід*, який дав змогу простежити, як мовні одиниці вербалізують ментальні моделі безпечного середовища, а також виявити сталі семантичні ознаки, пов'язані з уявленням про адаптивність, інклюзивність і міжкультурну відкритість в освіті. Застосування *контекстуального аналізу* сприяло вивченню функціонування лексем, що позначають безпеку, у нормативних, освітніх, публіцистичних і наукових текстах – це дало змогу визначити ключові прагматичні стратегії вираження безпеки в академічному середовищі. *Описовий аналіз* забезпечив фіксацію мовного матеріалу на лексико-семантичному, граматичному та синтаксичному рівнях і допоміг сформувати репрезентативне мовне поле поняття «безпека» у вищій освіті. Також були використані методи *педагогічного аналізу*, які застосовувалися для оцінки ефективності двох авторських спецкурсів, розроблених і впроваджених у межах модуля Жана Моне. Аналіз структури, змісту та цільових установок курсів, а також вивчення відгуків учасників (студентів-іноземців і викладачів) дали змогу виявити кореляцію між лінгвістичними стратегіями, закладеними в курсах, та формуванням когнітивної, комунікативної та міжкультурної компетентностей, необхідних для побудови безпечного освітнього простору. Взаємодія зазначених підходів забезпечила не лише системне осмислення поняття «безпека» як лінгвістичного феномена, але й обґрунтування його практичної реалізації в контексті європейських освітніх стандартів.

Виклад основного матеріалу. У контексті інтернаціоналізації вищої освіти категорія «безпека» набула суттєвого переосмислення, вийшовши за межі правового або адміністративного дискурсу й отримавши значне розширення у сфері гуманітарного знання, зокрема у лінгвістиці, соціолінгвістиці та когнітивній семантиці. Дедалі частіше безпека розглядається як мовна конструкція, що відображає глибокі когнітивні й емоційні структури, закладені у свідомості індивіда. У сучасному європейському освітньому дискурсі концепт безпеки трансформується у значно ширше явище, що включає психологічну стабільність, соціальну довіру, комунікативну відкритість та інтеркультурну адаптивність.

З огляду на це потребує наукового осмислення питання: *як саме лінгвістично репрезентується поняття «безпека» в європейських освітніх контекстах* та *яким чином мовні механізми можуть сприяти формуванню безпечного середовища у мультикультурному академічному просторі*? Поняття безпеки тут постає як вторинний когнітивний концепт, реалізований через низку мовних стратегій: номінацію, метафоризацію, лексико-семантичне варіювання, прагматичні маркери впевненості тощо.

У межах модуля Жана Моне дослідження зосереджене на вивченні мовних моделей, що реалізують концепт «безпека» в академічному середовищі. Зокрема, розглянуто семантичне поле слова *security* (англ.), *sécurité* (фр.), *Sicherheit* (нім.) та їхніх українських відповідників, у межах яких поняття не лише означає фізичну недоторканність, але й охоплює ідеї захисту прав, академічної свободи, рівності та поваги.

На прикладі текстів університетських кодексів поведінки, освітніх програм, європейських директив щодо інклюзивної освіти виявлено сталі словосполучення на позначення категорії безпеки, наприклад: *safe learning environment*, *psychological safety*, *inclusive and secure academic setting*. Аналіз довів, що в європейському освітньому наративі безпека часто реалізується не через прямі директивні конструкції, а через модальні структури, прагматичні імпліцити та соціально марковані мовні формули: *students are encouraged to…*, *respect is expected from…*, *we aim to ensure a welcoming atmosphere* тощо.

Це свідчить про функціонування концепту *безпеки* як дискурсивного феномена, що репрезентує колективну установку на етичність, рівність та відкритість. Такі мовні стратегії трансформують безпеку з декларативної вимоги на ментальний

простір прийняття, діалогу та академічної підтримки, що формується через мову як ключовий інструмент взаєморозуміння.

У цьому контексті європейська політика вищої освіти чітко вказує на пріоритет створення безпечного, інклюзивного середовища як необхідної умови забезпечення якості освітнього процесу. Особливої уваги набуває поняття *well-being* студентів, яке безпосередньо пов'язане з категорією мовної взаємодії: лінгвістична інклюзія постає не лише як етична вимога, але й як запорука психологічного комфорту та академічної ефективності.

Цю залежність підтверджують численні емпіричні дослідження. Так, зокрема, встановлено, що у випадках, коли мовне середовище не забезпечує належної комунікативної безпеки (наприклад, через елементи лінгвістичної дискримінації чи неадаптовані форми академічного спілкування), рівень тривожності, виключення та академічної ізоляції зростає [4].

Аналіз концепту *безпеки* в мовному вимірі під час реалізації модуля Жана Моне спирався на корпуси сучасних української та англійської мов – зокрема, *British National Corpus* (BNC), *Corpus of Contemporary American English* (COCA), а також *Національний корпус української мови*. Застосування корпусного підходу забезпечило репрезентативність мовного матеріалу, можливість виявлення частотних та контекстуальних моделей функціонування лексем, пов'язаних з безпекою, а також відстеження динаміки їх вживання в діахронному зрізі. Це дало змогу поглибити розуміння того, як мовні структури репрезентують і формують уявлення про безпечне середовище у галузі вищої освіти.

Безперечно, мова в освітньому середовищі є засобом *не лише передавання знань*, але й *конструювання безпеки* як когнітивно-соціального простору. Зокрема, лінгвістична інклюзія, уникнення мовних бар'єрів, адаптація термінології до міжкультурного контексту – усе це сприяє задоволенню потреби в безпеці на всіх рівнях: від лексемної до дискурсивної.

Запропоноване дослідження реалізовано в межах проєкту «Жан Моне: МОДУЛІ (*Jean Monnet Modules*)», що координується Європейським виконавчим агентством з питань освіти та культури (EACEA, Брюссель) та є частиною ширшої програми "Jean Monnet Actions in the Field of Higher Education". Цей тип проєкту є висококонкурентним, централізовано керованим та зорієнтованим на підтримку викладання й дослідження у сфері європейських студій; його метою є поширення знань про цінності Європейського Союзу, підтримка активного громадянства, інклюзивності та посилення публічної дипломатії ЄС на глобальному рівні.

Відповідно до стратегічних цілей напряму, модуль Жан Моне, упроваджений на базі кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету, має міждисциплінарну орієнтацію та спрямований на інтеграцію концепції безпеки в освітній простір через призму лінгвістики, педагогіки, соціології та європейської освітньої політики. У межах реалізації модуля розроблено та успішно апробовано два авторські спецкурси, що відповідають ціннісним орієнтирам та завданням ЄС.

Перший з них – *«Зимова академія для викладачів закладів вищої освіти: впровадження безпечного освітнього простору для іноземних громадян на прикладі країн ЄС»* – має на меті підвищення кваліфікації українських викладачів у питаннях формування інклюзивного, толерантного та безпечного середовища для іноземних здобувачів освіти. Академія передбачає застосування європейських практик, зокрема стратегій педагогічної взаємодії, які забезпечують психологічний комфорт, культурну адаптивність і правову захищеність.

Другий спецкурс – «Концепція безпечного освітнього середовища» – орієнтований безпосередньо на іноземних студентів профільних факультетів СНАУ. Його мета полягає не лише в ознайомленні здобувачів з освітніми й правовими стандартами ЄС, але й в активізації у студентів критичного мислення, мовної рефлексії та міжкультурної компетентності у контексті безпеки як базової освітньої та комунікативної цінності.

Реалізація модуля Жан Моне на базі СНАУ не лише сприяє поглибленню знань про Європейський Союз у сфері освіти, але й забезпечує трансфер інноваційних підходів у навчальні програми, розширює діалог між академічною спільнотою, громадянським суспільством і студентами з різних культурних середовищ, що повністю узгоджується з цілями напряму Jean Monnet: поширення європейських цінностей через освіту та комунікацію.

З огляду на транскатегорійний характер поняття «безпека» його аналіз здійснено шляхом поєднання психологічного, історичного та соціокультурного векторів дослідження. Методологічна основа проєкту формується на засадах міждисциплінарного синтезу положень філософії, психології (зокрема когнітивної), соціології, антропології, біології та фізіології в нерозривному зв'язку з мовознавством.

Новітнім у запропонованому підході є залучення когнітивної лінгвістики до аналізу категорії

«безпека» як лінгвістичного репрезентанта первинних адаптивних потреб людини. Дослідження спирається на принципи антропоцентризму, функціоналізму, експансіонізму та експланаторності. Вперше в межах цієї проблематики здійснено інтеграцію психологічного, історичного та соціокультурного підходів, що дало змогу виявити закономірності лексико-деривaційних і граматичних процесів формування концепту «безпека».

У межах проєкту також було передбачено й реалізовано низку інших завдань, зокрема проведення інформаційної кампанії з популяризації модуля Жана Моне (систематичні рекламні кампанії, звіти, пресрелізи тощо); ґрунтовне теоретичне опрацювання наукового матеріалу, аналіз українських і зарубіжних джерел, підготовка публікацій, участь у всеукраїнських та міжнародних конференціях; організація Всеукраїнського соціолінгвістичного семінару «Поняття «безпека» в науковому та міжкультурному вітчизняному (українському) та європейському дискурсах» тощо. Теоретико-методологічна база проєкту включає лінгвістичний аналіз одиниць усіх рівнів мовної системи, дискурсивних фрагментів з фольклору, публіцистики та художньої літератури, опрацьованих через корпуси мов, етимологічні та фразеологічні словники сучасної української та англійської мов.

Результатом практичної реалізації проєкту стало створення навчально-методичного комплексу (силабуси, навчальний посібник, збірник лекцій, електронний курс для дистанційного навчання в Moodle – https://cdn.snau.edu.ua/moodle/5882), курсів «Зимова академія для викладачів закладів вищої освіти: впровадження безпечного освітнього простору для іноземних громадян на прикладі країн ЄС» (40 год) та «Концепція безпечного освітнього середовища» (60 год). Програми орієнтовані на викладачів та студентів, зокрема іноземних громадян, задля поширення європейських цінностей у сфері безпеки освіти.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує, що поняття «безпека» в освітньому середовищі є не лише багатовимірним соціальним явищем, але й лінгвістичним конструктом, який активно формує когнітивну, культурну та психологічну реальність учасників освітнього процесу. У межах реалізації модуля Жана Моне доведено, що мовна репрезентація безпеки є критично важливою для створення середовища, сприятливого до навчання, діалогу та академічного розвитку, особливо в умовах міжкультурної взаємодії.

Особливу роль у цьому контексті відіграє курс «Концепція безпечного освітнього середовища» для іноземних студентів профільних факультетів Сумського національного аграрного університету, розроблений у межах проєкту. Курс поєднує когнітивно-лінгвістичну теорію з європейськими практиками формування інклюзивного навчального простору. Він дає змогу студентам не лише ознайомитися з мовними стратегіями, що забезпечують академічну безпеку, але й усвідомити власну роль у побудові соціально-комфортного освітнього простору.

Запропонована педагогічна методологія – проблемне навчання, дискусії, дослідницькі проєкти – спрямована на формування в студентів рефлексивного мислення, поваги до цінностей Європейського Союзу, включно з толерантністю, рівністю, відкритістю і культурною чутливістю. У межах курсу відбувається також практичне опрацювання лексичних і граматичних структур, які реалізують концепт «безпека» у мові, зокрема через корпусний аналіз української та англійської мов, що дає змогу студентам осмислювати мовні закономірності на міжмовному рівні.

Результати впровадження курсу свідчать про ефективність міждисциплінарного підходу до дослідження безпеки як лінгвістичної категорії. Інтеграція когнітивної лінгвістики, педагогіки, соціології та культурології дала змогу створити унікальну освітню модель, орієнтовану на сучасні виклики вищої освіти в мультикультурному середовищі. Цей досвід може бути масштабованим і адаптованим до інших університетів України, які прагнуть інтегрувати європейські стандарти академічної безпеки в освітній процес.

Отже, безпека в освіті є ключовим елементом освітньої політики XXI століття, а її лінгвістичне осмислення сприяє не лише розвитку академічної культури, але й формуванню свідомого, етично відповідального громадянина європейського простору. Надалі доцільно поглибити дослідження в напрямі порівняльної семантики концепту «безпека» у мовах різних культурних ареалів, що сприятиме більш точному розумінню мовно-культурних механізмів побудови безпечного освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження та результати впровадження навчального курсу «Концепція безпечного освітнього середовища» відкривають широкі горизонти для подальших наукових розвідок у площинах когнітивної лінгвістики, міжкультурної комунікації та соціолінгвістики. Оскільки категорія «безпека» демонструє надзвичайну міждисциплінарну гнучкість, її подальше опрацювання потребує розширення методологічного інструментарію та залучення нових джерел емпіричних даних.

Одним з пріоритетних напрямів наступного етапу дослідження є *розбудова корпусу академічного освітнього дискурсу*, який включатиме автентичні тексти університетських політик, кодексів етики, настанов щодо міжкультурного діалогу та інклюзивного навчання. Такий корпус дасть змогу не лише глибше проаналізувати лінгвістичну реалізацію концепту «безпека», але й виявити лексико-граматичні патерни, притаманні саме європейському академічному простору.

Другим важливим напрямом є *поглиблене вивчення порівняльної семантики та концептуалізації лексеми «безпека»* у мовах різних типологічних груп (романської, германської, слов'янської, балтійської), що дасть змогу простежити когнітивні відмінності в сприйнятті цього феномена представниками різних культур. Особливий акцент має бути зроблений на дискурсивних відмінностях – тому, як саме концепт «безпека» функціонує в нормативних, публіцистичних та педагогічних текстах.

Не менш перспективним вбачається напрям, пов'язаний з *вивченням впливу лінгвістичної інклюзії на почуття безпеки в іноземних студентів.* Це дасть змогу створити адаптовані мовні моделі та комунікативні стратегії, які сприятимуть зниженню тривожності та підвищенню академічної залученості в мультикультурному навчальному середовищі.

Окремого вивчення потребує *мовна політика вищих навчальних закладів країн ЄС* у контексті її ролі у формуванні безпечного освітнього простору. На основі цього аналізу можна сформулювати рекомендації щодо інтеграції таких моделей у вітчизняну освітню практику, з урахуванням мовних і культурних особливостей України.

Нарешті, перспективним є розроблення *цифрових ресурсів і онлайн-курсів*, присвячених тематиці мовної безпеки в освіті, які можуть стати інструментом як формальної, так і неформальної освіти для викладачів, студентів і освітніх адміністраторів.

Загалом подальше вивчення лінгвістичного виміру безпеки в освітньому дискурсі становить надзвичайну цінність як для академічної науки, так і для практичного реформування сучасної системи вищої освіти відповідно до європейських стандартів гуманістичного розвитку, мовної інклюзії та культурної чутливості.

Список літератури:

1. Маринович В. Особливості забезпечення економічної безпеки закладів вищої освіти приватної форми власності в Україні. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*. 2019. VII (35), I.: 213. С. 20–24.
2. Формування безпечного освітнього простору закладу освіти в діяльності працівників психологічної служби / за ред. Н. Лунченко, І. Ткачук. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2023. 111 с.
3. Lushchyk Y., Tsyhanok H. Navigating safe learning spaces in Ukrainian higher education under war conditions: identifying challenges and finding solutions. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Освіта в умовах війни та сучасних геополітичних викликів*. 2024. № 2, I (92), С. 89–101.
4. Sliwka A. From homogeneity to diversity in German education. *Effective Teacher Education for Diversity: Strategies and Challenges*. Paris: OECD, 2010. P. 205–217.

References:

1. Marynovych, V. (2019). Osoblyvosti zabezpechennia ekonomichnoi bezpeky zakladiv vyshchoi osvity pryvatnoi formy vlasnosti v Ukraini [Peculiarities of ensuring economic security of private higher education institutions in Ukraine]. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*. VII (35), I.: 213. P. 20–24 [in Ukrainian].
2. Formuvannia bezpechnoho osvitnoho prostoru zakladu osvity v diialnosti pratsivnykiv psykholohichnoi sluzhby (2023). [Formation of a safe educational space of an educational institution in the activities of psychological service workers] za nauk. red. N. Lunchenko, I. Tkachuk. Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty, 111 p. [in Ukrainian].
3. Lushchyk, Y., & Tsyhanok, H. (2024). Navigating safe learning spaces in Ukrainian higher education under war conditions: identifying challenges and finding solutions. *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru: Osvita v umovakh viiny ta suchasnykh heopolitychnykh vyklykiv,* № 2, I (92), P. 89–101.
4. Sliwka, A. (2010): From homogeneity to diversity in German education, in: *Effective Teacher Education for Diversity: Strategies and Challenges.* Paris: OECD, P. 205–217.

© Г. М. Циганок, Т. І. Клочкова, О. В. Берестоk, Л. І. Байдак, 2025

Оглядова стаття
Надійшла до редакції 25.03.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Гарлицька Т. Г. Ключові підходи до формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 80–104.

УДК 378.147:[37.011.3-051:811.111]
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/10.32782/3041-1297/2025-1-12

Т. Г. Гарлицька
Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Україна
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-4360-1282 – Т. Г. Гарлицька
maystruk@ukr.net

КЛЮЧОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті визначено основні підходи, спрямовані на формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови. З'ясовано, що зміна мети та методологічних засад сучасної мовної освіти призвела до виникнення культурно спрямованої парадигми, зорієнтованої на співвідношення мови, культури й соціуму, тому надзвичайно важливим аспектом є оновлення змісту та підходів до фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої освіти України.

Термін «підхід» витлумачено як методологічну категорію лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю і дієвістю.

З'ясовано, що універсальними підходами до навчання будь-якого предмета є особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, студентоцентрований, етнопедагогічний і функціонально-стилістичний. Серед підходів до навчанні іноземної мови виокремлено когнітивний, комунікативний, інноваційний, інтуїтивно-свідомий, прагматичний, лексичний, структурний і культурознавчі підходи. У результаті поєднання і системного впровадження означених підходів особистість як суб'єкт освітньої взаємодії здобуває необхідні компетентності, отримує діяльнісний досвід, набуває статусу вихованого, грамотного комуніканта, носія національно-мовних цінностей.

Зважаючи на особливості тематики нашого дослідження, апелюємо до таких підходів навчання англійської мови: особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, лексичного, інноваційного й культурознавчих (лінгвокраїнознавчий, лінгвокультурологічний, соціокультурний, міжкультурний, кроскультурний), оскільки саме вони сприяють ефективному формуванню міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови.

Доведено, що всі запропоновані підходи мають не лише сприяти кращому засвоєнню інформації іноземною мовою, але й допомогти суб'єктам навчання в орієнтуванні в полікультурному світі.

Ключові слова: підхід, міжкультурна компетентність, навчання іноземної мови, майбутні вчителі англійської мови.

T. S. Harlytska
Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine

KEY APPROACHES IN FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE ENGLISH TEACHERS

Abstract. The article defines the basic approaches aimed at the formation of intercultural competence of future English teachers. It has been found that the change in the purpose and methodological foundations of modern language education has led to the emergence of a culturally oriented paradigm focused on the relationship between language, culture and society, so an extremely important aspect is the updating of the content and approaches to the professional training of future English teachers in higher education institutions of Ukraine**.**

The term "approach" is interpreted as a methodological category of linguodidactics, which denotes a complex multidimensional phenomenon, the systemic totality of which is made up of principles, technologies,

methods, techniques, means and forms of teaching and which is characterized by conceptuality, processuality, systematicness, controllability and effectiveness.

It has been found that universal approaches to teaching any subject are personality-oriented, competency-based, activity-based, student-centered, ethnopedagogical and functional-stylistic. Among the approaches to teaching a foreign language, cognitive, communicative, innovative, intuitive-conscious, pragmatic, lexical, structural and culturological approaches are distinguished. As a result of the combination and systematic implementation of these approaches, a person as a subject of educational interaction acquires the necessary competencies, gains activity experience, acquires the status of a well-mannered, competent communicator, bearer of national-language values.

Taking into account the peculiarities of the topic of our study, we appeal to the following approaches to teaching English: personality-oriented, competency-based, communicative-activity, lexical, innovative and culturological (linguo-country studies, linguoculturological, socio-cultural, intercultural, cross-cultural), since they contribute to the effective formation of intercultural competence of future English teachers.

It is proved that all the proposed approaches should not only contribute to better assimilation of information in a foreign language, but also help students to navigate in a multicultural world.

Key words: approach, intercultural competence, foreign language teaching, future English teachers.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві, яке динамічно розвивається, знання іноземних мов постає як необхідність у професійній діяльності. Завдяки глобалізації міжнародних контактів, інтегруванню України зі світовим співтовариством зростає важливість навчання іноземної мови як засобу міжкультурного та міжособистісного спілкування.

Зміна мети сучасної мовної освіти, її методологічних засад привела до виникнення культурно спрямованої парадигми, зорієнтованої передусім на виховання фахівця нового рівня – суб'єкта полікультурного суспільства, здатного вийти за межі рідної культури. На переконання З. Бакум, така позиція потребує досвіду позитивної культурної взаємодії, толерантного ставлення до представників інших культур, урахування розбіжностей у сприйнятті світу, умінь оперувати знаннями, інтерпретації фактів, подій, поведінки з позиції як своєї, так і чужої культури [2, с. 83].

Отже, нагальною є потреба в оновленні змісту та підходів до фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови в ЗВО України, а також розроблення лінгводидактичних засад, спрямованих на формування міжкультурної компетентності здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень. Новітні підходи в навчанні іноземних мов є об'єктом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних лінгводидактів (О. Бігич, М. Кушніров, Д. Марєєв, С. Ніколаєва, Р. Нан, Д. Річардс, Г. Саріка, Т. Цепко). Більшість науковців наголошує на важливості кроскультурної лінгводидактики в освітньому просторі XXI ст. (З. Бакум, І. Дирда, В. Дороз, Ф. Кайалар, С. Костюк). Така позиція є цілком виправданою, оскільки міжкультурний і освітній обмін, укладання міжнародних угод, міжкультурне спілкування загалом актуалізують кроскультурність в освіті.

Мета статті полягає у визначенні основних підходів у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Поставлена мета передбачає вирішення таких завдань: витлумачити термін «підхід»; охарактеризувати універсальні підходи й ті, які використовуються у процесі навчання англійської мови; проаналізувати підходи, які сприяють формуванню міжкультурної компетентності.

Виклад основного матеріалу. У парадигмі мовної освіти, як слушно зауважує Л. Артеменко, визначено важливу проблему модернізації механізму підготовки здобувачів – підвищення якості освіти, формування готовності випускників до успішної діяльності та життя в суспільстві. Розв'язання означених завдань реалізується через упровадження компетентнісно зорієнтованої моделі навчання, мета якої – акцентувати на збільшенні особистісного досвіду здобувачів через формування компетентностей [1, с. 82]. У процесі дослідження лінгводидактичних засад формування міжкультурної компетентності філологів постає необхідність проведення аналізу підходів навчання англійської мови, визначення їхньої сутності та характерних ознак.

Термін «підхід» інтерпретують по-різному: сукупність поглядів та ідей, що реалізуються в теорії та практиці (О. Карпова); аспект, що відображає визначену модель або дослідницьку парадигму (М. Сельсе-Марсіа); теорія або філософська ідея про те, як потрібно навчати мови (М. Тернер); комплекс кореляційних припущень щодо природи викладання та вивчення мови (Д. Річардс). Погоджуємося з позицією С. Омельчука, у розумінні якого «підхід» – це методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю і дієвістю [5, с. 4].

Однак вітчизняні (Н. Бабич, З. Бакум, О. Бігич, Н. Голуб, В. Дороз, С. Караман, С. Ніколаєва, М. Пентилюк) і зарубіжні (М. Вебер, Н. Перера, Д. Річардс, Л. Салганік, Г. Саріка, Д. Стіві, Н. Херт) науковці пропонують інші підходи модернізації процесу навчання мови. Варто звернути увагу на істотні відмінності у класифікації підходів до навчання іноземних і рідної мов. Оскільки під час навчання рідної мови, коли суб'єкти вже володіють деяким мовним, мовленнєвим і культурологічним запасом знань, провідними вважають особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, лінгвокультурологічний, етнопедагогічний, функційно-стилістичний підходи. У процесі навчання іноземної мови презентовано не лише неповну мовнокомунікативну основу, опанування якої уможливлює впровадження лексичного, системного, структурного, комунікативно-діяльнісного підходів, а й культурологічне підґрунтя, незнання якого компенсує реалізація культурологічних підходів (лінгвокраїнознавчий, лінгвокультурологічний, соціокультурний, інтеркультурний, кроскультурний) [2, с. 88].

Універсальними підходами до навчання будь-якого предмета, зокрема мови, є особистісно орієнтований, компетентнісний і діяльнісний. Вони прописані в Державному стандарті базової середньої освіти, до них апелюють у Законі України «Про вищу освіту». Нині до них додають ще студентоцентрований, етнопедагогічний і функціонально-стилістичний. У результаті поєднання і системного впровадження означених підходів особистість як суб'єкт освітньої взаємодії здобуває необхідні компетентності, отримує діяльнісний досвід, набуває статусу вихованого, грамотного комуніканта, носія національно-мовних цінностей.

Серед підходів до навчання іноземної мови виокремлюють когнітивний, комунікативний, інноваційний, інтуїтивно-свідомий, прагматичний, лексичний, структурний і культурознавчі (лінгвокраїнознавчий, лінгвокультурологічний, соціокультурний, міжкультурний, кроскультурний) підходи. Ми проаналізували різні підходи й усвідомили, що всі вони мають місце в освітньому процесі, однак, зважаючи на особливості тематики нашого дослідження, апелюємо до таких підходів навчання англійської мови: особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, лексичного, інноваційного і культурознавчих, оскільки саме вони сприяють ефективному формуванню міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови.

Так, одним із провідних уважаємо особистісно орієнтований підхід, який передбачає формування особистості з урахуванням індивідуальних здібностей і можливостей, її саморозвиток, самовираження та самореалізацію, що є ключовим положенням у Законі України «Про вищу освіту». Перевагами використання особистісно орієнтованого підходу є: підвищена впевненість здобувача, удосконалення навичок спілкування, орієнтування на дослідницьку роботу, самостійний пошук, занурення в ситуації, виявлення проблеми й пошук способів її розв'язання, перспектива для амбітних здобувачів вийти за межі можливостей, культивування моральних цінностей, норм діяльності й поведінки, прояв уваги тощо [3]. Такі умови сприяють формуванню міжкультурної компетентності здобувачів, здатних до творчого та професійного саморозвитку, а також діалогічної взаємодії та співпраці із представниками інших культур.

Ще одним результативним підходом в освітній діяльності здобувачів є компетентнісний, оскільки він передбачає розвиток ключових і предметних компетентностей. Теоретичним основам упровадження означеного підходу під час навчання мови присвячено дослідження Л. Артеменко, Л. Балатської, Н. Бібік, Н. Голуб, В. Гріффіта, О. Кулик, О. Кучерук, В. Скрипнікової, Р. Юрашки й інших. Означений підхід уможливлює розвиток у філологів умінь і навичок, необхідних для конкретних життєвих ситуацій (обізнаність, критичне та креативне мислення, комунікабельність, соціальну відповідальність, позитивну особистісну та культурну ідентичність).

Комунікативно-діяльнісний поєднує ознаки двох підходів: 1) діяльнісного, спрямованого на опанування різних видів діяльності, набуття діяльнісного досвіду, формування навичок взаємодії зі світом і суспільством [3]; 2) комунікативного, який створює умови для свідомо-мовленнєвої діяльності здобувачів, чия мовленнєва практика ґрунтується не лише на знаннях мовної системи, а й на діяльності спілкування [6, с. 126]. Головним завданням означеного підходу є формування іншомовних комунікативних навичок, уміння виявляти високий рівень мовної культури, дбати про якість свого мовлення.

Відносно новим у вітчизняній, але апробованим у зарубіжній лінгводидактиці є лексичний підхід, теоретичні основи якого знаходимо в наукових розвідках І. Андрусяк, М. Льюїса, Л. Маслової, Г. Пристай, Дж. Річардса, Н. Рожкової, Д. Юйшуаня та інших. Унаслідок застосування аналізованого підходу відбувається глибоке розуміння значення та ефективне запам'ятовування лексико-фразеологічних одиниць, необхідних для міжкультурної взаємодії. Тобто образ мислення

здобувача, на думку Л. Маслової, формується вже іноземною мовою як на рівні соціокультурному, завдяки освоєнню великої кількості текстів, що продукуються представниками культури мови, що вивчається, так і на рівні лексико-граматичному, оскільки здобувач починає висловлювати думки подібно до носіїв, за допомогою їхніх лексичних інструментів, вивчених завдяки взаємодії з лексичними блоками [4, с. 198].

Інноваційний підхід (І. Василенко, А. Маєва, А. Нуржанов, Б. Петришак, Н. Яременко) пов'язаний з упровадженням в освітній процес новітніх електронних технологій, які стали важливим і ефективним засобом у навчанні, особливо під час COVID-19 і повномасштабного вторгнення на територію України. Використання означеного підходу уможливлює створення природного мовного середовища, оскільки здобувачі мають можливість спілкуватися з носіями мови в реальному часі, користуватися автентичними текстами, сприймати мовлення на слух, обмінюватися культурним досвідом, що підсилює розвиток міжкультурної компетентності.

Дієвими у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови вважаємо також підходи культурологічного спрямування, зокрема лінгвокраїнознавчий, лінгвокультурологічний, соціокультурний, міжкультурний і кроскультурний. Дослідники Дж. Аґудело, О. Бігич, В. Буренко, І. Гошхетеліані, О. Жукова, Н. Ільчишин, Л. Тернавська визнають їх провідними в освітній діяльності здобувачів. Культурознавчі підходи зумовлені об'єктивним зв'язком людини й культури, що виражається через мову. Необхідність їх використання постала у зв'язку із глобалізаційними процесами, а також необхідністю створення сприятливих умов для особистісного розвитку індивіда, його соціалізації в середовищі, що характеризується наявністю і взаємодією представників різних культур.

Застосовуючи лінгвокраїнознавчий підхід, першочергово необхідно зважати на лексико-фразеологічні одиниці, що відображають особливості суспільного, економічного, політичного, культурно-історичного життя та побуту, притаманних окремому народу. О. Попроцька слушно зазначає, що завдяки лінгвокраїнознавчій аспектизації навчального процесу забезпечується психологічна готовність майбутніх учителів англійської мови до включення в різноманітні сфери життєдіяльності, інтенсифікується практично-побутова акультурація та формування комунікативної компетентності, що дозволить остаточно закласти базис для здійснення міжкультурної комунікації [8, с. 114].

Під час навчання англійської мови доцільним є також використання лінгвокультурологічного та соціокультурного підходів, дослідженню яких присвячено праці Л. Покорної, Л. Рабійчук, І. Савчак, М. Гокінс, Л. Холіярова, О. Цвид-Гром та інших. Основним принципом лінгвокультурологічного підходу є вивчення мови крізь призму культури, тому навчальні матеріали з лексикології англійської мови мають містити автентичні тексти, аудіо- й відеоматеріали, у яких відображено традиції, звичаї, спосіб життя, особливості менталітету англомовних спільнот, аспекти духовної та матеріальної культури, мовленнєвого етикету тощо. Таким способом особистість стає деякою мірою носієм світової культури й починає краще розуміти та цінувати власну.

Соціокультурний підхід передбачає ознайомлення здобувачів із культурно-побутовими особливостями, манерою спілкування, нормами комунікативної поведінки й етикету носіїв мови, урахування таких чинників, як віддаленість/близькість, спільне/відмінне у власній і англомовній соціальних сферах [9]. Знання таких соціокультурних відмінностей, на переконання М. Гокінс, надасть можливість майбутнім учителям англійської мови вільно «перемикатися» між різними контекстами та культурами, розпізнавати інші приклади соціальної поведінки, розуміти представників інших соціально-культурних спільнот, що допоможе уникнути можливих міжкультурних конфліктів [11, с. 98].

Означені вище підходи стали основою для виникнення міжкультурного (Дж. Аґудело, І. Баранцова, І. Дживідинська, Дж. Корбетт) та кроскультурного (З. Бакум, Л. Їге, Г. Поліщук, В. Сідоров) підходів. Незважаючи на подібні ознаки, обидва підходи характеризуються деякими відмінностями. Так, основне завдання міжкультурного підходу полягає в тому, щоб під час прямого контакту з носіями навчити майбутніх учителів англійської мови використовувати спеціальні мовленнєві дискурсивні стратегії, що відрізняються від тих, які вони використовують у спілкуванні всередині тієї самої культури. Кроскультурний підхід пов'язаний із вивченням конкретного феномену у двох або більше культурах і передбачає порівняння мовно-культурних особливостей представників різних культур [10, с. 505].

Невід'ємним елементом міжкультурного підходу є усвідомлення власної ідентичності через вивчення чужої культури. Відповідно, на заняттях з англійської мови доцільно проєктувати та створювати ситуації, у яких відбувається взаємодія культур, що допоможе сформувати міжкультурні

компетентності філологів і сприятиме безконфліктному вербальному і невербальному спілкуванню із представниками інших культур.

Результатом використання кроскультурного підходу мають бути зміни в поведінці під час взаємодії з іншими культурами, коли набуті знання перетворюються на активні дії, усвідомлюються відмінності у вітчизняній і іншомовній культурах, що сприятиме зниженню рівня етноцентризму здобувачів освіти, формуванню кроскультурної грамотності й компетентності [7, с. 127].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови здійснюється на основі застосування особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, лексичного, інноваційного та культурознавчих підходів, у результаті упровадження яких особистість як суб'єкт освітньої взаємодії здобуває необхідні компетентності, отримує діяльнісний досвід, набуває статусу вихованого, грамотного комуніканта, носія національно-мовних цінностей, готового до діалогу культур. Кожен підхід характеризується окремими принципами навчання, які є перспективами нашого дослідження.

Список літератури:

1. Артеменко Л. Формування математичної компетентності учнів 9-го класу у процесі навчання синтаксису української мови : дис. … докт. філос. : 011. Кривий Ріг, 2024. 318 с.

2. Бакум З. Українська мова як іноземна: лінгводидактичні проблеми. Філологічні студії. *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету.* 2010. Вип. 5. С. 226–232.

3. Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література у школі*. 2015. № 3. С. 2−10.

4. Маслова Л. Роль лексичного підходу у формуванні мовної особистості засобами іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 56. Т. 2. С. 193–199.

5. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Українська мова і література у школі*. 2013. № 2. С. 2–7.

6. Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні. *Вісник Львівського університету*. 2010. Вип. 50. С. 123–130.

7. Поліщук Г. До питання про важливість кроскультурного контексту конфліктологічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 80. Т. 2. С. 125–128.

8. Попроцька О. Лінгвокраїнознавчий підхід до вивчення іноземної мови у вітчизняній школі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2011. № 9 (220). Ч. ІІІ. С. 111–115.

9. Рабійчук Л., Завідонова Н., Червінська Л. Соціокультурний підхід до викладання іноземних мов у вищій школі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_3_14 (дата звернення: 02.04.23).

10. Риженко М., Ємець О. Міжкультурна та кроскультурна мовленнєва комунікація в межах англомовного дискурсу. *Studia Linguistica*. 2011. Вип. 5. С. 505–510.

11. Hawkins M. Sicioculturаl Approaches to Language Teaching and Learning. English as an Additional Language: Approaches to Teaching Linguistic Minority Students / ed. by K. Leung, A. Creese. *SAGE Publications Ltd.* 2010. P. 97–107.

References:

1. Artemenko, L. (2024). Formuvannia matematychnoi kompetentnosti uchniv 9 klasu v protsesi navchannia syntaksysu ukrainskoi movy [Formation of mathematical competence of the 9th grade students in the process of teaching the syntax of the Ukrainian language]. Doctor's thesis. Kryvyi Rih [in Ukrainian].

2. Bakum, Z. (2010). Ukrainska mova yak inozemna: linhvodydaktychni problemy [Ukrainian Language as a Foreign Language: Linguodidactic Problems]. *Filolohichni studii. Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 5, 226–232 [in Ukrainian].

3. Holub, N. (2015). Pidkhody do navchannia ukrainskoi movy v osnovnii shkoli [Approaches to teaching the Ukrainian language in basic school]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 3, 2−10 [in Ukrainian].

4. Maslova, L. (2022). Rol leksychnoho pidkhodu u formuvanni movnoi osobystosti zasobamy inozemnoi movy [The role of the lexical approach in the formation of a linguistic personality by means of a foreign language]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 56(2), 193–199 [in Ukrainian].

5. Omelchuk, S. (2013). "Pidkhid do navchannia" yak bazova katehoriia suchasnoi linhvodydaktychnoi nauky ["Approach to Learning" as a Basic Category of Modern Linguodidactic Science]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 2, 2–7 [in Ukrainian].

6. Pentyliuk, M. (2010). Rozvytok ukrainskoi linhvodydaktyky v konteksti derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi osvity v Ukraini [Development of Ukrainian Linguodidactics in the Context of the State Standard of Basic and Complete Education in Ukraine]. *Visnyk Lvivskoho universytetu*, 50, 123–130 [in Ukrainian].

7. Polishchuk, H. (2022). Do pytannia pro vazhlyvist kroskulturnoho kontekstu konfliktolohichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov

[On the Importance of the Cross-Cultural Context of Conflictological Training of Future Foreign Language Teachers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 80(2), 125–128 [in Ukrainian].

8. Poprotska, O. (2011). Linhvokrainoznavchyi pidkhid do vyvchennia inozemnoi movy u vitchyznianii shkoli [Linguistic and Country Studies Approach to Foreign Language Learning in a Domestic School]. *Visnyk LNU im. T. Shevchenka*, 9 (220), Part III, 111–115 [In Ukrainian].

9. Rabiichuk, L., Zavidonova, N., Chervinska, L. (2015). Sotsiokulturnyi pidkhid do vykladannia inozemnykh mov u vyshchii shkoli [Socio-cultural approach to teaching foreign languages in higher education]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Pedahohichni nauky*, 3. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_3_14 [in Ukrainian].

10. Ryzhenko, M., Yemets, O. (2011). Mizhkulturna ta kroskulturna movlennieva komunikatsiia v mezhakh anhlomovnoho dyskursu [Intercultural and cross-cultural speech communication within the framework of English-language discourse]. *Studia Linguistica*, 5, 505–510 [In Ukrainian].

11. Hawkins, M. (2010). Siciocultural Approaches to Language Teaching and Learning. English as an Additional Language: Approaches to Teaching Linguistic Minority Students / ed. by K. Leung, A. Creese. *SAGE Publications Ltd.* 97–107.

© Т. Г. Гарлицька, 2025

Оглядова стаття
Надійшла до редакції 10.04.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Зайцева І. О., Плохута Т. М., Міхно С. В. Експериментальне дослідження педагогічних умов застосування технологій дистанційного навчання для формування професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 105–111.

УДК 37.018.43
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/10.32782/3041-1297/2025-1-13

І. О. Зайцева, Т. М. Плохута, С. В. Міхно
Сумський державний університет, м. Суми, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1545-7690 – І. О. Зайцева
https://orcid.org/0000-0002-8106-7367 – Т. М. Плохута
https://orcid.org/0000-0002-8307-1028 – С. В. Міхно
i.zaitseva@el.sumdu.edu.ua

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. Основна мета дослідження – експериментальне обґрунтування педагогічних умов ефективного впровадження технологій дистанційного навчання для формування професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей. У процесі дослідження застосовано комплекс методів педагогічного експерименту (констатувальний, формувальний, контрольний етапи), діагностування рівнів сформованості професійних компетентностей, анкетування, порівняльного аналізу, а також евристичні методи навчання з використанням телекомунікаційних засобів. Експериментальна база – Сумський державний університет; дослідження охопило 157 студентів, які були розподілені на контрольну й експериментальну групи. У результаті дослідно-експериментальної роботи підтверджено ефективність упровадження евристично-модульної технології дистанційного навчання у формуванні професійних компетентностей студентів-філологів. Визначено три рівні сформованості компетентностей (початковий, евристичний, творчий), критерії та показники кожного рівня. У студентів експериментальних груп спостерігався вищий рівень мотивації, самостійності, здатності до критичного мислення, креативності й адекватної самооцінки. Статистичні дані підтвердили позитивну динаміку зростання професійних компетентностей порівняно з контрольними групами. Ефективне формування професійних компетентностей майбутніх учителів-філологів можливе за умов: професійної підготовки викладачів до використання евристичних дистанційних технологій; упровадження евристично-модульного підходу до організації навчального процесу; створення відповідної матеріально-технічної бази; забезпечення особистісно орієнтованої мотиваційної підтримки студентів. Дослідження підтверджує, що поєднання евристичного та дистанційного навчання значно підвищує якість професійної підготовки філологів.

Ключові слова: педагогічні умови, технології дистанційного навчання, професійні компетентності, формування, студенти-філологи, евристичне навчання.

I. O. Zaitseva, T. M. Plokhuta, S. V. Mikhno
Sumy State University, Sumy, Ukraine

EXPERIMENTAL STUDY OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF PHILOLOGY STUDENTS

Abstract. The primary goal of the study was to experimentally substantiate the pedagogical conditions for the effective implementation of distance learning technologies aimed at developing professional competencies in students majoring in philology. The research employed a comprehensive set of methods including pedagogical experiment stages (ascertaining, formative, and control), diagnostics of professional competence levels, questionnaires, comparative analysis, as well as heuristic teaching methods utilizing telecommunication tools. The experimental base was Sumy State University, and the study involved 157 students who were divided into control and experimental groups. The experimental study confirmed the effectiveness of implementing

a heuristic-modular distance learning technology in the development of professional competencies among philology students. Three levels of competence development were identified (initial, heuristic, creative), along with criteria and indicators for each level. Students in the experimental groups demonstrated a higher level of motivation, independence, critical thinking, creativity, and adequate self-assessment. Statistical data confirmed a positive dynamic in the development of professional competencies compared to the control groups. Effective development of professional competencies in future philology teachers is achievable under the following conditions: professional training of instructors in the use of heuristic distance learning technologies; implementation of a heuristic-modular approach to the organization of the educational process; creation of an appropriate material and technical base; and provision of student-centered motivational support. The study confirms that the combination of heuristic and distance learning significantly enhances the quality of professional training for philologists.

Key words: pedagogical conditions, distance learning technologies, professional competencies, development, philology students, heuristic learning.

Постановка проблеми у статті зосереджена на важливості формування професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей через використання технологій дистанційного навчання (далі – ДН), на необхідності створення педагогічних умов, які забезпечують успішний процес формування цих компетентностей у студентів. Основною метою експериментальної частини є перевірка обґрунтованих педагогічних умов для ефективного застосування дистанційного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів. Експеримент орієнтований на досягнення цієї мети шляхом тестування педагогічних підходів, що охоплюють:

– педагогічну та методичну підготовленість викладачів до використання сучасних технологій ДН;

– застосування евристичних методів навчання в контексті дистанційної освіти;

– комплексну діагностику результатів навчання для оцінювання рівня сформованості професійних компетентностей у студентів.

Сучасні концепції педагогічної науки, які акцентують увагу на особистості студента як центральній фігурі навчального процесу, підкреслюють значення творчого підходу до навчання і активне використання телекомунікаційних технологій для вирішення евристичних завдань. Окрім того, ці концепції визначають основні елементи дистанційного навчання, серед яких інтерактивна взаємодія між студентами та викладачами, застосування різноманітних форм самостійної роботи студентів і впровадження евристичних методів для розвитку їхнього критичного мислення, творчих здібностей і професійних умінь. Отже, проблема полягає в тому, як ефективно використовувати технології дистанційного навчання для формування необхідних професійних компетентностей у студентів-філологів, забезпечувати педагогічні умови для успішної реалізації цього процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Виходячи з новітніх концепцій педагогічної науки, що ставлять у центр навчального процесу особистість студента, навчання якого являє собою творчий процес, спираючись на педагогічні підходи до комп'ютеризації навчального процесу (Є. Машбиц, І. Підласий, Н. Побережна); концептуальні положення про дистанційне навчання та його дидактичні можливості (Д. Кіган, О. Купенко, В. Кухаренко, О. Рибалко, М. Сімонсон, В. Жулкевська); способи евристичного навчання з використанням телекомунікаційних засобів (А. Король); педагогічні положення про формування професійних і професійно-творчих умінь у фаховій підготовці (Л. Король, О. Кривонос, М. Лазарєв), сформульовано наукове припущення для експериментальної роботи, яке полягало в тому, що використання сучасних технологій дистанційного навчання в освітній системі університету забезпечує успішне формування основних професійних компетентностей майбутніх учителів-філологів, якщо створити для цього необхідні педагогічні умови, а саме: а) забезпечити педагогічну й методичну готовність викладачів університету до застосування комп'ютерних і евристичних технологій ДН для формування професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей; б) застосувати форми й методи евристичного навчання в межах вибраної системи дистанційного навчання; в) здійснити комплексну діагностику перебігу та результатів формування в дистанційному навчанні професійних компетентностей студентів-філологів.

Отже, належна підготовленість викладачів, організація та діагностика пізнавально-творчої діяльності студентів, що навчаються дистанційно, можуть забезпечити оптимальний (тобто достатній або високий) рівень сформованості професійних компетентностей, якщо навчання буде побудовано як завершений процес, відповідно з науково обґрунтованою його структурою (мотивація, подання нового матеріалу, забезпечення розуміння, закріплення, узагальнення, використання набутих знань і вмінь у пошукових і творчих

самостійних роботах, здійснення об'єктивного контролю навчальних досягнень); якщо реалізуються різні види самостійної роботи студентів (з погляду рівнів пізнавальної активності): репродуктивна, пошукова, конструктивна, креативна; якщо евристичність навчання підтримується телекомунікаційними засобами, що розширюють інформаційне поле й педагогічні можливості під часи розв'язання евристичних завдань – пошукових, конструктивних, креативних; якщо забезпечується інтерактивне співробітництво студентів і викладачів у дистанційному навчальному просторі, особливо на етапі розв'язання евристичних завдань; якщо для вимірювання і оцінювання динаміки навчальних результатів формування основних освітніх компетентностей застосовується оперативна діагностика з допоміжними функціями комп'ютера, що формує адекватну самооцінку й зумовлює суттєву стимуляцію пізнавальної діяльності.

Мета статті – дослідження ефективності застосування технологій дистанційного навчання для формування професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей, а також визначення педагогічних умов, що сприяють успішному розвитку цих компетентностей через евристичні методи навчання з використанням телекомунікаційних засобів. У рамках експериментального дослідження акцентується увага на необхідності педагогічної та методичної підготовленості викладачів, інтерактивному співробітництві студентів і викладачів, а також комплексній діагностиці результатів навчання для забезпечення високого рівня професійної підготовки майбутніх учителів-філологів.

Виклад основного матеріалу. Основна мета проведення експерименту – перевірити на практиці педагогічні умови щодо впровадження технологій дистанційного навчання для ефективного розвитку професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей. Відповідно до сучасних педагогічних концепцій, які фокусуються на особистості студента та розглядають навчання як творчий процес, а також з урахуванням педагогічних підходів до комп'ютеризації навчання (Є. Машбиц, І. Підласий, Н. Побережна), теоретичних засад дистанційного навчання та його дидактичних можливостей (Д. Кіган, О. Купенко, В. Кухаренко, О. Рибалко, М. Сімонсон, В. Жулкевська), евристичних методів навчання з використанням телекомунікаційних технологій (А. Король), було сформульовано наукове припущення для експериментальної роботи: використання сучасних технологій дистанційного навчання в університетській освітній системі сприяє успішному розвитку основних професійних компетентностей майбутніх учителів-філологів у разі створення відповідних педагогічних умов. Ці умови охоплюють: а) підготовку викладачів до використання комп'ютерних і евристичних технологій дистанційного навчання для формування професійних компетентностей студентів-філологів; б) упровадження методів і форм евристичного навчання в межах вибраної системи дистанційного навчання; в) проведення комплексної діагностики процесу та результатів формування професійних компетентностей студентів-філологів у дистанційному навчанні.

Отже, важливими факторами є підготовленість викладачів, організація та оцінювання пізнавально-творчої діяльності студентів, що навчаються дистанційно. Це дозволить досягти оптимального рівня сформованості професійних компетентностей, якщо навчальний процес буде побудований як цілісна система (мотивація, подання нового матеріалу, забезпечення розуміння, закріплення, узагальнення, використання знань у самостійних пошукових і творчих роботах, об'єктивний контроль досягнень). Окрім того, успіх буде забезпечено реалізацією різних форм самостійної роботи студентів (репродуктивної, пошукової, конструктивної, креативної), підтримкою евристичності навчання за допомогою телекомунікаційних засобів, що розширюють інформаційне поле та педагогічні можливості під час розв'язання евристичних завдань, а також інтерактивним співробітництвом між студентами і викладачами в дистанційному навчальному просторі, зокрема у вирішенні евристичних завдань. Важливим складником є використання оперативної діагностики з підтримкою комп'ютерних засобів для вимірювання і оцінювання навчальних результатів, що сприяє формуванню адекватної самооцінки та стимулює пізнавальну активність студентів.

Реалізація мети дослідження пов'язана з розв'язанням конкретних завдань на кожному етапі експериментальної роботи.

Експериментальна робота містила такі складники:

1. Підготовчий етап: розроблення плану, змісту й методів експериментальної роботи.

2. Констатувальний етап: вивчення сучасних можливостей і відбір технологій дистанційного навчання як засобів формування освітніх компетентностей майбутніх учителів; аналіз підготовки студентів до самостійного, послідовного виконання всіх етапів роботи дистанційного курсу; виявлення особистісно орієнтованих методів і форм для формування професійних компетент-

ностей студентів-філологів із застосуванням технологій евристичного навчання; визначення критеріїв сформованості основних професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей.

3. Формувальний етап, що передбачав застосування зазначених вище педагогічних умов ефективної організації ДН з використанням евристичних технологій під час реалізації основних компонентів процесу компетентно орієнтованого навчання: а) освоєння студентами нових теоретичних знань; б) виконання практичних завдань пізнавально-творчого характеру; в) використання діагностичного інструментарію для виявлення якості навчальної евристичної діяльності та сформованих у межах дистанційного навчання освітніх компетентностей майбутніх учителів.

4. Контрольний етап: діагностика й оцінювання отриманих результатів; аналіз і апробація результатів експериментальної роботи; підготовка за результатами дослідження наукових статей, навчальних і методичних рекомендацій.

Дослідно-експериментальна робота була проведена протягом трьох років на базі Сумського державного університету (факультет іноземної філології та соціальних комунікацій). До експерименту було залучено 157 студентів, із яких було створено експериментальну (далі – ЕГ) (77 осіб) і контрольну (далі – КГ) (80 осіб) групи.

Експериментальна частина дослідження була підпорядкована перевірці зазначених педагогічних умов, які б забезпечили успішне формування професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей у дистанційному навчанні.

В експериментальній і контрольній групах порівнювався рівень сформованості визначених професійних компетентностей студентів в основному у процесі розв'язання педагогічних завдань професійного спрямування. Були застосовані зрозумілі для студентів критерії кожного рівня сформованості відповідних професійних компетентностей переважно творчого характеру. У визначенні критеріїв і рівнів сформованості професійних компетентностей студентів нами були використані результати досліджень О. Кривонос, О. Лазарєвої, присвячені формуванню різних ключових компетентностей – прогностичних, проєктних, операційних, конструктивних, діагностичних тощо. Критерії та показники рівнів готовності студентів до професійної діяльності використані на основі досліджень М. Лісового, Н. Бібік та інших.

Наприклад, С. Вітвицька пропонує свої характеристики професійної готовності студентів, виокремлює змістовий, операційно-організаційний і емоційно-мотиваційний компоненти фахової підготовки студентів, характеристика яких покладена в основу визначення рівнів їхніх навчальних досягнень (перший – початковий, другий – середній, третій – достатній, четвертий – високий) [1].

Після проведення аналізу різних підходів до визначення рівнів сформованості умінь ми дійшли висновку про доцільність виділення трьох рівнів сформованості професійних компетентностей студентів філологічного профілю. Діагностика встановлювала пошуково-виконавчий (початковий), евристичний (достатній) і творчий (високий) рівні [12]. Початковий рівень свідчить про ознайомлювальний характер діяльності студента, який відтворює навчальний матеріал на рівні окремих фактів і фрагментів; мотиви професійної діяльності ще не сформовані. Достатній рівень свідчить про конструктивний характер діяльності студента: він володіє навчальним матеріалом, уміє зіставляти й узагальнювати, робити власні висновки, виявляє пізнавальний інтерес до фахової навчальної дисципліни. Мотивація позитивна, студент виконує завдання, творчо розв'язує педагогічні проблеми, виявляє здатність до адекватної самооцінки власних дій. Високий рівень сформованості професійних компетентностей свідчить про творчий характер діяльності студента. Для практичної діяльності на цьому рівні характерні високий рівень самостійності, безпомилкове виконанням дій, здатність до перенесення вмінь на інші види діяльності. У студента спостерігається стійка позитивна мотивація до процесу опанування професійних умінь. Яскраво виражена здатність до адекватної самооцінки. Студент має ґрунтовні знання із предмета, володіє методами дослідження, здійснює наукову роботу під керівництвом викладача; також володіє гностичними, організаційними й комунікативними вміннями, здатен ефективно їх застосовувати в різних ситуаціях професійного спілкування.

За допомогою вищезазначених критеріїв ми оцінювали сформованість професійних компетентностей студентів-філологів. За допомогою дистанційних ІКТ студентам у чітко погоджений час одночасно й послідовно надсилались педагогічні завдання різної спрямованості – предметно-методичні, інформаційно-комунікативні, діагностико-прогностичні, конструктивно-творчі. Протягом академічної пари вони, за допомогою методів і механізмів евристичної діяльності, мали їх вирішити, оформити письмово й надіслати викладачеві. Так досягали відносно високого ступеня самостійності завдяки миттєвому онлайн-зв'язку, коли кожне виконане завдання студенти одразу ж надсилали на поштову елек-

тронну адресу викладачеві, де вони в запрограмованому автоматичному режимі складалися в іменні папки, недосяжні для інших, окрім викладача. Критеріями в роботі викладача для вимірювання і оцінювання відповідних компетентностей студентів були визначені: 1) для діагностико-прогностичних компетентностей – короткий критичний аналіз, діагностика й оцінювання вирішення навчального завдання, адекватна самооцінка сформованих умінь, наявність критичних поглядів і самостійних висновків; 2) для предметно-методичних – уміння самостійного осмислення і знаходження способів вирішення професійного творчого завдання; 3) для конструктивно-творчих компетентностей – формування мети, завдань, складання власного плану й етапів (стадій) розв'язання творчого професійного завдання; 4) для інформаційно-комунікативних компетентностей – здатність студента показати способи співпраці з учнями, з іншими студентами та викладачем для успішного розв'язання професійно-творчого завдання.

Характеристика рівнів, показників і критеріїв сформованості професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей дистанційної форми навчання узагальнена в таблиці 1.

На прикладі розроблених і впроваджених у навчально-виховний процес дистанційних курсів з англійської та німецької мов перевірено ефективність розробленої дидактичної технології дистанційного навчання для студентів філологічного профілю.

У дослідженні експериментальна група вивчала спецкурс з іноземної мови за авторською педагогічною технологією дистанційного навчання. Викладач аналізував результати самостійної роботи студентів, отримані через інформаційну мережу, ставив і відповідав на запитання аудиторії з використанням електронної пошти й інформаційно-комунікаційних програм електро-

Таблиця 1

Рівні, показники та критерії сформованості професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки

№	Критерії сформованості професійно-творчих умінь студентів	До яких компетентностей належать	Початковий рівень (пошуково-виконавчий)	Достатній рівень (евристичний)	Високий рівень (творчий)
1.	Критичний аналіз і оцінювання розв'язання професійного навчального завдання. Самооцінка сформованих професійних умінь, наявність самостійних висновків.	Діагностико-прогностична	Неаргументований аналіз завдання. Незначне володіння діагностичними прийомами й операціями.	Спроба самостійного аналізу та виявлення проблем завдання. Самостійне володіння більшістю діагностичних операцій.	Уміння самостійно аналізувати ситуацію. Наявність ефективного володіння всіма діагностичними операціями.
2.	Самостійне осмислення теоретичних і практичних складників професійного творчого завдання.	Предметно-методична	Спроба самостійного осмислення завдання.	Самостійне пояснення майже всіх цілей і способів розв'язання професійного завдання.	Повне розуміння і аргументоване пояснення всіх цілей і способів розв'язання завдання.
3.	Складання власного плану розв'язання творчого професійного завдання.	Конструктивно-творча	Наявні тільки деякі елементи самостійно сформованого плану.	Наявний власний план розв'язання завдання.	Наявні власні аргументовані думки студента щодо розв'язання завдання.
4.	Здатність співпрацювати з іншими студентами та викладачем під час розв'язання професійно-творчого завдання.	Інформаційно-комуніктивна	Не досить розвинена здібність вести продуктивний діалог.	Студент володіє вмінням вести діалог, але не досить розвинене вміння переконувати.	Яскраво виражена здібність вести продуктивний діалог, студент демонструє вміння переконувати у власних міркуваннях.

нних підручників. Після завершення теоретичних курсів передбачалося спілкування зі студентами та розв'язання проблемних педагогічних завдань в онлайн-режимі.

Контрольна група студентів-заочників працювала в умовах регулярних безпосередніх зустрічей викладача та студентів, передбачених стандартними навчальними планами. Після проведених лекцій і практичних занять студентам-заочникам були видані завдання з основними питаннями для обговорення і практичного виконання, список літератури. Протягом семестру студенти самостійно опрацьовували навчальні завдання, знайомилися з додатковою літературою в бібліотеках. У сесійний період брали участь у запланованих консультаціях, складали заліки й екзамени.

Під час проведення формувального експерименту навчальна робота експериментальної та контрольної груп різнилась використанням педагогічних технологій. У контрольні групі провідними засобами були друковані посібники, в експериментальній, окрім друкованих посібників, використані різноманітні комп'ютерні засоби навчання (електронні посібники, текстові матеріали, тестові оболонки, тренажери, електронна пошта).

На заключному етапі дослідження був проведений контрольний експеримент. Здійснено кількісний і якісний аналіз динаміки рівнів сформованості професійних компетентностей студентів експериментальної та контрольної груп, які оцінювались балами в діапазоні від 1 до 100 за кожен показник окремо. Максимальна кількість балів, якою вимірювались перший і другий критерії, дорівнювала 28, а третій – 24, сума показників критеріїв дорівнювала 80 балам (100%). Це дало підстави виокремити три рівні сформованості професійних компетентностей: початковий (до 20 балів), достатній (41–60 балів) і високий (61–80 балів).

Висновки. Дослідження, що стосується ефективності використання технологій дистанційного навчання для формування професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей, дозволяє зробити кілька важливих висновків: 1) упровадження дистанційних курсів з іноземних мов сприяло покращенню рівня сформованості професійних компетентностей у студентів. Використання комп'ютерних засобів навчання, як-от електронні підручники, тестові оболонки та тренажери, надало можливість інтегрувати теоретичні знання із практичними навичками та вдосконалити їх через інтерфейси дистанційного навчання; 2) різниця між експериментальною та контрольною групами стала очевидною на етапах формувального та контрольного експериментів. Студенти експериментальної групи, які працювали з електронними засобами навчання, показали більш високий рівень професійної підготовки порівняно зі студентами контрольної групи, які здебільшого використовували традиційні друковані посібники; 3) за результатами контрольного експерименту було виявлено суттєве покращення у сформованості професійних компетентностей у студентів експериментальної групи. Оцінювання рівня сформованості компетентностей показало, що більшість студентів експериментальної групи досягли середнього та високого рівнів (41–80 балів), тоді як студенти контрольної групи здебільшого зупинилися на початковому та достатньому рівнях.

Для визначення рівня сформованості професійних компетентностей були розроблені чіткі критерії оцінки, які дозволяли об'єктивно оцінювати знання та вміння студентів. Розподіл оцінок на три рівні – початковий, достатній і високий – давав змогу точніше оцінити результати навчання та зафіксувати досягнення студентів в освітньому процесі. Оскільки дослідження показало високу ефективність дистанційного навчання у процесі формування професійних компетентностей, варто розглянути можливість подальшого впровадження інноваційних технологій у навчальний процес філологічних спеціальностей. Упровадження електронних ресурсів та інтерактивних засобів у навчальний процес може значно підвищити якість освіти та рівень підготовки студентів.

Отже, результати дослідження свідчать про те, що сучасні педагогічні технології дистанційного навчання є ефективним інструментом для підвищення професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей.

Список літератури:

1. Вітвицька В. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ, 2003. 316 с.

2. Жевакіна Н. Педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічному університеті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2009. 22 с.

3. Жулкевська В. Організаційно-педагогічні засади дистанційного навчання банківських працівників : монографія. Київ, 2007. 254 с.

4. Зайцева І., Плохута Т., Усенко Н. Особливості формування професійно-творчих умінь студентів у змішаному навчанні. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2021. С. 286–292.

5. Зайцева І., Усенко Н., Плохута Т. Реалізація структурних компонентів самостійної роботи студентів в евристичному навчанні. *Інноваційна педагогіка.* 2021. С. 148–152.

6. Зайцева І., Плохута Т. Навчання іноземних мов: евристичні технології у дистанційній освіті. *Science and Education a New Dimension. Philology.* 2019. VII (61). Iss. 210. С. 86–88.

7. Зайцева І. Формування професійних компетентностей майбутніх учителів філологічних спеціальностей в умовах дистанційного навчання : дис….канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2016. 220 с.

8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : монографія. Київ : К. І. С., 2004. 112 с.

9. Король Л. Розвиток педагогічної майстерності як складової професійної підготовки майбутнього вчителя в Полтавському педагогічному інституті (1970–1990 рр. XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2007. 21 с.

10. Кривонос О. Професійно-творчі вміння педагога і шляхи їх формування : монографія. Суми : Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка, 2010. 163 с.

11. Кухаренко В., Сиротенко Н., Савченко М. Вчимося дистанційно: Основи професійної підготовки державних службовців. Київ : Міленіум, 2004. С. 78–83.

12. Лазарєва О. Організація творчих самостійних робіт старшокласників у модульному навчанні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2003. 191 с.

References:

1. Vitvytska, V. (2003). Osnovy pedahohiky vyshchoji shkoly: metod. posib. dlya studentiv magistratury [Fundamentals of Higher Education Pedagogy: Methodical manual for master's students]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury, 316 p. [in Ukrainian].

2. Zhevakina, N. (2009). Pedahohichni umovy orhanizatsii dystantsijnoho navchannya studentiv humanitarnych spetsialnostey u pedahohichnomu universyteti: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for organizing distance learning for students of humanities specialties at a pedagogical university]: abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.04. Luhansk, 22 p. [in Ukrainian].

3. Zhulkevska, V. (2007). Orhanizatsiino-pedahohichni zasady dystantsijnoho navchannya bankivskikh pratsivnykiv: monohrafiya [Organizational and pedagogical principles of distance learning for banking employees: monograph]. Kyiv, 254 p. [in Ukrainian].

4. Zaitseva, I., Plokhuta, T., Usenko, N. (2021). Osoblyvosti formuvannya profesijno-tvorchykh umin studentiv u zmishanomu navchanni [Peculiarities of developing students' professional and creative skills in blended learning]. *Aktualni pytannya humanitarnykh nauk – Current Issues in the Humanities,* 286–292 [in Ukrainian].

5. Zaitseva, I., Usenko, N., Plokhuta, T. (2021). Realizatsiya strukturnykh komponentiv samostijnoi roboty studentiv v evrystychnomu navchanni [Implementation of structural components of students' independent work in heuristic learning]. *Innovatsijna pedehohika – Innovative Pedagogy,* 148–152 [in Ukrainian].

6. Zaitseva, I., Plokhuta, T. (2019) Navchannya inozemnykh mov: evrystychni tekhnolohii u dystantsijnii osviti [Foreign Language Learning: Heuristic Technologies in Distance Education]. *Science and Education a New Dimension. Philology.* VII (61), Iss. 210, 86–88 [in English].

7. Zaitseva, I. (2016). Formuvannya profesijnykh kompetentnostej majbutnikh uchyteliv filolohichnykh soetsialnostej v umovakh dystantsijnoho navchannya: dys. … kand. ped. nauk [Formation of Professional Competencies of Future Teachers of Philological Specialties in the Context of Distance Learning]: dissertation candidate of pedagogical sciences: 13.00.04. Kharkiv, 220 p. [in Ukrainian].

8. Kompetentnistyj pidhid u suchasnij osviti: svitovuj dosvid ta ukrainski perspektyvy: monohrafia (2004) [The Competency-Based Approach in Modern Education: Global Experience and Ukrainian Perspectives: monograph]. Kyiv: K. I. C., 112 p. [in Ukrainian].

9. Korol, L. (2007). Rozvytok pedahohichnoi majsternosti yak skladovoi profesijnoi pidhotovky majbutnoho vchytelya v Poltavskomu pedahohichnomu instytuti (1970–1990 rr. XX st.): aftoref. dys. ... kand. ped. nauk [Development of Pedagogical Mastery as a Component of the Professional Training of Future Teachers at the Poltava Pedagogical Institute (1970–1990s, 20th Century)]: abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Kharkiv, 21 p. [in Ukrainian].

10. Kryvonos, O. (2010) Profesijno-tvorchi vminnya pedahoha I shlyakhy jikh formuvannya: monohrafia [Professional and Creative Skills of the Teacher and Ways of Their Formation: monograf]. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, 163 p. [in Ukrainian].

11. Kukharenko, V., Syrotenko, N., Savchenko, M. (2004). Vchymosya dystantsijno: Osnovy profesijnoii psdhotovky derzhavnykh sluzhbovtsiv [Learning Remotely: Fundamentals of Professional Training for Government Employee]. Kyiv: Milenium, 78–83 [in Ukrainian].

12. Lazareva, O. (2003) Orhanizatsia tvorchykh samostijnykh robit starshoklassnyksv u modulnomu navchanni: dys. ... kand. ped. nauk [Organization of Creative Independent Work of High School Students in Modular Learning]: dissertation candidate of pedagogical sciences: 13.00.09. Kharkiv, 191 p. [in Ukrainian].

© І. О. Зайцева, Т. М. Плохута, С. В. Міхно, 2025

Науково-методична стаття
Надійшла до редакції 09.05.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Бойко Г. А. Цілі і зміст формування професійно орієнтованої читацької компетентності в майбутніх інженерів. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 112–117.

УДК 378.147.016:62
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/10.32782/3041-1297/2025-1-14

Г. А. Бойко
Національний університет харчових технологій, м. Київ, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9343-6601 – Г. А. Бойко
anaboyko84@gmail.com

ЦІЛІ І ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Анотація. Сучасне суспільство потребує інженерів, які володіють умінням читати професійні тексти, зокрема посібники з експлуатації обладнання, англійською мовою. Формування англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності необхідне для майбутніх інженерів. У статті розглянуто цілі та зміст формування професійно орієнтованої читацької компетентності в майбутніх інженерів, які навчаються за програмою Інжиніринг харчових виробництв. Було проаналізовано поняття «професійно орієнтована читацька компетентність». Було конкретизовано цілі формування англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності: практичну, професійну, освітню, розвивальну й виховну. Зміст формування англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності конкретизовано на основі аналізу Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти й освітньо-професійної програми спеціальності. Вивчення наукової літератури показало, що зміст навчання визначається у двох аспектах: предметному та процесуальному. Практичний, лінгвістичний, лінгвосоціокультурний і стратегічний компоненти змісту навчання визначено в обох аспектах: предметному та процесуальному. У предметному компоненті змісту визначено теми, а також види читання, яких необхідно навчати майбутніх інженерів: ознайомлювальне, пошукове, переглядове та вивчаюче. Визначено вміння щодо кожного виду читання.

Ключові слова: цілі навчання, зміст навчання, предметний аспект, процесуальний аспект, професійно орієнтована читацька компетентність, майбутні інженери.

H. A. Boiko
National University for Food Technologies, Kyiv, Ukraine

AIMS AND LEARNING CONTENT OF PROFESSIONAL ORIENTED READING COMPETENCE DEVELOPMEMT FOR PROSPECTIVE ENGNEERS

Abstract. Modern society needs engineers who are able to read professional texts and maintenance manuals in English. Development of professional oriented reading competence is beneficial for prospective engineers. The article deals with aim and learning content for prospective engineers that study at educational professional program “Engineering for Food Production”. The term “professional oriented reading competence” has been analyzed. The aims of professional oriented reading competence have been outlined: practical, professional, educational, developing. Learning content of development of professional oriented reading competence has been determined by the analysis of Common European Framework of References and Educational Professional Program. The research of scientific literature helped to find out that learning content is realized in two aspects: subject and procedural. Pragmatic, linguistic, lingua social cultural and strategy components of learning content have been determined in both aspects: subject and procedural. In subject aspect of the content, the topics were outlined. The different reading types for development of professional oriented reading competence for prospective engineers have been outlined: skimming, scanning and intensive reading. The skills for every reading type have been proposed.

Key words: aims of learning, learning content, subject aspect, procedural aspect, professional oriented reading competence, prospective engineers.

Нині існує суспільне замовлення на фахівців технічних спеціальностей, які володіють професійно орієнтованою англійською мовою. Зокрема, для інженерів із галузевого машинобудування важливим є вміння читати фахові тексти, описи приладів, інструкції з експлуатації обладнання. Тому завданням технічних закладів вищої освіти є формування у здобувачів професійно орієнтованої читацької компетентності, яка надасть змогу майбутнім інженерам розуміти фахові тексти визначеної складності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування професійно орієнтованої читацької компетентності (далі – ПОЧК) перебуває в центрі уваги багатьох дослідників, серед яких Н.Л. Добровольська (майбутні фахівці з інформаційних технологій), Ж.В. Нікіфорчук (майбутні богослови), Ю.В. Британ (майбутні викладачі), Т.І. Горпініч (майбутні фармацевти), Ю.В. Дегтярьова (студенти нелінгвістичних закладів вищої освіти), А.С. Драч (майбутні вчителі іноземної мови), Л.О. Конопленко (майбутні фахівці з інформаційних технологій), І.В. Корейба (майбутні вчителі німецької мови), О.С. Малюга (магістранти ангарних спеціальностей), О.О. Приходько (майбутні інженери). Також науковці зосереджуються на окремих аспектах навчання читання. Так, С.В. Лазаренко вивчає лексико-граматичну компетентність у читанні майбутніми військовими фахівцями з інформаційно-телекомунікаційних технологій у процесі самостійної роботи, С.В. Рубцова досліджує формування англомовної лексичної компетентності студентів галузі цивільної інженерії. Але наукових розвідок, присвячених формуванню професійно орієнтованої читацької компетентності майбутніх інженерів, які спеціалізуються на обладнанні харчових виробництв, замало.

Тому **мета** нашого дослідження полягає у визначенні цілей і змісту формування професійно орієнтованої читацької компетентності у здобувачів вищої освіти, які навчаються за спеціальністю 133 Галузеве машинобудування (освітньо-професійна програма Інжиніринг харчових виробництв).

Виклад основного матеріалу. Спочатку визначимо поняття «професійно орієнтована читацька компетентність». У методиці навчання іноземних мов існує низка визначень цього терміна. Так, Н.Л. Добровольська визначає англомовну компетентність у читанні майбутніх фахівців у сфері інформаційних технологій як здатність розуміти й аналізувати інформацію професійних текстів і застосовувати у своїй професійній діяльності [4]. І.В. Корейба розглядає термін «професійне читання» як читання текстів іноземною мовою в інтернеті з метою отримання, переробки та присвоєння інформації для її використання в майбутній фаховій діяльності. Дослідниця наголошує на тому, що професійне читання стосується текстів як фахової, так і загальнокультурної тематики [8, с. 9]. Під читацькою компетентністю майбутнього фахівця А.С. Драч розуміє інтегральний особистісний феномен, який утворюється на базі динамічного поєднання знань, умінь, навичок, цінностей і визначає здатність реалізувати читання як сприйняття, розуміння і застосування письмових текстів різних типів і жанрів [5].

Г.М. Задільська визначає компетентність у читанні як здатність майбутніх фахівців читати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним ступенем розуміння [6, с. 87], тобто автор підкреслює володіння здобувачами різними видами читання. Під професійно орієнтованою компетентністю в читанні Ж.В. Нікіфорчук розуміє читання будь-яких професійних текстів іноземними мовами, опанування цього виду мовленнєвої діяльності з метою використання у фаховій діяльності, яка передбачає здатність до пошуку, відбору, розуміння і обробки отриманої інформації для її подальшого використання у професійній діяльності [12, с. 51].

Після окреслення поняття професійно орієнтованої читацької компетентності перейдемо до цілей її формування.

Цілі навчання С.Ю. Ніколаєва визначає як основний складник системи навчання іноземних мов. Вони визначаються потребами суспільства й зумовлюють вибір змісту навчання та його організацію [6]. Дослідниця виокремлює практичну, професійну, освітню, розвивальну та виховну цілі [13, с. 90–99]. Оскільки наше дослідження присвячено формуванню професійно орієнтованої читацької компетентності у здобувачів вищої освіти, погоджуємося з думкою Н.Л. Добровольської, що для майбутніх фахівців основними цілями є практична та професійна [4, с. 74]. Конкретизуємо їх відповідно до предмета нашого дослідження.

Практична мета полягає у формуванні ПОЧК у здобувачів вищої освіти спеціальності 133 Галузеве машинобудування на рівні B2+, який передбачає здатність здобувача до самостійного читання і адаптування стилю, швидкості читання залежно від тексту й мети, із застосуванням, за необхідності, довідкових джерел, уміння швидко переглянути об'ємний складний текст у пошуках потрібних деталей і швидко визначати зміст тексту професійної тематики, відповідність цього тексту фаховим потребам, розуміти інструкції,

специфікації та правила експлуатації обладнання, вдаючись у деталі, за можливості, перечитувати складні місця [17, с. 114–115]. Тобто майбутній інженер повинен володіти вмінням переглядового, пошукового та вивчаючого читання фахових текстів.

Процес формування ПОЧК передбачає реалізацію *професійної мети* навчання іноземної мови, тому що реалізує здатність майбутніх інженерів розуміти фахові тексти для безпосереднього застосування у своїй професійній діяльності.

Виховна мета полягає у вихованні професійної етики, готовості до міжкультурної фахової комунікації, виховання поваги та зацікавленості своєю професією, відповідальності та самостійності.

Освітня мета зумовлена застосуванням іноземної мови для вдосконалення фахової компетентності здобувачів вищої освіти, поглиблення їхніх знань про майбутню професію, набуття здобувачами знань з їхньої спеціальності, формування стратегій професійно орієнтованого читання, формування в майбутніх інженерів ПОЧК фахових текстів різних жанрів.

Реалізація *розвивальної мети* полягає в удосконаленні пам'яті, мислення, уваги, розумових і пізнавальних здібностей майбутніх інженерів [13]. Підтримуємо думку Н.В. Майєр, що розвивальна мета у процесі формування ПОЧК передбачає також мотивацію до читання англійською мовою, навчання стратегій читання, розвиток умінь навчатись самостійно, стимулює інтелектуальну допитливість [10, с. 246].

Отже, нами було розглянуто цілі формування професійно орієнтованої читацької компетентності в майбутніх інженерів.

Для досягнення вищеозначених цілей необхідно уточнити зміст навчання, тому що саме зміст забезпечує фахові потреби здобувачів вищої освіти, отже, виступає основним чинником мотивації майбутніх інженерів [10]. У своїй науковій розвідці ми спираємось на науковий доробок С.Ю. Ніколаєвої, яка визначає компоненти змісту у двох аспектах: предметному і процесуальному [13; 14].

До предметного аспекту змісту навчання належать:

1) сфери спілкування, комунікативно-мовленнєві ситуації, комунікативні наміри, теми, проблеми і тексти;

2) лінгвосоціокультурний матеріал;

3) лінгвістичний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний);

4) навчальні й комунікативні стратегії [13; 14, с. 100–105].

Проаналізуємо докладніше *перший компонент* предметного аспекту навчання.

У сучасній методиці навчання іноземних мов виділяють чотири сфери спілкування: суспільну, особисту, професійну й освітню [17, с. 32]. Комунікація інженерів відбувається у професійній сфері. Професійна сфера містить усі аспекти, пов'язані з діяльністю і відносинами людей у процесі виконання своїх професійних обов'язків [8, с. 33].

Тематичний комплекс у професійній сфері налічує значну кількість тем. З метою уточнення тематичного комплексу для формування ПОЧК у майбутніх інженерів нами було проаналізовано робочу програму з дисципліни Іноземна мова для інженерії, зміст фахових дисциплін і виокремлено такі теми:

Material types.

Processes and apparatuses in food production engineering.

Instruction and maintenance manual. Specification. Conditions of guarantee. Symbols and personnel qualification.

Identification of the machine. Safety instruction.

Description of the machine and its use. Preservation of the machine.

Unpacking the machine. Handling the machine. Installation of the machine.

Operation procedures. Periodical inspections, cleaning and maintenance of the machine.

Disassembling and disposing of the machine.

Patent structure. International equipment classificationand terminology.

Основною одиницею формування ПОЧК є професійний англомовний текст, який О.С. Синекоп визначає як автентичний професійно орієнтований англомовний текст, що є продуктом носія мови та може застосовуватися з метою формування професійно орієнтованих англомовних компетентностей [16, с. 22].

Другий компонент змісту навчання сприяє формуванню лінгвосоціокультурної компетентності, зокрема опануванню мовних і мовленнєвих культурних особливостей наукових і науково-технічних текстів. Погоджуємось з О.С. Малюгою, що вищевказані культурні особливості варто брати до уваги у процесі формування компетентності у продуктивних видах мовленнєвої діяльності [11]. Оскільки читання належить до рецептивних видів мовленнєвої діяльності, формування лінгвосоціокультурної компетентності як окремий компонент змісту навчання ми виділяти не будемо.

Третій компонент предметного аспекту змісту навчання містить лексичний і граматичний матеріал. До лексичного матеріалу належить фахова лексика, терміни, скорочення, а до граматичного – граматичні структури, найбільш уживані в технічних текстах, пов'язаних зі сферою обладнання харчових виробництв.

Навчальні та комунікативні стратегії є *четвертим компонентом* предметного аспекту змісту навчання. Під стратегіями Р. Оксфорд розуміє техніки та прийоми, які здобувачі освіти свідомо застосовують для вдосконалення розуміння іншомовних текстів і полегшення застосування іноземної мови [18, с. 8]. У методиці навчання іноземних мов існує безліч класифікацій стратегій. Так, Т.О. Олійник виділяє дві групи стратегій: навчальні, які розділяє на прямі та непрямі, та комунікативні, або компенсаторні. Прямі стратегії містять мнемічні та когнітивні, а непрямі – соціальні, афективні та метакогнітивні [15, с. 445]. І.П. Задорожна розрізняє навчальні, комунікативні, стратегії застосування іноземної мови в окремому виді мовленнєвої діяльності [7, с. 588]. Оскільки читання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, основними для нашої наукової розвідки є стратегії рецепції, які містять ідентифікацію контексту та фонові знання, які надають можливість робити прогнози щодо організації та змісту інформації, яка має бути сприйнята [17, с. 117]. Ю.В. Дегтярьова вважає стратегії прогнозування та інтерпретації змісту на основі фонових знань основними комунікативними стратегіями читання, необхідними для адекватного сприйняття прочитаної інформації [3, с. 5–6].

Оскільки нами було окреслено компоненти предметного аспекту змісту формування ПОЧК, перейдемо до розгляду компонентів процесуального змісту, який містить знання, навички та вміння.

Перший компонент процесуального аспекту включає вміння в різних видах читання. Уміння переглядового, пошукового й ознайомлювального читання для професійних цілей виділяє Ю.В. Британ [2], екстраполюємо ці вміння до предмета нашої наукової розвідки.

Дослідники розділяють мовленнєві вміння професійно орієнтованого читання на загальні та спеціальні. До загальних умінь читання дослідники відносять розуміння лінгвістичного матеріалу тексту та його змісту [2, с. 185]. До спеціальних умінь – уміння отримувати із професійно орієнтованого тексту необхідну інформацію [11], розрізняти головні та другорядні деталі та визначати вид читання [2]. Найбільш потрібними видами читання для майбутніх фахівців І.В. Корейба вважає пошукове, оглядове й ознайомлювальне читання [8, с. 9]. Оскільки майбутні інженери повинні вміти читати інструкції з експлуатації обладнання іноземною мовою, необхідним також уважаємо вміння вивчаючого читання. Розглянемо ці вміння докладніше.

Уміння *пошукового читання* включають уміння знаходити в тексті потрібну інформацію і абзаци, які відповідають конкретній проблемі [2].

До вмінь *переглядового читання* відносять:

– визначення теми, головної думки тексту, також доцільність подальшого читання даного тексту [4, с. 91];

– розуміння екстралінгвістичної інформації у формі графіків, схем, таблиць, яку містить фаховий текст [2, с. 186].

– Уміння *ознайомлювального читання:*

– визначення головних фактів тексту й ігнорування другорядних [2];

– розуміння основного змісту та ключових деталей [4, с. 91];

– аналіз отриманої інформації [2];

– уміння робити власні висновки [2].

– Уміння *вивчаючого читання:*

– повне й точне розуміння інформації, яка міститься у фаховому тексті [4, с. 92];

– розуміння всіх деталей і фактів, їхнього зв’язку одне з одним [4, с. 92].

Для формування мовленнєвих вмінь ПОЧК у здобувачів необхідно розвивати рецептивні лінгвістичні навики, які належать до мовного компонента процесуального аспекту змісту навчання. Сформованість рецептивних лексичних і граматичних навичок сприяє розвитку вміння читання у здобувачів вищої освіти [1]. Підтримуємо думку С.В. Лазаренко про те, що точне розуміння фахової лексики та граматичних конструкції є основною лінгвістичною навичкою здобувачів, потрібною для адекватної інтерпретації текстів [9].

На думку Н.В. Майєр, навчально-стратегічна компетентність є необхідною передумовою формування компетентності з читання здобувачами вищої освіти й організації самостійної навчальної та пізнавальної діяльності майбутнього фахівця [10, с. 243]. Нас насамперед цікавлять стратегії в такому виді мовленнєвої діяльності, як читання. Основними комунікативними стратегіями читання, необхідними для адекватного розуміння тексту, Ю.В Дегтярьова вважає стратегії прогнозування та інтерпретації його змісту. Формування цієї стратегії можливе за умови наявності в читача фонових знань, відповідних змісту такого тексту [3, с. 5–6]. Важливою стратегією читання О.С. Малюга вважає компенсаторні стратегії, які дозволяють компенсувати нестачу одних знань іншими, наприклад, здогадуватись про значення слова за його граматичним ключем [11, с. 151].

Отже, основними стратегічними вміннями, які потрібно розвивати у здобувачів освіти з метою вдосконалення професійно орієнтованої читацької компетентності, є вміння прогнозувати зміст

тексту за його заголовком, анотацією, екстралінгвістичною інформацією, а також компенсаторні вміння.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, нами було окреслено основні цілі формування ПОЧК: практичну, професійну, виховну, освітню та розвивальну. Провідною є практична мета, яка полягає у формуванні вміння переглядового, пошукового та вивчаючого читання фахових текстів у межах тем, окреслених програмою підготовки майбутніх інженерів. До кожного виду читання було виділено відповідні вміння. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні системи вправ з метою формування відповідних умінь і професійно орієнтованої читацької компетентності в майбутніх фахівців інженерної галузі.

Список літератури:

1. Бирюк О.В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англомовних публіцистичних текстів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 206 с.
2. Британ Ю.В. Зміст професійно орієнтованої читацької компетенції майбутніх викладачів англійської мови. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету.* Серія «Педагогіка та психологія». 2011. № 19. С. 183–190.
3. Дегтярьова Ю.В. Методика навчання студентів вищих немовних навчальних закладів читання англійською мовою для ділового спілкування : автореф. дис. … канд. пед наук : 13.00.02. Київ : КНЛУ, 2006. 22 с.
4. Добровольська Н.Д. Формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в читанні та говорінні : дис. … докт. філос. : 011. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, 2021. 290 с.
5. Драч А.С. Формування читацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами навчальних комп'ютерних програм : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2019. 22 с.
6. Задільська Г.М. Формування компетенції читання в майбутніх учителів англійської мови. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.* Серія «Педагогічні науки». 2022. № 1. С. 84–89.
7. Задорожна І.П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ : КНЛУ, 2012. 770 с.
8. Корейба І.В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням інтернет-ресурсів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : КНЛУ, 2011. 25 с.
9. Лазаренко С.В. Методика самостійного оволодіння англомовною лексико-граматичною компетентністю в читанні майбутніми військовими фахівцями з інформаційно-телекомунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : КНЛУ, 2019. 21 с.
10. Майєр Н.В. Формування методичної компетентності в майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика : монографія Київ : Київський національний лінгвістичний університет, 2015. 472 с.
11. Малюга О.С. Зміст навчання іншомовного професійно орієнтованого читання на заключному етапі вищої школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.* 2023. № 10 (269). С. 146–152.
12. Нікіфорчук Ж.В. Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх богословів : дис. … докт. філос. : 011. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, 2023. 298 с.
13. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов і культур. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика :* підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька ; за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. С. 90–99.
14. Ніколаєва С.Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах. *Іноземні мови.* 2010. № 3. С. 3–11.
15. Олійник Т.О. Методика формування навчально-стратегічної компетентності. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика :* підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька ; за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. С. 443–465.
16. Синекоп О.С. Теорія і практика диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх фахівців з інформаційних технологій : автореф. дис. … докт. пед. наук : 011. Київ : КНЛУ, 2023. 48 с.
17. Common European Framework of References. Kyiv : Lenvit, 2003.
18. Oxford R.L. Language Learning Strategies: What every teacher should know. Boston : Heinle & Heinle, 1990. 342 p.
19. Sanz A.G., Antonio Martínez Sáez A.M. The design and integration of ESP content in an upper-intermediate online course. *Revista de Lenguas para Fines Específicos.* 2016. № 22.1. P. 31–53. DOI: 10.20420/rlfe.2016.0089.

References:

1. Byriuk, O.V. (2006). Metodyka formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii maibutnikh vchyteliv u navchanni chytannia anhlomovnykh publitsystychnykh tekstiv [Methodology of development sociocultural competence for prospective teachers in reading English language journalistic texts]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

2. Brytan, Y.V. (2011). Zmist profesiino oriientovanoi chytatskoi kompetentsii maibutnikh vykladachiv anhliiskoi movy [Content of Professionally Oriented Reading Competence to Would be University Teachers of English]. *Bulletin of KNLU. Series "Pedagogy and Psychology". 19*. 183–190 [in Ukrainian].

3. Degtyariova, Y.V. (2006). Metodyka navchannia studentiv vyshchykh nemovnykh navchalnykh zakladiv chytannia anhliiskoiu movoiu dlia dilovoho spilkuvannia [Methods of Teaching English Reading for Business Purposes to Students of Non-Linguistic Higher Educational Institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

4. Dobrovolska, N.L. (2021). Formuvannia u maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii anhlomovnoi kompetentnosti v chytanni ta hovorinni [Development of prospective information technology specialists' English competence in reading and speaking]. *Candidate's thesis.* Ternopil: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University [in Ukrainian].

5. Drach, A.S. (2019). Formuvannia chytatskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov zasobamy navchalnykh kompiuternykh prohram [Formation of reading competence of future teachers of foreign languages by means of educational software]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Zaporizhzhia: Zaporizhzhia National University [in Ukrainian].

6. Zadilska, H.M. (2022). Formuvannia kompetentsii chytannia u maibutnikh vchyteliv anhliiskoi movy [Reading competence formation of future teachers of the English language]. *Bulletin of Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University. Series "Pedagogical Sciences". 1.* 84–89 [in Ukrainian].

7. Zadorozhna, I.P. (2012). Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlomovnoiu komunikatyvnoiu kompetentsiieiu [Theoretical and methodical principles for organization independent work for prospective teachers in English language communicative competence development]. Doctor's thesis. Kyiv: KNLU [in Ukrainian].

8. Koreyba, I.V. (2011). Metodyka navchannia profesiinoho chytannia maibutnikh uchyteliv nimetskoi movy z vykorystanniam internet-resursiv [Methodology of teaching professional reading skills to future teachers of German by means of Web resources]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv: KNLU [in Ukrainian].

9. Lazarenko, S.V. (2019). Metodyka samostiinoho ovolodinnia anhlomovnoiu leksyko-hramatychnoiu kompetentnistiu u chytanni maibutnimy viiskovymy fakhivtsiamy z informatsiino-telekomunikatsiinykh tekhnolohii [Methodology for independent mastering of English lexical and grammar competence while reading by future military experts in the area of information and telecommunication technologies]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv: KNLU [in Ukrainian].

10. Maiier, N.V. (2015). Formuvannia metodychnoi kompetentnosti u maibutnikh vykladachiv frantsuzkoi movy: teoriia i praktyka [Development of methodology competence in prospective French teachers]. Monograph. Kyiv [in Ukrainian].

11.Malyuga, O.S. (2013). Zmist navchannia inshomovnoho profesiino oriientovanoho chytannia na zakliuchnomu etapi vyshchoi shkoly [Content of teaching students to read professional oriented foreign language texts at the final stage of higher school.]. *Visnyk LNU im. T. Shevchenka 10,* 146–12 [in Ukrainian].

12. Nikiforchuk, Zh.V. (2023). Formuvannia anhlomovnoi profesiino oriientovanoi kompetentnosti v chytanni maibutnikh bohosloviv [Forming of English professionally oriented reading competence of future theologians]**.** *PhD thesis*. Ternopil: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University [in Ukrainian].

13. Nikolaieva, S.Y. (2013). Tsili navchannia inozemnykh mov i kultur. [Aims of foreign languages and cultures]. *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur – Methodology of teaching foreign languages and cultures.* (pp. 90–99) Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

14. Nikolaieva, S.Y. (2010). Zmist navchannia inozemnykh mov i kultur u serednikh navchalnykh zakladakh. [Learning content of foreign languages and cultures at school]. *Foreign languages.* 3, 3–11 [in Ukrainian].

15. Oliinyk, T.O. Metodyka formuvannia navchalno-stratehichnoi kompetentnosti [Methodology of educational and strategic competence formation.] *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur – Methodology of teaching foreign languages and cultures.* (pp. 44 –465) Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

16. Synekop, O.S. (2023). Teoriia i praktyka dyferentsiiovanoho navchannia profesiino oriientovanoho anhlomovnoho spilkuvannia maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii [Theory and practice of differentiated instruction of professionally oriented English-language communication of the prospective information technology professionals]. Doctor's thesis. Kyiv: KNLU [in Ukrainian].

17. Common European Framework of References (2003). Kyiv. Lenvit.

18. Oxford, R.L. (1990). Language Learning Strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle.

19. Sanz, A.G., Antonio Martínez Sáez, A.M. (2016). The design and integration of ESP content in an upper-intermediate online course. *Revista de Lenguas para Fines Específicos,* 22.1, 31–53. DOI: 10.20420/rlfe.2016.0089.

© Г. А. Бойко, 2025

Оглядова стаття
Надійшла до редакції 20.04.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Кайманова Я. В., Рябоконь Н. С. Формування гендерної компетентності здобувачів вищої освіти: психологічні механізми й освітні підходи. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 118–122.

УДК 159.922.1:316.346.2
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/10.32782/3041-1297/2025-1-15

Я. В. Кайманова, Н. С. Рябоконь
Північноукраїнський інститут імені Героїв Крут Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад "Міжрегіональна Академія управління персоналом"», м. Чернігів, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9540-6606 – Я. В. Кайманова
https://orcid.org/0000-0002-9735-0626 – Н. С. Рябоконь
nadezda.ryabokon@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ Й ОСВІТНІ ПІДХОДИ

Анотація. У статті розглянуто проблему формування гендерної компетентності здобувачів вищої освіти як важливого чинника їхньої особистісної та професійної самореалізації. Гендерна компетентність визначається як інтегральне утворення, що включає систему знань, переконань і поведінкових стратегій, які забезпечують усвідомлене й адекватне сприйняття гендерних ролей у суспільстві. Зазначається, що в умовах сучасного освітнього процесу критично важливим є розвиток здатності студентів до рефлексії щодо гендерних стереотипів, аналізу соціокультурних норм і усвідомлення власної гендерної ідентичності.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування психологічних механізмів формування гендерної компетентності та проведення аналізу освітніх підходів, що сприяють її розвитку у студентів. У статті здійснено систематизацію основних компонентів гендерної компетентності, виокремлено ключові фактори, що впливають на її становлення. Зокрема, розглянуто роль соціокультурного контексту, особливостей комунікації в навчальному середовищі та змісту освітніх програм, які можуть як сприяти, так і гальмувати розвиток гендерної чутливості студентів.

Окрему увагу приділено аналізу сучасних освітніх підходів, що використовуються для підвищення рівня гендерної компетентності у здобувачів вищої освіти. Розглянуто потенціал інтерактивних методів навчання, зокрема тренінгових програм, кейс-методу, проєктної діяльності та дискусійних практик, які сприяють формуванню критичного мислення щодо гендерних питань. Наголошено на необхідності комплексного підходу до освітнього процесу, що включає як нормативно-правову регуляцію, так і розвиток рефлексивних навичок у студентів.

Наукова новизна дослідження полягає в комплексному теоретичному аналізі психологічних механізмів розвитку гендерної компетентності й узагальненні освітніх стратегій, що сприяють її ефективному формуванню. Представлені результати можуть бути використані для вдосконалення навчальних програм у закладах вищої освіти з метою підвищення рівня гендерної чутливості майбутніх фахівців, що сприятиме створенню більш інклюзивного та рівноправного суспільства.

Ключові слова: гендерна компетентність, гендерні стереотипи, освітній процес, психологічні механізми, інтерактивні методи навчання, гендерна чутливість, професійна комунікація, критичне мислення, соціокультурний контекст, рефлексивний підхід.

Ya. V. Kaimanova, N. S. Riabokon
The North-Ukrainian Institute of the Private Joint Stock Company «Higher education institution "The Interregional Academy of Personnel Management"», Chernihiv, Ukraine

FORMATION OF GENDER COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS: PSYCHOLOGICAL MECHANISMS AND EDUCATIONAL APPROACHES

Abstract. The article deals with the problem of forming gender competence of higher education students as an important factor in their personal and professional self-realisation. Gender competence is defined as an integral formation that includes a system of knowledge, beliefs and behavioural strategies that ensure a conscious and adequate perception of gender roles in society. It is noted that in the context of the modern educational process, it is critically important to develop students' ability to reflect on gender stereotypes, analyse socio-cultural norms and understand their own gender identity.

The aim of the study is to theoretically substantiate the psychological mechanisms of gender competence formation and analyse educational approaches that promote its development in students. The article systemises the main components of gender competence and identifies the key factors that influence its formation. In particular, the role of the socio-cultural context, peculiarities of communication in the learning environment and the content of educational programmes, which can both promote and hinder the development of students' gender sensitivity, are considered.

Particular attention is paid to the analysis of modern educational approaches used to increase the level of gender competence among higher education students. The potential of interactive teaching methods, such as training programmes, case studies, project activities and discussion practices that contribute to the formation of critical thinking on gender issues, is considered. The author emphasises the need for an integrated approach to the educational process, including both legal regulation and the development of students' reflective skills.

The scientific novelty of the study lies in a comprehensive theoretical analysis of the psychological mechanisms of gender competence development and generalisation of educational strategies that contribute to its effective formation. The presented results can be used to improve curricula in higher education institutions in order to increase the level of gender sensitivity of future professionals, which will contribute to the creation of a more inclusive and equal society.

Key words: gender competence, gender stereotypes, educational process, psychological mechanisms, interactive teaching methods, gender sensitivity, professional communication, critical thinking, socio-cultural context, reflective approach.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Сучасний освітній простір потребує формування у здобувачів вищої освіти не лише професійних знань і навичок, а й соціально-психологічної компетентності, що включає здатність до ефективної взаємодії в різноманітному суспільстві. Одним із ключових аспектів цієї компетентності є гендерна компетентність, яка визначає здатність особистості усвідомлювати, аналізувати та враховувати гендерні особливості в соціальній і професійній діяльності.

Попри значну кількість досліджень, присвячених гендерній тематиці, проблема формування гендерної компетентності в системі вищої освіти залишається не досить опрацьованою. Зокрема, актуальним є питання про те, які саме психологічні механізми сприяють становленню гендерної компетентності у студентів, які чинники впливають на цей процес та які освітні підходи є найбільш ефективними для її розвитку.

Одним з основних викликів є наявність у суспільстві стереотипних уявлень про гендерні ролі, які можуть впливати на формування у здобувачів освіти стійких гендерних упереджень. Це, у свою чергу, може спричиняти нерівність у професійній і міжособистісній взаємодії. Відповідно, сучасна освіта має на меті не лише надання знань із гендерної тематики, а й розвиток критичного мислення щодо соціокультурних норм, що регулюють гендерні відносини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із даної проблеми; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. У сучасній науці гендерна компетентність здобувачів вищої освіти є важливим напрямом досліджень, гендерна освіта отримує дедалі більше уваги в контексті розвитку інклюзивних і рівноправних освітніх середовищ. Огляд сучасних публікацій показує, що науковці зосереджуються на різних аспектах гендерної компетентності: від її теоретичних основ до практичних підходів до її формування.

Одним з основних напрямів досліджень є вивчення гендерних стереотипів та їхнього впливу на освітній процес (В. Кравець [6], Т. Дороніна [5], В. Гайденко [2]), а також дослідження в рамках гендерної соціалізації (П. Горностай) [7].

Н. Хіллман і М. Брукс звертаються до гендерної компетентності крізь призму соціально-психологічних процесів, визначають значення рефлексії у формуванні гендерної чутливості [10].

Л. Булатова та С. Штурхецький вивчають роль вищої освіти в розвитку гендерної чутливості через використання критичного мислення та формування ціннісно орієнтованих настанов у студентів [1; 3].

У результаті проведеного аналізу наявних публікацій можна виокремити кілька частин проблеми, які залишаються не досить дослідженими.

Багато науковців звертають увагу на важливість інтерактивних і практичних підходів, однак механізми, що лежать в основі когнітивних і емоційних процесів, які забезпечують становлення гендерної компетентності, залишаються не досить вивченими. Це питання має бути глибше досліджене із психологічного погляду, особливо щодо впливу рефлексії та самосвідомості студентів.

Більшість робіт зосереджені на теоретичних моделях і рекомендаціях щодо викладання гендерних тем, але деякі аспекти, як, наприклад, оцінювання ефективності конкретних освітніх підходів і методів навчання, потребують подальших досліджень.

Невідомо до кінця, яким чином міжособистісні взаємодії в університетському середовищі, зокрема й взаємодія студентів і викладачів, можуть сприяти або перешкоджати формуванню гендерної чутливості та компетентності.

Мета статті – теоретичне обґрунтування психологічних механізмів формування гендерної компетентності здобувачів вищої освіти, а також проведення аналізу сучасних освітніх підходів, які сприяють розвитку здатності студентів до усвідомленого, толерантного та критичного сприйняття гендерних ролей у соціокультурному контексті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Гендерна компетентність – це інтегрована особистісна характеристика, що виявляється у здатності людини усвідомлювати, розуміти та враховувати гендерні аспекти в міжособистісній, професійній і соціальній взаємодії з дотриманням принципів рівності, поваги, толерантності та недискримінації.

Сучасні дослідження у сфері гендерної психології, зокрема праця С. Шлянчака, А. Шлянчака та Д. Тініна, розкривають ключові аспекти формування гендерної ідентичності в юнацькому віці, що є особливо актуальним для здобувачів вищої освіти. Вони зазначають, що цей процес відбувається під впливом численних соціокультурних чинників – родини, освітнього середовища, медіа, – які формують у молоді уявлення про прийнятні гендерні ролі та поведінку [8].

З огляду на це надзвичайно важливим є забезпечення умов для критичного осмислення здобувачами власної гендерної ідентичності, а також підвищення рівня гендерної чутливості та саморефлексії. Саме ці аспекти є ключовими для подолання внутрішніх і зовнішніх гендерних стереотипів, що можуть впливати як на міжособистісну взаємодію, так і на професійне самовизначення студентської молоді.

Одним із ключових підходів сучасних гендерних досліджень у сфері педагогічної науки є вивчення впливу гендерних стереотипів на освітній процес. Вони не лише формують упереджені уявлення про «природні» ролі чоловіків і жінок, але й істотно впливають на навчальні досягнення, освітні очікування та професійну орієнтацію студентів. Зокрема, у працях В. Гайденко, Т. Дороніної, В. Кравець [2; 5; 6] показано, що стереотипні уявлення про «жіночі» і «чоловічі» професії, лідерство чи здатність до точних наук можуть обмежувати освітні траєкторії молоді, знижувати самооцінку та стримувати потенціал.

Цей вплив особливо помітний у контексті гендерної соціалізації, яку досліджує П. Горностай [7]. Науковець підкреслює, що з раннього віку індивід інтеріоризує соціокультурні уявлення про гендер, які пізніше відтворюються в освітніх установах через комунікативні практики, зміст навчальних матеріалів і педагогічну взаємодію. Отже, система освіти може як відтворювати гендерну нерівність, так і стати ресурсом її подолання.

У цьому контексті сучасна наука розробляє нові підходи до подолання гендерних упереджень, які засновані на розвитку гендерної компетентності – здатності особистості усвідомлювати, аналізувати та критично переосмислювати гендерні уявлення. Так, Н. Хіллман і М. Брукс [10] стверджують, що формування гендерної чутливості пов'язане з розвитком самосвідомості студентів, здатністю виявляти гендерні стереотипи у власному мисленні та в суспільстві загалом.

Сучасні освітні програми дедалі частіше включають інтерактивні форми навчання: дискусії, дебати, рольові ігри, тренінги, проєктну діяльність. Ці методи дозволяють створити відкрите середовище, де студенти можуть експериментувати з альтернативними моделями взаємодії, переосмислювати досвід і вчитися толерантності. Як зазначають Л. Булатова та С. Штурхецький [1; 3], формування гендерної чутливості потребує поєднання теоретичного знання та ціннісно орієнтованого виховання, а також розвитку практичних

навичок взаємодії в багатокультурному та гендерно розмаїтому соціальному середовищі.

Одним із провідних напрямів гендерних досліджень в освіті є аналіз гендерних стереотипів та їхнього впливу на навчальний процес. Зокрема, роботи В. Кравець [6], Т. Дороніної [5], В. Гайденко [2], а також дослідження П. Горностай у сфері гендерної соціалізації [7] ілюструють, як стереотипні уявлення формують освітні можливості та професійну мотивацію студентів, обмежують їх у виборі академічних і кар'єрних шляхів.

У відповідь на ці виклики сучасна наука розробляє нові моделі гендерної освіти, спрямовані на розширення свідомості студентів і педагогів щодо соціокультурних механізмів формування гендерних ролей. Ключовими механізмами в цьому процесі є:

1. Рефлексія та саморефлексія. Н. Хіллман і М. Брукс [10]. Вони підкреслюють, що розвиток гендерної компетентності починається з усвідомлення власних упереджень і стереотипів. Через структуровані вправи, кейс-аналізи та дискусії студенти навчаються виявляти приховані соціальні настанови та критично їх переосмислювати.

2. Інтерактивні методи навчання, що включають тренінги, рольові ігри, проєктну діяльність та групові обговорення створюють простір для експериментів із соціальними ролями, що допомагає студентам побачити альтернативні моделі поведінки, подолати традиційні уявлення та розвинути толерантність [9].

С. Штурхецький [3] акцентує увагу на формуванні ціннісно орієнтованих настанов. Він наголошує, що теоретична база повинна доповнюватися практичними вправами з розвитку емпатії, міжкультурної комунікації і навичок конструктивної взаємодії в гендерно різноманітних групах.

Л. Булатова [1] зазначила, що критичне мислення як механізм дозволяє студентам аналізувати соціальні норми, викривлення в медіа та культурні наративи, формувати власне усвідомлене ставлення до гендерних питань. Вища освіта, відповідно, стає платформою для діалогу й переосмислення соціальних структур.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. У межах проведеного теоретичного аналізу було обґрунтовано, що формування гендерної компетентності є складним особистісним процесом, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Центральним психологічним механізмом у цьому процесі виступає рефлексія, що дозволяє здобувачам вищої освіти усвідомити й критично переосмислити власні гендерні уявлення, стереотипи та соціокультурні настанови.

Ефективний розвиток гендерної компетентності забезпечується через упровадження комплексного освітнього підходу, який поєднує нормативно-правову базу, інтерактивні методи навчання (тренінги, дискусії, рольові ігри, кейс-методи) та розвиток рефлексивних умінь. Такий підхід сприяє підвищенню рівня гендерної чутливості, формуванню толерантності, емпатії та навичок конструктивної взаємодії в гендерно різноманітному соціальному середовищі.

Освітнє середовище, орієнтоване на подолання стереотипних уявлень і гендерної нерівності, має створювати умови для активного осмислення здобувачами вищої освіти соціальних норм, підтримувати відкритість до різноманітності та стимулювати критичне мислення щодо гендерних питань. Наукові напрацювання зазначених учених можуть бути використані як основа для вдосконалення освітніх програм і підвищення рівня гендерної культури у вищій освіті.

Подальші дослідження у сфері формування гендерної компетентності здобувачів вищої освіти доцільно зосередити на глибокому вивченні когнітивних і емоційних процесів, що лежать в основі цього феномену. Особливу наукову цінність становить аналіз внутрішньоособистісних механізмів, зокрема самосвідомості, рефлексії та емпатійного реагування, які сприяють усвідомленню та переосмисленню гендерних стереотипів. Важливим напрямом подальших досліджень є також емпірична перевірка ефективності освітніх стратегій, орієнтованих на розвиток гендерної чутливості, з урахуванням особливостей навчального контексту, рівня залученості студентів і характеру взаємодії з викладачами.

На окрему увагу заслуговує вивчення ролі міжособистісних взаємодій у межах освітнього середовища, які можуть як сприяти формуванню гендерночутливого ставлення, так і відтворювати соціокультурні упередження. Встановлення зв'язку між характером соціальних взаємодій і динамікою формування гендерної компетентності дозволить глибше зрозуміти процеси соціалізації студентської молоді та створити умови для побудови інклюзивного й рівноправного академічного простору.

Застосування результатів таких досліджень у практиці вищої освіти відкриває можливості для вдосконалення змісту й структури навчальних програм, упровадження інтерактивних методів викладання, а також розроблення спеціалізованих курсів і тренінгів, спрямованих на розвиток гендерної чутливості, критичного мислення та культури рівноправної взаємодії. Це, у свою чергу,

сприятиме формуванню у здобувачів освіти соціально зрілої, відповідальної та інклюзивно орієнтованої особистості, здатної ефективно функціонувати в різноманітному соціокультурному середовищі.

Список літератури:

1. Булатова Л. Гендерна освіта у вузі : у 2-х ч. Ч. ІІ. : Гендерна педагогіка : навчально-методичний посібник для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Суми : Сум. ДПУ, 2001. 68 с.
2. Гайденко В., Предборська А. Гендерна педагогіка : хрестоматія. Київ : Університетська книга, 2019. 313 с.
3. Гендерні медійні практики : навчальний посібник із гендерної рівності та недискримінації для студентів вищих навчальних закладів / за ред. С. Штурхецький. Київ, 2014. 206 с.
4. Говорун Т., Кікінеджі О. Гендерна психологія : навчальний посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2004. 307 с.
5. Дороніна Т. Теоретико-методологічні засади гендерної освіти та виховання учнівської молоді : монографія. НАПН, Інститут вищої освіти, КДПУ, МОНМС України. Кривий Ріг, 2011. 331 с.
6. Кравець В. Гендерна педагогіка : навчальний посібник. Тернопіль : Джура, 2003. 416 с.
7. Основи теорії гендеру : навчальний посібник / за ред. М. Скорик. Київ : К. І. С., 2004. 536 с.
8. Шлянчак С., Шлянчак А., Тінін Д. Сучасна проблематика гендерної психології та гендерної ідентичності в період статевої зрілості індивіда. *Наукові записки*. Серія «Педагогічні науки». № 210. С. 192–199.
9. Ayenibiowo K. Culture and gender as predictors of undergraduates' perception of gender roles. *Gender & Behaviour*. 2010. № 8. P. 2929–2947.
10. Hillman N., Brooks M. Boys will be boys: The educational underachievement of boys and young men. Oxford : Higher Education Policy Institute (HEPI), 2025. 50 p. URL: https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2025/03/Boys-will-be-boys-The-educational-underachievement-of-boys-and-young-men.pdf.
11. Rosenkrantz P. Sex roles stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1986. № 32 (3). P. 287–295.

© Я. В. Кайманова, Н. С. Рябоконь, 2025

Оглядова стаття
Надійшла до редакції 16.04.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

References:

1. Bulatova, L. (2001). Henderna osvita v vuzi [Gender education at university]. Part II: Henderna pedahohika: navch.-metod. posib. dlia studentiv pedahohichnykh spetsialnostei vyshchykh navchalnykh zakladiv. Sumy: Sum. DPU [in Ukrainian].
2. Haidenko, V., & Predborska, A. (2019). Henderna pedahohika [Gender pedagogy]: Reader. Kyiv: Universytetska knyha [in Ukrainian].
3. Shturkhetskyi, S. (Ed.). (2014). Henderni medi-ini praktyky [Gender media practices]. Navchalnyi posibnyk iz hendernoi rivnosti ta nedyskryminatsii dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. Kyiv [in Ukrainian].
4. Hovorun, T., & Kikinedzhi, O. (2004). Henderna psykholohiia [Gender psychology]: Tutorial. Vyd. tsentr "Akademiia" [in Ukrainian].
5. Doronina, T. (2011). Teoretyko-metodolohichni zasady gendernoi osvity ta vykhovannia uchnivskoi molodi [Theoretical and methodological principles of gender education and upbringing of school youth]: *Monograph.* NAPN, Instytut vyshchoi osvity, KDPU, MONMS Ukrainy. Kryvyi Rih [in Ukrainian].
6. Kravets, V. (2003). Genderna pedahohika [Gender pedagogy]: navch. posib. Ternopil: Dzhura [in Ukrainian].
7. Skoryk, M. (Ed.). (2004). Osnovy teorii genderu [Fundamentals of gender theory]: Tutorial. Kyiv: K. I. S. [in Ukrainian].
8. Shlyanchak S., Shlyanchak, A., Tinin, D. (2023). Suchasna problematika gendernoyi psihologiyi ta gendernoyi identichnosti v period statevoyi zrilosti individa *[Naukovi zapiski]. Seriya "Pedagogichni nauki"*, № 210. pp. 192–199 [in Ukrainian].
9. Ayenibiowo, K. (2010). Culture and gender as predictors of undergraduates' perception of gender roles. *Gender & Behaviour*, 8, pp. 2929–2947.
10. Hillman, N., & Brooks, M. (2025). Boys will be boys: The educational underachievement of boys and young men (HEPI Report 188). Oxford: Higher Education Policy Institute. Retrieved from: https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2025/03/Boys-will-be-boys-The-educational-underachievement-of-boys-and-young-men.pdf.
11. Rosenkrantz, P. (1986). Sex role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32 (3), pp. 287–295.

Власенко Р. П., Яковлева В. А. Реалізація здоров'язбережувальної компетентності у процесі підготовки майбутніх учителів географії. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 123–129.

УДК 37.091.33:613:91
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/10.32782/3041-1297/2025-1-16

Р. П. Власенко, В. А. Яковлева
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3743-4406 – Р. П. Власенко
https://orcid.org/0000-0001-5560-5099 – В. А. Яковлева
vlasenko_r76@ukr.net

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

Анотація. Здоров'язбережувальна компетентність визнана однією із ключових для повноцінного життя та діяльності людини й передбачає впевнене, критичне та відповідальне використання її в освітньому процесі. У статті проаналізовано підходи до визначення поняття і змісту здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя географії, нормативні документи, на основі яких розроблено сучасні підходи до розуміння і використання рівня володіння здоров'язбережувальними компетентностями майбутніми вчителями географії, охарактеризовано та подано перелік освітніх компонент, що формують здоров'язбережувальні компетентності, розглянуті та проаналізовані навчальні програми, силабуси підготовки майбутніх учителів географії в закладі вищої освіти, описано методичні підходи та технології формування здоров'язбережувальних компетентностей на основі таких дисциплін, як «Вікова фізіологія, валеологія та шкільна гігієна», «Основи медичних знань», «Методика навчання географії», «Методика позакласної роботи з географії», інших, з використанням різних методів. Проаналізовано зміст цих дисциплін як базис для формування у здобувачів вищої освіти науково обґрунтованих уявлень про особливості розвитку школярів, профілактику захворювань, організацію гігієнічно доцільного навчального процесу. Закцентовано увагу на інтеграції валеологічного та географічного складників у викладанні, практикоорієнтованому підході, формуванні вмінь проводити навчальні й позаурочні заходи з урахуванням чинників збереження здоров'я. Розкрито роль учителя як носія культури здоров'я і активного агента здоров'язбереження в освітньому середовищі. Наведено аналіз результатів ефективності формування цієї компетентності, подано результати анкетування здобувачів вищої освіти щодо виявлення рівня обізнаності, ставлення та практичної реалізації здоров'язбережувальної компетентності під час навчання.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, технології, методики, освітні програми, освітня компонента, валеологія, методика навчання географії, медичні знання, інклюзивне навчання, опитування, спостереження, анкетування.

R. P. Vlasenko, V. A. Yakovleva
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

IMPLEMENTATION OF HEALTH-SAFE COMPETENCE IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS

Abstract. Health-preserving competence is recognized as one of the key ones for a full-fledged life and activity of a person and involves its confident, critical and responsible use in the educational process. The article analyzes approaches to defining the concept and content of health-preserving competence of a future geography teacher, regulatory documents on the basis of which modern approaches to understanding and using the level of mastery of health-preserving competences by future geography teachers. It is also developed, reviewed and analyzed the list of educational components that form health-preserving competencies is described and presented curricula and syllabi for training future geography teachers in a higher education institution and methodological approaches and technologies for forming health-preserving competencies based on the following disciplines are described: "Age physiology, valeology and school hygiene", "Fundamentals of medical knowledge", "Methodology of teaching geography", "Methodology of extracurricular work

in geography" and others using various methods. The content of these disciplines was analyzed as a basis for the formation of scientifically based ideas among higher education students about the peculiarities of schoolchildren's development, disease prevention, and the organization of a hygienically appropriate educational process. Attention is focused on the integration of valeological and geographical components in teaching, a practice-oriented approach, and the formation of skills to conduct educational and extracurricular activities taking into account health preservation factors. The role of the teacher as a carrier of a health culture and an active agent of health preservation in the educational environment is revealed. It is presented analysis of the results of the effectiveness of the formation of this competence, and the results of a survey of higher education applicants to identify the level of awareness, attitude and practical implementation of health preservation competence during training.

Key words: health-preserving competence, technologies, methods, educational programs, educational component, valeology, geography teaching methodology, medical knowledge, inclusive education, survey, observation, questionnaire.

Модернізація змісту, форм і методів сучасної вітчизняної освіти передбачає її пріоритетні завдання: навчання людини відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточення, тому нині приділяється така велика увага темі здоров'язбереження в закладах вищої освіти. Для України головною проблемою, яка пов'язана з майбутнім держави, є збереження і зміцнення здоров'я дітей і учнівської молоді. Це пояснюється насамперед тим, що стан здоров'я є показником духовного, соціально-економічного й людського добробуту населення, а також рівня цивілізованості країни. Гуманізація освіти потребує якісно нового підходу до потреб людини, до формування стійких мотивацій здорового способу життя, позитивної соціальної поведінки. Основне завдання, яке стоїть перед майбутнім учителем географії, – усебічний розвиток школярів, формування в них високого естетичного смаку, а також збереження здоров'я дітей [2].

У XXI ст. освіта стикається з важливим викликом – формування у здобувачів освіти стійких навичок здорового способу життя, мотивації та здатності зберігати власне здоров'я впродовж життя, а також усвідомлення цінності здоров'я інших. Ефективне вирішення цього завдання значною мірою залежить від належно організованого та цілеспрямованого освітнього процесу, у якому активно застосовуються здоров'язбережувальні технології. Саме тому інтеграція здоров'язбережувальної компетентності в систему професійної підготовки майбутніх учителів географії набуває особливого значення. Адже забезпечення збереження, зміцнення та розвитку здоров'я засобами освіти можливе лише за умови наявності педагогів, які володіють сучасними здоров'язбережувальними підходами та вміють їх ефективно впроваджувати у практичну діяльність.

Підготовка вчителя географії має бути орієнтована на майбутнє та зосереджена на пріоритеті – збереженні здоров'я дітей і молоді. Суспільство потребує педагога нового типу: професіонала, здатного застосовувати інноваційні здоров'язбережувальні технології в навчально-виховному процесі, організовувати освітнє середовище, сприятливе для фізичного, психічного та соціального благополуччя учнів, а також формувати в них відповідні компетентності [4].

Аналіз наукових публікацій з теми дослідження свідчить про те, що проблеми впровадження в освітній процес здоров'язбережувальних компетентностей майбутніх учителів географії були окреслені у працях таких вітчизняних учених, як Р.П. Власенко, В.А. Яковлева, Т.П. Желєзнова, Н.А. Романова, М.В. Слепенчук, Г.С. Тарасенко, В.А. Яковлева, Т.В. Андрійчук – розглядали особливості фахової підготовки майбутніх учителів географії в закладі вищої освіти; Т.П. Желєзнова досліджувала розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи в системі післядипломної освіти; Н.А. Романова вивчала підготовку майбутніх учителів до формування здорового способу життя старшокласників засобом здоров'язбережувальних технологій; М.В. Слепенчук – формування здоров'язбережувальної компетентності учнів у процесі вивчення географії; Г.С. Тарасенко – формування здоров'язбережувальної компетентності вчителя природничих дисциплін у контексті інтегрованого підходу до освітніх процесів; В.А. Яковлева, Р.П. Власенко, Т.В. Андрійчук досліджували методику позакласної роботи в закладах вищої освіти у процесі підготовки майбутніх учителів географії [1; 2; 4–7].

Мета статті полягає у вивченні сучасних особливостей формування здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх учителів географії в умовах освітнього процесу та реалізації її в закладі вищої освіти.

У професійному стандарті вчителя загальної середньої освіти здоров'язбережувальна компетентність розглядається як здатність організовувати безпечне освітнє середовище, використовувати

здоров'язбережувальні технології під час освітнього процесу, здійснювати профілактично просвітницьку роботу з учасниками освітнього процесу щодо безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни, формувати у здобувачів освіти культуру здорового й безпечного способу життя, надавати домедичну допомогу учасникам освітнього процесу [3].

Суть здоров'язбережувальних компетентностей полягає в комплексній характеристиці умов виховання та навчання, які дозволяють зберігати наявний стан і нарощувати вищий рівень здоров'я здобувачів вищої освіти, формувати навички здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я та проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішної навчальної діяльності, поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища, а також здатність організовувати безпечне освітнє середовище, використовувати здоров'язбережувальні технології під час освітнього процесу [5].

В університеті здоров'язбережувальні технології реалізуються за такими напрямами навчально-виховної діяльності, як створення умов для зміцнення здоров'я здобувачів вищої освіти та їхнього гармонійного розвитку; організація навчально-виховного процесу з урахуванням їхнього психологічного та фізіологічного впливу на організм здобувачів; розроблення та реалізація програм з формування культури здоров'я і профілактики шкідливих звичок [1; 7].

Викладання навчальних дисциплін, що включають формування здоров'язбережувальної компетентності, у ЗВО забезпечують науково-педагогічні працівники кафедри екології та географії, інших кафедр університету. У результаті проведеного аналізу освітніх програм за 2024–2025 навчальний рік щодо здоров'язбережувальної компетентності ми з'ясували, що у Спеціальних (фахових, предметних) компетентностях ідеться про здатність розпізнавати і враховувати в освітньому процесі вікові й індивідуальні особливості здобувачів освіти, використовувати стратегії роботи, які сприяють розвитку позитивної самооцінки дітей, розвитку їхньої «я»-ідентичності, формування мотивації та організації пізнавальної діяльності учнів. Ця компетентність забезпечується такими освітніми компонентами, як «Вікова фізіологія, валеологія та шкільна гігієна», «Основи медичних знань», «Методика навчання географії», «Методика позакласної роботи з географії», іншими дисциплінами [1; 7].

У рамках освітньої компоненти «Вікова фізіологія, валеологія та шкільна гігієна» під час підготовки майбутніх учителів географії здоров'язбережувальна компетентність формується через комплексний підхід, який охоплює як теоретичні знання, так і практичні навички, необхідні для збереження та зміцнення здоров'я як учителя, так і учнів. Майбутні вчителі засвоюють базові знання про вікові особливості фізіологічного розвитку дітей і підлітків, що важливо для планування навчального процесу; валеологічні особливості та шкільну гігієну, включно з організацією навчального середовища, гігієнічним режимом, розкладом занять, умовами праці вчителя та учнів. Підготовка передбачає розвиток умінь створювати здоров'язбережувальне освітнє середовище на уроках географії, регулювати навантаження здобувачів загальної середньої освіти з урахуванням їхніх вікових і фізіологічних можливостей, упроваджувати рухову активність під час навчання (наприклад, динамічні паузи, елементи географічних ігор на рух), пропагувати здоровий спосіб життя через зміст уроків географії (екологічні проблеми, вплив середовища на здоров'я тощо). Теми з вікової фізіології, валеології та шкільної гігієни інтегруються зі змістом географічних дисциплін – наприклад, під час вивчення клімату, природних умов життя людей, демографії, міграцій і урбанізації; аналізуються регіональні відмінності у стані здоров'я населення, доступі до медичних послуг, якості харчування та питної води; вивчаються екологічні ризики, які впливають на здоров'я, як-от забруднення повітря, ґрунтів, вод. Створення індивідуальних і групових проєктів зі збереження здоров'я у шкільному середовищі, розроблення уроків географії з елементами здоров'язбереження, участь у тренінгах і майстер-класах щодо профілактики стресу, педагогічного вигорання, здорового харчування тощо. Під час проходження практики здобувачі вищої освіти впроваджують елементи здоров'язбережувальної педагогіки в реальному освітньому процесі, спостерігають за реакціями здобувачів загальної середньої освіти, адаптують методику викладання до потреб конкретного класу, аналізують ефективність застосованих підходів щодо збереження фізичного і психоемоційного здоров'я здобувачів. Завдяки вивченню освітньої компоненти «Вікова фізіологія, валеологія та шкільна гігієна» формуються не лише знання, а й ціннісне ставлення до здоров'я як ключової педагогічної категорії. Майбутній учитель географії отримує комплекс інструментів для впровадження здоров'язбережувального підходу в освітній процес на міжпредметному рівні.

В освітній компоненті «Методика навчання географії» здоров'язбережувальна компетент-

ність забезпечується через інклюзивне навчання, у даній темі дається пояснення поняття, значення, особливостей інклюзивного навчання, а також через життєві приклади – як запобігати та протидіяти насильству, булінгу. Дієве значення в методиці навчання географії має адаптація форм і методів до інклюзивного навчання, що дозволить кожному здобувачу засвоювати навчальний матеріал, з урахуванням його індивідуальних можливостей та особливостей [1; 7].

Освітня компонента «Методика позакласної роботи з географії» розглядається у формі позакласної роботи в географічних гуртках і факультативах, вона важлива тим, що в ній подається інформація про організацію безпечного навколишнього середовища здобувачів, через інструктажі з використанням здоров'язбережувальних технологій під час туристичних походів, змагань та інших заходів [1; 7].

Серед основних умінь, що детермінують здоров'язбережувальну компетентність, можна виділити: запровадження здоров'ятворчої, здоров'язбережувальної, активної поведінки; прогнозування можливих змін стану власного здоров'я залежно від визначених умов; протидію чинникам, що впливають на здоров'я людей (перевантаження, стреси, гіподинамія, санітарно-фізіологічна втома тощо); використання у процесі життєдіяльності методів саморегуляції. Важливими складниками здоров'язбережувальної компетентності є сприятливі для здоров'я спеціальні та психосоціальні компетентності, серед яких виділяють такі: життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю (навички раціонального харчування; навички рухової активності; санітарно-гігієнічні навички; режиму праці та відпочинку); життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю (навички ефективного спілкування; навички співчуття; навички врегулювання конфліктів; навички поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації; навички спільної діяльності та співробітництва); життєві навички, що сприяють духовному (фізичному) здоров'ю (самоусвідомлення та самооцінки; аналізу проблем і ухвалення рішень; визначення життєвих цілей і програм; навички самоконтролю; мотивація успіху та тренування волі) [6].

З метою формування у здобувачів вищої освіти культури здорового та безпечного способу життя в Державному університеті імені Івана Франка проводяться різні виховні години. Так, виховна година пройшла із групою ОП Середня освіта (Географія) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти на тему: «Причини і наслідки формування хімічної залежності в молоді». Майбутні вчителі мають знати, уміти розрізняти прояви хімічної залежності, установлювати психологічні причини її появи та, звісно, здійснювати профілактику вживання хімічних речовин серед учнів. Молодь України має дотримуватися здорового способу життя [1; 7].

Важливим складником успішної діяльності майбутнього вчителя географії є формування навичок роботи в команді (soft skills) з використанням здоров'язбережувальних технологій. Під час вивчення освітньої компоненти «Вікова фізіологія, валеологія та шкільна гігієна» на ОП Середня освіта (Географія) проведені заняття в Шодуарівському парку та Гідропарку міста. Здобувачі вищої освіти ознайомилися з різними видами та формами рухової активності для активного відпочинку та веденням здорового способу життя, здатністю використовувати та впроваджувати їх в особисту та професійну діяльність. Заняття пройшло на позитиві [1; 7].

Для підтримки особистого фізичного та психоемоційного здоров'я зі здобувачами ОП Середня освіта (Географія) 1-го та 2-го курсів і ОП Екологія проведено екскурсію до селищ Деніші та Тригір'я. Викладачі ознайомили здобувачів з геологічними особливостями унікальних об'єктів Житомирщини та природою рідного краю. Провели туристичне орієнтування, що дало можливість застосувати здоров'язбережувальну компетентність і використати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя, упровадити їх в особисту та професійну діяльність [1; 7].

Проведено бесіди-інструктажі, зокрема на тему: «Уникнення ураження мінами й вибухонебезпечними предметами та поведінка в надзвичайній ситуації». Надзвичайно важливим, пріоритетним завданням сьогодення, коли Росія-агресорка розв'язала жорстоку війну в Україні, є безпека всіх учасників освітнього процесу, тому куратори академічних груп природничого факультету проводять онлайн-бесіди зі здобувачами вищої освіти на різні теми. Здобувачі вищої освіти отримали інформацію про види вибухонебезпечних предметів, ураження мінами, про те, як потрібно діяти під час надзвичайних ситуацій. Зокрема, зупинилися детально на таких питаннях: що потрібно робити в разі загрози чи ведення бойових дій, які є види вибухонебезпечних предметів, правила поведінки в разі знаходження вибухонебезпечних предметів, що робити під час повітряної тривоги та вибуху? [1; 7].

У 2024–2025 н. р. з метою виявлення рівня обізнаності, ставлення та практичної реалізації здоров'язбережувальної компетентності під час

навчання в ЗВО нами проведено анонімне опитування, а його результати використані з науково-дослідною або аналітичною метою. У процесі цього дослідження використовувалися загальнонаукові (спостереження, анкетування, інтерв'ювання, бесіди й інше) і спеціальні методи дослідження (аналізу, синтезу, індукції і дедукції, переходу від абстрактного до конкретного, експертні оцінки осіб, які брали участь у дослідженні).

В опитуванні взяли участь 90 респондентів – здобувачів вищої освіти освітньо-професійних програм Середня освіта (Географія) першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів. Більшість респондентів добре обізнані з поняттям «здоров'язбережувальна компетентність». Це свідчить про ефективність інформаційної роботи в освітньому середовищі. Здоров'я є беззаперечною цінністю для опитаних, що створює позитивне підґрунтя для формування здорового способу життя. Здобувачі вищої освіти зазначили, що в Житомирському державному університеті імені Івана Франка викладаються дисципліни, що пов'язані зі збереженням здоров'я (рис. 1). Респонденти переважно ведуть активний спосіб життя, що позитивно впливає на фізичне та психічне здоров'я (рис. 2).

Найпоширенішою формою здоров'язбереження в ЗВО є спорт, однак є потреба в розширенні спектра підтримки – особливо в напрямі медичного обслуговування і активних перерв (рис. 3).

Найпоширенішою формою здоров'язбереження в ЗВО є спорт, однак є потреба в розширенні спектра підтримки – особливо в напрямі медичного обслуговування і активних перерв (рис. 3).

Значна частина респондентів має навички саморегуляції, проте 20 осіб ще потребують підтримки та розвитку в цьому напрямі (рис. 4).

У результаті даного дослідження встановлено: здобувачі продемонстрували високий рівень розуміння важливості здоров'язбережувальної компетентності та цінності здоров'я; більшість із них вказали на регулярне викладання відповідних дисциплін або тем у їхньому ЗВО; рівень фізичної активності є досить високим серед більшості опитаних, найбільш підтримуваними формами здоров'язбереження в ЗВО є фізкультура/спорт і психологічна підтримка; переважна кількість здобувачів оцінюють свої навички управління стресом і саморегуляції як достатні або часткові, проте є невелика кількість тих, хто таких навичок немає.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що впровадження запропонованих напря-

Рис. 1. Опитування за питаннями про здоров'язбережувальну компетентність

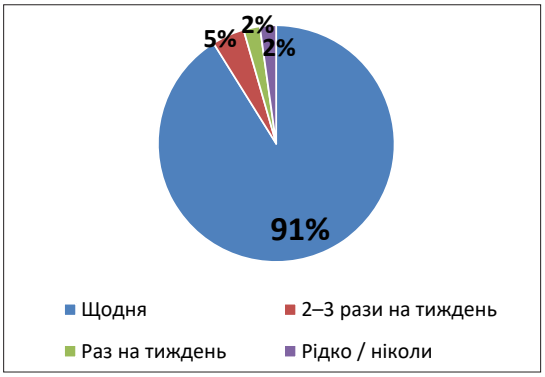

Рис. 2. Частота фізичної активності

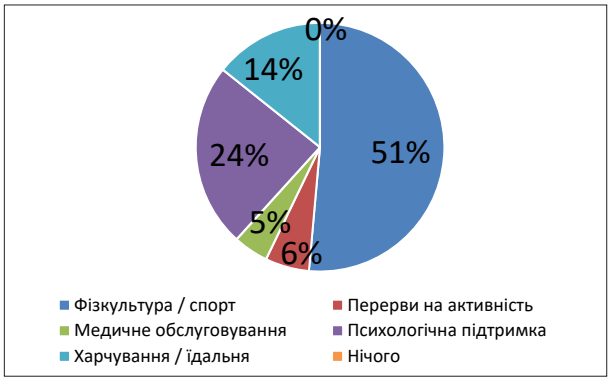

Рис. 3. Форми здоров'язбереження в ЗВО

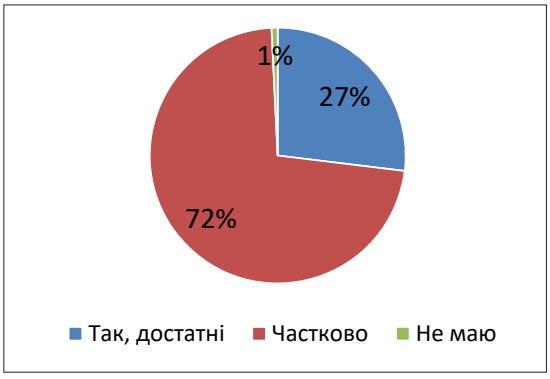

Рис. 4. Навички управління стресом

мів роботи сприяє, з одного боку, формуванню здоров'язбережувальної компетентності здобувачів вищої освіти в навчально-виховному процесі, а із другого – підготовці їх до розуміння здоров'я як особистісної цінності та найбільшого багатства людини, його складових частин, уміння використовувати чинники й засоби збереження та зміцнення здоров'я, запровадження культу здоров'я в закладі вищої освіти, виховання фізично міцного, здорового покоління.

Проведене дослідження доводить, що формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя географії є комплексним процесом, який інтегрує медико-біологічні, психолого-педагогічні та методичні знання. Освітні компоненти «Вікова фізіологія, валеологія та шкільна гігієна», «Основи медичних знань», «Методика навчання географії», «Методика позакласної роботи з географії» та інші відіграють ключову роль у забезпеченні цілісної підготовки студентів до створення безпечного, комфортного та здоров'язбережувального освітнього середовища. Знання про вікові та фізіологічні особливості розвитку дітей, гігієнічні норми, основи першої допомоги, а також методичні підходи до організації навчальної і позакласної діяльності дозволяють майбутньому вчителю географії ефективно поєднувати географічний зміст із валеологічною просвітою. Важливим є також формування у здобувачів вищої освіти усвідомлення власної відповідальності за збереження здоров'я школярів і популяризацію здорового способу життя. Подальші перспективи досліджень пов'язані з розробленням інтегрованих курсів і практик, спрямованих на поглиблення здоров'язбережувальної компетентності в межах педагогічної освіти.

Отже, у сучасних реаліях здоров'язбережувальна компетентність майбутніх учителів географії набуває великого значення, вона постає як фундаментальна якість, без якої інші компетентності багато в чому втрачають сенс, а формування її у здобувачів вищої освіти передбачає зміцнення їхнього здоров'я під час освітнього процесу в ЗВО впродовж усього періоду навчання.

Список літератури:

1. Власенко Р.П., Яковлева В.А. Особливості фахової підготовки майбутніх учителів географії в закладі вищої освіти. *Природнича освіта та наука*. 2024. Вип. 4. С. 15–22. DOI: 10.32782/NSER/2024-4.02.

2. Желєзнова Т.П. Розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2020. 248 с. URL: https://surl.li/anlgyt.

3. Професійний стандарт «Учитель закладу загальної середньої освіти». URL: https://surl.li/btfysr (дата звернення: 01.04.2025).

4. Романова Н.А. Підготовка майбутніх учителів до формування здорового способу життя старшокласників засобом здоров'язберігаючих технологій. Кривий Ріг : КДПУ, 2022. 74 с. URL: https://surl.li/ixezvw (дата звернення: 15.02.2025).

5. Слепенчук М.В. Формування здоров'язбережувальної компетентності учнів у процесі вивчення географії : навчально-методичний посібник. Вінниця : Вінницька газета, 2021. 48 с. URL: https://surl.li/dlfrtb (дата звернення: 22.03.2025).

6. Тарасенко Г.С. Формування здоров'язбережувальної компетентності вчителя природничих дисциплін у контексті інтегрованого підходу до освітніх процесів. *Педагогічний альманах*. 2021. № 49. С. 112–117. DOI: 10.31651/2524-2660-2018-10-11-86-93.

7. Яковлева В.А., Власенко Р.П., Андрійчук Т.В. Методика позакласної роботи в закладах вищої освіти у процесі підготовки майбутніх учителів географії. *Академічні візії*. 2024. Вип. 34. С. 1–11. DOI: 10.5281/zenodo.13165038.

References:

1. Vlasenko, R.P., & Yakovleva, V.A. (2024). Osoblyvosti fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv heohrafii v zakladi vyshchoi osvity [Features of professional training of future geography teachers in a higher education institution]. *Pryrodnycha osvita ta nauka*. Vyp. 4. S. 15–22 [in Ukrainian].

2. Zhelieznova, T.P. (2020). Rozvytok zdorov'iazberezhuvalnoi kompetentnosti vchyteliv osnovnoi shkoly u systemi pisliadyplomnoi osvity: dys. ... kand. ped. nauk [Development of health-preserving competence of primary school teachers in the postgraduate education system: dissertation ... candidate of pedagogical sciences]. Kyiv. 248 s. Retrieved from: https://surl.li/anlgyt [in Ukrainian].

3. Profesiinyi standart "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity" [Professional standard "Teacher of a general secondary education institution"]. Retrieved from: https://surl.li/btfysr (access date 01.04.2025) [in Ukrainian].

4. Romanova, N.A. (2022). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia starshoklasnykiv zasobom zdoroviazberihaiuchykh tekhnolohii [Preparing future teachers to shape a healthy lifestyle for high school students through health-preserving technologies]. Kryvyi Rih: KDPU, 2022. 74 s. [in Ukrainian].

5. Slepenchuk, M.V. (2021). Formuvannia zdorov'iazberezhuvalnoi kompetentnosti uchniv u protsesi vyvchennia heohrafii: navch.-metod. posib. [Formation of health-preserving competence of students in the process of studying geography: teaching and methodological manual]. Vinnytsia: Vinnytska hazeta, 48 s. [in Ukrainian].

6. Tarasenko, H.S. (2021). Formuvannia zdorov'iazberezhuvalnoi kompetentnosti vchytelia pryrodnychykh dystsyplin u konteksti intehrovanoho pidkhodu do osvitnikh protsesiv [Formation of health-preserving competence of a science teacher in the context of an integrated approach to educational processes]. *Pedahohichnyi almanakh*. № 49. S. 112–117. DOI: 10.31651/2524-2660-2018-10-11-86-93 [in Ukrainian].

7. Yakovleva, V.A., Vlasenko, R.P., & Andriichuk, T.V. (2024). Metodyka pozaklasnoi roboty u zakladakh vyshchoi osvity v protsesi pidhotovky maibutnikh vchyteliv heohrafii. [Methodology of extracurricular work in higher education institutions in the process of training future geography teachers]. *Akademichni vizii*. Vyp. 34. S. 1–11. DOI: 10.5281/zenodo.13165038 [in Ukrainian].

© Р. П. Власенко, В. А. Яковлева, 2025

Оглядова стаття
Надійшла до редакції 30.04.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Ярощук М. В., Заблоцький А. Р., Тимош Ю. В. Трудові цінності та життєві орієнтації молоді: диференційований підхід. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 130–134.

УДК 316.344.6:316.42:331.5
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/10.32782/3041-1297/2025-1-17

М. В. Ярощук, А. Р. Заблоцький, Ю. В. Тимош
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, м. Кременець, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4499-8362 – М. В. Ярощук
https://orcid.org/0000-0002-7315-0478 – А. Р. Заблоцький
https://orcid.org/0000-0002-2226-9866 – Ю. В. Тимош
marianna.yaroshchuk85@gmail.com

ТРУДОВІ ЦІННОСТІ ТА ЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ МОЛОДІ: ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД

Анотація. У статті розглянуто трудові цінності та життєві орієнтації молоді та досліджено особливості їх формування в умовах соціальних трансформацій із застосуванням диференційованого підходу. Трудові цінності розглядаються як стійкі уявлення особистості про необхідність і важливість професійної діяльності. Життєві орієнтації – це сформована система цінностей, смислів і цілей особистості, які визначають напрям її життя, ставлення до себе, інших людей, речей і роботи, світу загалом. Задля виявлення трудових цінностей та життєвих орієнтацій молоді проведено опитування серед здобувачів вищої освіти. Результати опитування показали, що молодь передусім орієнтована на задоволення потреб у самостійності, звільненні від обмежень організаційних правил і норм та прагне гармонійно поєднувати різні сфери свого життя. Для молодих людей найбільш значущими є такі термінальні цінності, як любов, щасливе сімейне життя, матеріальне забезпечення, здоров'я та цікава робота, творчість, суспільне визнання, розваги, пізнання, продуктивне життя, впевненість у собі, воля, розвиток та краса природи і мистецтва. Серед інструментальних цінностей найбільш значущими є старанність та раціоналізм, акуратність, високі запити, незалежність, непримиренність до недоліків у собі та інших, відповідальність, самоконтроль, сміливість у відстоюванні своєї думки та поглядів, широта поглядів, ефективність у справах. На формування життєвих орієнтацій молоді нині суттєво впливають соціальні зміни, зокрема ті, які пов'язані з війною та нестабільністю, відповідно, спостерігається намагання стати незалежними, поєднувати різні сфери життя, адаптуватися до наявних умов. Водночас спостерігаються певні відмінності в трудових цінностях і життєвих орієнтаціях залежно від статі та місця проживання молодих людей.

Ключові слова: трудові цінності, життєві орієнтації, молодь, диференційований підхід.

M. V. Yaroshchuk, A. R. Zablotskyi, Yu. V. Tymosh
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy, Kremenets, Ukraine

WORK VALUES AND LIFE ORIENTATIONS OF THE YOUTH: A DIFFERENTIATED APPROACH

Abstract. This article considers the labor values and life orientations of youth, examining the specifics of their formation amid social transformations through the application of a differentiated approach. Labor values are understood as stable individual beliefs about the necessity and significance of professional activity. Life orientations are defined as a structured system of values, meanings, and goals that determine a person's life direction, attitude toward oneself, others, work, material objects, and the world as a whole. To identify these values and orientations, a survey was conducted among higher education students. The results revealed that young people primarily strive to satisfy their needs for independence, to be free from the constraints of organizational rules and norms, and to harmoniously balance various areas of life. The most significant terminal values identified were love, a happy family life, financial security, health, interesting work, creativity, public recognition, leisure, knowledge, a productive life, self-confidence, freedom, personal development, and the beauty of nature and art. Key instrumental values included diligence and rationality, neatness, high

aspirations, independence, intolerance of shortcomings in oneself and others, responsibility, self-control, courage in expressing one's views, open-mindedness, and effectiveness in action. The formation of youth life orientations is currently strongly influenced by social changes, particularly those related to war and instability. As a result, there is a marked trend toward seeking independence, integrating various spheres of life, and adapting to prevailing conditions. Notably, differences in labor values and life orientations were observed depending on gender and place of residence.

Key words: labor values, life orientations, youth, differentiated approach.

Постановка проблеми дослідження. У сучасних умовах глобалізації та цифровізації суспільства, постійних суспільно-політичних змін і трансформації ринку праці проблема трудових цінностей та життєвих орієнтацій молоді набуває особливого значення. Нині відбуваються динамічні зміни на ринку праці, зокрема на перше місце виходять нові гнучкі моделі зайнятості, як-от віддалена робота, проєктна діяльність, фриланс, що поступово витісняють традиційні форми зайнятості населення. Через це зайнятість фахівців стає нестабільною, на перший план виступає конкуренція, що постійно посилюється, а кар'єрні траєкторії стають усе складнішими. У таких умовах проблема формування трудових цінностей та життєвих орієнтацій молоді вимагає глибокого і всебічного дослідження.

Молодь є соціально активною, проте водночас однією з вразливих груп сучасного суспільства, вона постійно піддається впливам економіки, освіти і культури. З одного боку, молодим людям доводиться адаптуватися до нових реалій сучасного ринку праці (цифровізації, роботизації, збільшення безробіття, переорієнтації на нові сфери діяльності, появи нових професій та спеціальностей), з іншого – вони є дуже гнучкими, мобільними, здатними активно формувати нові трудові пріоритети, суттєво відмінні від класичних уявлень про «стабільну роботу» чи «кар'єрне зростання». Змінюється і ціннісна сфера, зокрема пріоритетними стають цінності самореалізації, гармонії між роботою, особистим життям та особистісним розвитком, громадської активності, соціальної відповідальності та незалежності.

Оскільки Україна перебуває у стані війни, що порушило безпеку країни та кожного українця, спричинило економічну нестабільність і невизначеність, міграційні процеси, інформаційне та емоційне перевантаження, відбуваються суттєві соціальні зміни, які, безумовно, впливають і на особистісне становлення молоді, внаслідок чого трансформуються підходи до розуміння таких понять, як успіх, професійна ідентичність, психологічне благополуччя. Особливого значення починає набувати диференційований підхід до аналізу трудових цінностей, який враховує гендер, етнічне та соціальне походження, регіональні особливості, освіту і культуру. Дослідження трудових цінностей та життєвих орієнтацій молоді є необхідним для розроблення ефективної молодіжної політики, освітніх програм, стратегій професійної орієнтації, відповідних сучасним реаліям та потребам нового покоління працівників.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження трудових цінностей і життєвих орієнтацій молоді є важливим напрямом психології та соціології. У науковій літературі трудові цінності розглядаються як система внутрішніх установок щодо значущості праці, умов її здійснення, мотиваційних чинників та очікувань від професійної діяльності. Життєві орієнтації, у свою чергу, охоплюють ширший спектр уявлень про сенс життя, цілі, пріоритети та стратегії їх досягнення, зокрема через працю.

Згідно з ***теорією ціннісних орієнтацій М. Рокича*** (M. Rokeach), цінності – це відносно стійкі переконання щодо принципової переваги деяких способів діяльності або мети життя перед іншими. Основними цінностями є *термінальні*, що стосуються цілей індивідуального існування (повнота й емоційна насиченість життя, життєва мудрість, фізичне та психічне здоров'я, цікава робота, переживання прекрасного в природі та мистецтві, кохання, гідне матеріальне забезпечення, дружба, повага й визнання в суспільстві, можливість здобуття освіти, розвитку світогляду, культури, фізичний і духовний особистісний розвиток та вдосконалення, максимально повне використання власних можливостей, сил і здібностей, розваги, свобода й незалежність, щасливе сімейне життя, щастя інших людей, можливість творчої діяльності, впевненість у собі), та *інструментальні*, які стосуються способів досягнення бажаної мети (охайність, вихованість, високі вимоги до життя та високі домагання, життєрадісність, старанність і дисциплінованість, здатність діяти самостійно, непримиренність до недоліків у собі та інших, освіченість, відповідальність, раціоналізм, самоконтроль, вміння відстоювати власну думку, сила волі, толерантність, широта поглядів, чесність, працелюбність та продуктивність, чуйність) [5]. Виходячи з теорії ціннісних орієнтацій М. Рокича, трудову мотивацію молоді можна класифікувати за такими типами: прагнення до стабільності, самореалізації, статусу чи свободи.

Теорія базових цінностей Ш. Шварца (S. Schwartz) ґрунтується на ідеї, що всі індивідуальні цінності засновані на базових потребах людини, її прагненні до соціальної взаємодії та потребі приналежності до групи. Відповідно, універсальними мотиваційними типами є досягнення, безпека, самостійність, влада, доброзичливість, стимуляція, гедонізм, репутація, традиція, конформізм, скромність, толерантність, турбота про природу, турбота про інших [6]. Ця теорія дає змогу аналізувати трудові цінності як частину ширшої структури світогляду особистості.

В ***теорії хвилеподібної соціокультурної динаміки П. Сорокіна*** (P. Sorokin) основними типами орієнтацій є ідеаціональний (духовний, нематеріальний), чуттєвий (матеріальний, тілесний) та ідеалістичний (водночас матеріальний і надприродний; тілесний і духовний), які також можна застосувати для розуміння різноманітних моделей ставлення молодих людей до трудової діяльності [7].

Теорія соціального простору П. Бурдьє (P. Bourdieu) пояснює, як створюються соціальні феномени, які потім інституціоналізуються і перетворюються в традиції. Вчений розглядає взаємозв'язки між соціальним капіталом, габітусом (системою сприйняття, оцінювання, класифікації та дій, результат досвіду та присвоєння людиною соціальних структур), освітніми та професійними траєкторіями [1]. Ця теорія дає змогу зрозуміти, як соціальне походження впливає на трудові орієнтації.

Специфіку трудових орієнтації молоді в сучасних умовах радикальних змін, причини кризи довіри до державних інституцій і вплив на життєві та трудові цінності й орієнтації досліджують українські вчені В. Паніотто, Є. Головаха, О. Донченко та інші.

Мета статті – обґрунтувати трудові цінності та життєві орієнтації молоді та розглянути особливості їх формування в умовах соціальних трансформацій із застосуванням диференційованого підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. ***Трудові цінності*** – це стійкі уявлення особистості про необхідність і важливість професійної діяльності. Сформовані під впливом виховання, культури, соціального середовища та власного досвіду, трудові цінності визначають ставлення людини до роботи, поведінку під час виконання професійних обов'язків, мотивацію до роботи, задоволеність обраною професією та кар'єрне зростання. До них можна віднести матеріальну винагороду, стабільність, можливості самореалізації, кар'єрного зростання, гнучкість і баланс між працею й особистим життям, соціальну значущість праці, роботу в команді, професійність, свободу. Так, наприклад, для покоління X (1965–1980 рр.) значущими є баланс між роботою і життям та професійність, тоді як для покоління Z (1997–2010 рр.) – свобода, можливість розвитку і самовдосконалення, технологічність, добрі стосунки з роботодавцем та колегами по роботі.

IREX та Центр розвитку КСВ України проаналізували основні потреби української молоді на ринку праці та надали рекомендації щодо підготовки молодих людей до майбутніх професійних викликів. «Ключові висновки включають зростання цінності навчання протягом усього життя, зміни культури на робочому місці, що базуються на потребах працівників, та необхідність реформи в освіті та кар'єрних службах, щоб краще зосередитися на міждисциплінарних навичках майбутнього» [3].

Під ***життєвими орієнтаціями*** ми розуміємо сформовану систему цінностей, смислів і цілей особистості, які визначають напрям її життя, ставлення до себе, інших людей, речей і роботи, світу загалом. Від життєвих орієнтацій людини залежить вибір нею життєвого шляху, її поведінка, те, які рішення вона ухвалюватиме, а також рівень відповідальності за результати своєї діяльності. До них можна віднести особисті, професійні та соціальні життєві цілі, уявлення про сенс життя, успіх, щастя та свободу, про те, якою має бути родина, а також визначення пріоритетності цих цінностей, оптимістичні або песимістичні очікування від майбутнього, віру у власні сили тощо. Вони, як і трудові цінності, формуються під впливом виховання, соціальних та культурних цінностей, особистісних властивостей людини.

Дослідження «Основні принципи та шляхи формування спільної ідентичності громадян України» Центру Разумкова виявило найважливіші життєві цінності українців: здоров'я (58,4%), щасливе сімейне життя (40,9%), фінансово забезпечене життя (39,3%), життєва мудрість (24%), цікава робота (21%), активне життя (19%) [4].

Оскільки Україна нині перебуває у стані війни, у молодих українців суттєво трансформуються трудові цінності та життєві орієнтації. Про це свідчать результати дослідження Л. Таміліної, яке аналізує основні політичні, економічні та соціальні цінності й погляди української молоді в умовах війни. Зокрема, виявлено такі основні тенденції:

– прагнення до збереження незалежності та єдності держави;

– відданість демократичним цінностям;

– значне незадоволення поточним станом демократії в Україні, яке пов'язане з високим рівнем корупції;

– значне невдоволення поточною економічною ситуацією в країні;

– відсутність віри в те, що найближчим часом в Україні можуть відбутися суттєві зміни;

– значне відчуття національної ідентичності;

– значний негативний вплив війни на різні аспекти життя молоді [2].

Задля виявлення трудових цінностей та життєвих орієнтацій молоді ми провели опитування серед здобувачів вищої освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії, в якому взяли участь 60 осіб (26 – чоловічої статі та 34 – жіночої статі). Опитування проводилося за методикою «Якорі кар'єри» Е. Шейна, яка дала нам змогу з'ясувати, які трудові цінності переважають, а також за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, що сприяла визначенню системи ціннісних орієнтацій молоді.

Результати опитування за методикою «Якорі кар'єри» Е. Шейна представлено на рис. 1.

Як показано на рис. 1, найбільш вираженим є шкали «Автономія» (середнє значення – 12,7) та «Інтегративний стиль життя» (12,1), дещо менш вираженими є «Служіння» (11,9), «Підприємництво» (11,6) та «Менеджмент» (11,3). Виявлено доволі низькі значення шкали «Професійна компетентність» (9,1), а найменш вираженими є шкали «Виклик» (7,7), «Стабільність роботи» (7,5) та «Стабільність місця проживання» (6,8). Отже, результати опитування свідчать про те, що респонденти передусім орієнтовані на задоволення потреб у самостійності, звільнення від обмежень організаційних правил і норм та прагнуть гармонійно поєднувати різні сфери свого життя. Також вони намагаються діяти на благо суспільства і змінювати життя на краще, у них є достатні аналітичні, лідерські та комунікативні навички, належний досвід створення нових проєктів, прагнення до постійного розвитку та ризику. Водночас слід відзначити їхню гнучкість і мобільність, а саме здатність пристосовуватися до ситуацій, адже такі трудові цінності, як стабільність роботи і стабільність місця проживання, виражені найменше.

Диференціювання респондентів за місцем проживання дало змогу виявити, що для здобувачів освіти із сільської місцевості дещо вищою цінністю є стабільність роботи і місця проживання, тоді як для здобувачів освіти з міста найбільшими цінностями є автономія та інтегративний стиль життя. Диференціація результатів опитування за статтю показала, що чоловіки віддають перевагу автономії, тоді як жінки – служінню та інтегративному стилю життя.

Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича передбачає визначення переважаючих термінальних та інструментальних цінностей. Результати опитування показали, що для молоді найбільш значущими є такі термінальні цінності, як-от любов, щасливе сімейне життя, матеріальне забезпечення, здоров'я та цікава робота. Важливими також є творчість, суспільне визнання, розваги, пізнання, продуктивне життя, впевненість у собі, воля, розвиток та краса природи й мистецтва. Менш значущими є активне діяльне життя, друзі, життєва мудрість та щастя інших.

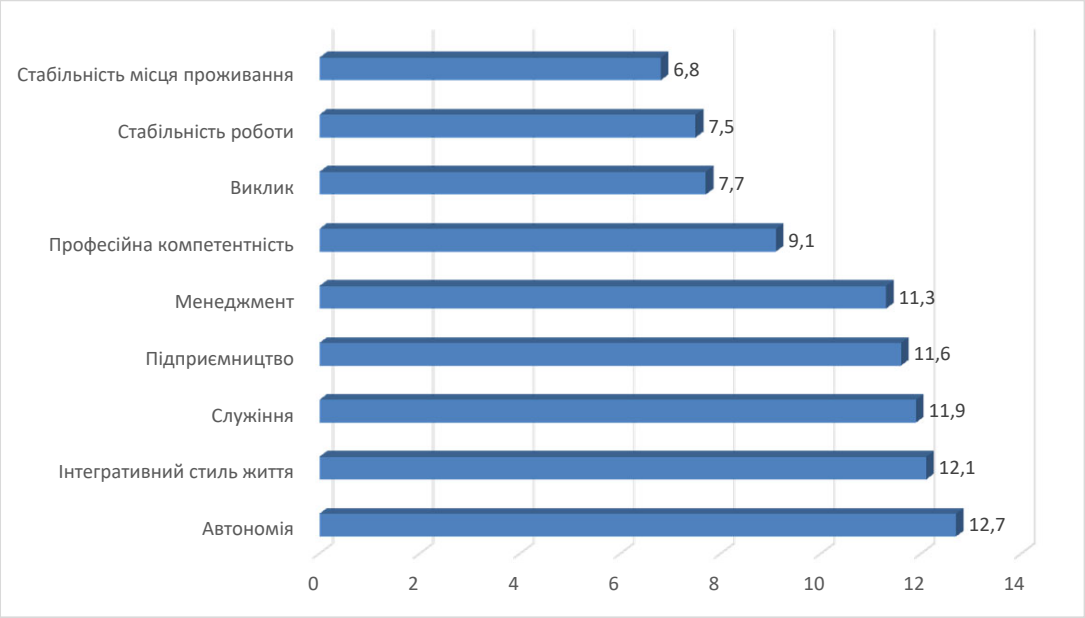

Рис. 1. Трудові цінності молоді

Серед інструментальних цінностей найбільш значущими є старанність та раціоналізм, акуратність, високі запити, незалежність, непримиренність до недоліків у собі та інших, відповідальність, самоконтроль, сміливість у відстоюванні своєї думки та поглядів, широта поглядів, ефективність у справах. Менш значущими виявилися освіченість, воля, терпимість до поглядів та думок інших, чесність, вихованість та життєрадісність.

Диференціація за статтю показала, що чоловіки віддають перевагу матеріальному забезпеченню, високим запитам, сміливості у відстоюванні власної думки, тоді як жінки – щасливому сімейному життю та здоров'ю, старанності й акуратності, відповідальності.

Висновки. Трудові цінності молоді доволі неоднорідні та відображають як класичні уявлення про роботу, зокрема такі цінності, як матеріальна стабільність, високий рівень заробітку, соціальний статус, так і сучасні зміни на ринку праці, де все актуальнішими стають такі трудові цінності, як свобода, можливість розвитку і самореалізації, гнучкість умов праці, позитивна взаємодія з роботодавцем. На формування життєвих орієнтацій молоді нині суттєво впливають соціальні зміни, зокрема ті, які пов'язані з війною та нестабільністю, відповідно, спостерігається намагання стати незалежними, поєднувати різні сфери життя, адаптуватися до наявних умов. Водночас спостерігаються певні відмінності в трудових цінностях і життєвих орієнтаціях залежно від статі та місця проживання молодих людей.

Задля підтримки молоді на державному рівні доцільно створювати відповідні менторські програми, умови для працевлаштування молоді в нових сферах бізнесу й економіки, сприяти розвитку підприємництва. В освітніх закладах варто більше уваги приділяти формуванню та розвитку soft skills, навичок самопрезентації, кар'єрної гнучкості та мобільності, індивідуальних освітніх і кар'єрних траєкторій молодих людей, проводити профорієнтацію з урахуванням психологічних особливостей особистості. Роботодавцям слід зважати на зміни в трудових цінностях та життєвих орієнтаціях молоді, відповідно до чого адаптувати графік роботи, забезпечити баланс роботи й особистого життя, розвитку та самовдосконалення працівників, цінувати індивідуальність та ініціативність молоді.

Список літератури:

1. Бурдьє П. Практичний глузд / пер. з фр. О. Йосипенко, С. Йосипенка, А. Дондюка; за ред. С. Йосипенка. Київ: Український Центр духовної культури, 2003. 503 с.

2. Таміліна Л. Між надією та відчаєм: цінності та переконання молодих українців сьогодні. *Аналітика. Суспільство*. 2024. URL: https://voxukraine.org/mizh-nadiyeyu-ta-vidchayem-tsinnosti-ta-perekonannya-molodyh-ukrayintsiv-sogodni.

3. Mairson S. Preparing youth for the future of work: Research and recommendations from Ukraine. 2021. URL: https://www.irex.org/insight/preparing-youth-future-work-research-and-recommendations-ukraine.

4. Nosova O. Transformation of the Social-Economic and Political Values in Ukraine to the European Union Values. URL: https://periodicals.karazin.ua/economy/article/view/21216.

5. Rokeach M. The Nature of Human Values. New York: Free Press, 1973. 438 p.

6. Schwartz S.H. Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology* / ed. by M. Zanna. New York: Academic Press, 1992. Vol. 25. P. 1–65.

7. Sorokin P. Social and Cultural Mobility. New York: The Free Press, 1959. 662 p.

References:

1. Bourdieu, P. (2003). Praktychnyi hluzd [Practical Reason] (O. Yosypenko, S. Yosypenko, & A. Dondyuk, Trans.; S. Yosypenko, Ed.). Kyiv: Ukrainskyi Tsentr dukhovnoi kultury [in Ukrainian].

2. Tamilina, L. (2024). Mizh nadiieiu ta vidchaiem: tsinnosti ta perekonannia molodykh ukraintsiv sohodni [Between Hope and Despair: Values and Beliefs of Young Ukrainians Today]. Analityka. Suspilstvo. Retrieved from: https://voxukraine.org/mizh-nadiyeyu-ta-vidchayem-tsinnosti-ta-perekonannya-molodyh-ukrayintsiv-sogodni [in Ukrainian].

3. Mairson, S. (2021). Preparing youth for the future of work: Research and recommendations from Ukraine. Retrieved from: https://www.irex.org/insight/preparing-youth-future-work-research-and-recommendations-ukraine.

4. Nosova, O. Transformation of the Social-Economic and Political Values in Ukraine to the European Union Values. Retrieved from: https://periodicals.karazin.ua/economy/article/view/21216.

5. Rokeach, M. (1973). The Nature of Human Values. New York: Free Press. 438 p.

6. Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology (Vol. 25, pp. 1–65). New York: Academic Press.

7. Sorokin, P. (1959). Social and Cultural Mobility. New York: The Free Press. 662 p.

© М. В. Ярощук, А. Р. Заблоцький, Ю. В. Тимош, 2025

Науково-методична стаття
Надійшла до редакції 02.04.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Ярощук М. В., Заблоцький А. Р., Тимош Ю. В. Трудові цінності та життєві орієнтації молоді: диференційований підхід. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 135–141.

УДК 378.147
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/10.32782/3041-1297/2025-1-18

Г. М. Брославська
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9839-4604 – Г. М. Брославська
broslavska2010@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ СИМУЛЯЦІЙ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Анотація. У статті проаналізовано значення комп'ютерних симуляцій для якісного вивчення фізики; розкрито основні підходи використання віртуальних моделей у фізичній освіті, а саме: розвитку пізнавальної активності учасників освітнього процесу, формування в них експериментальних навичок і забезпечення кращого розуміння здобувачами освіти фізичних процесів.

Велика увага приділена комп'ютерним симуляціям через те, що вони дозволяють моделювати фізичні явища у віртуальному середовищі, що гарантує безпечні умови для проведення експериментів, водночас спрощується сприйняття складних процесів, розвиваються навички наукового дослідження.

Симуляції відкривають безліч можливостей для здобуття фізичної освіти, які складно або неможливо реалізувати під час традиційного офлайн-навчання.

У фізичній освіті симуляції виконують демонстраційну, дослідницьку та тренувальну функції.

Основними напрямами використання симуляцій у фізиці вважаються: віртуальні лабораторії, інтерактивні демонстрації та проєктна діяльність.

Автором розкрито переваги (безпечність експериментів, доступність і економічність, можливість вивчення абстрактних процесів, інтерактивність і залучення, адаптивність до індивідуальних потреб) та недоліки (брак розвитку практичних навичок, ризик поверхневого розуміння, технічні проблеми, необхідність педагогічного супроводу) використання симуляцій на заняттях під час вивчення фізики, названо програмне забезпечення (PhET Interactive Simulations, Algodoo, Crocodile Physics), необхідне для покращення навчального процесу; окреслено перспективи подальших досліджень у цьому напрямі: інтеграція доповненої та віртуальної реальності, адаптивні освітні системи, спільні віртуальні середовища, геймифікація процесу навчання.

Використання симуляцій у викладанні фізики є потужним інструментом модернізації освітнього процесу, що сприяє: підвищенню якості освіти; розвитку в учасників освітнього процесу пізнавальної активності та критичного мислення; формуванню в них дослідницьких умінь і здатності до моделювання; підготовці наших здобувачів освіти до реальних викликів майбутнього.

Ключові слова: фізика, комп'ютерні симуляції, візуалізація фізичних процесів, інтерактивні технології, освітній процес.

H. M. Broslavska
Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy"
of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine

USE OF SIMULATIONS IN TEACHING PHYSICS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. In the article: the importance of computer simulations for the qualitative study of physics is analyzed; the main approaches of using virtual models in physical education, namely: the development of cognitive activity of participants in the educational process, the formation of experimental skills in them and providing a better understanding of physical processes by students.

Much attention is paid to computer simulations due to the fact that they allow to simulate physical phenomena in a virtual environment, which provides safe conditions for conducting experiments, while simplifying the perception of complex processes, developing skills of scientific research.

Simulations open up many opportunities for physical education that are difficult or impossible to implement during traditional offline learning.

In physical education, simulations perform demonstration, research and training functions.

The main areas of use of simulations in physics are: virtual laboratories, interactive demonstrations and project activities.

The author reveals advantages (safety of experiments, availability and economy, possibility of studying abstract processes, interactivity and attraction, adaptability to individual needs) and disadvantages (insufficient development of practical skills, risk of superficial understanding, technical problems, necessity of pedagogical support) of use of simulations in classes during studying of Physics named software (PhET Interactive Simulations, Algooo, Crocodile Physics), necessary to improve the educational process; prospects further research in this direction are outlined: integration of augmented and virtual reality, adaptive educational systems, joint virtual environments, gamification of the learning process.

The use of simulations in teaching physics is a powerful tool for modernizing the educational process, which contributes to: Improving the quality of education; development of educational process of cognitive activity and critical thinking among participants; formation of their research skills and modeling; preparing our students for the real challenges of the future.

Key words: physics, computer simulations, visualization of physical processes, interactive technologies, educational process.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку суспільства зумовлює необхідність переосмислення підходів до організації навчального процесу в закладах освіти України. Ідеться про вивчення таких важливих освітніх компонентів, як хімія, біологія, фізика, математика, іноземна мова тощо.

Особливу увагу варто приділити фізиці, адже вона є базовою природничою дисципліною, потребує глибокого розуміння явищ і процесів, які відбуваються у природі, навколо нас, під час проведення експериментів і досліджень.

Проблемою для наших здобувачів освіти є труднощі, які вони відчувають під час вивчення фізики, через абстрактність її понять, складність експериментальних установок і небезпеку деяких дослідів. Тому нині для глибшого та кращого сприйняття та розуміння матеріалу вищезгадуваного освітнього компонента педагоги на заняттях використовують комп'ютерні симуляції.

«Комп'ютерні симуляції – це максимально наближена до реальності імітація фізичних процесів» [1].

Симуляції дозволяють моделювати фізичні явища у віртуальному середовищі, що гарантує безпечні умови для проведення експериментів, водночас спрощується сприйняття складних процесів, розвиваються навички наукового дослідження.

Наприклад, під час вивчення теми «Будова атома» здобувачі освіти можуть відчути себе експериментаторами, «перенестись» у той час, коли проводилися дослідження будови атома. Дослід Е. Резерфорда повторити у звичайних умовах неможливо, адже для цього потрібне спеціальне обладнання, це пов'язано з опроміненням (бомбардуванням) радіоактивними α-частинками золотої фольги й іншими неможливими факторами. Тому в такому разі експеримент здобувачі освіти можуть спостерігати за допомогою симулятора Mozaik 3D, який називається «Експеримент Резерфорда». За допомогою цього симулятора можна наближено до реальних умов:

– побачити лабораторію видатного фізика під час експерименту (рис. 1);

– перебіг експерименту Е. Резерфорда (рис. 2);

– послухати пояснення про те, як здійснювалося бомбардування атомів золота α-частинками, побачити їх відхилення (рис. 3);

– побачити процес розсіювання частинок (рис. 4);

– отримати від Е. Резерфорда запитання для перевірки того, наскільки здобувачі освіти, які ознайомилися з експериментом, зрозуміли показаний фізичний дослід (рис. 5);

– отримати інформацію про дослідження атома Дж. Томсоном, Е. Резерфордом (рис. 6) тощо.

Відомі науковці D. Hestenes [5], E.F. Redish [8], E. Mazur [6] та інші підтверджують ефективність упровадження симуляцій у навчальний процес.

Мета статті полягає у проведенні аналізу ролі симуляцій у вивченні фізики, узагальненні наукових підходів до їх використання, визначенні переваг і недоліків віртуальних моделей, а також у формулюванні рекомендацій для їх ефективного запровадження в освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Комп'ютерна симуляція визначається як процес створення та використання моделей для імітації фізичних явищ і процесів. У фізичній освіті симуляції сприяють переходу від суто репродуктивного навчання до дослідницького, що узгоджується з концепціями активного навчання та конструктивізму [8]. Згідно з теорією D. Hestenes, модельне навчання передбачає формування у здобувачів освіти вміння будувати, перевіряти й аналізувати моделі,

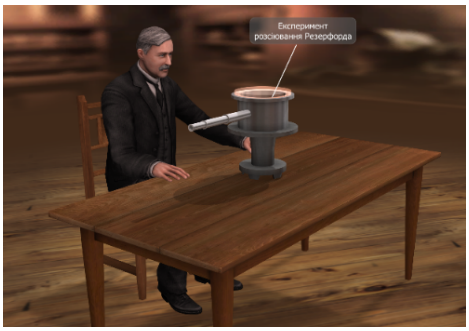

Рис. 1. Лабораторія Е. Резерфорда

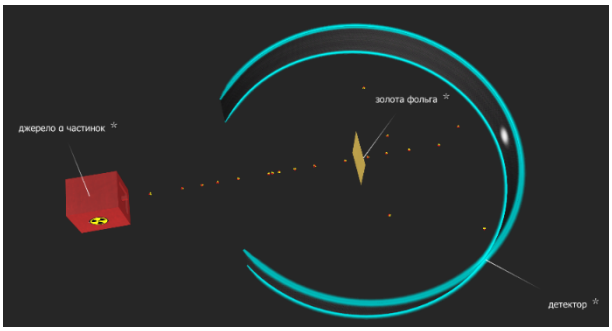

Рис. 2. Експеримент Е. Резерфорда

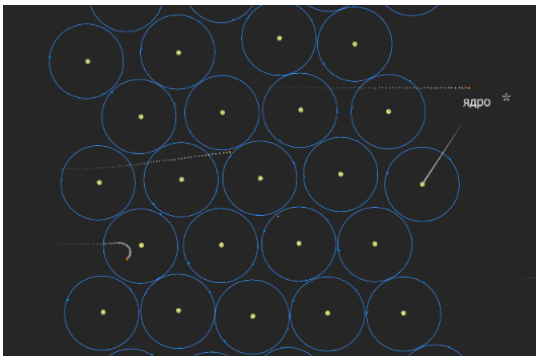

Рис. 3. Бомбардування атомів золота α-частинками

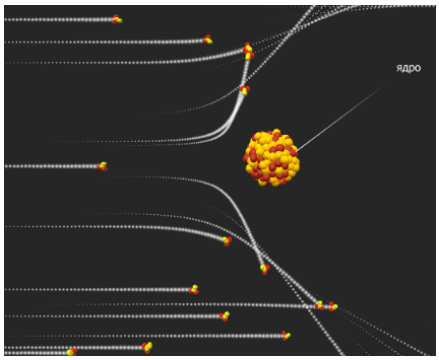

Рис. 4. Траєкторія руху α-частинок

Рис. 5. Тестові запитання

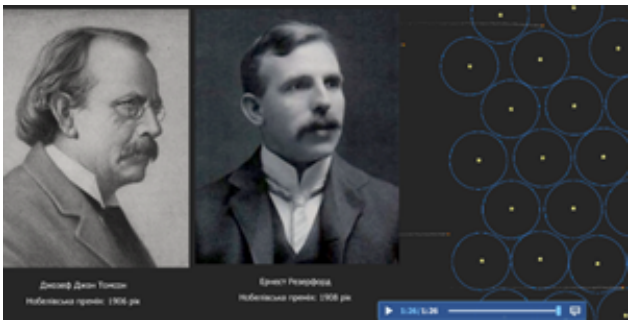

Рис. 6. Дослідники атома: Д. Томсон та Е. Резерфорд

що репрезентують реальні фізичні системи [5]. Отже, використання симуляцій відповідає природі наукового пізнання. С. Кумар (S. Kumar) уважає, що «онлайн-симуляції дозволяють студентам бути ближчими до реальності, ніж під час прослуховування лекцій і сухого теоретизування, <…> допомагають застосовувати книжкову теорію на практиці» [2].

У фізичній освіті симуляції виконують такі важливі функції: демонстраційну (наочна ілюстрація процесів), дослідницьку (проведення віртуальних експериментів) і тренувальну (формування навичок вирішення експериментальних задач).

Основні напрями використання симуляцій у фізиці:

1. *Віртуальні лабораторії* – один із найпоширеніших способів використання симуляцій. Наприклад, PhET Interactive Simulations пропонує понад 150 інтерактивних симуляцій для різних розділів фізики [7]. Віртуальні лабораторії дозволяють учасникам освітнього процесу досліджувати такі розділи фізики: механіку, електрику, магнетизм, термодинаміку, оптику тощо.

2. *Інтерактивні демонстрації* – дають можливість реалізувати динамічні демонстрації явищ, що складно або неможливо показати у класичних умовах (наприклад, поширення хвиль у різних середовищах або поведінка заряджених частинок у магнітному полі).

3. *Проєктна діяльність* – сприяє розвитку творчості та критичного мислення. Наприклад, інструменти моделювання, як-от Algodoo, дозволяють здобувачам освіти створювати власні моделі механічних систем і досліджувати їхню поведінку за різних умов.

Комп'ютерні симуляції мають низку переваг, які визначають їхню високу ефективність у навчальному процесі під час вивчення фізики. Симуляції дозволяють уникнути ризиків, пов'язаних із проведенням реальних фізичних експериментів із небезпечними матеріалами або складним обладнанням, що гарантує безпеку для життя та здоров'я учасників освітнього процесу [4]. Симуляції є досить економними й доступними, адже віртуальні лабораторії не потребують закупівлі дорогого устаткування, що особливо важливо для навчальних закладів з обмеженим фінансуванням, яких в Україні більшість. Ще однією важливою перевагою використання комп'ютерних симуляцій є можливість вивчення абстрактних процесів, зокрема, вони допомагають моделювати процеси, які важко спостерігати безпосередньо (наприклад, квантові явища, рух молекул). Інтерактивність і залучення учасників освітнього процесу в управління параметрами моделі сприяє їхньому глибшому розумінню фізичних законів і залежностей [9]. Також завдяки симуляціям здобувачі освіти можуть працювати у власному темпі, повертатися до складних моментів або експериментувати з різними сценаріями.

Попри численні переваги, існують деякі обмеження щодо застосування симуляцій у вивченні фізики. Насамперед це занизький рівень розвитку практичних навичок, оскільки використання лише віртуальних моделей може зменшити можливість набуття досвіду роботи з реальними приладами та матеріалами [10]. Окрім цього, є ризик поверхневого розуміння матеріалу, що вивчається, у разі некритичного підходу до використання симуляцій учасники освітнього процесу можуть сприймати модель як самодостатню реальність, не усвідомлювати обмежень і умовностей моделювання. Також можуть спостерігатися технічні проблеми, адже якість навчального процесу залежить від наявності та справності комп'ютерної техніки, стабільності програмного забезпечення та сформованості відповідних навичок у викладачів. Ефективне використання симуляцій потребує методичного педагогічного супроводу, правильного формулювання завдань та інтеграції симуляцій у загальну структуру заняття.

Варто звернути увагу на досвід використання таких програмних продуктів:

1. PhET Interactive Simulations, що є одним із найпопулярніших інструментів для інтеграції симуляцій у викладання фізики. Розроблені в Університеті Колорадо, симуляції PhET охоплюють широкий спектр тем, як-от кінематика, електродинаміка, оптика, молекулярна фізика [7] тощо. Для них характерні висока якість візуалізації, можливість інтерактивного впливу на параметри моделі, багатомовна підтримка.

2. Algodoo, що орієнтований на моделювання механічних процесів і дозволяє створювати складні сценарії руху тіл, досліджувати закони збереження імпульсу й енергії. Його використання особливо ефективне для розвитку навичок експериментальної роботи серед здобувачів освіти.

3. rocodile Physics, за допомогою якого можна створювати розгорнуті симуляції електричних схем, теплових процесів, механіки. Його функціонал дозволяє формувати комплексні дослідження взаємозв'язків фізичних величин.

Перспективи подальшого розвитку симуляцій у фізичній освіті пов'язані з такими напрямами, як інтеграція доповненої та віртуальної реальності, оскільки розширені можливості VR і AR-технологій дозволяють створювати ще реалістичніші середовища для проведення експериментів [3]; адаптивні освітні системи, пов'язані з використанням штучного інтелекту для аналізу дій учасників освітнього процесу та пропозицій індивідуалізованих маршрутів навчання; спільні віртуальні середовища, розвиток платформ, які дозволяють здобувачам освіти працювати над симуляціями в командах у реальному часі; гейміфікація процесу навчання – використання елементів ігор у симуляціях, що сприяє підвищенню зацікавленості, мотивації та залученості учасників освітнього процесу до вивчення фізики.

Ми на своїх заняттях із фізики як у загальноосвітній школі, так і в закладах вищої освіти активно використовуємо комп'ютерні симуляції. На нашу думку, вони допомагають педагогам дати учням і студентам якіснішу фізичну освіту, завдяки тому, що здобувачі освіти мають можливість отримати практичний досвід без ризику для здоров'я, адже навчаються, проводять дослідження в безпечному для них середовищі, яке складно або й неможливо реалізувати під час традиційного офлайн-навчання.

Наприклад, під час вивчення теми «Закони з'єднання провідників» здобувачі освіти користуються симуляцією «Лабораторія електрики: постійний струм – віртуальна лабораторія». Складаючи електричні кола (рис. 7), вони не наражаються на небезпеку бути враженими електричним струмом, не завдають жодних матеріальних збитків (перегоріла лампочка, переламався провід тощо).

Симулятори роблять процес навчання більш інтерактивним і захопливим. Замість пасивного слухання лекцій здобувачі освіти беруть активну участь у процесі вивчення фізики, самостійно експериментують, ухвалюють рішення та бачать

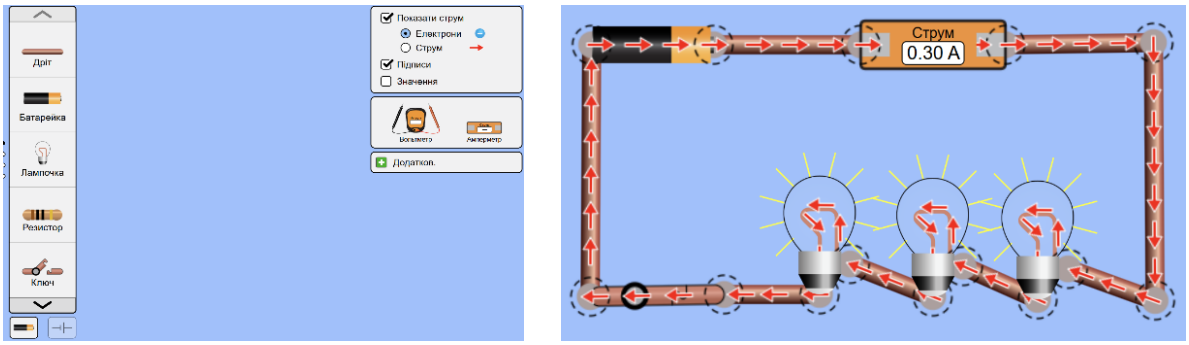

Рис. 7. Використання симуляції для послідовного з'єднання провідників

наслідки власних досліджень у реальному часі. Це значно підвищує їхню зацікавленість і мотивацію до отримання фізичної освіти.

За допомогою комп'ютерних симуляцій можлива візуалізація складних для розуміння студентами фізичних явищ, адже саме у віртуальному середовищі їх можна побачити та взаємодіяти з ними. Наприклад, під час вивчення теми «Фотоефект. Закони фотоефекту» симуляція «Фотоефект» (рис. 8) дає змогу здобувачам освіти візуалізувати цей фізичний процес, зрозуміти закони фотоефекту, побачити, від чого залежить наявність фотоструму, самостійно визначити «червону межу фотоефекту» тощо.

Під час вивчення фізики з використанням симуляторів учасникам освітнього процесу ставляться завдання та проблеми, які вони повинні вирішувати з використанням своїх знань, умінь і навичок. Це сприяє розвитку їхнього критичного мислення, аналітичних здібностей, формуванню навичок вирішення проблем і вміння ухвалювати обґрунтовані рішення.

За допомогою симуляторів можна здійснювати індивідуалізоване навчання, їх можна налаштовувати та використовувати відповідно до індивідуальних потреб і темпу навчання кожного здобувача освіти. Симулятори створені так, що в них можна за допомогою наявних у них перемикачів і повзунків (рис. 9) змінювати дані, ускладнювати фізичний процес (за бажанням студентів), надавати персоналізований зворотний зв'язок і відстежувати прогрес.

Під час вивчення фізики симулятори варто використовувати ще й тому, що вони не тільки дають можливість здобувачам освіти набути практичних навичок і умінь, а й зрозуміти краще навчальний матеріал, розвивати бажання та знання, у яких ситуаціях можна їх застосувати.

За допомогою симуляторів можна повторювати необмежену кількість разів експеримент,

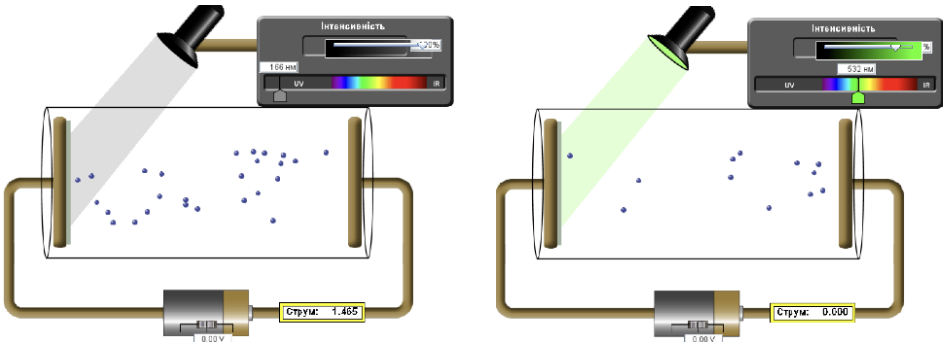

Рис. 8. Залежність фотоефекту від інтенсивності світла та довжини хвилі

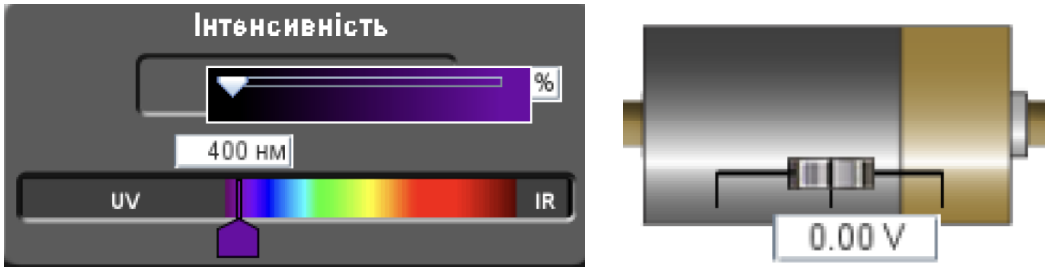

Рис. 9. Перемикачі та повзунки в симуляціях PhET

змінювати час виконання дослідження, дані експерименту тощо. За допомогою симуляцій також можна виявити помилкові припущення, що існували у здобувачів освіти до проведення дослідів, сформувати інструментальні та предметні компетентності.

Симулятори для отримання фізичної освіти можна знайти на освітньому порталі «Всеосвіта»; на сайті компанії "Promethean", яка розробляє інтерактивні панелі та пропонує цифрові додатки та симуляції; у PhET Interactive Simulations (Університет Колорадо), де надано велику кількість безкоштовних інтерактивних симуляцій із фізики, безліч інтерактивних симуляцій із різних розділів фізики, як-от механіка, електрика, магнетизм, оптика, термодинаміка, квантова фізика, багато інших, які є інтерактивними, візуально привабливими та дозволяють змінювати параметри експерименту та спостерігати за результатами в реальному часі; на платформі ROQED Science, де представлено 3D-симулятори для природничих наук (фізики, хімії, біології, географії) з можливістю проведення віртуальних лабораторних робіт.

Варто також звернути увагу на те, що багато видавництв і компаній, які розробляють навчальне програмне забезпечення, пропонують симуляції як частину своїх продуктів. Щоб знайти потрібну симуляцію, потрібно звертатися до їхніх каталогів. Також платформи для управління навчанням (LMS), як-от Moodle, Google Classroom, можуть інтегрувати або містити посилання на різні освітні симулятори, зокрема й пов'язані з вивченням фізики.

Висновки. Використання симуляцій у викладанні фізики сприяє модернізації освітнього процесу, розвитку пізнавальної активності, критичного мислення, формуванню дослідницьких умінь і моделювання, підвищенню якості освіти та підготовці наших здобувачів освіти до реальних викликів майбутнього. Ефективність їх застосування залежить від методичного супроводу, правильної організації діяльності здобувачів освіти та комплексного підходу до поєднання віртуальних і реальних експериментів. Симуляції не замінюють реальну фізичну лабораторію, проте значно розширюють можливості навчання, особливо за умов ресурсних обмежень або необхідності пояснення абстрактних концепцій. Подальший розвиток технологій обіцяє ще більшу інтеграцію симуляцій із освітнім процесом.

Список літератури:

1. Експериментальні роботи. URL: https://phys.ipo.kubg.edu.ua/?page_id=4774 (дата звернення: 14.05.2025).

2. Комп'ютерні симуляції в освіті. URL: https://aser23.wixsite.com/website/komp (дата звернення: 14.05.2025).

3. Bower M., Howe C., McCredie N., Robinson A., Grover D. Augmented Reality in education cases, places and potentials. *Educational Media International.* 2014. Vol. 51 (1). P. 1–15.

4. Jong T., Joolingen W.R. Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual domains. *Review of Educational Research.* 1998. Vol. 68 (2). P. 179–201.

5. Hestenes D. Toward a modeling theory of physics instruction. *American Journal of Physics.* 1987. Vol. 55 (5). P. 440–454.

6. Mazur E. Peer Instruction: A User's Manual. *Prentice Hall.* 1997. 253 p.

7. PhET Interactive Simulations. University of Colorado Boulder. URL: https://phet.colorado.edu/.

8. Redish E.F. A theoretical framework for physics education research: Modeling student thinking. Proceedings of the International Conference on Undergraduate Physics Education. *College Park.* 1996. P. 1–56.

9. Rutten N., Joolingen W.R., Veen J.T. The learning effects of computer simulations in science education. *Computers. Education.* 2012. Vol. 58 (1). P. 136–153.

10. Zacharia Z.C., Anderson O.R. The effects of an interactive computer-based simulation prior to performing a laboratory inquiry-based experiment on students' conceptual understanding of physics. *American Journal of Physics.* 2003. Vol. 71 (6). P. 618–629.

References:

1. Eksperymental'ni roboty [Experimental works] (2025). Instytut pisladyplomnoi osvity KUBH – Institute of Postgraduate Education of Borys Grinchenko Kyiv University. Retrieved from: https://phys.ipo.kubg.edu.ua/?page_id=4774 [in Ukrainian].

2. Komp'yuterni symulyatsiyi v osviti [Computer simulations in education] (2025). Retrieved from: https://aser23.wixsite.com/website/komp [in Ukrainian].

3. Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented reality in education: Cases, places and potentials. *Educational Media International,* 51 (1), 1–15.

4. Jong, T., & Joolingen, W.R. van. (1998). Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual domains. *Review of Educational Research,* 68 (2), 179–201.

5. Hestenes, D. (1987). Toward a modeling theory of physics instruction. American Journal of Physics, 55 (5), 440–454.

6. Mazur, E. (1997). Peer instruction: A user's manual. *Prentice Hall.*

7. PhET Interactive Simulations (2025, March 14). University of Colorado Boulder. Retrieved from: https://phet.colorado.edu/.

8. Redish, E.F. (1996). A theoretical framework for physics education research: Modeling student thinking. *In* Proceedings of the International Conference on

Undergraduate Physics Education (pp. 1–56). College Park.

9. Rutten, N., van Joolingen, W.R., & van der Veen, J.T. (2012). The learning effects of computer simulations in science education. Computers & Education, 58 (1), 136–153.

10. Zacharia, Z.C., & Anderson, O.R. (2003). The effects of an interactive computer-based simulation prior to performing a laboratory inquiry-based experiment on students' conceptual understanding of physics. American Journal of Physics, 71 (6), 618–629.

© Г. М. Брославська, 2025

Науково-методична стаття
Надійшла до редакції 15.04.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Гаврилькевич В. К., Крук С. Л. Чи має право психолог давати поради клієнтам у процесі психологічного консультування та психотерапії? *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 142–150.

УДК 159.942:174
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/10.32782/3041-1297/2025-1-19

В. К. Гаврилькевич[1], С. Л. Крук[2]
[1] Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна
[2] Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. 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

ЧИ МАЄ ПРАВО ПСИХОЛОГ ДАВАТИ ПОРАДИ КЛІЄНТАМ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ?

Анотація. Стаття присвячена проблемі допустимості надання психологом порад клієнтам у процесі психологічного консультування та психотерапії.

На підставі огляду вказівок і пояснень, що містяться в навчальних посібниках із психологічного консультування, виявлено та сформульовано таку суперечливість: «Під час психологічного консультування психологу заборонено давати поради, психолог повинен відмовитися від надання порад клієнтам, але, за необхідності, психолог має давати клієнтам поради».

Метою статті є розв'язання зазначеної суперечливості та визначення допустимості надання порад клієнтам у процесі психологічного консультування та психотерапії.

Для досягнення цієї мети здійснено семантико-етимологічний, етичний і практичний аналіз зазначеної проблеми.

З'ясовано, що слово «порада» в українській мові є неоднозначним, воно має кілька значень, як-от: 1) пропозиція, вказівка, як діяти за яких-небудь обставин, допомога добрим словом у скруті; рада; повчання, напучення; сприяння, допомога в якій-небудь справі; 2) спільне обговорення яких-небудь питань, обмірковування чого-небудь із кимось; рада; 3) те, що заспокоює, сповнює радістю; втіха, відрада. Отже, у контексті надання психологічної допомоги принцип «заборона давати клієнтам поради» (або «відмова від надання клієнтам порад») є теж неоднозначним.

Психолог може давати своїм клієнтам поради (пропозиції, вказівки, як діяти за яких-небудь обставин), якщо: 1) розуміє, що клієнт зможе успішно і в повному обсязі виконати надані йому поради; 2) точно знає, які саме наслідки клієнт отримає від їх виконання; 3) упевнений, що ці наслідки будуть корисними для клієнта та водночас не зашкодять іншим; 4) готовий взяти на себе відповідальність (моральну, юридичну та будь-яку іншу) за наслідки виконання клієнтом цих вказівок.

Психолог не повинен давати клієнту поради (пропозиції, вказівки, як діяти за яких-небудь обставин), якщо: 1) дізнається, що клієнт має такі особистісні особливості та/або життєві обставини, які можуть утруднювати чітке й повне виконання вказівок; 2) не може чітко передбачити всі наслідки, до яких призведе виконання клієнтом вказівок; 3) не має досить упевненості в тому, що ці наслідки будуть корисними для клієнта й не зашкодять іншим; 4) не може взяти на себе відповідальність (моральну, юридичну та будь-яку іншу) за наслідки виконання клієнтом наданих пропозицій і вказівок.

Синонімом слова «порада» у сучасній українській мові є слово «рекомендація», яке за своїм сутнісним значенням означає «доручення». Отже, слово «рекомендація» є навіть більш наказовим, ніж слово «порада». Зважаючи на це, психологи-консультанти та психотерапевти можуть сміливо використовувати слово «порада», не заміняти його словом «рекомендація». Оскільки слово «рекомендація» за своїм сутнісним значенням є повним синонімом слова «доручення», то у професійному контексті його варто застосовувати тоді, коли психологи покладають на клієнтів виконання визначених дій і завдань.

Ключові слова: психологічне консультування, психотерапія, психолог, поради, рекомендації.

V. K. Havrylkevych[1], S. L. Kruk[2]
[1] Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine
[2] Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

DOES A PSYCHOLOGIST HAVE THE RIGHT TO GIVE ADVICE TO A CLIENT IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND PSYCHOTHERAPY?

Abstract. This article addresses the issue of whether psychologists have the right to offer advice to clients during psychological counselling and psychotherapy.

Based on a review of the instructions and explanations contained in the textbooks on psychological counseling, the following contradiction was identified and formulated: "During psychological counseling, a psychologist is prohibited from giving advice, a psychologist must refuse to give advice to clients, but, if necessary, a psychologist must give advice to clients".

The aim of the article is to resolve the specified contradiction and determine the admissibility of providing advice to clients in the process of psychological counseling and psychotherapy. To achieve this goal, a semantic-etymological, ethical and practical analysis of the specified problem was carried out.

It is established that the Ukrainian word "porada" (advice) is polysemous and can have several meanings, such as: 1) a suggestion or directive regarding actions under certain circumstances; verbal assistance in times of difficulty; instruction or guidance; support or help in a particular matter; 2) a joint discussion of certain issues; deliberation with someone; 3) something that brings relief or joy; consolation or comfort.

Accordingly, in the context of psychological assistance, the principle of "prohibition against giving advice to clients" (or "refraining from giving advice") is also ambiguous.

A psychologist may offer advice to clients (suggestions or directives on how to act in specific situations) if: 1) he understands that the client will be able to successfully and fully implement the advice given to him; 2) the psychologist can clearly foresee the consequences of following such advice; 3) is confident that these consequences will be beneficial for the client and will not cause harm to others; 4) is willing to assume full responsibility (moral, legal, or otherwise) for the consequences of the client's actions based on that advice.

Conversely, a psychologist should refrain from giving such advice if: 1) it becomes evident that the client has personal characteristics and/or life circumstances that may hinder accurate or complete implementation of the suggested actions; 2) the psychologist is unable to foresee all possible outcomes of the advice; 3) there is insufficient confidence that the consequences will benefit the client and not harm others; 4) the psychologist is unwilling or unable to accept responsibility (moral, legal, or otherwise) for the consequences of the client's actions taken on the basis of the given advice.

In modern Ukrainian, the word "porada" (advice) is synonymous with "recomendatsia" (recommendation), which, in its essential meaning, signifies a "doruchennia" (assignment or directive). Accordingly, the word "recommendation" is even more imperative than the word "advice". Given this nuance, counseling psychologists and psychotherapists may safely use the term "advice" without replacing it with "recommendation". Since the word "recommendation" is semantically equivalent to "assignment" in its core meaning, it is more appropriate to use it in professional contexts were psychologists delegate specific tasks or behavioral actions to clients for implementation.

Key words: psychological counseling, psychotherapy, psychologist, advice, recommendations.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими і практичними завданнями. Практична діяльність психологів, що працюють у сфері психологічного консультування і психотерапії, має таку особливість, що до них звертаються люди, які просять порад щодо розв'язання життєвих проблем. Водночас у середовищі сучасних психологів-практиків спостерігається тенденція щодо відмови від надання порад, натомість надаються рекомендації: «Ми, психологи, не даємо порад, ми даємо тільки рекомендації». І сучасні наукові психологічні дослідження та кваліфікаційні роботи на здобуття першого (бакалаврського) або другого (магістерського) ступенів вищої освіти зазвичай завершуються розробленням практичних або організаційних, або методичних рекомендацій для визначеної групи осіб, яких стосується проведене дослідження.

Щоб професійно здійснювати психологічне консультування і психотерапію, необхідно чітко розуміти співвідношення понять «порада» і «рекомендація», щоб знати, коли і в яких контекстах їх застосовувати або не застосовувати в мовленні та практичній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Для з'ясування зазначеної проблеми ми розглянули вказівки й пояснення щодо порад у навчальних посібниках із психологічного консультування, які були видані в різні роки протягом останніх 20 років. Завдяки

цьому розгляду ми виявили цікаві факти, які подано далі.

«Ми, психологи, не даємо порад <…>» – цей постулат міцно вкорінюється у свідомість психологів під час здобуття вищої психологічної освіти. Це відбувається тому, що як у давніх, так і в сучасних навчальних посібниках із психологічного консультування чітко й однозначно написано, що одним із принципів психологічного консультування є **«Заборона давати поради»** [1, с. 4; 9, с. 15; 11, с. 31], і далі одразу зазначено: «Клієнтам не можна давати поради» [9, с. 15; 11, с. 31]. В іншому посібнику сказано так: «Ще одним важливим принципом є *відмова психолога від порад і рецептів*, оскільки він не може брати на себе відповідальність за життя іншої людини; його завданням, як уже зазначалося, є посилення відповідальності клієнта за те, що з ним відбувається, спонукання його до активності в аналізі проблеми, у пошуку виходу із кризи» [8, с. 13], і через 50 сторінок знову повторюється: «<…> важливим принципом є **відмова** психоконсультанта **від порад**» [8, с. 63].

Чому психологу заборонено давати клієнтам поради, у згаданих вище навчальних посібниках пояснено так: «Підстави для цього різні й досить суттєві. Насамперед, яким би не був життєвий і професійний досвід психолога, дати гарантовану пораду іншій людині неможливо: життя кожного унікальне й непередбачуване. До того ж, радячи, консультант повністю бере на себе відповідальність за те, що відбувається, а це не сприяє розвиткові особистості клієнта, формуванню адекватного ставлення до дійсності. У такій ситуації психолог може опинитися в ролі «гуру», що реально шкодить консультуванню, призводить до того, що у клієнта замість активного прагнення розібратися у своєму житті й змінити його формується пасивне й поверхневе ставлення до того, що відбувається. Водночас будь-які невдачі в реалізації поради, звичайно, приписуються консультантові, який дав пораду, що, природно, заважає клієнту усвідомити свою роль у подіях, що відбуваються з ним» [8, с. 63; 9, с. 15; 11, с. 31].

Отже, цей принцип психологічного консультування в навчальних посібниках подано досить обґрунтовано, він виглядає цілком зрозумілим, і ми цілком погоджуємось із таким обґрунтуванням заборони давати поради клієнту під час психологічного консультування. Але ми звернули увагу на одну обставину, що викликала в нас сумніви щодо однозначності розуміння «заборони давати поради» як непорушного принципу психологічного консультування.

У згаданих вище навчальних посібниках, незважаючи на задекларований принцип психологічного консультування, як-от «заборона давати поради» або «відмова психоконсультанта від порад», в інших розділах посібників у поясненні того, як психолог має надавати клієнту психологічну консультативну допомогу, порада неодноразово вказується як одна з форм допомоги, а психологу пропонується роль порадника. Кілька таких прикладів як цитати з посібників подано далі (усі слова, що вказують на давання порад, у цитатах ми виділили курсивом – *В. Г.; С. К.*).

«Якщо психолог володіє інформацією, необхідною для клієнта, він у даному випадку може стати *порадником* – куди і як піти, кому і що говорити, про що просити й т. п.» [11, с. 223].

«У цей момент у розмові з пацієнтом про смерть консультант повинен відчувати велику відповідальність. Насамперед непогано *порадити* йому привести до порядку життєві справи (останнє бажання, заповіт і т. п.)» [11, с. 323].

«Дружинам, що скаржаться на проблеми, пов’язані із сексом, часто просто не вистачає повної інформації і, оскільки гарної популярної літератури про сексуальні стосунки раніше було занадто мало, а тепер занадто багато, психологові часто доводиться брати на себе роль *порадника*: що саме варто почитати, куди ще варто звернутися з подібними проблемами» [1, с. 84–85; 11, с. 376].

«Наприклад, якщо у квартирі у клієнта продовжують зберігатися речі колишнього чоловіка, а він сам давно живе в іншому місці, із якихось причин не забираючи їх, треба *порадити* клієнтові наполягти на тому, щоб ці речі було забрано» [1, с. 97; 11, с. 422].

«Психологу-консультанту слід дотримуватися обережності, щоб не викликати необґрунтованих надій і очікувань з боку клієнта, не давати йому обіцянок, *порад* і рекомендацій, які не можна буде виконати» [1, с. 29]. Інакше кажучи, як ми зрозуміли, психолог-консультант може давати клієнту тільки такі поради, які можна буде виконати.

«Існують загальні *поради*, якими можна скористатися в типових випадках проведення психологічного консультування на обговорювану тему. Ці *поради*, що даються клієнту, такі» [1, с. 41].

«На заключному етапі психологічного консультування сам клієнт ділиться із психологом-консультантом своїми враженнями й далі, за *порадою* психолога-консультанта, вибирає і закріплює у своєму життєвому досвіді найбільш доцільні форми ділової міжособистісної поведінки» [1, с. 44].

«Якими можуть бути практичні *поради* психолога-консультанта клієнту в кожному із цих окремих випадків?» [1, с. 50].

«Психологічним консультуванням називається особлива область практичної психології, яка пов'язана з наданням з боку фахівця-психолога безпосередньої психологічної допомоги людям, які потребують її, у вигляді *порад* і рекомендацій. Вони даються психологом клієнту на основі особистої бесіди й попереднього вивчення тієї проблеми, з якою в житті зіткнувся клієнт» [8, с. 8].

«Психологічне консультування вирішує такі основні ***завдання:***

<…>

4. Чітке формулювання *порад* і рекомендацій клієнту щодо того, як найкращим чином розв'язати його проблему.

5. Надання поточної допомоги клієнту у вигляді додаткових практичних *порад»* [8, с. 12].

«Директивна модель консультативної допомоги передбачає побудову такого сценарію взаємодії, у якому психолог відіграє роль учителя, наставника, знавця, ведучого, а клієнт, у свою чергу, – учня, підопічного, веденого. Застосування такої моделі консультування має місце, коли йдеться про добре вивчені психологічні феномени. У такому разі психолог апелює до вивіреної психологічної інформації. Надання такої інформації здійснюється у формі *порад*, інструкцій, вказівок, настанов чи інших форм спонукання до дії. Наприклад, так можна представити *поради* щодо конкретної стратегії виходу з конфлікту на тій чи іншій стадії його розвитку, або рекомендації щодо заходів подолання дитячого онанізму тощо» [8, с. 13]. Також у цьому навчальному посібнику із психологічного консультування (Л.І. Магдисюк, Р.П. Федоренко, 2022 р.) викладено чіткі правила, яких варто дотримуватися психологові-консультантові у формулюванні порад і рекомендацій, щоб клієнтові були цілком зрозумілі запропоновані психологом-консультантом поради та рекомендації, а також для того, щоб клієнт зміг ними успішно скористатися і добитися бажаного практичного результату. Ці правила є досить доцільними. Але, як ми згадували вище, на інших сторінках цього ж посібника вказано, що важливим принципом психологічного консультування є відмова психоконсультанта від порад [8, с. 13, 63].

Беручи до уваги розглянуті вище вказівки й пояснення, що містяться в навчальних посібниках із психологічного консультування, ми виявили в них суперечливість, яку сформулювали так: «Під час психологічного консультування психологу заборонено давати поради, психолог повинен відмовитися від надання порад клієнтам, але, за необхідності, психолог має давати клієнтам поради».

Метою статті є розв'язання зазначеної суперечливості та визначення допустимості надання порад клієнтам у процесі психологічного консультування та психотерапії.

Для досягнення цієї мети ми здійснили семантико-етимологічний, етичний і практичний аналіз зазначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. У пошуках розв'язання зазначеної вище суперечливості ми виявили ще два важливі факти.

Перший факт: слово «консультування» у сучасній українській мові означає дію за значенням «консультувати». Дієслово «консультувати» означає «давати поради з якого-небудь питання», а іменник «консультація» має такі значення: 1) порада фахівця з якого-небудь питання; 2) надавання порад з яких-небудь питань; консультування; 3) установа, у якій фахівці допомагають порадами з яких-небудь питань [2, с. 567]. Відповідно до значень цього слова, випливає досить логічний висновок: якщо психолог не буде давати клієнту порад з якого-небудь питання, то не буде і психологічного консультування. По суті це означає, що принцип «заборона давати поради» суперечить назві того виду діяльності психолога, до якого цей принцип вказаний як один з основних і який називається «психологічне консультування».

Щоб глибше розібратися в цій проблемі, ми поцікавились етимологією слів «консультування», «консультувати», «консультація», дізналися, що ці слова походять із латинської мови, у якій слово *cōnsultātio* означає: «нарада, розмірковування; звернення по пораду» [10, с. 376–377; 12, с. 40–41], а воно походить від дієслова *cōnsultāre* – «радитися, обдумувати, обговорювати; ухвалювати рішення, вирішувати; піклуватися; просити поради, запитувати». Перелік значень цього латинського слова чітко вказує на те, що насправді відбувається під час психологічного консультування: клієнт звертається до психолога по пораду; вони разом обдумують, обговорюють проблему, вирішення якої шукає клієнт, радяться, вирішують, що, коли і як краще робити, щоб у співпраці досягти бажаної спільної мети; психолог піклується про психологічний добробут клієнта. Отже, латинське дієслово *cōnsultāre* передбачає можливість звернення по пораду, а давати поради не зобов'язує, на відміну від українського дієслова «консультувати», значення якого прямо зобов'язує давати поради з якого-небудь питання. Але психологи – відповідно до засвоєних із навчальної літератури принципів своєї професійної діяльності – не мають права давати порад, на які очікують і які просять клієнти, а натомість дають клієнтам те, що називають поняттям «рекомендації». Із цим поняттям «рекомендації» пов'язаний другий важливий факт, на який ми звернули увагу.

Другий факт: слово «рекомендація» у сучасній українській мові означає: «позитивний усний або письмовий відзив про кого-небудь, зазвичай із порукою за нього, характеристика кого-, чого-небудь; порада, вказівка кому-небудь; пропозиція» [2, с. 1211]. Отже, в українській мові слово «рекомендація» за одним зі своїх значень є синонімом слова «порада». Тому твердження «Ми, психологи, не даємо порад, ми даємо рекомендації» рівнозначне за змістом такому: «Ми, психологи, не даємо порад, ми надаємо відгуки, характеристики, поради, вказівки або пропозиції». Інакше кажучи, це повідомлення містить деяку суперечливість.

Знову ж таки, щоб глибше розібратися в цій проблемі, ми поцікавились етимологією слова «рекомендація» і дізналися, що воно запозичене через польське посередництво з латинської мови, у якій *recommendātio* означає «рекомендація; доручення» і походить від дієслова *recommendāre* «рекомендувати», що складається із префікса *re-* й дієслова *commandāre (commendāre)* – «доручати» [3, с. 52]. Слово «доручати», яке являє собою сутнісне значення слова «рекомендувати», у сучасній українській мові означає: «покладати на когось виконання чого-небудь; віддавати кого-, що-небудь у повне розпорядження когось» [2, с. 1211]. Отже, вислів «Ми, психологи, не даємо порад, ми даємо рекомендації», відповідно до сутнісного значення слова «рекомендація», має такий зміст: «Ми, психологи, не даємо порад, ми даємо доручення, тобто покладаємо на клієнтів виконання чого-небудь або віддаємо клієнтів у повне розпорядження когось». На наш погляд, таке висловлювання виглядає більш зверхнім, суворішим і категоричнішим, ніж просто надання порад.

Отже, навіть якщо не брати до уваги той факт, що в сучасній українській мові слово «рекомендації» є синонімом слова «поради», а використовувати його за сутнісним значенням «доручення», то, на наш погляд, це не змінює кардинально його суті, адже «доручити клієнту щось зробити» і «порадити клієнту щось зробити» – це функціонально дуже близькі дії. Відповідальність за наслідки виконання клієнтом доручення щось конкретне зробити, як і за наслідки виконання поради, лягає на психолога, який дав їх клієнту.

Після проведення аналізу настанов, які дані психологам у навчальних посібниках із психологічного консультування, і семантико-етимологічного аналізу традиційних для психології понять «консультування» і «рекомендація» ми дійшли висновку, що у практичній консультативній роботі із клієнтами психолог не може обійтись без того, щоб не давати клієнтам вказівок, які можна називати або словом «рекомендації», або словом «поради».

Це спонукало нас глибше осмислити зміст поняття «порада», щоб з'ясувати допустимість надання її клієнтам психологом.

Згідно із тлумачним словником сучасної української мови, слово «порада» означає: 1) пропозиція, вказівка, як діяти за яких-небудь обставин, допомога добрим словом у скруті; рада; повчання, напучення; сприяння, допомога в якій-небудь справі; 2) спільне обговорення яких-небудь питань, обмірковування чого-небудь із кимось; рада; 3) те, що заспокоює, сповнює радістю; втіха, відрада [2, с. 1064]. А дієслово «порадити» означає: 1) навчити, підказати, як треба діяти, що робити за яких-небудь обставин, до кого звернутися і т. ін.; дати пораду, допомогти радою; наставити на добрий розум; знайти вихід із скрутного становища; зарадити, надати якусь допомогу; 2) обміркувати, вирішити щось спільно з кимнебудь; порадитися; 3) підтримати порадою, втішити кого-небудь [2, с. 1064].

У результаті розгляду значення іменника «порада» у контексті психологічної допомоги (психологічного консультування, психотерапії) ми виокремили низку аспектів поради як засобу психоконсультативної чи психотерапевтичної допомоги. Вони дають можливість сформувати багатогранне уявлення про роль порад. Кожен із цих аспектів слова «порада» у контексті психологічної практики викладено далі з використанням відповідних підзаголовків.

Порада як пропозиція чи вказівка до дії. Роздумуючи про цей аспект поради, ми проаналізували власний практичний досвід і склали такі міркування. Щоб дати пораду іншій людині стосовно дій за яких-небудь обставин: 1) можна згадати свій життєвий досвід, що ми робили в подібних обставинах, як ми знайшли вихід із цих обставин; 2) якщо ми ще не маємо особистого досвіду успішного подолання подібних обставин, можна у своїй уяві поставити себе на місце людини, якій треба дати пораду, і уявити, що би ми робили в цих обставинах відповідно до свого світогляду, своїх життєвих цінностей, знань, умінь, навичок і звичок, тобто відповідно до своїх особистісних властивостей і якостей; 3) використати інформацію, яку ми дізналися з мудрих книг, у яких описано подібні обставини та дано вказівки, що необхідно робити за цих обставин. У всіх цих трьох випадках для формулювання поради інформація видобувається з архівів пам'яті порадника, і ця інформація відповідає його особистісним можливостям і здатностям.

Інша людина за своїми особистісними можливостями та здатностями не є ідентичною особі,

яка надає пораду, бо вона пройшла та проходить інший життєвий шлях, здобула й здобуває інший комплекс життєвого досвіду. Хоча вона може мати деякі життєві цінності, знання, уміння, навички та звички, особистісні властивості та якості такі самі, як і в того, хто радить, але загалом вона є іншою. І ця людина далеко не завжди зможе успішно застосувати у своїх життєвих обставинах чужий спосіб розв'язання проблеми, бо в неї для цього може бракувати напрацьованих умінь і навичок, або цей спосіб може суперечити її життєвим цінностям, або не вміщуватись у її світогляд тощо. Відповідно, щоб дати людині таку пораду, яку вона зможе успішно застосувати у своєму житті, психолог має глибоко пізнати подробиці світогляду та життєвого досвіду цієї людини, її життєві цінності, знання, уміння, навички та звички, її особистісні властивості, якості та знайти такі слова й пропозиції, які гармонійно впишуться в контекст особистісного світу людини, якій порада адресована. Інакше людина або не зможе успішно застосувати у своєму житті надану пораду або отримає небажані результати.

Коли психолог щось радить, – як зазначено у згаданих вище навчальних посібниках, – він цілком бере на себе відповідальність за те, що відбувається [8, с. 63; 9, с. 15; 11, с. 31]. Ми розуміємо це так, що будь-яка конкретна порада обмежує свободу вільного вибору людиною того чи іншого варіанту дій із можливих у тій чи іншій життєвій ситуації, а це вже покладає моральну відповідальність на того, хто дав пораду. Тому до надання порад психолог має спочатку усвідомити й зважити, чи готовий він цілком узяти на себе відповідальність (моральну, юридичну та будь-яку іншу) за те, що відбувається в житті клієнта, зокрема й за наслідки виконання клієнтом даної поради.

На нашу думку, психолог може давати поради (пропозиції, вказівки, як діяти за яких-небудь обставин), якщо:

1) глибоко пізнав внутрішній світ і особистісні особливості клієнта й точно знає, які саме наслідки клієнт отримає від виконання наданих порад;

2) упевнений, що ці наслідки будуть корисними для клієнта та водночас не зашкодять іншим;

3) готовий взяти на себе відповідальність (моральну, юридичну та будь-яку іншу) за наслідки виконання клієнтом цих пропозицій і вказівок.

Наприклад, якщо під час бесіди із клієнтом психолог дізнається, що клієнт пізно лягає спати, мало спить, невдоволений своїм емоційним чи загальним самопочуттям, то психолог має дати клієнту чіткі пропозиції та вказівки (тобто пораду) щодо нормалізації режиму сну – вчасно лягати спати й спати таку кількість годин, якої буде досить для нормального відпочинку й відновлення ресурсів. Наслідки виконання таких пропозицій і вказівок можна передбачити на основі професійних знань про психофізіологію сну. Аналогічно, на основі глибоких і обширних професійних знань можна досить повно й чітко передбачити наслідки та взяти на себе відповідальність за виконання клієнтами вказівок щодо нормалізації режиму харчування, від якого також залежить психічне та психофізичне самопочуття людини. Те саме стосується регулярного здійснення заходів особистої та психогігієни, ведення щоденника самоспостережень, записи в якому можуть допомогти у процесі психологічного консультування тощо. Якщо професійних знань і досвіду психолога замало для розуміння того, що відбувається в душі та фізичному організмі клієнта, психолог також має чітко, зрозуміло й недвозначно дати клієнту обґрунтовану пропозицію чи вказівку (тобто пораду) звернутися по допомогу до більш досвідченого психолога або психотерапевта, психіатра, невролога тощо.

Але психолог не може давати клієнту поради (пропозиції, вказівки, як діяти за яких-небудь обставин), якщо:

1) дізнається, що клієнт має такі особистісні особливості та/або життєві обставини, які можуть утруднювати чітке й повне виконання пропозицій і вказівок;

2) не може чітко передбачити всі наслідки, до яких призведе виконання клієнтом цих вказівок;

3) не має досить упевненості в тому, що ці наслідки будуть корисними для клієнта й не зашкодять іншим людям;

4) не може взяти на себе відповідальність (моральну, юридичну та будь-яку іншу) за наслідки виконання клієнтом наданих пропозицій і вказівок.

Наприклад, клієнту, який страждає від конфліктних стосунків зі своєю дружиною, психолог, на нашу думку, не має морального права дати вказівку (пораду) розлучитися із дружиною, щоб не страждати й здобути душевний спокій, або ж, навпаки, порадити залишатися в цих стосунках (бо саме через такі стосунки клієнт повинен щось усвідомити, щось зрозуміти, чогось навчитися тощо). Адже в жодному підручнику чи навчальному посібнику із психологічного консультування чи психотерапії або в іншій професійній психологічній літературі немає чіткого опису того, як після такого розлучення (або нерозлучення) зміняться духовний і душевний стан та життєва доля саме цього клієнта, його дружини, їхніх дітей (якщо в

них є діти), їхніх близьких родичів. У розглянутому випадку звичайним людським інтелектом (навіть за наявності кількох вищих освіт, докторського наукового ступеня і поважного статусу психотерапевта міжнародного реєстру) неможливо точно передбачити, чи наслідки виконання пропозиції, вказівки (поради) будуть сприятливими для життєвого добробуту, для духовного й особистісного розвитку клієнта та близьких людей, із якими пов'язана його життєва доля. У цьому та подібних випадках лише клієнт разом зі своєю дружиною можуть вирішити подальшу долю їхніх сімейних стосунків і свій подальший життєвий шлях. І саме для таких випадків, на нашу думку, добре підходить обґрунтування, чому психологу заборонено давати поради клієнтам, яке подано в усіх згаданих вище навчальних посібниках із психологічного консультування.

Порада як допомога добрим словом у скруті. У пункті 1.1 Етичного кодексу психологів-консультантів зазначено: «Метою психотерапії та психологічного консультування є допомога клієнту в досягненні його цілей та покращення функціонування у фізичній, емоційній, інтелектуальній, соціальній та духовній сферах. Психолог-консультант підтримує та допомагає клієнту набути максимального функціонування та розвитку» [6]. Відповідно до цього пункту психолог як консультант і психотерапевт має допомагати людям у скруті. Основним засобом психологічної допомоги він має добре слово (на відміну від лікарів, які, окрім доброго слова, для допомоги людям у скруті можуть використовувати ще фармацевтичні препарати, хірургічні інструменти й інші фізичні впливи).

Порада як повчання, напучення. Щоб визначити, чи може психолог давати своїм клієнтам повчання, напучення, ми з'ясували значення відповідних слів. У сучасній українській мові іменник «повчання» утворений від дієслова «повчати», яке означає: «вчити кого-небудь чогось, даючи поради, напучення, пояснюючи, показуючи; напучувати, наставляти» [2, с. 1002]. Майже те саме означає слово «напучення» – дія за значенням напучувати; добрі побажання, повчальні слова, поради; а дієслово «напучувати» означає: «давати комусь поради, настанови і т. ін.; навчати чого-небудь; повчати, радити; давати вказівки, поради, висловлювати побажання кому-небудь (переважно перед відправленням у дорогу або початком якої-небудь справи)» [2, с. 732].

Зазвичай психолог, на відміну від більшості своїх клієнтів, має більше спеціальних знань про психічні явища й про психічні та психофізіологічні закономірності функціонування людини. Отже, якщо в когось із його клієнтів є інтерес і питання, що стосуються цієї тематики, та бажання розширити свої знання про психічну сферу, психолог може поділитися своїми знаннями й пояснити та показати на прикладах зазначені закономірності. У сучасній психології така діяльність психолога називається психологічною просвітою, або психоедукацією (від англійського *psychoeducation*). Вона є дуже важливою, оскільки підвищує рівень психологічної обізнаності клієнтів і допомагає зменшити у клієнтів тривогу й зайві страхи, які часто є наслідком браку відповідних знань про психічні та психофізіологічні закономірності. Отже, якщо клієнт має бажання вчитися у спілкуванні із психологом, психолог може давати йому повчання і напучення.

Порада як сприяння і допомога в якій-небудь справі. На наш погляд, психолог може надавати своїм клієнтам сприяння, допомогу в якій-небудь справі, якщо буде діяти в межах чинного законодавства й відповідно до свого професійного етичного кодексу.

Порада як спільне обговорення яких-небудь питань і обмірковування чого-небудь. Спільне обговорення і обмірковування є основною процедурою в розмовних жанрах консультування і психотерапії. Воно менше використовується в сугестивних і тілесно орієнтованих жанрах консультування і психотерапії. Але в усіх сучасних методологічних підходах консультування і психотерапії спільне обговорення і обмірковування є необхідним, щоб принаймні зрозуміти, яку саме проблему хоче розв'язати клієнт, якої мети він прагне досягти, як допомогти клієнту. Тому психолог має давати своїм клієнтам можливість спільного обговорення і обмірковування запитів, із якими клієнт звернувся по допомогу, та інших життєвих питань і ситуацій, у яких клієнт хоче розібратися.

Порада як те, що заспокоює, сповнює радістю, як втіха й відрада. Заспокоєння, сповнення радістю, втіха й відрада – це прояви душевної рівноваги. Отже, психолог має давати своїм клієнтам такі рекомендації, що заспокоюють, сповнюють радістю, дають втіху та відраду. Такі дії психолога є необхідними, щоб підтримувати клієнтів і допомагати їм відновлювати душевну рівновагу.

Розглянуті аспекти порад ясно показують, що поради (за більшістю значень, які це слово має в українській мові) є досить важливим і необхідним засобом психологічного консультування і психотерапії. Також із проведеного дослідження ми зрозуміли, що надання або ненадання порад у процесі психологічного консультування і психотерапії є досить неоднозначним і непростим питанням.

З одного боку, саме поняття «консультування» передбачає можливість надання порад. В етичних кодексах психологів [4–7] також не має категоричної заборони щодо надання порад клієнтам.

З іншого боку, надання слушної і безумовно корисної поради є дуже складним завданням із багатьма невідомими. Ця дія психолога обмежує свободу волі людини, якій порада дається, і покладає на психолога всю повноту моральної (та, можливо, і юридичної чи іншої) відповідальності за наслідки виконання клієнтом наданої йому поради. Тому, щоб уміти надавати клієнтам корисні поради або розуміти, коли поради недоречно давати, необхідно мати достатні професійні знання і життєвий досвід і вміти:

– глибоко пізнавати внутрішній світ і особистісні особливості клієнтів, щоб розуміти, які поради для них будуть доречними;

– усвідомлювати межі своєї свободи й відповідальності та свободи й відповідальності клієнтів;

– передбачати в широкому контексті можливі наслідки виконання клієнтами наданих їм порад;

– усвідомлено брати на себе відповідальність за наслідки наданих порад;

– здійснювати етичний самоконтроль і саморегуляцію, щоб не давати порад тоді, коли це недоречно.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Слово «порада» в українській мові є неоднозначним, бо має кілька значень, як-от: пропозиція, вказівка, як діяти за яких-небудь обставин, допомога добрим словом у скруті; рада; повчання, напучення; сприяння, допомога в якій-небудь справі; спільне обговорення яких-небудь питань, обмірковування чого-небудь із кимось; рада; те, що заспокоює, сповнює радістю; втіха, відрада. Відповідно, у контексті надання психологічної допомоги принцип «заборона давати клієнтам поради» (або «відмова від надання клієнтам порад») є теж неоднозначним.

У деяких ситуаціях і за визначених умов психолог має право давати клієнтам поради у процесі психологічного консультування та психотерапії, а в деяких ситуаціях психолог не повинен давати клієнтам поради.

Синонімом слова «порада» у сучасній українській мові є слово «рекомендація», яке за своїм сутнісним значенням означає «доручення». Отже, слово «рекомендація» є навіть більш наказовим, ніж слово «порада». Зважаючи на це, психологи-консультанти й психотерапевти можуть вільно використовувати слово «порада», не заміняти його словом «рекомендація». Оскільки слово «рекомендація» за своїм сутнісним значенням є повним синонімом слова «доручення», то у професійному контексті його варто застосовувати тоді, коли психологи покладають на клієнтів виконання певних дій і завдань.

Подальші дослідження варто спрямувати на вироблення критеріїв професійної готовності психолога до надання порад, зокрема й моделі прийняття відповідальності та формування етичного самоконтролю. Необхідно також оновити вказівки щодо порад у навчальних посібниках для психологів, а саме: категоричну заборону щодо надання порад варто замінити на більш диференційоване пояснення, що таке поради, коли і які поради варто давати, за яких обставин не варто давати поради.

Список літератури:

1. Вавринів О.С. Основи психологічного консультування : навчальний посібник. Львів : ЛДУ БЖД, 2020. 112 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з додатками і доповненнями) / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Етимологічний словник української мови : у 7 т. Т. 5 : Р – Т / уклад. : Р.В. Болдирєв та ін. ; редкол. : О.С. Мельничук (гол. ред.) та ін. Київ : Наукова думка, 2006. 704 с.
4. Етичний кодекс психолога / Ю. Гундертайло та ін. ; Національна психологічна асоціація України. 2021. 12 с. URL: https://npa-ua.org/pub/files/66d3a42494d2acd8.pdf (дата звернення: 20.04.2025).
5. Етичний кодекс психолога. Прийнятий на І Установчому з'їзді Товариства психологів України 18 грудня 1990 р. URL: https://surl.li/vgllgv (дата звернення: 20.04.2025).
6. Етичний кодекс психологів-консультантів / Асоціація психологічного консультування та травмотерапії. URL: https://www.psycounseling.org/ethics (дата звернення: 20.04.2025).
7. Кодекс професійної етики психолога / Клуб психологів України. URL: https://psy4you.org/i-oth-code.html (дата звернення: 20.04.2025).
8. Магдисюк Л.І., Федоренко Р.П. Основи психологічного консультування : навчальний посібник. Луцьк : Вежа-Друк, 2022. 360 с. URL: https://surl.li/dpzxwf (дата звернення: 30.03.2025).
9. Основи психологічного консультування (лекційний курс) : навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Практична психологія» / укл. : Б.А. Якимчук, І.П. Якимчук. Умань : ПП Жовтий О.О., 2013. 204 с. URL: https://surl.li/rvuwlj (дата звернення: 30.03.2025).
10. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тисяч слів і словосполучень / укл. : О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк ; Національна академія наук України ; Інститут мовознавства імені О.О. Потебні. Київ : Довіра, 2006. 789 с.
11. Цимбалюк І.М. Психологічне консультування та корекція. Модульно-рейтинговий

курс : навчальний посібник. Київ : ВД «Професіонал», 2005. 656 с. URL: https://surl.li/eqfugx (дата звернення: 30.03.2025).

12. Чуракова Л.П. Латинсько-український та україно-латинський словник : понад 25 000 слів та словосполучень. Київ : Чумацький Шлях, 2009. 617 с.

References:

1. Vavryniv, O.S. (2020). Osnovy psykholohichnoho konsultuvannia: navchalnyi posibnyk [Fundamentals of Psychological Counseling: A Textbook]. Lviv: LDU BZhD. 112 s [in Ukrainian].

2. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dodatkamy i dopovnenniamy) [Large Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language (with Appendices and Additions)] / ukladach i holovnyi redaktor V.T. Busel (2005). Kyiv; Irpin: VTF "Perun". 1728 s. [in Ukrainian].

3. Etymolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy: u 7 t. T. 5: R – T [Etymological Dictionary of the Ukrainian Language: in 7 vols. Vol. 5: R – T] / uklad.: R.V. Boldyriev ta in.; redkol.: O.S. Melnychuk (holov. red.) ta in. (2006). Kyiv: Naukova dumka. 704 s. [in Ukrainian].

4. Etychnyi kodeks psykholoha [Psychologist's Code of Ethics] / Yu. Hundertailo ta in.; Natsionalna Psykholohichna Asotsiatsiia Ukrainy (2021). 12 s. Retrieved from: https://npa-ua.org/pub/files/66d3a42494d2acd8.pdf (access date: 21.04.2025) [in Ukrainian].

5. Etychnyi kodeks psykholoha. Pryiniatyi na I Ustanovchomu zizdi Tovarystva psykholohiv Ukrainy 18 hrudnia 1990 r. [Code of Ethics for Psychologists. Adopted at the First Constituent Congress of the Ukrainian Psychological Society on December 18, 1990.]. Retrieved from: https://surl.li/vgllgv (access date: 21.04.2025) [in Ukrainian].

6. Etychnyi kodeks psykholohiv-konsultantiv [Code of Ethics for Counseling Psychologists] Asotsiatsiia psykholohichnoho konsultuvannia ta travmoterapii. Retrieved from: https://www.psycounseling.org/ethics (access date: 21.04.2025) [in Ukrainian].

7. Kodeks profesiinoi etyky psykholoha [Psychologist's Code of Professional Ethics] / Klub psykholohiv Ukrainy. Retrieved from: https://psy4you.org/i-oth-code.html (access date: 21.04.2025) [in Ukrainian].

8. Mahdysiuk, L.I., Fedorenko, R.P. (2022). Osnovy psykholohichnoho konsultuvannia: navchalnyi posibnyk [Fundamentals of Psychological Counseling: A Textbook]. Lutsk: Vezha-Druk. 360 s. Retrieved from: https://surl.li/dpzxwf (access date: 21.04.2025) [in Ukrainian].

9. Osnovy psykholohichnoho konsultuvannia (lektsiinyi kurs): navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv spetsialnosti "Praktychna psykholohiia" [Fundamentals of Psychological Counseling (lecture course): a teaching and methodological manual for students of the specialty "Practical Psychology"] / ukladachi: B.A. Yakymchuk, I.P. Yakymchuk. (2013). Uman: PP Zhovtyi O.O. 204 s. Retrieved from: https://surl.li/rvuwlj (access date: 21.04.2025) [in Ukrainian].

10. Suchasnyi slovnyk inshomovnykh sliv: blyzko 20 tysiach sliv i slovospoluchen [Modern dictionary of foreign words: about 20 thousand words and phrases] / uklaly: O.I. Skopnenko, T.V. Tsymbaliuk; Natsionalna akademiia nauk Ukrainy; Instytut movoznavstva imeni O.O. Potebni. (2006). Kyiv: Dovira. 789 s [in Ukrainian].

11. Tsymbaliuk, I.M. (2005). Psykholohichne konsultuvannia ta korektsiia. Modulno-reitynhovyi kurs: navchalnyi posibnyk [Psychological counseling and correction. Modular rating course: a textbook]. Kyiv: VD "Profesional", 2005. 656 s. Retrieved from: https://surl.li/eqfugx (access date: 21.04.2025) [in Ukrainian].

12. Churakova, L.P. (2009). Latynsko-ukrainskyi ta ukraino-latynskyi slovnyk: ponad 25 000 sliv ta slovospoluchen [Latin-Ukrainian and Ukrainian-Latin dictionary – over 25 000 words and phrases]. Kyiv: Chumatskyi Shliakh. 617 s. [in Ukrainian].

© В. К. Гаврилькевич, С. Л. Крук, 2025

Оглядова стаття
Надійшла до редакції 25.04.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Varina H. B., Kovalova O. V., Moloshon K. O. Horticultural therapy as a means of psycho-emotional support for families raising children with special educational needs. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 151–158.

УДК 615.851.8:376-056.36:159.922.63
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/10.32782/3041-1297/2025-1-20

H. B. Varina, O. V. Kovalova, K. O. Moloshon
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0087-4264 – H. B. Varina
https://orcid.org/0000-0001-5061-6506 – O. V. Kovalova
https://orcid.org/ 0000-0002-3158-3478 – K. O. Moloshon
varina_hanna@mdpu.org.ua

HORTICULTURAL THERAPY AS A MEANS OF PSYCHO-EMOTIONAL SUPPORT FOR FAMILIES RAISING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. The purpose of this article is to address the urgent issue of psychosocial support for families raising children with special educational needs (SEN) by using innovative nature-based methods, particularly horticultural therapy (horticultural therapy). The importance of the family in social integration of children with SEN is highlighted, as well as the high emotional exhaustion experienced by parents. This paper examines the use of horticultural therapy as a resource for emotional recovery, psycho-emotional well-being stabilization, and the development of positive parenting practices both internationally and in Ukraine. The aim of the article is to substantiate the effectiveness of horticultural therapy as a means of psycho-emotional support for families raising children with SEN, and to identify opportunities for integrating this practice into systems of psychosocial assistance. In order to achieve this, an empirical study was conducted that involved 60 participants, including parents and adolescents with SEN. The program of horticultural therapy was specialized for the participants, with gardening activities, art therapy components, and reflective sessions included. The BDI, CDI, and STAI diagnostic tools resulted in a significant decrease in depression levels by 36–40% and anxiety levels by 16–20% in both parents and children. Additionally, there was a notable improvement in indicators of social adaptation (by 18–30%) according to the SASS, enhanced quality of life across all domains (measured by WHOQOL-BREF and WHOQOL-Youth), and positive dynamics in self-esteem and self-image as evaluated by the Semantic Differential method. The results demonstrate that the horticultural therapy program has a positive effect on emotional well-being, social inclusion, and family cohesion. The scientific novelty of the study lies in its interdisciplinary analysis of the effects of horticultural therapy on various aspects of psychosocial functioning in families with children with SEN, and in the development of an original horticultural therapy program tailored to the Ukrainian sociocultural context. The findings indicate that horticultural therapy can be integrated into psychosocial support practices as an effective tool for improving emotional resilience, adaptive capacity, and overall family quality of life.

Key words: horticultural therapy, special educational needs, psycho-emotional state, parenting, psychosocial support, anxiety, depression, social adaptation, quality of life, inclusive education

Г. Б. Варіна, О. В. Ковальова, К. О. Моложон
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, Україна

ГАРДЕНОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ СІМЕЙ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. У статті розглядається актуальна проблема психосоціальної підтримки сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (ООП), через упровадження інноваційних природоорієнтованих методів, зокрема гарденотерапії. Підкреслюється значущість ролі родини у процесі соціальної інтеграції дитини з особливими освітніми потребами, водночас вказується на високий рівень емоційного виснаження батьків. Проаналізовано міжнародний і вітчизняний досвід використання садової терапії як ресурсу емоційного відновлення, стабілізації психоемоційного стану та розвитку позитив-

ного батьківства. Метою статті є обґрунтування ефективності гарденотерапії як засобу психоемоційної підтримки родин, що виховують дітей з особливими освітніми потребами, а також виявлення можливостей інтеграції цієї практики в систему соціально-психологічного супроводу. Для досягнення мети було проведено емпіричне дослідження за участі 60 осіб – батьків і підлітків з особливими освітніми потребами. Учасники пройшли програму гарденотерапії, яка включала садівничі практики, арттерапію та рефлексивні заняття. Результати дослідження засвідчили значне зниження рівнів депресії (на 36–37%) та тривожності (на 16–20%) у батьків і дітей, що підтверджується даними психодіагностичних методик BDI, CDI та STAI. Було виявлено покращення показників соціальної адаптації (на 18–30%), згідно із SASS, зростання якості життя в усіх вимірюваних доменах за WHOQOL-BREF та WHOQOL-Youth, а також позитивну динаміку самооцінки й образу «Я» за методикою «Особистісний диференціал». Дані підтверджують позитивний вплив садово-терапевтичної програми на емоційне благополуччя, соціальну включеність і внутрішньосімейну взаємодію. Наукова новизна дослідження полягає в комплексному міждисциплінарному аналізі впливу гарденотерапії на різні аспекти психосоціального функціонування сімей з дітьми з особливими освітніми потребами, а також у розробленні авторської програми садової терапії, адаптованої до українських соціокультурних умов. Отримані результати підтверджують доцільність включення гарденотерапії до практики соціально-психологічного супроводу як ефективного інструменту зміцнення емоційної стійкості, адаптації та підвищення якості життя родини.

Ключові слова: гарденотерапія, особливі освітні потреби, психоемоційний стан, батьківство, психосоціальна підтримка, тривожність, депресія, соціальна адаптація, якість життя, інклюзивна освіта.

To establish inclusive education and social integration in Ukraine, it is important to not only adjust the educational environment to the needs of children with special educational needs, but also provide systemic psychosocial support for their families. Modern scientific thought and social practice acknowledge the crucial role played by the family in the development of a child with special educational needs, while highlighting the high level of psychological stress and emotional burnout felt by parents. According to official data from the State Statistics Service of Ukraine, at the end of 2023, there were over 163 thousand children with special educational needs in Ukraine, of which about 94% are raised in families, not in boarding schools [2]. At the same time, the results of a survey conducted by the Ukrainian Institute of Social Research named after O. Yaremenko (2021) indicate that over 67% of parents of children with special educational needs experience a constant shortage of psychological support and information resources for high-quality child care. Another 72% of parents noted that they are in a state of chronic stress or emotional burnout [5]. In this context, it is crucial to use alternative and integrative therapies that are intended not only for the child but also for the entire family as a system. One of such areas is horticultural therapy (horticultural therapy) – a method that uses active or passive interaction with the natural environment (garden, vegetable garden, plants) to promote emotional relief, develop cognitive and motor skills, and improve mental state [7]. According to foreign studies, horticulture therapy is actively used in the countries of the European Union, the USA, Canada, Japan and South Korea as an effective rehabilitation resource for children with special educational needs, the elderly and people with post-traumatic conditions. The effects of healing gardens on the emotional state and level of anxiety of patients, especially in medical and rehabilitation settings, were investigated by Clare Cooper Marcus in the USA. Also significant are the studies of Rachel & Stephen Kaplan, authors of the theory of restorative environment (restorative environment theory), which proved the positive impact of interaction with nature on cognitive functions, reducing psycho-emotional exhaustion and restoring attention [6]. In the field of development of children with special needs, Ruth Wilson's work was decisive, as he explored the importance of the natural environment in the development of sensory, emotional, and social skills [12]. Susan Stain concentrated on analyzing horticulture therapy as a way to provide emotional support and strengthen family relationships, particularly with families raising children with developmental disabilities.

Horticultural therapy is being actively introduced into the practice of psychosocial rehabilitation in the European scientific discourse. Marta Strimek is responsible for developing and executing horticultural therapy programs for children with developmental disorders, which emphasize the integration of sensory experiences and learning in natural environments. Thor Martinsen is investigating how gardening impacts the psycho-emotional state of family members raising a child with special educational needs, and has proven its effectiveness in reducing stress and enhancing intra-family interaction [9].

Ukrainian science is currently only forming conceptual approaches to horticulture, however, in related fields there is a noticeable increase in interest in natural therapeutic resources. In particular, O.I. Romanenko analyzes the use of art therapy and recreational methods in the context of psychosocial care [4], I.V. Abramova develops resource-oriented

models of support for families raising children with special educational needs [1]. Also, O.A. Karabaeva explores the possibilities of using a therapeutic environment in correctional and developmental work with children with special educational needs [3].

The study of horticulture therapy's potential to provide socio-psychological support to families raising children with special educational needs is both scientifically sound and practically relevant. The integration of nature-oriented methods into the modern social assistance system is possible through this approach, which improves the quality of life of families, builds resilience to stress, and develops positive parenting in difficult life situations.

The purpose of the article is to substantiate the effectiveness of horticultural therapy as an innovative means of psycho-emotional support for families raising children with special educational needs, as well as to identify opportunities for its implementation in the practice of socio-psychological support. The objective was attained by conducting an empirical study to investigate how horticultural therapy classes affect the psycho-emotional state of parents raising children with special educational needs. The experimental part of the study involved organizing and conducting a cycle of classes using elements of horticultural therapy, as well as assessing the dynamics of the psychological state of the participants before and after participating in the program. The study included a sample of 60 participants who were members of families who raised children with special educational needs. The sample was developed using the principle of voluntary participation and informed consent, which is fully compliant with the ethical standards of conducting psychological research. The total number of participants was 60 people, of which 30 were parents (mothers and fathers) who were directly involved in the horticultural therapy process, and 30 were children with special educational needs aged 13 to 16. Children's psychophysical development is in different stages and they have medical diagnoses that encompass physical, intellectual, and mental disabilities.

The horticultural therapy program is intended to provide psycho-emotional support to families who raise children with special educational needs, and is built on a combination of gardening practices, elements of ecotherapy, and art therapy. By actively interacting with the natural environment, the goal is to reduce stress, anxiety, and depression, increase psychological resilience, and provide overall emotional comfort to participants. The program's structure consists of progressive stages of practical and reflective activities that establish favorable conditions for emotional recovery and social adaptation of parents and children.

To assess the level of depressive symptoms in parents and children, two psychodiagnostic methods were used: the Beck Depression Inventory (BDI) for adult study participants, which allows for a quantitative assessment of the intensity of depressive symptoms; and the Children's Depression Inventory (CDI) is an adapted scale for children, which was applied to participants aged 13–16. The CDI is a validated tool for identifying emotional disorders in adolescents, taking into account their developmental characteristics. Thus, the selected sample and the research methods used ensured the proper

Table 1

Structure of a horticultural therapy program for families raising children with special educational needs

Stage	Activity content	Objective and expected results
1. Introductory and motivational	– Introductory session, getting to know the participants; – Discussion of the program goals; – Determining the expectations of the participants.	– Building trust in the group; – Motivation to participate; – Reducing psychological stress.
2. Preparatory	– Introduction to gardening techniques; – Safety briefing; – Distribution of responsibilities in the group.	– Developing responsibility; – Stimulating team interaction.
3. Main (gardening block)	– Planting plants; – Plant care (watering, weeding, fertilizing); – Growth monitoring.	– Formation of a sense of success; – Development of a caring attitude towards living things; – Reduction of anxiety.
4. Creative-reflective	– Creating natural compositions; – Making art objects from natural materials; – Keeping an "emotion diary".	– Development of self-expression; – Increased self-esteem; – Awareness of positive experiences.
5. Summary	– Discussing changes in well-being; – Analyzing one's own experience; – Providing recommendations for continuing practices.	– Awareness of achievements; – Increasing the level of internal motivation; – Planning for further self-support.

representativeness and scientific reliability of the results obtained, which allowed for a comprehensive assessment of the effectiveness of horticultural therapy as a means of psycho-emotional support for families raising children with special educational needs.

Before the program, all participants demonstrated moderate levels of depression: the mean BDI score for parents was 23,4, corresponding to a moderate level of depression, while the mean CDI score for children was 19,2, also indicating moderate depression. After completing the horticultural therapy program, the mean BDI score for parents decreased to 14,8, indicating a significant improvement in psycho-emotional state, and the mean CDI score for children decreased to 12,3, also indicating an improvement in the emotional state of children.

The results showed a significant reduction in depression levels in both groups of participants: in parents the reduction was 37% (from 23,4 to 14,8), and in children – 36% (from 19,2 to 12,3). Statistical analysis using Student's t-test showed that the changes in depression levels were statistically significant for both groups ($p < 0,01$), confirming the effectiveness of the horticultural therapy program in reducing depressive symptoms among participants.

Thus, the results obtained indicate a positive effect of the horticultural therapy program on reducing depressive symptoms in both parents and children with special educational needs, confirming the effectiveness of using this method as a resource of psychological support for families raising children with special educational needs.

The study used two main components of the STAI scale: situational anxiety (STAI-S) and personality anxiety (STAI-T). Since these components are of different nature, their results were analyzed separately.

1. The Situational Anxiety Inventory (STAI-S) measures the temporary level of anxiety caused by specific stressful events or situations. This measure is variable and reflects how anxious the study participants feel at the time of the test.

2. Personality Anxiety (STAI-T) assesses the general level of anxiety predisposition as a stable personality characteristic that can influence the perception of various situations as stressful or threatening.

The initial situational anxiety level (STAI-S) in the group of participants was on average $53,7 \pm 9,5$, which indicates a fairly high level of anxiety caused by stressful situations, in particular, due to caring for children with special educational needs and adapting to their needs. After completing the horticultural therapy program, the average score decreased to $43,2 \pm 8,1$, which is a decrease of 19,6%. This indicates the effectiveness of horticultural therapy in reducing situational anxiety in parents and children, contributing to the improvement of the emotional well-being of the participants.

Regarding personal anxiety (STAI-T), the initial indicators also indicated a high level of anxiety, with a mean value of $56,3 \pm 7,8$. After completing the horticultural therapy course, this indicator decreased to $47,1 \pm 6,2$, which corresponds to a decrease of 16,3%. The decrease in the level of personal anxiety indicates an improvement in the general psychological state of the participants, a decrease in the general tendency to anxious reactions in everyday life.

Statistical processing of the results using the Student's t-test showed that changes in anxiety levels are statistically significant ($p < 0,001$), which confirms the effectiveness of horticultural therapy in reducing anxiety among parents and children with special educational needs. The results obtained

Table 2

Results using the Beck Depression Inventory (BDI) and Children's Depression Inventory (CDI) before and after the implementation of the horticultural therapy program

Group of participants	To the program (average value)	After the program (average value)	Change (average)	Percentage change	Statistical significance (Student's t-test)
Parents (BDI)	23,4	14,8	−8,6	−37%	$t = 5,67$, $p < 0,01$
Children (CDI)	19,2	12,3	−6,9	−36%	$t = 4,42$, $p < 0,01$

Table 3

Changes in the level of anxiety on the Spielberger scale (STAI) before and after gardenotherapy (n = 60)

Indicator	To the program (M ± SD)	After the program (M ± SD)	Percentage change (%)	t-value	p-value
Situational Anxiety (STAI-S)	53,7 ± 9,5	43,2 ± 8,1	−19,6%	6,87	$p < 0,001$
Personality Anxiety (STAI-T)	56,3 ± 7,8	47,1 ± 6,2	−16,3%	6,34	$p < 0,001$

indicate a significant positive impact of the program on reducing both situational and personal anxiety of the participants.

Thus, the results of the study confirm that the horticultural therapy program is an effective method of psychological support for families raising children with special educational needs, contributing to reducing anxiety and improving the emotional state of the participants.

Horticultural therapy program demonstrated a significant positive impact on the social adaptation of parents and children with special educational needs. To assess the level of social adaptation of the participants, the Self-Assessment Scale for Social Adaptation (SASS) was used, which includes three main components: social activity, relationships with the environment and emotional stability. The collected data were compared before and after the program, which allowed us to assess changes in these indicators. According to the results of the study, the average score for social activity before the program was 25,4 ± 5,2, and after the program this figure increased to 30,2 ± 4,1, which indicates an increase in social activity by 18,9%. A similar trend was observed in the component of relationships with the environment, where before the program the average score was 21,3 ± 4,9, and after – 27,5 ± 4,0, which indicates an improvement in interaction with other people by 29,6%. The greatest importance for the emotional well-being of the participants was emotional stability, which increased from 22,8 ± 6,3 to 28,7 ± 5,5, reflecting an improvement in emotional stability by 26,0%. To test the statistical significance of the changes, a t-test for dependent samples was used, which confirmed the statistical significance of the changes obtained in all three measured aspects ($p < 0,05$). This indicates a high level of effectiveness of horticultural therapy in improving the social adaptation of both parents and children with special educational needs.

The results of the study indicate a positive impact of the horticultural therapy program on the social adaptation of parents and children with special educational needs. All indicators – social activity, relationships with the environment and emotional stability – showed significant improvement after completing the program, which is confirmed by statistically significant changes ($p < 0,05$). This indicates that horticultural therapy is an effective method of supporting social adaptation and emotional well-being of participants.

As a result of the implementation of the horticultural therapy program, statistically significant positive changes in the quality of life levels were recorded both among adult participants (parents of children with special educational needs) and among adolescents with special educational needs. Standardized instruments were used to assess changes: WHOQOL-BREF – for adults (aged 18 years and older), and WHOQOL-Youth – for adolescents (aged 12 to 18 years).

In the adult sample (n = 30), after completing the program, the average physical health score increased from 61,3 to 72,5 points, which is an increase of 18,3%; psychological well-being increased from 59,0 to 70,1 points (+18,8%); the level of social relations – from 63,2 to 74,7 points (+18,2%); the assessment of the environment increased from 66,0

Table 4

Results of the assessment of social adaptation of parents and children with special educational needs before and after the horticultural therapy program

Indicator	Before the horticultural therapy program (M ± SD)	After the horticultural therapy program (M ± SD)	Percentage changes
Social activity	25,4 ± 5,2	30,2 ± 4,1	+18,9%
Relationships with the environment	21,3 ± 4,9	27,5 ± 4,0	+29,6%
Emotional stability	22,8 ± 6,3	28,7 ± 5,5	+26,0%

Table 5

Dynamics of changes according to the results of WHOQOL-Youth (adolescents with special educational needs, n = 30)

Quality of life domain	Before horticulture (M ± SD)	After gardenotherapy (M ± SD)	Δ, %	Student's t-test	p-value
Physical health	58,5 ± 6,9	69,8 ± 6,2	+19,3%	6,72	$p < 0,01$
Psychological well-being	56,8 ± 7,3	68,7 ± 6,5	+20,9%	6,93	$p < 0,01$
Social relations	60,2 ± 6,7	72,1 ± 6,1	+19,8%	6,49	$p < 0,01$
Environment	61,5 ± 7,0	71,3 ± 6,3	+15,9%	5,91	$p < 0,01$

to 75,4 (+14,2%). All these changes were statistically significant (Student's t-test > 5,8, p < 0,01), which indicates the effectiveness of the therapy in improving the quality of life of adults.

Among adolescents with special educational needs (n = 30) who participated in the program, the results showed even more pronounced positive dynamics. In particular, the physical health score increased from 58,5 to 69,8 points (+19,3%), psychological well-being from 56,8 to 68,7 (+20,9%), social relationships from 60,2 to 72,1 (+19,8%), and the environmental satisfaction score from 61,5 to 71,3 (+15,9%). The results also turned out to be statistically significant (t > 5,9; p < 0,01).

Thus, the data analysis shows that horticultural therapy contributes to the improvement of all key areas of the participants' quality of life, in particular – reducing psychological stress, increasing subjective well-being, improving social functioning and emotional stability. The use of horticultural therapeutic tools in the context of working with families raising children with special educational needs is an effective way to provide psychosocial support.

Within the framework of the implementation of the horticultural therapy program, the psychosemantic method "Personality Differential" was applied (Semantic Differential Test) to study changes in self-esteem, self-image, and emotional-semantic perception of oneself and the environment in both parents and adolescents with special educational needs (aged 12 to 17). We conducted the study before and after the therapeutic intervention to assess its impact on the structure of emotional-value attitudes towards oneself and the social environment. Negative assessments on the activity, friendliness, confidence, and harmony scales were common in both groups before the start of the program. The self-image of 63% of parents was described as anxious and emotionally unstable, and 58% of adolescents with special educational needs assessed themselves as being in the negative range of the scales (passive, insecure, unattractive).

After participating in the horticultural therapy program, positive dynamics were observed: 77% of parents noted an increase in emotional stability, confidence in themselves and in their child, and 73% of adolescents began to perceive themselves as more active, balanced, and capable of interaction. Average self-esteem indicators increased significantly. Statistical processing of data using Student's t-test confirmed the reliability of changes in self-image indicators:

– in parents: t = 3,94; p < 0,01;
– in adolescents: t = 3,47; p < 0,01.

The results obtained prove that horticultural therapy is effective in balancing the internal emotional state and strengthening a positive self-perception for both parents and children with special educational needs. The study's results confirmed the theoretical and practical feasibility of utilizing horticultural therapy as an integrated psychosocial resource for supporting families who raise children with special educational needs. The study, based on an interdisciplinary approach, allowed for a comprehensive assessment of the impact of horticultural therapy practices on the psycho-emotional state, social adaptation, quality of life, and self-esteem of both parents and children with special educational needs.

The empirical data obtained indicate statistically significant positive changes in the psychoemotional functioning of the participants. In particular, the results obtained on the depression (BDI, CDI) and anxiety (STAI) scales showed a significant decrease in the levels of depressive symptoms (on average by 36–37%) and anxiety (on average by 16–20%), which indicates the effectiveness of horticultural therapy as a method of emotional relief and stabilization of the mental state. The use of the social adaptation scale (SASS) confirmed an increase in the level of social activity, improved interaction with the environment and an increase in emotional stability by an average of 18–30%. This indicates the ability of horticultural therapy to promote greater integration of family members into the social context, improved interpersonal interaction and the formation of adaptive behavior.

Data obtained using quality of life assessment methods (WHOQOL-BREF and WHOQOL-Youth)

Table 6

Dynamics of self-esteem indicators according to the "Personal Differential" method before and after the horticultural therapy program (in %)

Group	Positive self-esteem to (%)	Positive self-esteem after (%)	Average value (to)	Average value (after)	t-test	p-level
Parents	37	77	3,2	4,5	3,94	<0,01
Teenagers with special educational needs	42	73	3,4	4,6	3,47	<0,01

Note: Positive self-esteem is the proportion of participants who rated themselves at the positive end of the scales ("active", "confident", "pleasant", etc.); the average value is calculated using a 7-point scale for assessing each self-image parameter.

revealed an increase in subjective well-being in all measured domains – physical, psychological, social, and environmental – indicating an overall improvement in the life functioning of the study participants after completing the horticultural therapy program. In addition, the results obtained using the psychosemantic method "Personal Differential" showed an increase in positive emotional self-perception, the level of confidence, harmony and benevolence of the "I" image in both parents and children, which allows us to consider horticultural therapy as a means of restoring personal resources and improving emotional and semantic integration. Horticultural therapy was found to be an effective tool for multidimensional psychosocial support, impacting both the individual's psycho-emotional state and family dynamics when raising a child with special educational needs, as confirmed by the study. It can be integrated into the system of social support and rehabilitation as a resource approach focused on developing internal strengths, reducing stress, building resilience to psycho-emotional exhaustion, and improving the quality of life of the family as a whole.

Bibliography:

1. Абрамова І.В. Психологічний супровід сімей, які виховують дітей з ООП: ресурсно орієнтований підхід. Харків : Промінь, 2021. 168 с.
2. Державна служба статистики України. Чисельність дітей з особливими освітніми потребами в Україні станом на 2023 р. Київ, 2023. 12 с.
3. Карабаєва О.А. Корекційно-розвиткова робота з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах терапевтичного середовища. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2022. 176 с.
4. Романенко О.І. Арттерапевтичні ресурси у практиці соціальної допомоги : навчальний посібник. Київ, 2020. 192 с.
5. Стан психоемоційного здоров'я батьків дітей з ООП : результати соціологічного опитування / Український інститут соціальних досліджень ім. О. Яременка. Київ, 2021. 18 с.
6. Kaplan R., Kaplan S. The Experience of Nature : A Psychological Perspective. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. 340 p.
7. Korpela K.M., Ylén M. Benefits of Nature-Based Interventions for Stress Reduction : A Review of Evidence. *Environmental Health and Preventive Medicine.* 2017. Vol. 22. Article 46. 10 p.
8. Marcus C.C. Healing Gardens: Therapeutic Benefits and Design Recommendations. New York : Wiley, 1999. 320 p.
9. Martinsen T. Family-Centered Horticultural Interventions in Norway: A Model for Inclusive Therapy. Oslo : Nordic Rehabilitation Review, 2020. 112 p.
10. Stain S. Horticultural Therapy with Families of Children with Disabilities: Emotional and Relational Dimensions. *Journal of Therapeutic Horticulture.* 2016. Vol. 26 (2). P. 14–23.
11. Strimek M. Sensory Garden Integration in Developmental Therapy for Children with Autism Spectrum Disorders. Warsaw : Polish Institute of Eco-Therapy, 2017. 136 p.
12. Wilson R. Nature and Young Children: Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments. London : Routledge, 2008. 210 p.

References:

1. Abramova, I.V. (2021). Psykholohichnyi suprovid simei, yaki vykhovuiut ditei z OOP: resursno-oriientovanyi pidkhid [Psychological Support for Families Raising Children with Special Educational Needs: Resource-Oriented Approach]. Kharkiv: Promin [in Ukrainian].
2. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy (2023). Chyselnist ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v Ukraini stanom na 2023 r. [The Number of Children with Special Educational Needs in Ukraine as of 2023]. Kyiv: Derzhstat Ukrainy – State Statistics Service of Ukraine [in Ukrainian].
3. Karabaieva, O.A. (2022). Korektsiino-rozvytkova robota z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh terapevtychnoho seredovyshcha [Correctional and Developmental Work with Children with Special Educational Needs in a Therapeutic Environment]. Lviv: LNU im. I. Franka – Ivan Franko National University of Lviv [in Ukrainian].
4. Romanenko, O.I. (2020). Artterapevtychni resursy v praktytsi sotsialnoi dopomohy: navchalnyi posibnyk [Art-Therapy Resources in Social Work Practice: Textbook]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury – Center of Educational Literature [in Ukrainian].
5. Ukrainskyi instytut sotsialnykh doslidzhen im. O. Yaremenka (2021). Stan psykhoemotsiinoho zdorov'ia batkiv ditei z OOP: rezultaty sotsiolohichnoho opytuvannia [Psychoemotional Health Status of Parents of Children with SEN: Results of a Sociological Survey]. Kyiv: UISD – Ukrainian Institute for Social Research named after O. Yaremenko [in Ukrainian].
6. Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 340 p.
7. Korpela, K.M., & Ylén, M. (2017). Benefits of nature-based interventions for stress reduction: A review of evidence. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 22, 46. 10 p. DOI: 10.1186/s12199-017-0647-2.
8. Marcus, C.C. (1999). *Healing gardens: Therapeutic benefits and design recommendations*. New York: Wiley, 320 p.
9. Martinsen, T. (2020). Family-centered horticultural interventions in Norway: A model for inclusive therapy. *Nordic Rehabilitation Review*, 112 p.

10. Stain, S. (2016). Horticultural therapy with families of children with disabilities: Emotional and relational dimensions. *Journal of Therapeutic Horticulture*, 26 (2), 14–23.

11. Strimek, M. (2017). Sensory garden integration in developmental therapy for children with autism spectrum disorders. Warsaw: Polish Institute of Eco-Therapy, 136 p.

12. Wilson, R. (2008). Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments. London: Routledge, 210 p.

© H. B. Varina, O. V. Kovalova, K. O. Moloshon, 2025

Науково-методична стаття

Надійшла до редакції 22.03.2025

Прийнято до публікації 04.06.2025

Черниш О. А., Харитонова Н. В., Оксютович М. О. Терапевтичний потенціал літератури: механізми впливу на емоції, мислення та ідентичність. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 1591–165.

УДК 82-1:159.942:159.953:159.923.2:61 5.851
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/10.32782/3041-1297/2025-1-21

О. А. Черниш, Н. В. Харитонова, М. О. Оксютович
Державний університет «Житомирська політехніка», м. Житомир, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2010-200X – О. А. Черниш
https://orcid.org/0000-0002-2142-6591 – Н. В. Харитонова
https://orcid.org/0000-0001-8574-4268 – М. О. Оксютович
mhgapinstitute@ztu.edu.ua

ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛІТЕРАТУРИ: МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ НА ЕМОЦІЇ, МИСЛЕННЯ ТА ІДЕНТИЧНІСТЬ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню терапевтичного потенціалу літератури та її впливу на емоційний стан, когнітивні процеси та ідентичність особистості. Проаналізовано ключові механізми, через які література впливає на психіку людини, зокрема емоційний, когнітивний, підсвідомий, соціальний, духовний та терапевтичний. Особливу увагу приділено емпатійному та емоційному резонансу як фундаментальним механізмам, що сприяють психологічному благополуччю та особистісному зростанню. Метою дослідження є доведення та підтвердження значущості літератури як ефективного терапевтичного інструмента, здатного впливати на психоемоційний стан та особистісний досвід. Встановлено, що читання сприяє зниженню рівня стресу, тривожності та депресії, покращує емоційну регуляцію та самопізнання. Література виступає не лише джерелом знань та естетичної насолоди, але й ефективним засобом психологічної підтримки. Наукова новизна дослідження полягає у систематизації та комплексному аналізі механізмів впливу літератури на психіку людини, а також виявленні перспектив застосування літератури в психології та психотерапії. Результати дослідження підтверджують необхідність інтеграції літератури в терапевтичні практики, зокрема бібліотерапію, для покращення психічного здоров'я та добробуту особистості. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розширенні емпіричної бази клінічних досліджень бібліотерапії, вивченні нейробіологічних механізмів впливу літератури, розробленні персоніфікованих програм бібліотерапії, аналізі впливу різних жанрів літератури на психічне здоров'я, дослідженні ролі літератури в соціальній адаптації та реінтеграції, а також вивченні впливу цифрової літератури та аудіокниг. Зокрема, подальші дослідження можуть бути зосереджені на вивченні впливу конкретних жанрів літератури на різні аспекти психічного здоров'я, як-от поезія, проза, драма, та їхній вплив на емоційну регуляцію, когнітивні функції та соціальну адаптацію. Крім того, дослідження можуть бути спрямовані на розроблення та оцінювання ефективності бібліотерапевтичних програм для різних груп населення, включно з ветеранами війни, людьми з психічними розладами та особами, які пережили травматичні події.

Ключові слова: література, терапевтичний потенціал, психологічне благополуччя, бібліотерапія, катарсис, емоційний резонанс, когнітивний розвиток, механізми впливу, психологічна підтримка.

O. A. Chernysh, N. V. Kharytonova, M. O. Oksiutovych
Zhytomyr Polytechnic State University, Zhytomyr, Ukraine

THE THERAPEUTIC POTENTIAL OF LITERATURE: MECHANISMS OF INFLUENCE ON EMOTIONS, THINKING, AND IDENTITY

Abstract. This article explores the therapeutic potential of literature and its impact on emotional states, cognitive processes, and personal identity. Key mechanisms through which literature influences the human psyche are analyzed, including emotional, cognitive, subconscious, social, spiritual, and therapeutic. Particular attention is paid to empathic and emotional resonance as fundamental mechanisms contributing to psychological well-being and personal growth. The study aims to prove and confirm the significance of literature

as an effective therapeutic tool capable of influencing psycho-emotional states and personal experiences. It is established that reading helps reduce stress, anxiety, and depression and improves emotional regulation and self-awareness. Literature serves as a source of knowledge and aesthetic pleasure and an effective means of psychological support. The scientific novelty of the study lies in the systematization and comprehensive analysis of the mechanisms of literature's influence on the human psyche and in identifying the prospects for applying literature in psychology and psychotherapy. The study's results confirm the need to integrate literature into therapeutic practices, particularly bibliotherapy, to improve mental health and personal well-being. Prospects for further research include expanding the empirical base of clinical studies on bibliotherapy, exploring the neurobiological mechanisms of literature's influence, developing personalized bibliotherapy programs, analyzing the impact of various literary genres on mental health, studying the role of literature in social adaptation and reintegration, and examining the influence of digital literature and audiobooks. In particular, further research may focus on studying the impact of specific literary genres on various aspects of mental health, such as poetry, prose, and drama, and their effects on emotional regulation, cognitive functions, and social adaptation. Additionally, research may be aimed at developing and evaluating the effectiveness of bibliotherapeutic programs for various population groups, including war veterans, people with mental disorders, and individuals who have experienced traumatic events.

Key words: literature, therapeutic potential, psychological well-being, bibliotherapy, catharsis, emotional resonance, cognitive development, mechanisms of influence, psychological support.

Постановка проблеми. Література відіграє важливу роль у житті людини, надаючи численні переваги через процес читання. З раннього віку нас залучають до читання як у домашньому, так і в навчальному середовищах. Наявність читання, зокрема, як терапевтичного інструмента має численні переваги, оскільки сприяє когнітивному розвитку, що сприяє психологічному зціленню, а також підвищує успішність в академічній сфері, зокрема шляхом удосконалення навичок грамотності, числової та технологічної компетентностей. Водночас існує обмежена кількість досліджень, присвячених взаємозв'язку літератури та її терапевтичних властивостей на психологічне благополуччя особистості.

Аналіз останніх досліджень. Як свідчать результати попередніх досліджень у розрізі різних культур, взаємодія з літературою сприяє когнітивному розвитку, зокрема вдосконаленню навичок грамотності [22, с. 12; 24, с. 23–28]. Водночас труднощі у читанні можуть бути чинником розвитку порушень навчальної діяльності [25, с. 49]. З огляду на значущість читання низка науковців досліджувала його механізми та процеси, зокрема в межах компонентної моделі читання [13, с. 68; 12, с. 158; 23, с. 1535] та моделі домашньої грамотності [30, с. 452].

Окрім когнітивного виміру, читання сприяє психологічному благополуччю, допомагаючи долати емоційні труднощі, що виникають у повсякденному житті. Проте цей аспект впливу читання залишається недостатньо вивченим. Згідно з дослідженнями [18, с. 179], наявність читання як діяльності у домашньому середовищі суттєво впливає на освітню успішність школярів у різних культурах і країнах. Теорія наукової культури, раніше відома як концепція культурного капіталу, стверджує, що читання є невід'ємною частиною повсякденного життя [15, с. 243]. Родини, в яких вітається культура науки, активно залучені до таких видів діяльності, як читання у задоволення, інсценізація історій, словесні ігри та інші літературні й освітні практики [17, с. 201].

Останні дослідження перевірили застосування цієї теорії до дорослих особистостей у понад 30 різних суспільствах – і надали емпіричні докази того, що книги сприяють розвитку грамотності, числової компетентності та технологічних навичок [31, с. 8], а також професійній успішності [17, с. 1573]. Ці дослідження також виявили, що розмір домашньої бібліотеки прямо пропорційний розвитку оцінюваних когнітивних навичок індивіда. Водночас, наскільки нам відомо, теорія наукової культури досі не враховувала аспект психологічного розвитку в дитячому віці та психологічного благополуччя в дорослому віці. Окрім когнітивного розвитку, психологічне благополуччя особистості відіграє критично важливу роль у її загальному розвитку та успішності. Зокрема, психоемоційний стан може впливати на рівень засвоєння знань, що здатне призводити до труднощів як у навчанні, так і в якості особистого життя.

Мета статті. Отже, метою дослідження є доведення та підтвердження значущості літератури у житті людини, зокрема її впливу на психоемоційний стан та особистісний досвід.

Виклад основного матеріалу дослідження

Психологічне благополуччя. За визначенням Робертсона [29], психологічне благополуччя на базовому рівні подібне до позитивного психічного стану, такого як відчуття щастя чи задоволеності. Проте в сучасному світі спостерігається зростання проблем, пов'язаних з психічним здоров'ям. Зокрема, Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) повідомляє про значне збільшення поширеності психічних розладів: депресія вражає 264

мільйони людей у всьому світі [32]. Цей розлад характеризується почуттям смутку, втратою інтересу або задоволення, відчуттям провини чи заниженою самооцінкою, порушеннями сну та апетиту, підвищеною втомлюваністю та погіршенням концентрації уваги.

Ситуація в Україні також викликає занепокоєння. За даними Міністерства охорони здоров'я України, станом на 9 жовтня 2024 року понад 103 тисячі осіб пройшли навчання з ведення поширених психічних розладів на первинному рівні медичної допомоги, що свідчить про зростаючу потребу в таких послугах. Крім того, дослідження показують, що нервові розлади різного характеру та ступеня важкості є проблемою для кожного третього українця [10].

Читання як інтервенція для зниження стресу. Немедичні стратегії є альтернативними підходами до покращення психічного здоров'я та добробуту. До поширених стратегій, рекомендованих для зменшення стресу, належать фізична активність, зокрема заняття спортом та йогою.

Інші ефективні методи включають техніки майндфулнес та читання. Клінічне дослідження пацієнтів, які одужували після критичних станів та мали ризик розвитку ПТСР, виявило, що читання щоденника, написаного під час перебування у відділенні інтенсивної терапії (ВІТ) зменшувало кількість нових випадків ПТСР порівняно з контрольною групою (5% проти 13%) [21, с. 5]. Дослідження за участю 352 пацієнтів дійшло висновку, що ведення та подальше читання щоденника ВІТ є ефективним методом психологічного відновлення та сприяє зниженню рівня нових випадків ПТСР. Інше клінічне дослідження проаналізувало стратегію під назвою *Get into Reading* (GiR), що передбачає спільне читання серйозної літератури людьми з депресією у центрі психологічної підтримки [16, с. 16]. Завершивши 12-місячну програму, учасники відзначили зниження рівня тривожності завдяки регулярному читанню наративних історій, а також підвищення концентрації уваги, пов'язане з читанням поезії.

Неклінічні дослідження також підтверджують наявність зв'язку між читанням і психічним здоров'ям. Зокрема, у дослідженні студентів медичних спеціальностей, які навчаються в умовах підвищеного стресу, було встановлено, що регулярне використання таких інтервенцій, як читання, йога та гумор, значно знижує рівень стресу [28, с. 81]. Крім того, було виявлено, що після виконання стресового завдання 24 здорові дорослі особи, які протягом однієї години займалися читанням, продемонстрували значне зниження рівня тривожності, частоти серцевих скорочень і артеріального тиску [20, с. 363]. Більш того, дослідження *National Literacy Trust* засвідчило, що читання для задоволення може позитивно впливати на емоційний стан, підвищувати самооцінку та формувати позитивне ставлення до себе [14, с. 2].

Механізми впливу літератури на психіку людини

Проєкція, катарсис, ідентифікація з героями. Література здатна впливати на психіку людини через активацію емоцій, когнітивних процесів і відповідних підсвідомих механізмів. Вона викликає емоційні реакції, формує уявлення про світ і допомагає людині опрацьовувати внутрішні конфлікти. Це все відбувається завдяки злагодженій роботі відповідних механізмів. Одним з таких механізмів є **емоційний**, що передбачає ідентифікацію з героями. Читач ототожнює себе з персонажами, переживає їхні емоції та досвід, що дає йому змогу опрацьовувати власні почуття. Література допомагає вивільнити накопичені емоції через співпереживання героям, що сприяє зниженню психологічного напруження [1, с. 265; 2, с. 25–33]. Цей процес називається катарсисом.

Невід'ємною частиною цього також є емоційна регуляція, оскільки читання текстів з позитивним чи заспокійливим змістом допомагає зменшити рівень тривожності чи стресу. Важливим є **когнітивний механізм**, який реалізується, по-перше, через розширення світогляду. Література надає читачу нові знання, формує розуміння соціальних, культурних і моральних питань. По-друге, значущу роль відіграє активація мислення. Літературні твори стимулюють критичне та аналітичне мислення, спонукаючи до рефлексії над змістом і порівняння з власним досвідом [3, с. 320]. По-третє, задіяно формування моделей поведінки, оскільки читач бачить приклади дій героїв у різних ситуаціях і може адаптувати ці моделі до свого життя. Таким чином, у результаті відбувається переформатування установок. Література може змінювати світогляд чи когнітивні установки читача, наприклад змінюючи його ставлення до складних життєвих ситуацій.

Одним з найменш досліджених, однак не менш фундаментальних є **підсвідомий механізм**, що розгортається через символізм і метафори. Літературні образи працюють з підсвідомістю, активуючи архетипи (за К. Юнгом) та допомагаючи людині знайти рішення через символічне осмислення. Вагомого значення набуває активація уяви, адже читання стимулює уяву, що допомагає створювати альтернативні сценарії для розв'язання реальних життєвих проблем. Отже, надалі відбувається опрацювання конфліктів через проєкцію.

Читач проєктує свої проблеми на героїв твору, що дає змогу побачити їх з боку й знайти шляхи вирішення. Існує також **соціальний механізм**, який передбачає розвиток емпатії, адже читання про життя інших людей сприяє розумінню їхніх переживань і потреб, що покращує міжособистісні стосунки [23, с. 1533]. Отже, література демонструє різні аспекти спілкування, конфліктів і способів їх вирішення. Терапевтична література сприяє якісній інтеграції у суспільство. Тексти, що стосуються культурної чи національної ідентичності, дають відчуття приналежності до спільноти, що є надзвичайно важливим для соціально-психологічної адаптації та реінтеграції у цивільне життя для жінок-ветеранок. Вагомим є **духовний механізм**, що, зокрема, передбачає пошук сенсу життя [3, с. 320]. Література допомагає читачеві осмислити своє існування, цілі та цінності, що особливо важливо у кризових періодах. Терапевтична література надає естетичну насолоду [5, с. 310]. Читання гарної літератури приносить естетичне задоволення, що сприяє внутрішньому гармонійному стану, а також надихає. Література стимулює бажання змінювати життя, досягати цілей, розвиватися. Варто також сказати про **терапевтичний механізм**, який дотичний до самопізнання. Література створює умови для розуміння своїх емоцій, бажань і страхів [2, с. 30]. Терапевтичні тексти також сприяють рефлексії та інсайту, релаксії, а отже, підтримують під час кризи. Читання може викликати «прозріння», допомагаючи усвідомити нові аспекти своєї особистості чи ситуації. Занурення у світ літератури знижує рівень стресу, сприяє релаксації та психологічному відновленню. Література, що торкається схожих з читачем життєвих ситуацій, може надати відчуття розуміння, підтримки та полегшення.

Зазначимо, що ефективність механізму впливу літератури на психіку людини залежить від контексту. Літературний твір повинен відповідати віку, культурі, емоційному стану та потребам читача. Вагомою є активна участь читача. Важливо, щоб він усвідомлював і рефлексував над змістом твору. Варто не забувати, що різні люди реагують на літературу по-різному, тому підбір текстів має бути персоналізованим. Таким чином, література впливає на психіку людини через складну взаємодію емоційних, когнітивних, соціальних, духовних і терапевтичних механізмів. Її здатність викликати емоційний відгук, активізувати мислення та стимулювати рефлексію робить її ефективним інструментом для особистісного зростання, подолання стресу та психологічної підтримки.

Емпатійний та емоційний резонанс як основні механізми впливу. Як вже зазначалося, існують відповідні механізми впливу літератури на психіку людини. Серед них виокремлюють такі.

Проєкція, катарсис, ідентифікація з героями. Проєкція полягає у тому, що читач може переносити свої власні почуття та переживання на персонажів, отже, долати свій біль й боритися з власними гнітючими тривогами разом, гуртом, що забезпечує значно кращий результат. Катарсис реалізується в тому, що література дає змогу пережити емоційні звільнення, очищення через емоційні реакції на текст. Отже, повторити схожу практику надалі буде значно легше у звичайному реальному житті. Крім того, ідентифікація з героями сприяє розвитку особистості [9, с. 168; 11, с. 47].

Емпатійний та емоційний резонанс. Емпатія надзвичайно важлива, оскільки читач розуміє та відчуває емоції героїв, що сприяє емоційному залученню. У результаті виникає емоційний резонанс. Відповідні емоції досягаються через спільні переживання, що зміцнюють внутрішнє відображення реальності, посилюють бажання, готовність долати труднощі, надають віру у власні сили та можливості [26, с. 1–2; 27, с. 226].

Ці механізми використовуються для психологічної підтримки і розвитку та є насправді доволі ефективними під час консультування та соціально-психологічної допомоги ветеранок. Вони використовуються у терапевтичних практиках для розвитку емоційної стійкості та психічного здоров'я. Наприклад, *бібліотерапія*, яка включає читання рекомендованих книг для підтримки психічного здоров'я, ефективно використовує ці механізми для подолання стресу та тривожності. Емпатія та емоційний резонанс є ключовими аспектами психології, що досліджуються як в Україні, так і за кордоном. В Україні проведено низку досліджень, які розглядають ці феномени в різних контекстах. Зокрема українські вчені досконало вивчають особливості емоційного інтелекту, аналізують поняття «емпатія» та «емоційний інтелект» у процесі розвитку молоді, зокрема студентів вищих навчальних закладів, та наголошують на важливості емпатії в міжособистісних стосунках та професійному становленні [6, с. 69; 7, с. 189]. Емпатію також вивчають як своєрідний психологічний механізм, що забезпечує розуміння емоційних переживань та внутрішнього стану іншої людини, отже, вивчається здатність передбачати емоційні реакції інших людей та співпереживати їм [8, с. 40; 6, с. 70]. Наразі активно досліджується розуміння емпатії та рефлексії в психології, а також представлено результати емпіричного дослідження, яке вивчає зв'язок між цими психічними явищами та їх співвідношення з особистісними характеристиками студентів-психологів [8, с. 42; 9, с. 168].

Увагу привертають непооодинокі дослідження концепції емпатії, її нейробіологічних основ та значення у клінічній практиці. Зокрема, цікавими видаються вчення про вплив емпатії на терапевтичні відносини та результати лікування. У низці досліджень вивчаються нейронні механізми, що лежать в основі емпатії, зокрема роль дзеркальних нейронів у сприйнятті та розумінні емоцій інших людей. Отже, досліджується взаємозв'язок між емпатією та моральними рішеннями, підкреслюючи, як емоційний резонанс з іншими впливає на етичну поведінку. Ці дослідження підкреслюють важливість емпатії та емоційного резонансу в різних сферах життя, включно з освітою, медициною та міжособистісними стосунками. Вони також демонструють, що розуміння та розвиток цих якостей сприяє покращенню соціальної взаємодії та особистісного розвитку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Дослідження підтвердило значний терапевтичний потенціал літератури, що впливає на емоційний стан, когнітивні процеси та ідентичність. Ключові механізми впливу включають емоційний, когнітивний, підсвідомий, соціальний, духовний та терапевтичний, з особливим акцентом на емпатійному та емоційному резонансі. Читання, як процес, та література, як основний інструмент, сприяють зниженню стресу, тривожності та депресії, покращують емоційну регуляцію та самопізнання, виступаючи ефективним засобом психологічної підтримки.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розширенні емпіричної бази клінічних досліджень бібліотерапії, що дасть змогу оцінити її ефективність для різних груп населення з різними психічними розладами. Важливим є вивчення нейробіологічних механізмів впливу літератури, використовуючи методи нейровізуалізації для аналізу нейронних процесів, що лежать в основі емоційного та когнітивного впливу. Наприклад, розроблення персоніфікованих програм бібліотерапії, що враховують вік, культурні особливості, емоційний стан та потреби читача, також є перспективним напрямом. Важливо дослідити специфіку впливу різних жанрів літератури на психічне здоров'я та емоційний стан, а також роль літератури в соціальній адаптації та реінтеграції, зокрема для ветеранів війни та інших соціально вразливих груп. Окрім того, перспективним є вивчення впливу цифрової літератури та аудіокниг на психічне здоров'я та емоційний стан.

Список літератури:

1. Жулинський М.Г. Література як духовна терапія. Київ: Либідь, 2018. 265 с.
2. Клочек Г.Д. Література і духовне здоров'я особистості: український контекст. *Сучасна українська література і культура*. 2020. № 5. С. 25–33.
3. Клочек Г.Д. Література і духовність: Від Шевченка до сучасності. Київ: Академія, 2020. 320 с.
4. Колес Р. Емпатія як ключовий механізм моральної терапії через літературу. *Моральні аспекти психотерапії*. 2021. № 4. С. 45–53.
5. Колес Р. Заклик історій: моральна уява у психотерапії. Бостон: Houghton Mifflin Harcourt, 1989. 310 с.
6. Костюк Л.П. Катарсис у процесі бібліотерапії: теоретичні засади та емпіричні результати. *Освіта і психологія*. 2019. № 3. С. 67–72.
7. Ліпатов В.М. Психологічні механізми впливу літератури. Київ: Наукова думка, 2021. 189 с.
8. Ліпатов В.М. Терапевтичний вплив літератури на психічне здоров'я: міждисциплінарний підхід. *Наукові записки НПУ ім. М.П. Драгоманова*. 2021. Т. 25. С. 37–45.
9. Міллер А.Ю. Бібліотерапія як складова психотерапевтичного процесу. Київ: Здоров'я, 1975. 168 с.
10. Поширеність ментальних розладів у світі та в Україні. MHealth Zdravo, 2024. URL: https://mhealthzdravo.com.ua/article/poshirenist-mentalnih-rozladiv-u-sviti-ta-v-ukra-ni.
11. Стоколос Л.О. Бібліотерапія в освітньому процесі. *Науковий вісник НПУ ім. М.П. Драгоманова*. 2019. № 12. С. 45–53.
12. Aaron P.G., Joshi R.M., & Quatroche D. Becoming a professional reading teacher: What to teach, how to teach, why it matters. Paul H. Brookes Publishing Co, 2008.
13. Aaron P.G., Joshi R.M., Boulware-Gooden R., & Bentum K. Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the Component Model of reading: An alternative to the Discrepancy Model of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 2008. № 41 (1). P. 67–84. URL: https://doi.org/10.1177/0022219407310838.
14. Clark C., & Akerman R. Social inclusion and reading – an exploration. National Literacy Trust, 2006.
15. de Graaf P.M. The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*. 1986. № 59 (4). P. 237–246. URL: https://doi.org/10.2307/2112350.
16. Dowrick C., Billington J., Robinson J., Hamer A., & Williams C. Get into reading as an intervention for common mental health problems: Exploring catalysts for change. *Medical Humanities*. 2012. № 38. P. 15–20. URL: https://doi.org/10.1136/medhum-2011-010083.
17. Evans M.D.R., Kelley J., & Sikora J. Scholarly culture and academic performance in 42 nations. *Social Forces*. 2014. № 92 (4). P. 1573–1605. URL: https://doi.org/10.1093/sf/sou030.
18. Evans M.D.R., Kelley J., Sikora J., & Treiman D.J. Family scholarly culture and educational success. *Research in Social Stratification and Mobility*. 2010.

№ 28 (2). P. 171–197. URL: https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.01.002.

19. Evans M.D.R., Kelley J., Sikora J., & Treiman D.J. Scholarly culture and occupational success in 31 countries. *Comparative Sociology*. 2015. № 14 (2). P. 176–218. URL: https://doi.org/10.1163/15691330-12341345.

20. Jin P. Efficacy of tai chi, brisk walking, meditation, and reading in reducing mental and emotional stress. *Journal of Psychosomatic Research*. 1992. № 36 (4). P. 361–370. URL: https://doi.org/10.1016/0022-3999(92)90072-A.

21. Jones C., Bäckman C., Capuzzo M., Egerod I., Flaatten H., Granja C., Rylander C., Griffiths R.D., & The Rachel Group. Intensive care diaries reduce new onset post-traumatic stress disorder following critical illness: A randomised, controlled trial. *Critical Care*. 2010. № 14 (5). P. 168. URL: https://doi.org/10.1186/cc9260.

22. Joshi R.M., & Aaron P.G. Handbook of orthography and literacy. Lawrence Erlbaum, 2006. URL: https://doi.org/10.4324/9780203448526.

23. Li M., Koh P., Geva E., Joshi R.M., & Chen X. The componential model of reading in bilingual learners. *Journal of Educational Psychology*. 2020. № 112 (8). P. 1532–1545. URL: https://doi.org/10.1037/edu0000459.

24. McBride-Chang C. Children's literacy development. *Oxford University Press,* 2004.

25. Nation K. Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*. 2019. № 24 (1). P. 47–73. URL: https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272.

26. Pehrsson D.E., McMillen P. Bibliotherapy: Overview and Implications for Counselors. Professional Counseling Digest. Alexandria: American Counseling Association, 2007. P. 1–2.

27. Raphael B. The Role of Bibliotherapy in Psychological Support for Trauma Survivors. *Journal of Traumatic Stress*. 2019. № 32 (4). P. 225–232.

28. Rizzolo D., Zipp G. P., Stiskal D., Simpkins S. Stress management strategies for students: The immediate effects of yoga, humor, and reading on stress. *Journal of College Teaching and Learning*. 2009. № 6 (8). P. 79–88. URL: https://doi.org/10.19030/tlc.v6i8.1117.

29. Robertson I. What is psychological well-being? Robertson Cooper, 2018. URL: https://www.robertsoncooper.com/blog/what-is-psychological-wellbeing.

30. Senechal M., & LeFevre J. Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development*. 2002. № 73 (2). P. 445–460. URL: https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417.

31. Sikora J., Evans M.D.R., Kelley J. Scholarly culture: How books in adolescence enhance adult literacy, numeracy and technology skills in 31 societies. *Social Science Research*. 2019. № 77 (1). P. 1–15. URL: https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.10.003.

32. World Health Organization (WHO). Fact sheets: Mental disorders, 2019, 28 November. URL: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders.

References:

1. Zhulynskyi, M.H. (2018). Literatura yak dukhovna terapiia [Literature as spiritual therapy]. Lybid' [in Ukrainian].

2. Klochek, H.D. (2020). Literatura i dukhovne zdorovia osobystosti: Ukrainskyi kontekst [Literature and spiritual health of personality: Ukrainian context]. *Suchasna ukrainska literatura i kultura*, (5), 25–33 [in Ukrainian].

3. Klochek, H.D. (2020). Literatura i dukhovnist: Vid Shevchenka do suchasnosti [Literature and spirituality: From Shevchenko to the present]. *Akademiia* [in Ukrainian].

4. Coles, R. (2021). Empatiia yak kliuchovyi mekhanizm moralnoi terapiyi cherez literaturu [Empathy as a key mechanism of moral therapy through literature]. *Moralni aspekty psykhoterapiyi*, (4), 45–53.

5. Coles, R. (1989). The call of stories: Teaching and the moral imagination. *Houghton Mifflin Harcourt.*

6. Kostiuk, L.P. (2019). Katarsis u protsesi biblioterapiyi: teoretychni zasady ta empirychni rezultaty [Catharsis in the process of bibliotherapy: theoretical principles and empirical results]. *Osvita i psykholohiia*, (3), 67–72 [in Ukrainian].

7. Lipatov, V.M. (2021). Psykholohichni mekhanizmy vplyvu literatury [Psychological mechanisms of the influence of literature]. *Naukova dumka* [in Ukrainian].

8. Lipatov, V.M. (2021). Terapevtychnyi vplyv literatury na psykhichne zdorovia: mizhdystsyplinarnyi pidkhid [Therapeutic influence of literature on mental health: interdisciplinary approach]. *Naukovi zapysky NPU im. M.P. Drahomanova*, 25, 37–45 [in Ukrainian].

9. Miller, A.Yu. (1975). Biblioterapiia yak skladova psykhoterapevtychnoho protsesu [Bibliotherapy as a component of the psychotherapeutic process]. *Zdorovia* [in Ukrainian].

10. MHealth Zdravo. (2024). Poshyrenist mentalnykh rozladiv u sviti ta v Ukraini [Prevalence of mental disorders in the world and Ukraine]. Retreived from: https://mhealthzdravo.com.ua/article/poshirenist-mentalnih-rozladiv-u-sviti-ta-v-ukra-ni [in Ukrainian].

11. Stokolos, L.O. (2019). Biblioterapiia v osvitnomu protsesi [Bibliotherapy in the educational process]. *Naukovyi visnyk NPU im. M.P. Drahomanova*, (12), 45–53 [in Ukrainian].

12. Aaron, P.G., Joshi, R.M., & Quatroche, D. (2008). Becoming a professional reading teacher: What to teach, how to teach, why it matters. Paul H. Brookes Publishing Co.

13. Aaron, P.G., Joshi, R.M., Boulware-Gooden, R., & Bentum, K. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the Component Model of

reading: An alternative to the Discrepancy Model of Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 41 (1), 67–84. Retrieved from: https://doi.org/10.1177/0022219407310838.

14. Clark, C., & Akerman, R. (2006). Social inclusion and reading – an exploration. *National Literacy Trust.*

15. de Graaf, P.M. (1986). The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. Sociology of Education, 59 (4), 237–246. Retrieved from: https://doi.org/10.2307/2112350.

16. Dowrick, C., Billington, J., Robinson, J., Hamer, A., & Williams, C. (2012). Get into reading as an intervention for common mental health problems: Exploring catalysts for change. Medical Humanities, 38, 15–20. Retrieved from: https://doi.org/10.1136/medhum-2011-010083.

17. Evans, M.D.R., Kelley, J., & Sikora, J. (2014). Scholarly culture and academic performance in 42 nations. Social Forces, 92 (4), 1573–1605. Retrieved from: https://doi.org/10.1093/sf/sou030.

18. Evans, M.D.R., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success. Research in Social Stratification and Mobility, 28 (2), 171–197. Retrieved from: https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.01.002.

19. Evans, M.D.R., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D.J. (2015). Scholarly culture and occupational success in 31 countries. Comparative Sociology, 14 (2), 176–218. Retrieved from: https://doi.org/10.1163/15691330-12341345.

20. Jin, P. (1992). Efficacy of tai chi, brisk walking, meditation, and reading in reducing mental and emotional stress. Journal of Psychosomatic Research, 36 (4), 361–370. Retrieved from: https://doi.org/10.1016/0022-3999(92)90072-A.

21. Jones, C., Bäckman, C., Capuzzo, M., Egerod, I., Flaatten, H., Granja, C., Rylander, C., Griffiths, R.D., & The Rachel Group. (2010). Intensive care diaries reduce new onset post-traumatic stress disorder following critical illness: A randomized, controlled trial. Critical Care, 14 (5), R168. Retrieved from: https://doi.org/10.1186/cc9260.

22. Joshi, R.M., & Aaron, P.G. (2006). Handbook of orthography and literacy. *Lawrence Erlbaum.* Retrieved from: https://doi.org/10.4324/9780203448526.

23. Li, M., Koh, P., Geva, E., Joshi, R.M., & Chen, X. (2020). The componential model of reading in bilingual learners. Journal of Educational Psychology, 112 (8), 1532–1545. Retrieved from: https://doi.org/10.1037/edu0000459.

24. McBride-Chang, C. (2004). Children's literacy development. *Oxford University Press.*

25. Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. Australian Journal of Learning Difficulties, 24 (1), 47–73. Retrieved from: https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272.

26. Pehrsson, D.E., & McMillen, P. (2007). Bibliotherapy: Overview and Implications for Counselors. *Professional Counseling Digest*, 1–2.

27. Raphael, B. (2019). The Role of Bibliotherapy in Psychological Support for Trauma Survivors. *Journal of Traumatic Stress*, 32 (4), 225–232.

28. Rizzolo, D., Zipp, G. P., Stiskal, D., & Simpkins, S. (2009). Stress management strategies for students: The immediate effects of yoga, humor, and reading on stress. Journal of College Teaching and Learning, 6 (8), 79–88. Retrieved from: https://doi.org/10.19030/tlc.v6i8.1117.

29. Robertson, I. (2018). What is psychological well-being? Robertson Cooper. Retrieved from: https://www.robertsoncooper.com/blog/what-is-psychological-wellbeing.

30. Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. Child Development, 73 (2), 445–460. Retrieved from: https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417.

31. Sikora, J., Evans, M.D.R., & Kelley, J. (2019). Scholarly culture: How books in adolescence enhance adult literacy, numeracy and technology skills in 31 societies. Social Science Research, 77 (1), 1–15. Retrieved from: https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.10.003.

32. World Health Organization (WHO). (2019, November 28). Fact sheets: Mental disorders. Retrieved from: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders.

© О. А. Черниш, Н. В. Харитонова, М. О. Оксютович, 2025

Оглядова стаття
Надійшла до редакції 25.03.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Вінтюк Ю. В. Фільмотренінг у спілкуванні на тему повсякденних конфліктів при підготовці фахівців різних спеціальностей. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 166–173.

УДК 378.091.2:[316.454.5:159.98]
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/10.32782/3041-1297/2025-1-22

Ю. В. Вінтюк
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6263-4744 – Ю. В. Вінтюк
yurvin@ukr.net

ФІЛЬМОТРЕНІНГ У СПІЛКУВАННІ НА ТЕМУ ПОВСЯКДЕННИХ КОНФЛІКТІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. У статті розглянуті питання зумовлені апробацією та викладанням навчального курсу «Соціально-психологічний тренінг спілкування» студентам різних спеціальностей. Дослідження здійснено у процесі підготовки фахівців у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності, які під час підготовки за програмою бакалаврату вивчають даний навчальний курс як вибіркову дисципліну. Здійснений огляд публікацій за темою дослідження дозволив з'ясувати, що у виявлених публікаціях досить потрібної інформації, а також інших матеріалів, необхідних для викладання даного навчального курсу; однак деякі теми висвітлені не досить повно, що спонукає до проведення додаткового пошуку та подальшої дослідницької роботи. Зокрема це стосується теми особливостей спілкування в конфліктних ситуаціях. Під час проведеної додаткової роботи виділено особливості, які зумовлюють труднощі в розгляді даної теми, відповідно до чинних вимог. Здійснений відбір необхідного для розгляду даної теми матеріалу, а його викладання і розгляд під час практичних занять за наявних умов можливе в межах розробленого та впровадженого раніше концептуального підходу. Цей підхід було використано в укладанні навчальної програми з курсу «Соціально-психологічний тренінг спілкування», що зумовило особливості відбору як основного, так і додаткового матеріалу, отже, і подальший процес ознайомлення студентів із матеріалом курсу. Відповідно до відібраного для викладу названої теми матеріалу, а також прийнятої концепції його викладання, постало завдання мінімізації і оптимізації необхідного для вивчення даної теми фактичного наповнення. Спираючись на наявний досвід викладання курсу, для опрацювання теми конфліктів у спілкуванні було обрано форму проведення практичного заняття – фільмотренінгу, а весь відібраний матеріал розміщено в необхідній логічній послідовності, відповідно до затребуваності у практичній діяльності фахівців різних спеціальностей. Було враховано всі використанні під час укладання та читання даного курсу особливості. Розглянуті можливі труднощі, виявлені у процесі розгляду даної теми курсу, відповідно до наявних вимог; а також здійснено пошук і задіяння можливостей для їх подолання. Зроблені висновки зі здійсненої роботи та намічені подальші дослідження в даному напрямі.

Ключові слова: підготовка майбутніх фахових психологів, соціально-психологічний тренінг спілкування, спілкування в конфліктних ситуаціях, формування професійної компетентності.

Yu. V. Vintiuk
Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

FILM TRAINING IN COMMUNICATION ON THE TOPIC OF EVERYDAY CONFLICT IN THE TRAINING OF SPECIALISTS OF VARIOUS SPECIALTIES

Abstract. The article considers issues that arose during the testing and teaching of the training course "Socio-psychological communication training" to students of various specialties. The study was carried out in the process of training specialists at the Lviv State University of Life Safety, who study this training course as an elective discipline during their undergraduate studies. The review of publications on the topic of the study made it possible to find out that the identified publications contain enough necessary information, as well as other materials necessary for teaching this training course; however, some topics are not covered fully enough, which prompts additional search and further research work. In particular, this concerns the topic

of communication features in conflict situations. Accordingly, during the additional work, features were identified that cause difficulties in considering this topic in accordance with current requirements. The material necessary for the consideration of this topic has been selected, and its teaching and consideration during practical classes under the existing conditions is possible within the framework of the previously developed and implemented conceptual approach. This approach was used when compiling the curriculum for the course "Socio-psychological training of communication"; which determined the features of the selection of both the main and additional material, and, accordingly, the further process of familiarizing students with the course materials. In accordance with the material selected for the presentation of the named topic, as well as the adopted concept of its teaching, the task of minimizing and optimizing the actual content necessary for the study of this topic was posed. Based on the existing experience of teaching the course, a form of practical class in the form of a film training was chosen to study the topic of conflicts in communication, and all the selected material was placed in the necessary logical sequence, in accordance with the demand in the practical activities of specialists of various specialties. At the same time, all the features used in compiling and reading this course were taken into account. Possible difficulties identified when considering this course topic are considered, in accordance with existing requirements; and opportunities for overcoming them are identified and utilized. Conclusions are drawn from the work carried out and further research in this direction is planned.

Key words: training of future professional psychologists, socio-psychological training in communication, communication in conflict situations, formation of professional competence.

Постановка проблеми. Підготовка фахівців різних спеціальностей у закладах вищої освіти нині висуває низку специфічних вимог як до вибору навчальних дисциплін, так і до їх наповнення та викладання. Зокрема, наявні вимоги потребують узгодження навчальних дисциплін із запитами повсякденної практики, що стосується рівною мірою підготовки фахівців різних спеціальностей. У статті йдеться про підготовку студентів різних спеціальностей у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності, які на третьому році навчання за програмою бакалаврату слухають навчальний курс «Соціально-психологічний тренінг спілкування» як вибіркову дисципліну; з огляду на те, що результативність спілкування впливає на успішність у різних сферах професійної діяльності. Необхідність урахування вимог до викладання тем даного навчального курсу та наповнення його всіма потрібними навчальними матеріалами, з урахуванням потреби надання майбутнім фахівцям вищої освіти на сучасному рівні, зумовлює актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений пошук наукових і методичних публікацій із даної тематики дозволив з'ясувати, що сучасних українськомовних навчально-методичних матеріалів, як і інших супутніх джерел, виявлено замало [1–17]. Передусім було проведено пошук опублікованих джерел, які містять потрібний теоретичний матеріал. Так, важливу інформацію було знайдено в навчальних посібниках Н. Афанасьєва та Л. Перелигіної [1], В. Балахтара [2], Л. Барановської та Н. Глушаниці [3]. Також можна відзначити посібники Є. Карпенко [8], О. Шевчука [11], В. Федорчука [16]. Далі пошук було спрямовано на виявлення інформації, необхідної для проведення практичних тренінгових занять. З огляду на це необхідно відзначити публікації П. Власова [6], А. Кисельова [9], Г. Савченко [13], Ю. Святенка [14], Р. Хінша та С. Вітмані [17], а також групи авторів [12]. Не менш важливими виявилися публікації, які містять не лише потрібну теоретичну інформацію, але й матеріали для проведення практичних тренінгових занять. Це праці В. Зливкова та С. Лукомської [7], К. Мілютіної [10], В. Федорчука [15] та деякі інші. Варто згадати також деякі власні попередні публікації про проведення навчальних тренінгів (див., напр.: [4; 5]), інші.

Здійснений огляд публікацій за темою дослідження дозволив установити, що у виявлених джерелах досить важливої інформації, а також іншого матеріалу, необхідного для проведення практичних занять із даного навчального курсу. Проте деякі теми висвітлені не досить повно або ж не враховують особливості його викладання, що потребує проведення додаткової дослідницької роботи. Проведена робота з відібраним матеріалом і набутий досвід проведення тренінгових занять свідчать, що для належного висвітлення деяких тем курсу, зокрема спілкування в конфліктних ситуаціях, для його викладання на належному рівні доцільно застосовувати розгляд реальних повсякденних конфліктних ситуацій, у форматі фільмотренінгу, що можна реалізувати в межах концептуального підходу. Такий підхід має враховувати особливості викладання даної теми фахівцям різних спеціальностей у наявних умовах.

Мета статті – розглянути питання, зумовлені апробацією та викладанням навчального курсу «Соціально-психологічний тренінг спілкування» студентам різних спеціальностей; передусім під час викладання теми спілкування в конфліктних ситуаціях, виявити труднощі, цим спричинені, а

також можливості їх подолання. **Завдання статті:** здійснити пошук публікацій за темою дослідження для виявлення необхідних матеріалів; розглянути наявні можливості для забезпечення тем навчального курсу «Соціально-психологічний тренінг спілкування»; виявити особливості опанування теми спілкування в конфліктних ситуаціях слухачами, урахувати їх у викладанні даного курсу; розглянути труднощі в опрацюванні даної теми курсу, виявити можливості для їх подолання.

Виклад основного матеріалу. Підхід, запропонований і використаний під час викладання даної дисципліни, було вироблено у процесі укладання навчальної програми курсу «Соціально-психологічний тренінг спілкування» [4, с. 847]. Це зумовило особливості викладу відібраного матеріалу, як і подальший процес роботи зі студентами різних спеціальностей під час проведення практичних занять. Водночас було максимально враховано наявні особливості, які детермінують процес його вивчення, які були покладені в основу підходу, розробленого для його наповнення та викладання. З огляду на це постала необхідність пристосування наявного матеріалу до реалій, щоби зробити його максимально доступним для успішного опанування.

Окрім перелічених раніше, довелося враховувати також інші особливості. Ще одна обставина, яка впливає на вивчення даного навчального курсу і потребує врахування під час його викладання, полягає в тому, що для належного опанування курсу слухачі повинні мати початкові знання з основ конфліктології. Однак, як з'ясувалося, студенти, за винятком тих, що навчалися за спеціальністю «Психологія», не вивчали такого навчального предмета; переважно вони мали лише практичний тренінговий курс «Основи вирішення конфліктів». Без належних знань із психології конфліктів навіть здійснити аналіз реальних повсякденних конфліктних ситуацій украй складно, а знайти шляхи їх урегулювання і поготів. Надання таких знань у межах даного курсу також не видається можливим, що довелося враховувати під час проведення занять. Урахування цієї і розглянутих раніше особливостей становить складне завдання, від вирішення якого залежить ефективність проведення заняття з вивчення особливостей спілкування в конфліктних ситуаціях. З огляду на це заняття за даною темою було вирішено провести як фільмотренінг, де студентам було запропоновано для опрацювання конфліктні ситуації з повсякденного життя.

Формування мотивації слухачів до вивчення запропонованої теми доцільно розпочати з констатації факту, що конфлікти відбуваються постійно, у всіх сферах нашого повсякденного, як особистого, так і професійного життя. Отже, постає необхідність з'ясувати, які можливості надають нам знання щодо специфіки, уникнення чи вирішення конфліктів, а також сприяють виробленню навичок ефективного спілкування як у професійній діяльності, так і в інших сферах життєдіяльності.

Згідно з використаним підходом передбачено відтворення на практичних заняттях реального процесу спілкування, як це зазвичай відбувається в повсякденності. Після відповідної мотивації та створення необхідної налаштованості на продуктивну роботу можна братися до виконання поставлених на даному занятті завдань. Присутнім на занятті студентам запропоновано проаналізувати повсякденні ситуації, а потім висловити свої міркування з кожної розглянутої ситуації щодо причин, умов перебігу та можливостей їх урегулювання. Для реалізації такої демонстрації передбачено здійснити перегляд фрагментів різних фільмів із демонстрацією реальних конфліктних ситуацій.

Відеофрагменти, у яких зображено повсякденні ситуації, які потребують урегулювання, і раніше демонструвалися під час занять із даного навчального курсу. Головна увага під час їх розгляду приділялася психологічному аналізу запропонованих життєвих ситуацій, складанню характеристик персонажів, поясненню мотивів їхніх учинків тощо. Далі студентам пропонувалося висловитися щодо побаченого та запропонувати вихід із розглянутих ситуацій. Така форма роботи на заняттях дозволяє моделювати й освоювати на практиці подібні ситуації з реального життя, що дозволяє розвивати навички їх урегулювання у процесі спілкування та побудови стосунків з оточенням.

Під час розгляду запропонованих ситуацій стандартна схема аналізу конфлікту не застосовувалася. Щоб активізувати студентів і спрямувати процес розгляду в потрібному напрямі, їм пропонувалося дати відповіді на питання з такого орієнтовного переліку: Яке враження справляє перегляд запропонованого сюжету? До якого виду можна віднести даний конфлікт? Як можна схарактеризувати учасників конфлікту? У чому полягає сутність конфлікту? Яка причина зображеного конфлікту? Які прояви й умови перебігу конфлікту? Яка стратегія поведінки учасників конфлікту? Які чинники сприяють розвитку конфлікту? Чим зумовлений саме такий розвиток подій? Які чинники сприяють запобіганню або вирішенню конфлікту? Які особливості спілкування в конфліктній ситуації? Як можна було запобігти появі

цього конфлікту? Які наслідки даного конфлікту? Які можливості щодо вирішення цього конфлікту?

Далі починається перегляд запропонованих ситуацій. Кожен відеофрагмент триває кілька хвилин, після чого починається обговорення; у разі необхідності, викладач, який керує цим процесом, надає необхідну додаткову інформацію.

Ситуація 1. Студентам запропоновано для перегляду фрагмент із фільму «Мексиканець», у якому зображено конфлікт між головними персонажами: молодою жінкою Самантою і її фактичним чоловіком Джеррі, які насправді не перебувають у шлюбі, хоча проживають разом, як подружжя, уже протягом декількох років. Сімейна сцена починається з моменту, коли Джеррі повертається додому, у їхню спільно орендовану квартиру, і бачить як Саманта викидає з балкона його речі на вулицю. Далі зображено з'ясування позицій сторін, у яких відображено сутність конфлікту, на фоні особливостей його перебігу. Виявляється, що молодій жінці набридло щоразу вислуховувати обіцянки її обранця, які він так і не збирається виконувати, уже протягом декількох років, і їй нарешті увірвався терпець. Саманта дійшла висновку, що насправді Джеррі не той чоловік, що їй потрібен, оскільки він не виконує своїх обіцянок, зокрема, побратися з нею, тому на нього не можна покластися, особливо в найважливіших життєвих ситуаціях. Ситуація, що склалася, не лише принципова для Саманти, але й дуже неприємна для неї, окрім цього, надто затягнулася. Вона не бажає перебувати в невизначеності як щодо цих стосунків, так стосовно свого майбутнього, тому жінка виступила ініціаторкою конфлікту. Тому не лише домінує в перебігу конфлікту, але й завдяки своїй неспростовній аргументації та запальності бере верх над супротивником. Натомість Джеррі лише виправдовується, наводить непереконливі аргументи на свій захист, але не може подолати рішучої і агресивної напористості супутниці життя. Очевидно, що Саманта йому подобається, тому він усіма можливими засобами намагається зберегти стосунки. Але вона налаштована рішуче, не збирається йти на поступки й готова до розриву стосунків, оскільки ситуація її не влаштовує.

Під час розгляду наведеної ситуації студенти висловлюють свої міркування щодо побаченого, крок за кроком розбирають висловлені у процесі конфлікту позиції, наведені аргументи й докази. Їм видається цілком зрозумілою і переконливою позиція Саманти, але дещо дивною та нелогічною позиція її обранця. Після викладу всіх думок студентам запропоновано визначити, хто має рацію в суперечці, що виникла, і запропонувати оптимальний вихід із ситуації. У такому разі дівчата практично одностайно стають на бік Саманти, вони пояснюють і аргументують, чому кожній молодій жінці важливо не лише перебувати в серйозних стосунках, але й бажати їх офіційно оформити. Натомість хлопці часто спочатку стають на захист Джеррі, намагаються пояснити, які переваги має проживання у шлюбі без офіційного оформлення. Проте з розвитком дискусії дедалі більше хлопців погоджуються з думкою одногрупниць і переходять на їхній бік. Після цього студентам пропонується знайти вихід із ситуації, що склалася; можливих варіантів виявляється небагато, урешті-решт, практично всі одностайно сходяться на думці, що виходу, який би влаштував обидві сторони конфлікту, немає, тому їм потрібно розійтися. Після одержання такого, хоч і не оптимального, але одностайного висновку можна перейти до перегляду наступного фрагмента.

Ситуація 2. Присутнім на занятті продемонстровано фрагмент із фільму «Дев'ять місяців», сцену, де друзі, приятелі й родичі, запрошені молодим художником-любителем Шоном на вихідні, влаштовують конфлікт під час званого обіду. Це вже груповий конфлікт, у якому беруть участь, з одного боку, багатодітна пара Марті та Гейл, а з іншого – бездітна пара Семюел і Ребека. Провокує конфлікт неповнолітня донька першої пари, Шенон, а на захист своїх приятелів, іншої пари, стає господар Шон. Дівчинка – як стверджує її мати – начиталася любовних романів, а її дитяча уява переносить події, які полонили уяву, на реальне життя, тому вона розігрує сцену прояву палких почуттів до Семюела, який сидить за столом поруч. Мати Шенон, Гейл, пояснила вчинок доньки й вибачилася за неї, а батько насварив її і наказав вийти з-за столу. Ніби конфлікт вичерпано, причому відразу й досить тактовно. Проте подальша розмова розкриває непримиримість позицій учасників конфлікту, тому він невдовзі починається з новою силою. Річ у тому, що Семюел відчуває страх перед батьківством, який посилюється під час полеміки з багатодітними Марті та Гейл, у процесі спостереження за їхніми трьома маленькими неслухняними доньками. Принципово інша позиція потребує захисту, що призводить до продовження суперечки та залучення в конфлікт ще й інших учасників. Сцена за столом завершується тим, що присутні на обіді вихідного дня гості пересварилися.

Після початку обговорення студенти не відразу можуть сформулювати своє ставлення до побаченого. Вони також не розуміють, чому коректно й на початку припинений конфлікт знову спалахнув з новою силою та призвів до таких наслідків. Їхні думки щодо того, хто правий, а хто ні в цій ситу-

ації також дуже різняться. Вони не висловлювалися щодо того, чи справді краще не мати дітей у шлюбі, чи мати їх кілька, як у багатодітних сім'ях. Проте вони згодом приходять до думки, що причиною конфлікту стала не відмінність у поглядах на сім'ю двох сімейних пар, а невихованість дітей Марті та Гейл. Щасливі батьки надто мало часу приділяють вихованню своїх трьох доньок, тому їхня поведінка не завжди відповідає прийнятним суспільним нормам, а нерідко взагалі виходить з-під контролю. Згодом із цією думкою погодилися більшість учасників обговорення; невдовзі студенти погодилися також з тим, що для вирішення конфлікту обидві його сторони повинні вибачитися одне перед одним.

Ситуація 3. Сюжет з фільму «Розумник Вілл Хантінг», де показано конфлікт, який стався у студентському барі, куди зайшов Вілл із друзями після роботи, у робочому одязі. Один із його приятелів, Чакі, познайомився із присутніми дівчатами, видаючи себе за студента. Спочатку все йшло добре, він підійшов до столика, за яким сиділи Скайлер і її подружка, але несподівано в розмову втрутився їхній одногрупник Кларк, який почув їхню розмову та зрозумів, що насправді Чакі зовсім не студент престижного вишу. Щоб показати свою перевагу, він почав нав'язувати йому інтелектуальну розмову, бо сподівався, що супротивник не зможе її підтримати, отже, викриє себе. У такій ситуації Вілл вирішив заступитися за друга, тому втрутився в розмову і відразу цілковито перехопив ініціативу, показавши свою різнобічну та глибоку обізнаність у предметі розмови. Він показав обмеженість знань Кларка щодо теми розмови, його вкрай обмежене розуміння предмета, чим присоромив його перед присутніми. Вілл пропонує супротивнику продовжити розмову на вулиці, від чого той відмовляється та покидає місце суперечки.

Студенти погодилися, що вони також нерідко бувають у різних подібних ситуаціях, у кав'ярнях та інших місцях, і часом устрягають у різні суперечки, проте до конфліктів переважно не доходить. Вони намагаються з'ясувати особливості взаємодії за таких обставин, а саме, чому цілком мирна ситуація набула ознак конфліктної взаємодії. Можливо, Кларку подобалася Скайлер, тому він не бажав, щоб вона знайомилася з іншими, сторонніми та зовнішньо привабливими хлопцями, як-от Чакі. Проте він учинив украй нечесно, спробувавши перемогти звичайних робітників в інтелектуальній суперечці із предмета, який вони, цілком очевидно, не вивчали. Присутні на занятті не змогли дати однозначної відповіді на питання про можливий розвиток подій і подальші інциденту, якби в суперечку не втрутився розумник Вілл або йому не вдалося перехопити ініціативу. Будучи обдарованим і обізнаним у багатьох сферах, він вирішив перемогти супротивника його ж зброєю, оскільки не лише знав предмет розмови, але й міг самостійно критично мислити, до чого виявився не готовий надто самовпевнений Кларк. На завершення студенти погодилися, що в такому разі конфлікт не було вирішено, а лише переведено у приховану форму перебігу.

Ситуація 4. Запропоновано сюжет із фільму «Можна лише уявити», де зображено розмову молодого хлопця Барта, музиканта-любителя, з його батьком Артуром, удома, після багаторічної відсутності. Свого часу він покинув батьківський дім, де зазнав у дитинстві жорстокого ставлення батька. Молодий чоловік сам не розуміє, чому зараз його тягне відвідати дім, де він зазнав багато болю, образ і кривд від свого батька, після того, як перед цим його покинула мати. Барт повертається додому пізно вночі та був збентежений зранку, дізнавшись, що батько приготував йому сніданок, чого ніколи раніше не траплялося. Артур нарешті прагне встановити нормальні стосунки із сином і готовий спокутувати провину; він стверджує, що змінився, став християнином, але Барт не вірить йому, відмовляється пробачити батька за вчинене зло, саме в той час життя, коли він найбільше потребував підтримки, та йде з дому.

У процесі обговорення даного сюжету студенти висловлюють різноманітні думки щодо побаченого. Їхні міркування щодо оцінки ситуації значно різняться: одні вважають, що правий Барт, а те, що чинив його батько, не можна пробачити; інші вважають, що батька потрібно пробачити в будь-якому разі, особливо після того, як він визнав свою провину, змінився та просить у сина пробачення. Чимало й таких, які визнають, що не можуть розсудити сторони конфлікту, не бачать можливості врегулювати дану ситуацію, оскільки вона триває вже надто багато часу. Обидві сторони наводять різні аргументи на підтримку своєї думки, проте прийти до якогось однозначного рішення все одно не вдається (як нерідко буває і в реальному житті).

Ситуація 5. Сюжет із фільму «Спілка мертвих поетів», де зображено конфлікт учня-підлітка Ніла з його батьком Томасом. Події відбуваються в кімнаті для проживання учнів елітної школи Велтон, вихованці якої мають серйозні наміри щодо подальшого життя. Ніл та інші учні обговорюють найближчі навчальні плани, коли до кімнати несподівано входить його батько і при всіх починає наказовим тоном давати йому свої розпорядження. Син пробує виправдовуватися, захищати

власну позицію, тому розмова продовжується далі вже без свідків. Батько вимагає від Ніла відмовитися від посади в редакції шкільної газети, оскільки той уже набрав собі чимало додаткових предметів для вивчення. Школяр не може заперечувати, зважаючи на диктаторський тон батька, тому погоджується. Проте, коли той уходить, Ніл повинен пояснити свою позицію, схожу на капітуляцію, своїм однокласникам. Тепер він уже не обстоює власну позицію, а стверджує, що змушений беззастережно підкоритися батькові.

Під час обговорення даної сцени студенти стають на захист Ніла, вони практично одностайно засуджують його батька, проте вони також засуджують неспроможність учня обстояти власну позицію. Конфлікт було вирішено через поступливість Ніла, який обрав стратегію уникання конфлікту, оскільки із власного попереднього досвіду знає, що сперечатися з батьком марно. Однак присутні на занятті погоджуються, що даною поступкою конфлікт не вичерпано, він затягується та буде далі перебігати у скритій формі. Щодо того, як можна вийти з даної ситуації і узгодити погляди Ніла та його батька на подальшу долю та кар'єру його сина, спільної думки виробити не вдалося.

Ситуація 6. Запропоновано до перегляду сюжет із фільму «У ліжку з ворогом», де зображено конфлікт молодої жінки Лори з її чоловіком Мартіном. Сюжет починається з розмови Мартіна на пірсі із власником яхти, який запрошує його із дружиною на спільну морську прогулянку вночі. Після цього він повертається додому та влаштовує дружині допит про її начебто стосунки з незнайомим власником яхти, хоче дізнатися, коли він бував тут, імовірно, за його відсутності. У запалі нападу безпідставних ревнощів Мартін б'є дружину, яка після цього падає на підлогу, розбивши вазу із квітами, яку тримала в руках, ридає, проте чоловік не припиняє знущання над нею. Потім Мартін начебто намагається заспокоїти Лору, вибачається, далі спокійним тоном, ніби нічого не сталося, просить її приготувати вечерю. Невдовзі він уходить у справах, а молода жінка у сльозах починає прибирати розсипані квіти та розбиту вазу. Її покірливість і неспроможність перечити кривднику свідчать про те, що подібні сцени в їхньому подружньому житті трапляються досить часто.

Цього разу всі присутні на занятті однозначно обурені поведінкою Мартіна й одностайно стають на захист Лори. Наявний конфлікт на ґрунті ревнощів із проявами домашнього насильства; студенти висловлюють здивування щодо того, як молода жінка опинилася в такій ситуації у шлюбі, чому дозволяє так поводитися із собою. Щодо можливого вирішення конфлікту, практично всі думки звелися до того, що Лора повинна заявити про регулярні побиття в поліцію, піти від чоловіка та подати на розлучення. Проте простого вирішення начебто зрозумілої проблеми немає, тому доводиться надати додаткову інформацію про подружні стосунки Лори й Мартіна. Очевидно, вона вже не раз намагалася поскаржитися на чоловіка в поліцію чи навіть піти від нього, однак не змогла цього зробити, опасаючись його лютої помсти. Лора розуміє, що він у будь-якому разі її жорстоко помститься, неодмінно знайде її, де б вона не була. Після одержання такої інформації студенти вважають, що немає виходу із ситуації.

Отже, можна відзначити, що під час заняття було розглянуто та проаналізовано реальний процес спілкування в різних конфліктних ситуаціях, які трапляються в реальному житті. Як перегляд, так і аналіз запропонованих фрагментів, їх обговорення проводилися під час практичних занять в аудиторії; така форма роботи з реальними подіями повсякденного життя сприяла зацікавленості студентів, оскільки дозволила долучитися до реального процесу реалізації стосунків у процесі конфліктного спілкування, залишившись у навчальній аудиторії.

На завершення варто також відзначити таке: оскільки навчальний курс «Соціально-психологічний тренінг спілкування» передусім ознайомчий, він лише вказує на ще одну сферу особистісного і професійного вдосконалення фахівців різних спеціальностей, надає знання про наявні можливості розвитку навичок спілкування, як і вирішення труднощів, що виникають у різних ситуаціях повсякденного життя. Те саме стосується вивчення особливостей спілкування в конфліктних ситуаціях, оскільки для вдосконалення в даному напрямі потрібно опанувати ще й спеціалізований курс подібного спрямування. Адже для того, щоб стати компетентними в подоланні труднощів спілкування в конфліктних ситуаціях, необхідне подальше вдосконалення конфліктологічної компетентності, як і набуття навичок відповідної діяльності. Проведене дослідження показує доцільність подальшого пошуку можливостей для вдосконалення розгляду інших тем, як і проведення необхідної дослідницької роботи.

Висновки. Здійснений огляд науково-методичних публікацій за темою дослідження дозволив установити, що в напрацюваннях фахівців наявно немало матеріалів, необхідних для належного забезпечення тем навчального курсу «Соціально-психологічний тренінг спілкування», проте матеріалу для заняття про особливості спілкування в конфліктних ситуаціях виявити не вдалося, що

змусило до проведення додаткового пошуку. Здійснений вибір необхідного матеріалу для наповнення теми про спілкування в конфліктних ситуаціях, зокрема й для забезпечення практичних занять, з огляду на необхідність виявлення характерних особливостей такого спілкування, а також розгляду можливостей застосування цих знань у роботі фахівців різних спеціальностей, зумовлено як формою заняття, так і його змістовим наповненням. Проведене практичне тренінгове заняття з даного навчального курсу, щодо особливостей спілкування в конфліктних ситуаціях, з використанням відеофрагментів різних ситуацій, для студентів різних спеціальностей має свої особливості, які необхідно враховувати під час викладання, тому потребує проведення відповідної дослідницької та методичної роботи, спрямованої на їхню оптимізацію. Передбачене та здійснене проведення практичних тренінгових занять на тему спілкування в конфліктних ситуаціях із використанням відібраного матеріалу, відповідне опрацювання вказаної теми дозволяють реалізувати запропонований підхід до її викладання, який відповідає як вимогам сьогодення, так і запитам практичної підготовки студентів різних спеціальностей, що було здійснено у процесі проведення занять. У майбутньому заплановано вдосконалення як використаного підходу, так і даного курсу, згідно з набутим досвідом його викладання.

Список літератури:

1. Афанасьєва Н., Перелигіна Л. Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу : навчальний посібник. 2023. 251 с. URL: http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/4053/1/МСПТ%20навчальний%20посібник.pdf.
2. Балахтар В. Соціально-психологічний тренінг і маніпуляція : навчально-методичний посібник Вижниця : Черемош, 2015. 432 с.
3. Барановська Л., Глушаниця Н. Психологія ділового спілкування : навчальний посібник. Київ : НАУ, 2016. 248 с.
4. Вінтюк Ю. Особливості викладання навчального курсу «Соціально-психологічний тренінг спілкування» студентам і курсантам різних спеціальностей. *Вісник науки і освіти*. 2024. № 4 (22). С. 847–859.
5. Вінтюк Ю. Психологічний аналіз особливостей спілкування з навчальною метою у процесі фільмотренінгу (на прикладі фільму «Історія любові»). *Вісник науки і освіти.* 2024. № 5 (23). С. 799–813.
6. Власов П. Партнерське спілкування. Тренінг. Ігри та вправи. Методичні матеріали для ведучого. 3-є вид., випр. Харків : Гуманітарний центр, 2021. 172 с.
7. Злівков В., Лукомська С. Теорія та практика психологічних тренінгів. Ніжин, 2019. 209 с.
8. Карпенко Є. Основи психотренінгу : навчальний посібник. Дрогобич, 2015. 78 с.
9. Кисельова А. Проблемна комунікація : практичний посібник із тренінгу. Харків : Гуманітарний центр, 2017. 144 с.
10. Мілютіна К. Теорія та практика психологічного тренінгу : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2004. 192 с.
11. Організація і методика соціально-педагогічного тренінгу : навчальний посібник / уклад. О. Шевчук. Умань, 2011. 133 с.
12. Посібник для тренера: як підготувати та провести тренінг, що матиме вплив. URL: https://www.ndi.org/sites/default/files/Manual%20for%20trainers.pdf.
13. Савченко Г. Навчально-методичний посібник з організації та проведення тренінгу «Професійно-психологічна підготовка суддів». Київ : ТОВ «Горизонт», 2016. 104 с.
14. Святенко Ю. Тренінг особистісного зростання : навчально-методичний посібник. Київ : ВД «Слово», 2017. 122 с.
15. Федорчук В. Розвиток комунікативної компетентності викладача. Соціально-психологічний тренінг : навчально-методичний посібник. Київ : Абетка, 2006. 240 с.
16. Федорчук В. Тренінг особистісного зростання : навчальний посібник. Київ, 2021. 250 с.
17. Хінш Р., Вітмані С. Упевненість у собі : практичний посібник із тренінгу. Пер. з нім. Харків : Гуманітарний центр, 2018. 160 с.

References:

1. Afanasieva, N., Perelyhina, L. (2023). Teoretyko-metodolohichni osnovy sotsialno-psykholohichnoho treninhu [Theoretical and methodological foundations of social and psychological training]: navchalnyi posibnyk. 251 s. Retrieved from: http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/4053/1/МСПТ%20навчальний%20посібник.pdf [in Ukrainian].
2. Balakhtar, V. (2015). Sotsialno-psykholohichnyi treninh i manipuliatsiia [Socio-psychological training and manipulation]: navch.-metod. posib. Vyzhnytsia: Cheremosh. 432 s. [in Ukrainian].
3. Baranovska, L., Hlushanytsia, N. (2016). Psykholohiia dilovoho spilkuvannia [Psychology of business communication]: navch. posibnyk. Kyiv: NAU. 248 s. [in Ukrainian].
4. Vintiuk, Yu. (2018). Osoblyvosti vykladannia navchalnoho kursu "Sotsialno-psykholohichnyi treninh spilkuvannia" studentam i kursantam riznykh spetsialnostei [Features of teaching the training course "Socio-psychological communication training" to students and cadets of various specialties]. *Visnyk nauky i osvity.* 2024. № 4 (22). S. 847–859 [in Ukrainian].
5. Vintiuk, Yu. (2023). Psykholohichnyi analiz osoblyvostei spilkuvannia z navchalnoiu metoiu v protsesi filmotreninhu (na prykladi filmu "Istoriia liubovi") [Psychological analysis of the features of

communication with educational purposes in the process of film training (using the example of the film “Love Story”)]. *Visnyk nauky i osvity.* 2024. № 5 (23). S. 799–813 [in Ukrainian].

6. Vlasov, P. (2021). Partnerskoe obshchenye. Trenynh. Yhry y uprazhnenyia. Metodycheskye materyaly dlia vedushcheho [Partner communication. Training. Games and exercises. Methodical materials for the presenter]. 3 yzd., vipr. Kharkiv: Humanytarnyi tsentr. 172 s.

7. Zlyvkov, V., Lukomska, S. (2019). Teoriia ta praktyka psykholohichnykh treninhiv [Theory and practice of psychological training]. Nizhyn. 209 s [in Ukrainian].

8. Karpenko, Ye. (2015). Osnovy psykhotreninhu [Basics of psychotraining]: navch. posibnyk. Drohobych. 78 s. [in Ukrainian].

9. Kyseleva, A. (2017). Problemna kommunykatsyia [Problematic communication]. Praktychniy posibnyk is trenynhu. Kharkiv: Humanytarnyi tsentr. 144 s.

10. Miliutina, K. (2004). Teoriia ta praktyka psy kholohichnoho treninhu [Theory and practice of psychological training]: navch. porsib. Kyiv: MAUP. 192 s [in Ukrainian].

11. Orhanizatsiia i metodyka sotsialno-pedahohichnoho treninhu (2011) [Organization and methodology of socio-pedagogical training]: navchalnyi posibnyk / uklad. O. Shevchuk. Uman. 133 s. [in Ukrainian].

12. Posibnyk dlia trenera: yak pidhotuvaty ta provesty treninh, shcho matyme vplyv [A Trainer’s Guide: How to Prepare and Deliver Training That Makes an Impact]. Retrieved from: https://www.ndi.org/sites/default/files/Manual%20for%20trainers.pdf [in Ukrainian].

13. Savchenko, H. (2016). Navchalno-metodychnyi posibnyk z orhanizatsii ta provedennia treninhu “Profesiino-psykholohichna pidhotovka suddiv” [Educational and methodological manual for organizing and conducting training “Professional and psychological training of judges”. Kyiv: TOV «Horyzont». 104 s. [in Ukrainian].

14. Sviatenko, Yu. (2017). Treninh osobystisnoho zrostannia [Personal growth training]: navch.-metod. posib. Kyiv: VD “Slovo”. 122 s [in Ukrainian].

15. Fedorchuk, V. (2006). Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti vykladacha. Sotsialno-psykholohichnyi treninh [Development of the teacher’s communicative competence. Social and psychological training]. Navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: Abetka. 240 s. [in Ukrainian].

16. Fedorchuk, V. (2021). Treninh osobystisnoho zrostannia [Personal growth training]: navch. posib. Kyiv. 250 s. [in Ukrainian].

17. Khynsh, R., Vytmany, S. (2018). Uverennost v sebe. Praktycheskoe rukovodstvo po trenynhu [Self-confidence. Practical guide to training]. Per. s nem. Kharkiv: Humanytarnyi tsentr. 160 s. [in Ukrainian].

© Ю. В. Вінтюк, 2025

Науково-методична стаття
Надійшла до редакції 29.03.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Новак Т. В., Боднар М. Б. Психологічний тренінг у подоланні життєвих криз: досвід роботи з молоддю. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 174–180.

УДК 159.922.63 (072)
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/10.32782/3041-1297/2025-1-23

Т. В. Новак, М. Б. Боднар
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка, м. Кременець, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0741-2430 – Т. В. Новак
https://orcid.org/0000-0003-1791-4530 – М. Б. Боднар
tanjabehok@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ У ПОДОЛАННІ ЖИТТЄВИХ КРИЗ: ДОСВІД РОБОТИ З МОЛОДДЮ

Анотація. Стаття присвячена аналізу можливостей використання психологічного тренінгу для допомоги молоді в подоланні кризових етапів розвитку особистості. Розкрито сутність життєвої кризи як критичного моменту в особистісному становленні, що супроводжується емоційною нестабільністю, втратою орієнтирів і потребує спеціалізованої підтримки. Визначено етапи, завдання та принципи побудови тренінгового процесу, що включає безпечне середовище, активну участь, ресурсність і орієнтацію на особистісне зростання. Розроблено тренінгову програму, метою якої є сприяння подоланню ситуативних кризових станів, зокрема: ідентифікаційної, екзистенційної, кризи автономії, професійного вибору, міжособистісних конфліктів, тривожних розладів, посттравматичних реакцій, соціальної дезадаптації, втрати та горя. Програма складається з 10 тематичних тренінгових занять, які проводилися раз на тиждень протягом трьох місяців для здобувачів вищої освіти. Описано методи, що застосовувалися у процесі занять: групові дискусії, рольові ігри, вправи на самоаналіз, арттерапевтичні практики (робота з кольором, колажами, метафоричними асоціативними картами), тілесно орієнтовані техніки, когнітивно-поведінкові інструменти подолання негативного мислення. Наукова новизна полягає в комплексному поєднанні методик для формування адаптивних копінг-стратегій, підвищення самоусвідомлення та зміцнення психологічної резильєнтності. Результати впровадження програми вказують на покращення емоційної стабільності, зниження тривожності та підвищення рівня саморефлексії в учасників.

Ключові слова: психологічний тренінг, кризові стани, молодь, розвиток особистості, життєва криза, адаптивні копінг-стратегії, самоусвідомлення, психологічна резильєнтність, емоційна стабільність, тренінгові методики.

T. V. Novak, M. B. Bodnar
Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy Named after Taras Shevchenko, Kremenets, Ukraine

PSYCHOLOGICAL TRAINING IN OVERCOMING LIFE CRISES: EXPERIENCE OF WORKING WITH YOUTH

Abstract. The article is devoted to the analysis of the possibilities of using psychological training to help young people overcome crisis stages of personality development. The essence of a life crisis as a critical moment in personal formation, accompanied by emotional instability, loss of orientation and requiring specialized support, is revealed. The stages, tasks and principles of building a training process are determined, which includes a safe environment, active participation, resourcefulness and orientation towards personal growth. A training program has been developed, the purpose of which is to promote overcoming situational crisis states, in particular: identity, existential, autonomy crisis, professional choice, interpersonal conflicts, anxiety disorders, post-traumatic reactions, social maladjustment, loss and grief. The program consists of 10 thematic trainings, which were held once a week for three months for higher education applicants. The methods used during the classes are described: group discussions, role-playing games, introspection exercises, art therapy practices (working with color, collages, metaphorical associative maps), body-oriented techniques, cognitive-

behavioral tools for overcoming negative thinking. The scientific novelty lies in the complex combination of methods for forming adaptive coping strategies, increasing self-awareness and strengthening psychological resilience. The results of the program implementation indicate an improvement in emotional stability, a decrease in anxiety and an increase in the level of self-reflection in participants.

Key words: psychological training, crisis situations, youth, personal development, life crisis, adaptive coping strategies, self-awareness, psychological resilience, emotional stability, training methods.

Постановка проблеми. Проблема ефективної психологічної допомоги особистості в подоланні життєвих криз є надзвичайно актуальною в сучасному динамічному та непередбачуваному світі. Різноманітні кризові ситуації, зумовлені як нормативними, так і ненормативними життєвими подіями, ставлять перед людиною нові виклики, випробовують на міцність її адаптаційний потенціал. На особливу увагу заслуговує ця проблема в наданні психологічної допомоги молодим людям, які проєктують власне майбутнє, окреслюють життєві перспективи, конструюють життєвий шлях в екстремальних ситуаціях, пов'язаних із російською агресією проти України. Одним із найдієвіших методів психологічної роботи з молоддю, що переживає кризу, уважається психологічний тренінг, який дозволяє в інтенсивному груповому режимі опрацювати кризовий досвід і напрацювати ефективні стратегії його подолання.

Для гармонізації сприйняття та інтерпретації особистістю навколишнього світу й подій, що відбуваються в ньому в умовах кризових ситуацій, ефективними є методики, що сприяють усвідомленню та зміні негативних моделей мислення. Серед них варто виокремити когнітивно-поведінкову терапію, яка допомагає змінити дисфункціональні переконання і автоматичні негативні думки для корекції спотворених уявлень, а також техніки самоспостереження, що дозволяють виявити вплив мислення на емоції та поведінку людини. Важливим складником є розвиток позитивного мислення через фокусування на можливостях, застосування методу постановки цілей за схемою SMART, а також техніки медитації і усвідомленості (Mindfulness), які сприяють зняттю стресу й збереженню внутрішнього спокою. Ефективною також може бути робота із цінностями та життєвими пріоритетами за допомогою вправ на визначення особистих орієнтирів, візуалізації (наприклад, з використанням метафоричних асоціативних карт), що дозволить глибше зрозуміти себе й віднайти необхідні ресурси для подолання кризових станів.

Варто зауважити, що у кризових ситуаціях особистість, яка потребує психологічної допомоги, має підвищену чутливість як до зовнішніх впливів, так і до внутрішніх чинників, що істотно впливає на її настрій, знижує рівень стресостійкості, посилює психічні розлади та негативні емоційні стани, як-от депресія, апатія, пригніченість, фрустрація, переживання комплексу меншовартості, суїцидальні думки. За таких умов пошук варіантів життєтворчості істотно звужується, хоча завжди можна допомогти людині у виборі альтернатив. Щоправда, особистість не відразу звертається по допомогу до фахівця, намагаючись самостійно подолати неприємності або знайти підтримку серед рідних чи друзів. Вона може шукати допомоги для душі через церкву, вдаючись до молитви чи сповіді, що більш характерно для жінок.

Тренінгові методики, спрямовані на формування в особистості більш конструктивного, переважно позитивного ставлення до навколишнього світу після переживання життєвої кризи, стосуються її афективної (ірраціональної) структури, яка пов'язана з емоціями та почуттями.

Для забезпечення високого рівня ефективності тренінгів доцільно попередньо здійснити діагностику психологічного стану й особливостей учасників тренінг. Для вивчення психологічного добробуту осіб, які перебувають чи пережили життєві кризи, виявлення в них ознак посттравматичного стресового розладу чи депресії, а також рівня стресостійкості можна застосувати такі психодіагностичні методики, як Clinician-Administered PTSD Scale for DSM-5, PTSD Checklist for DSM-5 "The Modified BBC Subjective Well-being Scale (BBC-SWB)", "Positive Mental Health Scale (PMH-scale)", The scales of psychological well-being (C. Ryff), "Satisfaction with Life Scale", Beck's Depression Inventory, "Physical Resilience Instrument for Older Adults (PRIFOR)", "The Connor-Davidson Resilience scale (CD-RISK)", "Multidimensional Trauma Recovery and Resiliency Scale (MTRR)", "Resilience Scale for Adults (RSA)", "Trauma Resilience Scale (TRS)", "The Resilience Scale (RS)", "Response to Stressful Experiences Scale (RSES)", інші. Окрім цього, варто з'ясувати їхні особистісні особливості за допомогою низки методик, серед яких особистісні опитувальники (наприклад, тест Г. Айзенка, MMPI, 16PF Р. Кетелла, NEO – «велика п'ятірка»); проєктивні методики для вільного самовираження (тест фрустрації Ф. Розенцвейга, ТАТ, тест Г. Роршаха, тематичний апперцептивний тест Г. Мюррея), контент-аналіз із метою з'ясування базових цінностей, стилю життя, міжособистісних взаємин. Цінну інформацію можна отримати з викорис-

танням якісних методів дослідження особистості (дискурс-аналіз, case-study, вивчення життєвих історій, біографій, наративний аналіз та інші). Результати дослідження допомагають наблизитись до глибинних, ірраціональних, часто прихованих підвалин буття особистості, на їхній основі раціонально підібрати ефективні тренінгові методики.

Аналіз останніх досліджень. Особистість – це результат змін, які є однією з основних характеристик соціального оточення. Сутність особистості значною мірою визначається її афективною сферою, почуттями, переживаннями, які базуються на набутому досвіді, що є підґрунтям дій і вчинків (Дж. Роттер, А. Бандура). Особистість може трактуватися по-різному: як актор, зокрема у психодрамі Дж. Морено чи трансактному аналізі Е. Берна; як відкривач та інтерпретатор власного досвіду – у теорії особистісних конструктів Дж. Келлі; вона є п'ятифакторною моделлю за теорією «Велика п'ятірка», що складається з нейротизму, екстраверсії, відкритості досвіду, доброзичливості й усвідомленості.

Різні вектори дослідження особистості розкриваються в українській психологічній літературі: психологія вчинку (В. Роменець, О. Киричук), життєві кризи та життєвий шлях особистості (Т. Титаренко, Н. Петрук, М. Міщенко), аксіологічна психологія особистості (З. Карпенко), життєві домагання особистості (І. Лебединська, Н. Татенко, Б. Лазоренко), особистість в умовах рольового конфлікту (П. Горностай), проблемний перебіг життєвих подій і вибір самозахисту (Н. Алікіна), особливості життєздійснення та життєтворчості особистості (Л. Лєпіхова, Л. Сохань).

Мета статті – проаналізувати можливості використання психологічного тренінгу для подолання життєвих криз молоді, обґрунтувати структуру програми психологічного тренінгу, спрямованого на формування адаптивних копінг-стратегій, підвищення самоусвідомлення та зміцнення психологічної резильєнтності здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Життєву кризу особистості ми розглядаємо як особливу ситуацію життєвого шляху, що супроводжується суттєвими психологічними труднощами та вимагає від неї переосмислення свого буття, пошуку нових життєвих орієнтирів.

В українській психологічній науці концептуалізація життєвих криз, найбільш детально розроблена Т. Титаренко, охоплює такі їхні основні типи: кризи психічного розвитку, що корелюють із віковими етапами; кризи, детерміновані значущими життєвими подіями, як-от втрати чи розірвання соціальних зв'язків; кризи, що є результатом особистісного зростання; та кризи життєвого шляху, пов'язані з відчуттям нереалізованості або втрати сенсу. Незалежно від їхньої типологічної приналежності, спільними характеристиками кризових переживань виступають загострення наявних і виникнення нових внутрішньоособистісних конфліктів, зниження ефективності функціонування та здатності до адаптації, втрата суб'єктивного відчуття безперервності власного життя, а також переживання безвиході й обмеженості майбутніх перспектив [6].

Система тренінгів сприяє успішному подоланню життєвих криз особистості. За Т. Титаренко, головною метою кожної кризи є «повернення людини на магістральну траєкторію розвитку, що стає можливим завдяки забезпеченню якомога повнішого самоусвідомлення» [6]. Під час переживання кризи особистість часто вдається до руйнації минулого досвіду, віджилих міжособистісних взаємин, які її обтяжують, не дають змоги перебудувати, реконструювати теперішнє і майбутнє, досягти вищого рівня особистісного зростання.

Сучасна молодь дедалі частіше стикається з особистісними життєвими кризами, що виникають на тлі нестабільної соціально-політичної ситуації, зокрема в умовах воєнного стану. Однією з головних перепон на шляху до особистісної зрілості є саме неусвідомлений, неконструктивний вихід із таких кризових ситуацій. У молодому віці, коли ще лише формується життєва позиція, особистість може зіткнутися зі зневірою, внутрішньою порожнечею, депресивними станами. Психологічний тренінг як метод роботи з молоддю довів свою ефективність у подоланні таких криз. Завдяки тренінговим методикам молоді люди вчаться приймати реальність такою, якою вона є, позбавлятись ілюзій, змінювати погляди на труднощі та сприймати новий досвід не як загрозу, а як ресурс для зростання. Ці методи сприяють усвідомленню особистістю власних потреб, емоційних реакцій, моделей поведінки, допомагають формувати навички саморегуляції й самопідтримки.

У кризових ситуаціях допомога молодій людині здійснюється у трьох взаємопов'язаних аспектах. *Когнітивному* – коли особистість навчається усвідомлювати суть ситуації, приймати об'єктивні обставини життя, бачити реальність без викривлень. Це зняття так званих рожевих або чорних окулярів. *Емоційному* – коли працюють із переживаннями, страхами, гнівом, втратою смислів. Молодь вчиться безпечно виражати емоції, знаходити внутрішні ресурси, відновлювати віру в себе та майбутнє. *Поведінковому* – коли формується нова модель поведінки, розвиваються

навички конструктивного реагування на виклики, ухвалюються рішення, які допомагають рухатися вперед, а не залишатися у стані бездіяльності.

У практиці психологічних тренінгів для молоді важливо створити простір довіри, підтримки та визнання. Через групову взаємодію, арттехніки, рольові ігри, тілесні практики та рефлексивні вправи молоді люди відкривають себе по-новому, формують позитивний образ «Я», вчаться знаходити сенс навіть у найскладніших обставинах. У контексті роботи із життєвими кризами тренінг виконує низку ключових функцій, серед яких варто виокремити діагностичну, спрямовану на ідентифікацію глибинних детермінант кризового стану та прихованих особистісних ресурсів; корекційну, що передбачає трансформацію неефективних когнітивно-поведінкових патернів і формування адаптивних моделей реагування; розвивальну, яка полягає в розкритті внутрішнього потенціалу учасників і стимулюванні процесів самопізнання, саморозуміння і саморозвитку; а також профілактичну, метою якої є запобігання деструктивним наслідкам кризи та закріплення усвідомлення конструктивних стратегій подолання життєвих труднощів [5]. Вибір конкретного методичного забезпечення тренінгу залежить від цільової аудиторії, виду кризи, рівня особистісної зрілості учасників. Однак загальна логіка опрацювання кризового досвіду включає такі компоненти: актуалізацію кризових переживань, експлікацію глибинних причин і динаміки кризи, відреагування негативних емоцій, дослідження патернів реагування на кризу (копінг-стратегій), оцінювання їхньої ефективності, активізацію продуктивної рефлексії кризи, пошук альтернативних шляхів виходу із кризи, набуття досвіду використання нових моделей поведінки, побудову образу бажаного майбутнього.

Важливою перевагою тренінгової форми роботи над індивідуальною є можливість отримати безпосередній досвід нових моделей взаємодії, відчути підтримку та прийняття з боку інших учасників, які опинилися в подібній кризовій ситуації. Атмосфера психологічної безпеки та довіри у групі сприяє поступовому саморозкриттю учасників, подоланню почуття ізольованості та безпорадності перед кризою. Група відіграє роль своєрідного «тренувального майданчика» для апробації та закріплення нових форм поведінки, комунікації, мислення, що підвищує вірогідність їх перенесення в реальний життєвий контекст. Окрім цього, психологічні тренінги сприяють формуванню та розвитку «навичок налагодження контактів, саморозкриття, взаємодії у процесі спілкування, розуміння та сприйняття одне одного, переконання, ведення конструктивних діалогів, уникнення і успішного розв'язання конфліктних ситуацій, застосування тих чи інших стратегій спілкування відповідно до ситуації, використання вербальних і невербальних засобів спілкування» [1, с. 181]. Водночас ефективність тренінгової роботи прямо залежить від рівня професійної майстерності тренера, його здатності створити у групі атмосферу прийняття та розуміння, вдало підібрати методичні засоби відповідно до специфіки кризової проблематики й індивідуально-психологічних особливостей учасників, забезпечити динамічність та інтенсивність групового процесу. Важливими є також такі особистісні риси тренера, як емпатійність, конгруентність, креативність, комунікативна компетентність, організаційні здібності.

У сфері психологічної інтервенції для подолання життєвих криз застосовуються різноманітні тренінгові методи та техніки, що поєднують роботу з емоціями, поведінкою та тілесними проявами. Фахівці використовують групові дискусії, психогімнастичні вправи, рольові ігри, арттерапію, гештальт- і когнітивно-поведінкові підходи, а також техніки розвитку асертивності, візуалізації та релаксації. Це дозволяє комплексно підтримувати особистість у кризових ситуаціях, сприяти відновленню емоційної рівноваги та пошуку конструктивних шляхів виходу із труднощів.

В авторському тренінгу «Шлях до стресостійкості» вагоме місце відводиться інтеграції тілесно орієнтованих технік як дієвого інструментарію для оптимізації психофізіологічного стану та підвищення резильєнтності особистості до стресогенних факторів. До основних методів належать: дихальні практики, спрямовані на відновлення фізіологічного патерна дихання; прогресивна м'язова релаксація, що передбачає чергування напруження і розслаблення різних м'язових груп з метою навчання усвідомленої релаксації; кінестетичні ігри й імпровізації, націлені на стимулювання спонтанності, тілесної експресивності та розширення рухового репертуару; вправи на усвідомлення тілесних опор і зон контакту, що сприяють відновленню відчуття стабільності, заземленості та внутрішньої підтримки; а також тактильні вправи, спрямовані на формування міжособистісної довіри, безпечної прив'язаності й емпатійних зв'язків.

Молодь віком 18–22 років перебуває на етапі активного психосоціального становлення, коли природні вікові кризи – пошук ідентичності, самостійності, професійного самовизначення та побудови міжособистісних стосунків – є невід'ємною частиною розвитку. Проте в умовах війни в

Україні ці кризові стани набувають особливої гостроти. Молоді люди стикаються з посиленою ідентифікаційною та екзистенційною кризою, що супроводжується втратою відчуття стабільності, переосмисленням сенсу життя, страхом смерті й переживанням втрат. Криза автономії виявляється у вимушеній передчасній зрілості, необхідності ухвалювати складні рішення без належної підтримки. Невизначеність у сфері освіти та професійної реалізації загострює тривогу за майбутнє. Руйнування соціальних зв'язків, зростання рівня тривожних розладів, симптоми посттравматичного стресового розладу та соціальна дезадаптація через переміщення або еміграцію є характерними проявами психоемоційного стану цієї вікової категорії, що потребує особливої уваги з боку психологів, соціальних працівників і освітнього середовища.

Нами розроблено тренінгову програму, яка спрямована на подолання ситуативних кризових станів, зокрема: ідентифікаційної, екзистенційної, кризи автономії, професійного вибору, міжособистісних взаємин, тривожних розладів, посттравматичних реакцій, соціальної дезадаптації, кризи втрати та горя. Тренінгові заняття зорієнтовані на формування психологічної стійкості, підвищення рівня емоційної грамотності, розвиток здатності до саморефлексії, усвідомленого ухвалення рішень і соціальної інтеграції.

Програма тренінгу складається з 10 тренінгових занять (тривалість кожного – 1 година 20 хвилин, періодичність – раз на тиждень). Представимо їх детальніше.

Заняття 1. «Хто я? Побудова власної ідентичності». Мета заняття – допомогти молоді сформувати чітке уявлення про себе, свої цінності та життєві орієнтири. Використано методики самопізнання, як-от «дерево життя», коло цінностей, метафоричні карти, що сприяють розкриттю індивідуальних життєвих шляхів і внутрішніх ресурсів.

Заняття 2. «Мій сенс життя: як жити в часи невизначеності». Розкриває сутність сенсу життя, внутрішньої опори та мотивації в умовах невизначеності. Застосовано логотерапевтичний підхід, створення колажів і роботу із ціннісними пріоритетами, що дозволяє учасникам знайти відповіді на питання про сенс життя та зберегти мотивацію.

Заняття 3. «Стаю дорослим: прийняття автономії». Мета заняття – сприяти усвідомленню особистої відповідальності за свої рішення в умовах змінюваної реальності. Використано рольові вправи й обговорення життєвих кейсів, що допомагають опрацювати питання автономії та особистісної відповідальності.

Заняття 4. «Мій професійний шлях: як зробити свідомий вибір». Фокусується на розвитку реалістичного бачення майбутнього у професійній сфері. Включено профорієнтаційне тестування, побудову карти інтересів і аналіз особистісних ресурсів для створення чіткої професійної перспективи.

Заняття 5. «Довіра та близькість: побудова здорових стосунків». Сприяє розвитку комунікативної компетентності, емоційної емпатії та вміння будувати взаємини на основі довіри. Застосовано техніки активного слухання, вправи на визначення особистих меж, що допомагають налагоджувати здорові стосунки.

Заняття 6. «Як справлятися зі стресом і тривогою». Мета заняття – навчити базових навичок саморегуляції в умовах стресу. Застосовано дихальні вправи, тілесно орієнтовані техніки й арттерапію для зниження рівня стресу та розвитку внутрішньої стійкості.

Заняття 7. «ПТСР та травма: розпізнавання та самодопомога». Інформує учасників про симптоми посттравматичного стресового розладу та про навички самодопомоги в умовах травмівного досвіду. Включено вправи стабілізації, заземлення та створення ресурсного образу.

Заняття 8. «Моє коло підтримки: соціальні зв'язки як ресурс». Сприяє усвідомленню важливості соціальних зв'язків і підтримки. Застосовано створення карти підтримки, рефлексивні техніки та групову взаємодію, що дозволяє учасникам зрозуміти значення підтримувальних стосунків у подоланні життєвих труднощів.

Заняття 9. «Емоційний інтелект: розуміння і керування емоціями». Розвиває емоційну обізнаність, здатність ідентифікувати, висловлювати та регулювати власні емоції. Використано щоденник емоцій, емоційні шкали, групову динаміку для розвитку емоційного інтелекту.

Заняття 10. «Моя життєва стратегія: ресурси, мрії, дії». Підсумкове заняття, яке сприяє інтеграції отриманого досвіду та формуванню життєвої перспективи. Використано візуалізаційні техніки, роботу з метафоричними картами, вправи на цілепокладання для створення чіткої особистої стратегії та планування майбутнього.

Запропонована програма тренінгу з десяти тематичних занять спрямована на розвиток самосвідомості, емоційного інтелекту та реальних інструментів для подолання життєвих криз, підвищення стресостійкості й адаптації до змін. Вона сприяє трансформації особистісних переконань, формуванню адаптивних копінг-стратегій, здорових соціальних зв'язків і чіткої життєвої та професійної орієнтації, є універсальною та може бути

адаптована до різного соціального й культурного контексту, зі збереженням фокуса на підтримці психоемоційного благополуччя молоді, яка переживає життєві кризи в умовах війни та поствоєнної реальності.

Висновки. Отже, розроблення та впровадження тренінгових програм із подолання життєвих криз для молоді є актуальним і важливим напрямом психологічної практики, що сприяє розвитку самосвідомості, стресостійкості, посттравматичного зростання та особистісної адаптації в умовах сучасних соціальних викликів. Тренінги не лише підтримують молодь у процесі переживання кризових ситуацій, але й формують базу для гармонійного переходу до дорослого життя, зміцнення життєвих пріоритетів і відповідальності за власний розвиток.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розроблення критеріїв ефективності тренінгів із подолання життєвих криз і методів оцінювання їхньої результативності. Потребує уваги вивчення стійкості досягнутих ефектів у короткостроковій і довгостроковій перспективі. Актуальним є дослідження впливу тренінгів на посттравматичне зростання молоді; удосконалення індивідуалізації програм відповідно до особливостей учасників.

Список літератури:

1. Вдович С., Зельман Л. Використання тренінгових технологій для розвитку навичок професійного спілкування майбутніх психологів. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи :* монографія / упоряд. : А. Кузик, А. Литвин ; за наук. ред. М. Коваля, Н. Ничкало. Львів : ЛДУ БЖД, 2023. С. 179–183.

2. Вірна Ж., Лазько А. Резильєнтність та адаптація до умов воєнного часу. *Психологія ревіталізації: вікові та педагогічні виміри :* монографія / за заг. ред. Я. Гошовського. Луцьк, 2023. С. 83–106.

3. Петрук Н. Концептуальне обґрунтування понять «життєва криза» та «кризові ситуації» у соціально-психологічних дослідженнях. *Наукові записки.* Серія «Психологія». 2024. Вип. 1 (3). С. 108–115. DOI: 10.32782/cusu-psy-2024-1-15.

4. Поліщук В., Поліщук С. Вікові кризи у життєвому шляху людини: базові концепти. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського.* Серія «Психологія». 2022. Т. 33 (72). № 5. С. 82–86. DOI: 10.3 2782/2709-3093/2022.5/13.

5. Станішевська В. Психологія особистісної кризи. Підтримка психологічного здоров'я особистості в умовах війни. *Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів :* матеріали VI Всеукраїнських психологічних читань, 21 квітня 2023 р., м. Умань. Умань, 2023. С. 60–63. URL: https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/05/ЗБІРНИК-VI-Всецкраїнських-психологічних-читань-21.04.2023-%D1%80..pdf.

6. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультування : навчальний посібник. Київ : Міленіум, 2007. 192 с.

7. Міщенко М. Психологія життєвої кризи особистості : навчально-методичний посібник. Умань : Візаві, 2020. 154 с.

References:

1. Vdovych, S., Zelman, L. (2023). Vykorystannia treninhovykh tekhnolohii dlia rozvytku navychok profesiinoho spilkuvannia maibutnikh psykholohiv [The use of training technologies for the development of professional communication skills of future psychologists]. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v suchasnii osviti: dosvid, problemy, perspektyvy: monohrafiia – Information and communication technologies in modern education: experience, problems, prospects: monograph, edited by M. Koval, N. Nychkalo; compiled by A. Kuzyk, A. Lytvyn, Lviv: LDU BZhD, 179–183 [in Ukrainian].

2. Virna, Zh., Lazko, A. (2023). Rezyliientnist' ta adaptatsiia do umov voiennoho chasu [Resilience and adaptation to the conditions of wartime]. Psykholohiia revitalizatsii: vikovi ta pedahohichni vymiry: monohrafiia – Psychology of revitalization: age and pedagogical dimensions: monograph, edited by Ya. Hoshovskyi, Lutsk, 83–106 [in Ukrainian].

3. Petruk, N. (2024). Kontseptual'ne obhruntuvannia poniat' "zhyttieva kryza" ta "kryzovi sytuatsii" u sotsial'no-psykholohichnykh doslidzhenniakh [Conceptual substantiation of the concepts of "life crisis" and "crisis situations" in socio-psychological research]. *Naukovi zapysky. Psykholohiia – Scientific notes. Psychology,* 1 (3), 108–115. DOI: 10.32782/cusu-psy-2024-1-15 [in Ukrainian].

4. Polishchuk, V., Polishchuk, S. (2022). Vikovi kryzy u zhyttievomu shliakhu liudyny: bazovi kontsepty [Age crises in the human life path: basic concepts]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernads'koho. Seriia "Psykholohiia".* Scientific notes of V.I. Vernadsky Taurida National University. Series "Psychology", 33 (72), 5, 82–86. DOI: 10.32782/2709-3093/2022.5/13 [in Ukrainian].

5. Stanishevska, V. (2023). Psykholohiia osobystisnoi kryzy [Psychology of personal crisis]. Pidtrymka psykholohichnoho zdorov'ia osobystosti v umovakh viiny: materialy VI Vseukrains'kykh psykholohichnykh chytan' "Udoskonalennia profesiinoi maisternosti maibutnikh psykholohiv" – Supporting the psychological health of the individual in the conditions of war: materials of the 6th All-Ukrainian psychological readings "Improving the professional skills of future psychologists", April 21, 2023, Uman, Uman, 60–63.

Retrieved from: https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/05/ЗБІРНИК-VI-Всецкраїнських-психологічних-читань-21.04.2023-%D1%80..pdf [in Ukrainian].

6. Tytarenko, T. (2007). Zhyttievi kryzy: tekhnolohii konsul′tuvannia: navch. posib. [Life crises: counseling technologies: textbook]. Kyiv: Millenium, 192 p. [in Ukrainian].

7. Mishchenko, M. (2020) Psykholohiia zhyttievoi kryzy osobystosti: navch.-metod. posib. [Psychology of the individual's life crisis: educational-methodological manual]. Uman: Vizavi, 154 p. [in Ukrainian].

© Т. В. Новак, М. Б. Боднар, 2025

Науково-методична стаття
Надійшла до редакції 10.04.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Подкоритова Л. О., Паладіна А. С. Гендерна толерантність у психологічній корекції прокрастинації. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 181–186.

УДК 159.947
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/10.32782/3041-1297/2025-1-24

Л. О. Подкоритова, А. С. Паладіна
Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2242-2576 – Л. О. Подкоритова
podkorytovaL@khmnu.edu.ua

ГЕНДЕРНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ КОРЕКЦІЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню гендерних особливостей прокрастинації як основи гендерної толерантності під час психологічній корекції. Теоретичний аналіз і емпіричні дані свідчать про наявність гендерних особливостей прокрастинації: результати численних досліджень вказують на вищу схильність до прокрастинації серед чоловіків. Водночас у межах нашого дослідження не було виявлено статистично значущих гендерних відмінностей, окрім високих показників у жінок за Шкалою загальної прокрастинації К. Лея. Зауважена загальна тенденція в дослідженій вибірці не збігається з результати інших подібних досліджень: у дослідженій вибірці дещо вищу схильність до прокрастинації мають жінки. Якісний аналіз відповідей досліджених дав можливість припустити, що чоловіки більше схильні до академічної і професійної прокрастинації, а жінки – до особистої і соціальної. Наведено рекомендації щодо прояву гендерної толерантності у психологічній корекції прокрастинації. Відмінності в результатах, отриманих у нашому дослідженні, порівняно з іншими, можуть бути зумовлені нерівномірним кількісним складом вибірок нашого дослідження (17 чоловіків і 40 жінок), а також значним віковим діапазоном респондентів (від 13 до 54 років), що могло вплинути на загальні показники та спричинити варіабельність проявів прокрастинації.

У статті надано загальні рекомендації щодо прояву гендерної толерантності у психологічній корекції прокрастинації, які враховують загальні гендерні особливості людини, гендерні особливості самої прокрастинації.

Перспективи подальших досліджень убачаються в більш глибокому вивченні гендерних відмінностей у проявах різних видів і форм прокрастинації, аналізі основних детермінант прокрастинаційної поведінки, більш детальному вивченні й емпіричній перевірці змісту та специфіки проявів гендерної толерантності у психологічній корекції прокрастинації.

Ключові слова: прокрастинація, гендерна толерантність, гендерні особливості, психологічна корекція.

L. O. Podkorytova, A. S. Paladina
Khmelnytsky National University, Khmelnytsky, Ukraine

GENDER TOLERANCE IN PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF PROCRASTINATION

Abstract. The article is devoted to the study of gender characteristics of procrastination as the basis of gender tolerance during psychological correction. Theoretical analysis and empirical data indicate the presence of gender characteristics of procrastination: the results of numerous studies indicate a higher tendency to procrastination among men; at the same time, within the framework of our study, no statistically significant gender differences were found, except for high indicators in women according to the General Procrastination Scale by K. Ley. The observed general trend in the studied sample does not coincide with the results of other similar studies: in the studied sample, women have a slightly higher tendency to procrastination. Qualitative analysis of the responses of the subjects made it possible to assume that men are more prone to academic and professional procrastination, and women to personal and social. The differences in results may be due to the uneven quantitative composition of the samples in our study (17 men and 40 women), as well as the significant age range of respondents (from 13 to 54 years), which could have affected the overall indicators and caused variability in the manifestations of procrastination.

Recommendations are given regarding the manifestation of gender tolerance in the psychological correction of procrastination, which take into account both the general gender characteristics of a person and the gender characteristics of procrastination itself.

Further research should be directed at an in-depth study of gender differences in the manifestations of various types and forms of procrastination, an analysis of the main determinants of procrastination behavior, as well as a detailed characterization of procrastination according to male and female types; to investigate in more detail and empirically verify the content and specificity of manifestations of gender tolerance in the psychological correction of procrastination.

Key words: procrastination, gender tolerance, gender characteristics, psychological correction.

Постановка проблеми. Прокрастинація є однією з найпоширеніших психологічних проблем сучасного суспільства. Значна кількість людей, зокрема молоді, демонструє тенденцію до хронічного відкладання виконання важливих завдань до граничних строків, що негативно позначається на їхній академічній і професійній успішності, міжособистісних стосунках, загальній якості життя. Така поведінка має системний характер і постає значним бар'єром на шляху досягнення особистісних і професійних цілей, впливає не лише на індивідуальну продуктивність, а й на ефективність функціонування колективів і організацій. Окрім того, хронічна прокрастинація веде до погіршенням психологічного та фізичного здоров'я внаслідок постійного стресу, спричиненого наближенням дедлайнів і усвідомленням незавершеності завдань. Це підкреслює необхідність комплексного вивчення цього феномену та розроблення ефективних стратегій його подолання. Отже, постає потреба у психологічній корекції прокрастинації, яку варто здійснювати з урахуванням гендерних особливостей людей, які потребують цієї корекції. Урахування гендерних особливостей у роботі та взаємодії – гендерна толерантність – відповідає сучасним європейським нормам.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Феномен прокрастинації є об'єктом міждисциплінарних досліджень, зокрема в межах психології, де вивчаються зміст, детермінанти та механізми цієї поведінкової тенденції, а також її зв'язки з іншими психічними феноменами. Окрему увагу приділяють розробленню та емпіричній перевірці ефективних методів психологічної корекції прокрастинації. Дослідження цього феномену представлені у працях таких науковців, як М. Дворник, Ю. Гімаєва, А. Закревська, Н. Костенко, Н. Левус, А. Родінка, О. Тхоревська, Н. Черничко, J. Burka, J.R. Ferrari, C.H. Lay, N.A. Milgram, P. Steel та інші. Варто зазначити, що огляд наукових публікацій виявив домінування англомовних гендерних досліджень прокрастинації, тоді як українські дослідження на цю тему залишаються не досить репрезентованими. Зокрема, А. Запорожченко [3] у своєму дослідженні, присвяченому психологічним особливостям прокрастинації в перфекціоністів, не виявила статистично значущих гендерних відмінностей у схильності до прокрастинації: як чоловіки, так і жінки виявили подібний рівень схильності до відкладання завдань. Однак авторка звертає увагу на дані інших досліджень, де зафіксовані окремі гендерні відмінності у специфічних проявах прокрастинації. Наприклад, жінки частіше відкладають виконання завдань через острах невдачі, порівняно із чоловіками. У роботі Я. Варварічевої [цит. за 3] було виявлено неоднозначні гендерні відмінності в рівнях прокрастинації серед студентів різних навчальних закладів. Зокрема, в одному з університетів жінки демонстрували нижчий рівень прокрастинації, ніж чоловіки, тоді як у студентів іншого навчального закладу таких відмінностей не було зафіксовано. Це свідчить про можливу роль контекстуальних чинників у прояві гендерних відмінностей прокрастинаційної поведінки, що потребує подальших досліджень.

А. Закревська посилається на результати масштабного епідеміологічного дослідження, у якому було виявлено, що чоловіки демонструють вищий рівень схильності до прокрастинації порівняно із жінками [2]. Подібні дані отримані в дослідженні К. Фархаха з колегами [10], проведеному на вибірці студентів, де було встановлено, що чоловіки-студенти частіше схильні до відкладання завдань, ніж жінки-студентки. Автори зазначають, що аналогічні гендерні відмінності виявлялися і в попередніх дослідженнях інших науковців, що свідчить про сталість такої тенденції.

Результати метааналізу, проведеного Д. Лу, Г. Їгенґом і Т. Ю [11], також підтверджують, що чоловіки загалом більш схильні до прокрастинації, ніж жінки.

Урахування систематизованих відомостей про гендерні особливості дає можливість застосовувати підходи, засновані на принципах гендерної толерантності у психологічній корекції. Це передбачає уникнення гендерних стереотипів і упереджень, урахування індивідуальних особливостей людини, незалежно від її статевої належності. Такий підхід сприяє створенню безпечного психологічного середовища, що підвищує ефективність

психокорекційної роботи та забезпечує індивідуалізований підхід до подолання прокрастинації.

Мета статті – дослідження гендерних особливостей прокрастинації як основи гендерної толерантності у психологічній корекції прокрастинації.

Виклад основного матеріалу. Провідним поняттям нашого дослідження є «прокрастинація», яке ми визначаємо відповідно до «Психологічної енциклопедії» як схильність до нерішучості в ухваленні рішень, відкладання дій на потім [5, с. 187]. Ця схильність може проявлятися в різних сферах життя людини і в різних формах. Так, Д.Д. Бурка та Л.М. Юен описують такі види прокрастинації, як [1]: *академічна прокрастинація* – це схильність до відкладання виконання навчальних завдань; *професійна прокрастинація* – це відкладання робочих завдань; *побутова прокрастинація* – це відкладання повсякденних справ; *особиста прокрастинація* – це відкладання завдань, пов'язаних з особистісним розвитком і здоров'ям; *соціальна прокрастинація* – це уникання соціальної взаємодії; *активна прокрастинація* – це навмисне відкладання завдань до крайнього терміну для досягнення високої продуктивності під тиском часу, що притаманно людям із високою самоорганізацією та стресостійкістю; *пасивна прокрастинація* – це переважно несвідоме відкладання важливих завдань.

Описані вище види прокрастинації узагальнено на рисунку 1.

Причини прокрастинації досить різноманітні: брак мотивації, брак енергії, страх успіху і неуспіху, когнітивні спотворення, низька самооцінка, зависокі вимоги суспільства й соціальний вплив узагалі, багато інших. Наслідками можуть бути стрес, почуття провини, зниження якості життя, погіршення стосунків, продуктивності тощо. Отже, прокрастинація має бути предметом психологічної корекції, як уже зазначалось, з урахуванням гендерних особливостей.

Як показали результати проведеного аналізу останніх досліджень і публікацій, до прокрастинації більше схильні чоловіки [2; 10; 11]. Нами було проведене власне емпіричне дослідження щодо визначення гендерних особливостей прокрастинації. Для цього ми використали такі методики, як Шкала загальної прокрастинації К. Лея (General Procrastination Scale) [4] і Шкала прокрастинації Б. Такмана (Tuckman Procrastination Scale, TPS) [4]. Обидві методики включають низку тверджень, що відображають особливості виконання завдань, дотримання дедлайнів і рівень самоорганізації. Досліджуваним пропонується оцінити ступінь згоди з кожним твердженням за 5-бальною шкалою. Доцільність використання цих шкал у нашому дослідженні зумовлена їх простотою, зрозумілістю для респондентів, а також можливістю адаптації до різних контекстів поведінкової прокрастинації.

Обробка результатів за обома методиками відбувалася згідно із ключем за прямими і оберненими твердженнями.

Дослідження було здійснено через Google Forms (посилання: https://forms.gle/tGoVHY3RVZrDsKeY8).

Вибірка – 57 осіб: 40 жінок (70,2%) і 17 чоловіків (29,8%), вік – від 13 до 54 років.

Для виявлення гендерних особливостей прокрастинації в дослідженій вибірці ми обчислювали: 1) середній бал за кожним твердженням у чоловічій і жіночій вибірках; 2) кількість досліджених (у %) за рівнями прокрастинації (таблиця 1, рисунок 2).

Середні бали за всіма твердженнями в обох методиках як у жіночій, так і в чоловічій вибірках подібні – лише за деякими твердженнями відзначається незначна, статистично незначуща відмінність. За Шкалою загальної прокрастинації К. Лея, у жінок показники прокрастинації дещо вищі, ніж у чоловіків; а за Шкалою прокрастинації Б. Такмана, навпаки, – дещо вищі показники прокрастинації в чоловіків. Припускаємо, що ці від-

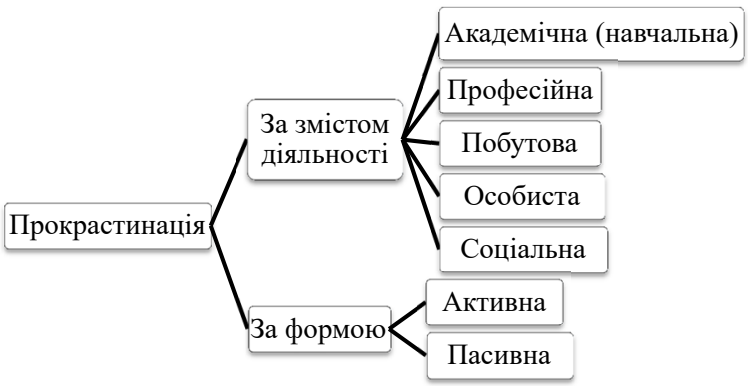

Рис. 1. Види прокрастинації

Таблиця 1

Кількість досліджених із різними рівнями прокрастинації

Рівень прокрастинації	Шкала загальної прокрастинації К. Лея				Шкала прокрастинації Б. Такмана			
	жінки		чоловіки		жінки		чоловіки	
	особи	%	особи	%	особи	%	особи	%
високий	3	7,5	0	0	12	30	6	35,3
середній	31	77,5	15	88,2	9	22,5	2	11,8
низький	6	15	2	11,8	19	47,5	9	52,9
∑	*40*	*100*	*17*	*100*	*40*	*100*	*17*	*100*

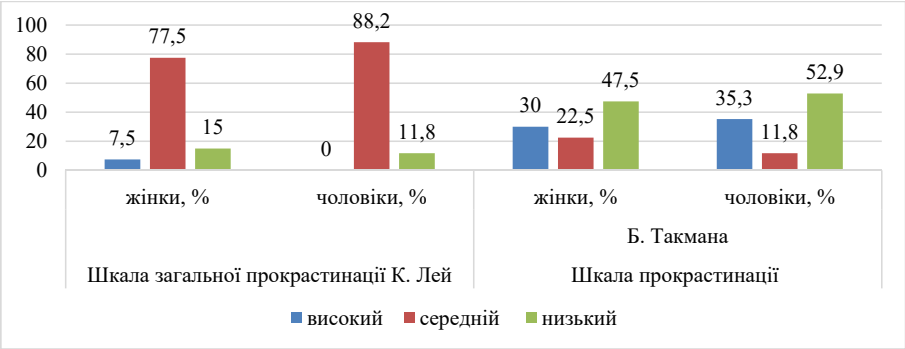

Рис. 2. Кількість досліджених (%) із різними рівнями прокрастинації

мінності можуть бути пов'язані з тим, що Шкала Б. Такмана більше орієнтована на академічну прокрастинацію [4], а Шкала К. Лея – на загальну [4]. Як показав аналіз тверджень за обома шкалами, чоловіки мають трохи вищі показники прокрастинації саме за тими твердженнями, які можна віднести до академічної та професійної прокрастинації, і менші – за твердженнями, які стосуються особистої і соціальної прокрастинації. Зауважимо, що Шкала К. Лея не дає диференціації за видами прокрастинації, однак використані в ній твердження можуть бути співвіднесені із зазначеними видами прокрастинації. Більш детальне вивчення виявлених тенденцій становить інтерес для подальших досліджень.

З таблиці 1 та рисунку 2 видно, що в дослідженій вибірці:

– *за результатами Шкали загальної прокрастинації К. Лея,* у вибірці переважають респонденти із середнім рівнем прокрастинації, серед чоловіків не виявлено жодного випадку високого рівня прокрастинації, тоді як серед жінок спостерігається дещо більша частка респонденток із низьким рівнем прокрастинації порівняно із чоловіками;

– *за даними Шкали прокрастинації Б. Такмана,* домінують респонденти з низьким рівнем прокрастинації, серед жінок частка як із низьким, так і з високим рівнем прокрастинації трохи менша, ніж серед чоловіків.

Аналіз отриманих результатів за допомогою кутового перетворення Фішера φ [5] засвідчив статистично значущу різницю (за $p \leq 0,05$) лише за показником кількості респондентів із високим рівнем прокрастинації за Шкалою С. Лея, де виявлено більшу частку жінок порівняно із чоловіками. За всіма іншими показниками відмінності між чоловічою і жіночою вибірками не досягли рівня статистичної значущості.

Загалом результати цього дослідження узгоджуються з даними, отриманими А. Запорожченко [3], згідно з якими не було виявлено статистично значущих гендерних відмінностей у рівнях прокрастинації. Водночас у дослідженій вибірці спостерігається тенденція до вищого рівня прокрастинації у жінок, що не узгоджується з результатами інших досліджень [2; 10; 11], де виявлено вищу схильність до прокрастинації в чоловіків. Відмінності в результатах можуть бути зумовлені нерівномірним кількісним складом вибірок у нашому дослідженні (17 чоловіків і 40 жінок), а також значним віковим діапазоном респондентів (від 13 до 54 років), що могло вплинути на загальні показники та спричинити варіативність у проявах прокрастинації.

Беручи до уваги отримані емпіричні результати й інші відомості про гендерні відмінності, під час психологічної корекції прокрастинації варто проявляти *гендерну толерантність* (урахувати гендерні особливості клієнтів):

– оскільки чоловіки активізуються у відповідь на наявну мету, для подолання прокрастинації чоловікам і, як припускається, жінкам маскулінного типу потрібно ставити чіткі, досяжні

та зрозумілі цілі [7, с. 40]; чоловікам варто звернути увагу на причини прокрастинації у сфері навчання і роботи, що може бути пов'язано із браком належної мотивації та труднощами в усвідомленні кінцевого результату;

– жінкам одночасно з корекцією прокрастинації варто працювати із самооцінкою, позитивним самоставленням, страхом неуспіху й мотивацією успіху [7, с. 44–45]; звертати увагу на прокрастинацію в соціальній і особливо в особистій сфері (учитися дбати про власний розвиток і власні потреби);

– і чоловікам, і жінкам доцільно ділити поставлені завдання на окремі підзавдання, після досягнення яких винагороджувати себе, розвивати навички тайм-менеджементу, саморегуляції, самодисципліну [6].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведене емпіричне дослідження гендерних особливостей прокрастинації не виявило статистично значущих відмінностей між рівнем прокрастинації чоловіків і жінок, окрім високих показників у жінок за Шкалою загальної прокрастинації К. Лея, що не збігається з результати інших подібних досліджень.

Зауважено, що чоловіки більше схильні до академічної і професійної прокрастинації, а жінки – до особистої і соціальної.

Наведено рекомендації щодо прояву гендерної толерантності у психологічній корекції прокрастинації, які враховують як загальні гендерні особливості людини, так і гендерні особливості саме прокрастинації.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на поглиблене вивчення гендерних відмінностей у проявах різних видів і форм прокрастинації, аналіз основних детермінант прокрастинаційної поведінки, більш детальне вивчення та емпіричну перевірку змісту та специфіки проявів гендерної толерантності у психологічній корекції прокрастинації.

Список літератури:

1. Бурка Д.Д., Юен Л.М. Прокрастинація. Чому ви вдаєтесь до неї і що можна зробити із цим вже сьогодні / переклад з англ. К. Крапки. Львів : Видавництво Старого Лева, 2023. 400 с.

2. Закревська А. Прокрастинація як причина оптимістичної налаштованості на майбутнє : кваліфікаційна робота здобувача вищої освіти освітнього ступеня «магістр». Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ. 2022. 71 с. URL: https://salo.li/b2b98c1 (дата звернення: 03.02.2024).

3. Запорожченко А. Психологічні особливості прокрастинації перфекційної особистості : кваліфікаційна магістерська робота. Миколаїв : Чорноморський національний університет імені Петра Могили, 2022. 108 с. URL: https://salo.li/135E4fA (дата звернення: 02.02.2024).

4. Карамушка Л., Бондарчук О., Грубі Т. Методики дослідження перфекціонізму, трудоголізму та прокрастинації особистості : методичний посібник. Кам'янець-Подільський : ПП «Аксіома», 2019. 80 с. URL: https://salo.li/E9EA149 (дата звернення: 20.11.2024).

5. Метод φ («кутове перетворення Фішера»). URL: https://www.eztests.xyz/criteria/fisher_angular_transformation (дата звернення: 06.02.2024).

6. Паладіна А. Гендерні особливості прокрастинації : науковий проєкт. Хмельницький : Хмельницький національний університет, 2025. 39 с.

7. Подкоритова Л., Карпова Д., Ігумнова О., Комар Т. Диференційна психологія : навчальний посібник. Хмельницький : ХНУ, 2022. 202 с.

8. Подкоритова Л. Психологічний розвиток і корекція волі : лекція. Хмельницький : Хмельницький національний університет, 2024. 44 с.

9. Психологічна енциклопедія. Київ : Самвидав, 2006. 424 с.

10. Farhah K., Nurul S.S., Nurrulaini A., Nur A.A., Ahmad Z., Wirawani K. Gender Difference in Procrastination Among University Students. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences [S. l.].* 2022. V. 4. № 3. P. 11–22. URL: https://myjms.mohe.gov.my/index.php/ajress/article/view/19394 (дата звернення: 03.02.2024).

11. Lu D., Yiheng H., Yu T. Gender, socioeconomic status, cultural differences, education, family size and procrastination: a sociodemographic meta-analysis. *Frontiers in Psychology.* 2022. № 12. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.719425/full (дата звернення: 04.02.2024).

References:

1. Burka, D.D., & Yuen, L.M. (2023). Prokrastynatsiya. Chomu vy vdayetes' do neyi i shcho mozhna zrobyty iz tsym vzhe s'ohodni [Procrastination: Why You Do It, What to Do About It Now] (K. Krapka, Trans.). Lviv: Vydavnytstvo Staroho Leva [in Ukrainian].

2. Zakrevska, A. (2022). Prokrastynatsiya yak prychyna optymistychnoyi nalashtovanosti na maybutnye [Procrastination as a Reason for Optimistic Outlook on the Future] (Master's thesis). Lviv: Lvivskyi Derzhavnyi Universytet Vnutrishnikh Sprav. Retrieved from: https://salo.li/b2b98c1 (Accessed: 03.02.2024) [in Ukrainian].

3. Zaporizhchenko, A. (2022). *Psykholohichni osoblyvosti prokrastynatsiyi perfektsiynoyi osobystosti* [Psychological Features of Procrastination of a Perfectionist Personality] (Master's thesis). Mykolaiv: Chornomorskyi Natsionalnyi Universytet imeni Petra Mohyly. Retrieved from: https://salo.li/135E4fA (Accessed: 02.02.2024) [in Ukrainian].

4. Karamushka, L., Bondarchuk, O., & Hrubi, T. (2019). Metodyky doslidzhennia perfektsionizmu, trudoholizmu ta prokrastynatsiyi osobystosti: metodychnyi posibnyk [Methods of Studying Perfectionism, Workaholism and Procrastination of Personality: A Methodical Manual]. Kamianets-Podilskyi: PP "Aksioma". Retrieved from: https://salo.li/E9EA149 (Accessed: 20.11.2024) [in Ukrainian].

5. Metod φ ("kutove peretvorennia Fishera") [Phi Method (Fisher's Angular Transformation)]. (n.d.). Retrieved from: https://www.eztests.xyz/criteria/fisher_angular_transformation (Accessed: 06.02.2024) [in Ukrainian].

6. Paladina, A. (2025). Henderni osoblyvosti prokrastynatsiyi: naukovyi proiekt [Gender Differences in Procrastination: A Scientific Project]. Khmelnytskyi: Khmelnytskyi Natsionalnyi Universytet [in Ukrainian].

7. Podkorytova, L., Karpova, D., Ihumnova, O., & Komar, T. (2022). Diferentsiina psykholohiya: navchalnyi posibnyk [Differential Psychology: A Textbook]. Khmelnytskyi: KhNU [in Ukrainian].

8. Podkorytova, L. (2024). Psykholohichnyi rozvytok i korektsiya voli: lektsiya [Psychological Development and Correction of Will: A Lecture]. Khmelnytskyi: Khmelnytskyi natsionalnyi universytet [in Ukrainian]

9. Psykholohichna entsyklopediya [Psychological Encyclopedia] (2006). Kyiv: Samvydav [in Ukrainian].

10. Farhah, K., Nurul, S.S., Nurrulaini, A., Nur, A.A., Ahmad, Z., & Wirawani, K. (2022). Gender difference in procrastination among university students. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, 4 (3), 11–22. Retrieved from: https://myjms.mohe.gov.my/index.php/ajress/article/view/19394 (Accessed: 03.02.2024).

11. Lu, D., Yiheng, H., & Yu, T. (2022). Gender, socioeconomic status, cultural differences, education, family size and procrastination: A sociodemographic meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719425.

© Л. О. Подкоритова, А. С. Паладіна, 2025

Науково-методична стаття
Надійшла до редакції 19.03.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Долга Т. О., Мельник Ю. С., Тимош Ю. В. Комунікативні бар'єри в сім'ї: психолінгвістичний аналіз та консультування з урахуванням вікової специфіки. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 187–191.

УДК 159.9
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/10.32782/3041-1297/2025-1-25

Т. О. Долга, Ю. С. Мельник, Ю. В. Тимош
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка, м. Кременець, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2855-8362 – Т. О. Долга
https://orcid.org/0009-0006-3802-4827 – Ю. С. Мельник
https://orcid.org/0000-0002-2226-9866 – Ю. В. Тимош
tetianadolha@gmail.com

КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ В СІМ'Ї: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТА КОНСУЛЬТУВАННЯ З УРАХУВАННЯМ ВІКОВОЇ СПЕЦИФІКИ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню комунікативних бар'єрів, що виникають у сімейному спілкуванні, з урахуванням вікових особливостей членів родини. Комунікативні бар'єри розглядаються з позицій психолінгвістичного підходу як порушення процесу передачі та сприйняття інформації між суб'єктами спілкування. У роботі виявлено та проаналізовано психолінгвістичні чинники, що зумовлюють виникнення комунікативних бар'єрів у різних вікових групах (діти, підлітки, дорослі); представлено результати емпіричного дослідження, спрямованого на з'ясування особливостей прояву комунікативних бар'єрів у сім'ях із дітьми різного віку; розроблено рекомендації щодо психологічного консультування сімей з урахуванням вікової специфіки для подолання комунікативних труднощів і оптимізації сімейного спілкування. Наукова новизна дослідження полягає в розширенні уявлень про психолінгвістичні механізми виникнення комунікативних бар'єрів у сім'ї та розробленні диференційованого підходу до сімейного консультування з огляду на вікові характеристики комунікантів.

Ключові слова: комунікативні бар'єри, сімейне спілкування, психолінгвістика, вікові особливості, психологічне консультування.

T. O. Dolga, Yu. S. Melnyk, Yu. V. Tymosh
Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy Named after Taras Shevchenko, Kremenets, Ukraine

COMMUNICATION BARRIERS IN THE FAMILY: PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS AND CONSULTATION TAKING INTO ACCOUNT AGE SPECIFICITY

Abstract. The article is devoted to the study of communication barriers that arise in family communication, taking into account the age characteristics of family members. Communication barriers are considered from the standpoint of a psycholinguistic approach as a violation of the process of transmitting and perceiving information between subjects of communication. The aim of the work is to identify and analyze psycholinguistic factors that cause the emergence of communication barriers in different age groups (children, adolescents, adults). The article presents the results of an empirical study aimed at clarifying the features of the manifestation of communication barriers in families with children of different ages. Recommendations for psychological counseling of families, taking into account age-specific characteristics, are developed to overcome communication difficulties and optimize family communication. The scientific novelty of the study lies in expanding ideas about the psycholinguistic mechanisms of the emergence of communication barriers in the family and developing a differentiated approach to family counseling taking into account the age characteristics of communicants.

Key words: communication barriers, family communication, psycholinguistics, age characteristics, psychological counseling.

Постановка проблеми. Сім'я є первинним і найважливішим інститутом соціалізації людини, саме в родинному колі закладається фундамент особистісного розвитку дитини, формуються базові цінності, настанови та моделі міжособистісної взаємодії. Ефективність внутрішньосімейної комунікації є однією із ключових умов повноцінного функціонування сім'ї як системи, оскільки забезпечує взаєморозуміння та емоційний контакт між її членами, узгодженість їхньої поведінки та спільної діяльності (В. Злагодух, Н. Погорільська, І. Поліщук, Л. Помиткіна, Р. Федоренко, Н. Хімченко [6–8]. Натомість порушення комунікативних процесів у родині, поява різного роду бар'єрів у спілкуванні неминуче призводять до напруження сімейної атмосфери, конфліктів і дисфункціональності сімейних підсистем. Особливо вразливими в цьому сенсі є сім'ї з дітьми та підлітками, адже комунікативні труднощі та непорозуміння між представниками різних поколінь родини можуть накладатися на вікові особливості та кризи розвитку молодших членів сім'ї, загострювати й ускладнювати їхній перебіг. Тому вивчення вікових аспектів виникнення комунікативних бар'єрів у сімейному спілкуванні є актуальним науково-практичним завданням у контексті пошуку ефективних стратегій психологічної допомоги сучасній сім'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні особливості та закономірності сімейної комунікації традиційно перебувають у центрі уваги дослідників у галузі загальної, соціальної та сімейної психології (Г. Бевз, Н. Веселова, Т. Говорун, В. Злагодух, Г. Кошонько, Н. Погорільська, Л. Помиткіна, Р. Федоренко, Н. Хімченко й інші) [1; 3–6; 8]. У рамках системного підходу до вивчення сім'ї визначаються такі ключові характеристики внутрішньосімейного спілкування, як відкритість, довіра, емоційна близькість, чіткість і прямота комунікацій, діалогічність, інші, які розглядаються як критерії успішності сімейної взаємодії та індикатори психологічного здоров'я сім'ї.

Як зазначає Г. Кошонько, «міжособистісна комунікація в сім'ї відповідає завданням обміну інформацією, узгодження зусиль і виконання ролей у спільній діяльності, установлення й розвитку міжособистісних відносин, пізнання партнера й самопізнання. Особливістю міжособистісної комунікації в сім'ї є висока емоційна насиченість та інтенсивність спілкування. На відміну від ділових і соціальних контактів, які зазвичай відбуваються за межами сім'ї і пов'язані з певною регламентацією відносин, сімейне спілкування не обмежується жодними соціальними рамками й жорсткими правилами» [5]. Дослідниця виділяє такі ознаки сприятливого комунікативного поля в сім'ї: уміння та навички слухання, прозорість і прямий характер висловлювань, конгруентність висловлювань, саморозкриття членів сім'ї у спілкуванні один з одним, постійність комунікації та її емоційне забарвлення.

Водночас, на думку Н. Веселової, «деструктивна комунікація в сім'ї спричиняє прояви самотності, низької самооцінки, агресії, дезадаптації її членів» [3, с. 23].

На важливості емоційної складової частини в сімейній комунікації, особливо в дошкільному віці, наголошує О. Федорчук: «Максимально насичуючи процес взаємодії з дитиною позитивними емоціями, ціннісними смислами й емпатійними діями, дорослі тим самим забезпечують гармонію почуттів, мислення та уяви дитини» [9, с. 302].

Водночас у низці сучасних психологічних досліджень виявлено ознаки поширеності комунікативних бар'єрів різного типу у процесі внутрішньосімейного спілкування. Так, до комунікативних бар'єрів, які можуть виникати в сім'ї, дослідники відносять: обмеженість уяви партнерів по спілкуванню, що стає причиною подружніх непорозумінь і конфліктів; обмежений словниковий запас того, хто висловлюється; рівень словникового запасу того, хто слухає; слабка пам'ять; невміння слухати, невихованість партнерів по спілкуванню тощо [7, с. 132–134].

Попри наявність окремих досліджень, нині бракує цілісного уявлення про психолінгвістичні особливості комунікативних бар'єрів у сім'ях із дітьми різного віку. Залишаються не досить з'ясованими панівні типи таких бар'єрів, пов'язаних із дорослішанням дітей, а також провідні психологічні чинники їх виникнення на різних стадіях життєвого циклу сім'ї. Отже, розроблення диференційованих стратегій подолання зумовлених віком комунікативних труднощів засобами сімейного психологічного консультування є актуальним завданням, що потребує подальшого науково-методичного опрацювання.

Метою статті є виявлення вікових аспектів виникнення комунікативних бар'єрів у сучасній українській сім'ї шляхом визначення психолінгвістичних особливостей і чинників їх прояву на різних етапах дорослішання дітей, а також розроблення рекомендацій для психологів-консультантів щодо врахування вікової специфіки комунікативних процесів у наданні психологічної допомоги сім'ям.

Виклад основного матеріалу. З метою виявлення вікових особливостей прояву комунікативних бар'єрів у сімейній взаємодії нами було організовано та проведено емпіричне дослідження,

учасниками якого стали 45 повних нуклеарних сімей із дітьми, що проживають у м. Кременець і Кременецькому районі Тернопільської області. Залежно від віку дітей сім'ї були розподілені на три групи по 15 родин у кожній: група 1 – сім'ї з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку (3–10 років); група 2 – сім'ї з підлітками (11–15 років); група 3 – сім'ї з юнаками та дівчатами раннього юнацького віку (16–20 років).

Емпіричні дані було зібрано з використанням комплексного систематичного спостереження за актуальною комунікативною поведінкою членів родини в умовах консультативного прийому, напівструктурованого інтерв'ювання батьків і дітей стосовно специфіки внутрішньосімейного спілкування, а також спеціально розробленого опитувальника «Комунікативні бар'єри в моїй родині» для підлітків і юнацтва. Опитувальник містить 20 тверджень, які описують різні аспекти утрудненого спілкування з батьками, кожне з яких треба оцінити за п'ятибальною шкалою (від «ніколи» до «дуже часто»).

За результатами дослідження було виявлено суттєві відмінності в характері та ступені прояву комунікативних бар'єрів у сім'ях із дітьми різного віку. Так, у групі сімей із дошкільнятами та молодшими школярами найтиповішими перешкодами сімейної комунікації виявилися бар'єри когнітивно-лінгвістичного типу, пов'язані з віковою специфікою розуміння дітьми мовлення дорослих. Найчастіше спостерігалися проблеми з адекватним сприйняттям та інтерпретацією дітьми вербальних настанов, прохань та інструкцій батьків, подекуди навіть прямих вказівок, унаслідок не досить розвинених навичок активного слухання, обмеженого словникового запасу, нездатності утримувати увагу на значних за обсягом вербальних повідомленнях. Окрім того, у багатьох випадках комунікативні труднощі були спричинені невідповідністю рівня складності мовлення батьків актуальним мовленнєвим можливостям дітей, а також порушенням логіки та зв'язності мовленнєвих конструкцій із боку дорослих. Ще одна група бар'єрів була пов'язана з низьким рівнем мотивації дітей до спілкування на теми, далекі від сфери їхніх безпосередніх інтересів і потреб, що знижувало загальну комунікативну активність і ефективність.

Натомість, у групі сімей із підлітками провідну роль відігравали бар'єри соціально-психологічного характеру, в основі яких лежали вікові прагнення молодого покоління до автономії, самостійності, визнання власної ідентичності, а також опір надмірному контролю й опіці з боку батьків. Так, досить поширеними в цих сім'ях були свідомі комунікативні обмеження підлітків, пов'язані з небажанням ділитися з батьками особистою інформацією, обговорювати події свого життя та проблеми, якими переймаються. Нерідко підлітки демонстрували схильність до уникаючої комунікативної поведінки, дистанціювання та замкнутості у спілкуванні з батьками. Характерними були також конфлікти через несумісність звичних батьківських патернів директивного спілкування з потребою підлітків у більш демократичному та діалогічному стилі комунікації в родині. Ще одним поширеним бар'єром у сім'ях цієї групи виявився своєрідний «мовний бар'єр» між поколіннями, зумовлений активним уживанням підлітками молодіжного сленґу, жарґонної лексики, іншомовних запозичень, якими батьки часто не володіють належною мірою.

У групі сімей із дітьми раннього юнацького віку найбільш вираженими виявилися бар'єри комунікативної взаємодії на рівні глибинних особистісних смислів і екзистенційних переживань юнаків і дівчат. Попри загалом вищий рівень комунікативної компетентності молоді порівняно з попередніми віковими групами, у багатьох сім'ях спостерігалася проблема уникнення відкритого та щирого обговорення особистісно значущих, однак емоційно напружених чи психологічно болючих тем, як-от професійний вибір, побудова близьких стосунків, плани на майбутнє тощо. Нерідко як батьки, так і їхні дорослі діти повідомляли про внутрішню скутість і дискомфорт, коли мова заходила про найбільш інтимні та вразливі аспекти внутрішнього світу молодої людини. У багатьох випадках мали місце своєрідні «маніпулятивні ігри» між юнаками та їхніми батьками, коли під час спілкування свідомо використовувалися комунікативні прийоми непрямого впливу, навіювання, тиску для досягнення якихось цілей чи отримання бажаного результату, що блокувало взаємну довіру та підвищувало рівень конфліктності.

Аналіз результатів дослідження за опитувальником «Комунікативні бар'єри в моїй родині» показав наявність значущих відмінностей у показниках самооцінки підлітками та юнаками частоти й інтенсивності комунікативних труднощів із батьками, зокрема, представники раннього юнацького віку в середньому значно вище оцінювали ступінь вираженості таких проблемних зон сімейного спілкування, як нерозуміння батьками справжніх почуттів і потреб власних дітей, дефіцит довіри та щирості у стосунках, страх ненавмисно зачепити больові точки одне одного, тоді як підлітки більшою мірою відзначали бар'єри, пов'язані із прагненням до автономії та конфлік-

тами через розбіжність поглядів, інтересів і уподобань.

Узагальнення результатів дослідження дало змогу розробити рекомендації для психологів-консультантів щодо оптимізації внутрішньосімейної комунікації з урахуванням вікової специфіки дітей.

У роботі із сім'ями, які виховують дошкільнят і молодших школярів, доцільно зробити акцент на:

– розвитку в батьків навичок активного слухання, емпатії та сенситивності;

– адаптації мовлення до можливостей дитини;

– формуванні навичок створення оптимального мотиваційного контексту для спілкування відповідно до провідних вікових потреб дитини;

– застосуванні ігрових форм для ефективної взаємодії та спілкування.

Для налагодження ефективної комунікації з підлітками рекомендується спрямувати зусилля на:

– формування рівноправних і партнерських стосунків у родині;

– поступове розширення прав і сфери відповідальності дітей;

– забезпечення особистого простору підлітка й невтручання в нього;

– заохочення підлітків до діалогу, спільної діяльності й ухвалення взаємовигідних рішень;

– прийняття та спільне опанування актуальних мовленнєвих кодів молодіжної субкультури.

У консультативній роботі із сім'ями, які мають дітей раннього юнацького віку, важливо:

– створювати досить безпечний і довірливий простір для саморозкриття юнаків і дівчат;

– уникати оцінкового ставлення та повчань;

– демонструвати готовність приймати та поважати їхній власний життєвий вибір;

– спонукати до ведення відкритого діалогу на теми, що хвилюють;

– змінювати правила взаємодії та спілкування в разі прихованих маніпуляцій із боку будь-якої зі сторін.

Ефективним засобом подолання комунікативних бар'єрів, налагодження взаємодії та конструктивного спілкування між батьками та їхніми дітьми може стати психологічний тренінг комунікативності. Ефективність тренінгових занять, як зазначають С. Вдович і Л. Зельман, «забезпечується їхньою інтерактивністю. Це можуть бути індивідуальні або групові завдання чи вправи, різноманітні рольові та ділові ігри, створення і застосування на практиці нових моделей поведінки в різних ситуаціях спілкування, випробування різноманітних стратегій і стилів спілкування, особливо в конфліктних ситуаціях. Під час тренінгу його учасники, які почасти опиняються поза зоною комфорту, тому часто емоційно проживають певні ситуації, змушені імпровізувати й ухвалювати не характерні для них нестандартні рішення та мають змогу самостійно аналізувати власну поведінку, обговорювати ситуацію з іншими учасниками тренінгу, взаємодіяти з ними, мобілізувати всі свої можливості та творчі здібності» [2].

Тренінг комунікативності не лише сприятиме подоланню комунікативних бар'єрів, а й допоможе краще зрозуміти вікові особливості комунікації різних вікових груп, навчитися налагоджувати контакти, утримувати увагу співрозмовника, активно слухати й надавати зворотний зв'язок, вербалізувати власні емоційні стани та почуття за допомогою «Я-повідомлень», ефективно управляти емоціями у складних ситуаціях, застосовувати різні стилі поведінки у спілкуванні та розв'язувати конфлікти, розпізнавати маніпулятивні впливи та протистояти їм, використовувати позитивні методи впливу на співрозмовника (переконання, аргументацію та інші).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проведене дослідження дало змогу виявити якісні відмінності у специфіці комунікативних бар'єрів, характерних для сімей із дітьми різного віку. З'ясовано, що на етапі дошкільного та молодшого шкільного дитинства провідну роль відіграють когнітивно-лінгвістичні та мотиваційні бар'єри, зумовлені віковими особливостями мовленнєвого розвитку та сфери провідних потреб дітей. У підлітковому віці більшою мірою виражені соціально-психологічні перешкоди сімейної комунікації, пов'язані із загостренням питань автономії та конфліктом між поколіннями. Специфічними комунікативними проблемами сімей із дітьми раннього юнацького віку є бар'єри саморозкриття та порушення психологічних кордонів у спілкуванні батьків і дітей. Розроблені за результатами дослідження рекомендації для психологічного консультування сімей мають диференційований характер відповідно до виявлених вікових закономірностей комунікативної взаємодії.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в організації масштабніших досліджень вікової динаміки комунікативних процесів у сім'ях із дітьми з використанням більш репрезентативних вибірок, а також у створенні й апробації спеціальних корекційно-розвивальних програм, спрямованих на профілактику та подолання сімейних комунікативних бар'єрів, специфічних для кожного вікового періоду розвитку.

Список літератури:

1. Бевз Г. Прийомна сім'я: соціально-психологічні виміри : монографія. Київ : Слово, 2010. 352 с.

2. Вдович С., Зельман Л. Формування навичок безконфліктного професійного спілкування майбутніх фахівців сфери «людина – людина» шляхом тренінгу комунікативності. *Перспективи та інновації наук.* Серія «Педагогіка. Психологія. Медицина». 2022. № 4 (9). С. 64–74. DOI: 10.52058/2786-4952-2022-4(9)-64-74.

3. Веселова Н. Психологічні особливості комунікативних процесів у сім'ї. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету.* Серія «Психологічні науки». 2013. Вип. 114. С. 21–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2013_114_7.

4. Говорун Т., Кікінежді О. Гендерна психологія : навчальний посібник. Київ : Академія, 2004. 308 с.

5. Кошонько Г. Особливості міжособистісної комунікації в сім'ї. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України.* Серія «Педагогічні та психологічні науки». Хмельницький : НАДПСУ, 2012. № 65. С. 195–199. URL: https://elar.khmnu.edu.ua/bitstreams/748f443a-bee6-41a6-bc0c-1a99c1be4f1d/download.

6. Помиткіна Л., Злагодух В., Хімченко Н., Погорільська Н. Психологія сім'ї : навчальний посібник. Київ : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2010. 270 с.

7. Психологія сім'ї : підручник / за ред. В. Поліщука. Суми : Університетська книга, 2021. 248 с. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0d568e5b-550b-4b91-8bb3-8e6a23057f58/content.

8. Федоренко Р. Психологія сім'ї : навчальний посібник / Волинський національний університет імені Лесі Українки. 3-тє вид., змін. та доповн. Луцьк : Вежа-Друк, 2021. 624 с.

9. Федорчук О. Роль емоційної складової у формуванні соціальної комунікації в сім'ї. *Інформація, комунікація та управління знаннями в глобалізованому світі :* збірник матеріалів VI Міжнародної наукової конференції, м. Київ, 18–20 травня 2023 р. Київ, 2023. С. 301–303.

References:

1. Bevz, H. (2010). Pryiomna sim'ia: sotsial'no-psykholohichni vymiry: monohrafiia [Foster family: socio-psychological dimensions: monograph]. Kyiv: Slovo. 352 s. [in Ukrainian].

2. Vdovych, S., Zel'man, L. (2022). Formuvannia navychok bezkonfliktnoho profesiinoho spilkuvannia maibutnikh fakhivtsiv sfery "liudyna – liudyna" shliakhom treninhu komunikatyvnosti [Formation of non-conflict professional communication skills of future "human – human" specialists through communicative training*]. Perspektyvy ta innovatsii nauk. Seriia "Psykholohiia. Medytsyna"*, 4 (9), 64–74. DOI: 10.52058/2786-4952-2022-4(9)-64-74 [in Ukrainian].

3. Veselova, N. (2013). Psykholohichni osoblyvosti komunikatyvnykh protsesiv u sim'i [Psychological features of communicative processes in the family]. Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Psykholohichni nauky, 114, 21–24. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2013_114_7 [in Ukrainian].

4. Hovorun, T., Kikinezhdi, O. (2004). Genderna psykholohiia: navch. posib. [Gender psychology: textbook]. Kyiv: Akademiia. 308 s. [in Ukrainian].

5. Koshon'ko, H. (2012). Osoblyvosti mizhospystisnoi komunikatsii v sim'i [Features of interpersonal communication in the family]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsional'noi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia "Pedahohichni ta psykholohichni nauky",* 65, 195–199. Retrieved from: https://elar.khmnu.edu.ua/bitstreams/748f443a-bee6-41a6-bc0c-1a99c1be4f1d/download [in Ukrainian].

6. Pomytkina, L., Zlahodukh, V., Khimchenko, S., Pohorils'ka, I. (2010). Psykholohiia sim'i: navch. posib. [Family psychology: textbook]. Kyiv: Vyd-vo Nats. aviats. un-tu "NAU-druk". 270 s. [in Ukrainian].

7. Psykholohiia sim'i: pidruchnyk / za red. V. Polishchuka (2021). [Family psychology: textbook / ed. by V. Polishchuk]. Sumy: Universytets'ka knyha. 248 s. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0d568e5b-550b-4b91-8bb3-8e6a23057f58/content [in Ukrainian].

8. Fedorenko, R. (2021). Psykholohiia sim'i: navch. posib. / Volyns'kyi natsional'nyi universytet imeni Lesi Ukrainky. 3 vyd., zmin. ta dopovn. [Family psychology: textbook / Lesia Ukrainka Volyn National University. 3rd ed., revised and supplemented]. Lutsk: Vezha-Druk. 624 s. [in Ukrainian].

9. Fedorchuk, O. (2023). Rol' emotsiinoi skladovoi u formuvanni sotsial'noi komunikatsii v sim'i [The role of the emotional component in shaping social communication in the family]. Informatsiia, komunikatsiia ta upravlinnia znanniamy v hlobalizovanomu sviti: zbirnyk materialiv VI Mizhnar. nauk. konf., m. Kyiv, 18–20 travnia 2023 r. 301–303. Kyiv [in Ukrainian].

© Т. О. Долга, Ю. С. Мельник, Ю. В. Тимош, 2025

Науково-методична стаття
Надійшла до редакції 17.03.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Аннєнкова І. П., Дружкова І. С., Рудінська О. В. Психологічні чинники дотримання академічної доброчесності в контексті застосування штучного інтелекту у вищій медичній освіті. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 192–199.

УДК 159.922.6:37.091.3:004.8
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/10.32782/3041-1297/2025-1-26

І. П. Аннєнкова, І. С. Дружкова, О. В. Рудінська
Одеський національний медичний університет, м. Одеса, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0325-7955 – І. П. Аннєнкова
https://orcid.org/0000-0002-7934-5057 – І. С. Дружкова
https://orcid.org/0000-0002-0059-7295 – О. В. Рудінська
irise2002@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДОТРИМАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В КОНТЕКСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ

Анотація. У статті досліджуються психологічні механізми ухвалення рішень щодо академічної доброчесності в умовах активної цифровізації освітнього процесу та використання інструментів штучного інтелекту (ШІ). Актуальність теми зумовлена необхідністю забезпечення довіри до результатів навчальної діяльності в умовах нових технологічних викликів. Визначено основні ризики й можливості впливу штучного інтелекту на академічну поведінку здобувачів і викладачів. Теоретичну основу аналізу становлять теорія раціонального вибору, соціально-когнітивна теорія Альберта Бандури та модель морального розвитку Лоуренса Кольберга, що дозволяють комплексно оцінити мотиваційні, когнітивні й емоційні аспекти етичної поведінки. Емпіричну базу дослідження становлять дані опитування здобувачів і викладачів Одеського національного медичного університету щодо ставлення до використання штучного інтелекту в освітньому процесі, частоти застосування антиплагіатних систем і генеративних моделей штучного інтелекту для виконання навчальних завдань. Проаналізовано психологічні чинники, що сприяють дотриманню академічної доброчесності, як-от: внутрішня мотивація до якісного навчання, усвідомлення етичних норм, довіра до системи контролю та впевненість у власних знаннях. Водночас виокремлено чинники ризику порушення доброчесності, як-от: ілюзія безкарності, зовнішній тиск і недооцінювання наслідків академічних порушень. Показано, що роль штучного інтелекту в освітньому процесі є амбівалентною і залежить від рівня етичної зрілості користувачів і характеристик освітнього середовища. Обґрунтовано необхідність інтеграції технологічних інновацій із розвитком культури академічної доброчесності й етичної рефлексії серед усіх учасників освітнього процесу. Наведено рекомендації щодо створення систем підтримки академічної доброчесності в умовах цифрової трансформації освіти.

Ключові слова: академічна доброчесність, штучний інтелект, психологічні механізми ухвалення рішень, етична рефлексія, мотивація до навчання, моральний розвиток особистості, цифровізація освіти.

I. P. Annenkova, I. S. Druzhkova, O. V. Rudinska
Odessa National Medical University, Odesa, Ukraine

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF ACADEMIC INTEGRITY COMPLIANCE IN THE CONTEXT OF AI IMPLEMENTATION IN HIGHER MEDICAL EDUCATION

Abstract. The article explores the psychological mechanisms of decision-making regarding academic integrity in the context of the active digitalization of the educational process and the use of artificial intelligence (AI) tools. The relevance of the topic is driven by the need to ensure trust in educational outcomes amid emerging technological challenges. The main risks and opportunities of AI's influence on the academic behavior of students and teachers are identified. The theoretical framework is based on the rational choice theory, Albert Bandura's social-cognitive theory, and Lawrence Kohlberg's moral development model, which allow for a comprehensive assessment of the motivational, cognitive, and emotional aspects of ethical behavior. The empirical basis of the study consists of a survey conducted among students and teachers of Odesa National

Medical University regarding their attitudes toward the use of AI in the educational process, the frequency of using plagiarism detection systems, and generative AI models for completing academic tasks. Psychological factors contributing to academic integrity are analyzed: intrinsic motivation for quality learning, awareness of ethical standards, trust in control systems, and confidence in one's own knowledge. Risk factors for academic misconduct are also highlighted, including the illusion of impunity, external pressure, and underestimation of the consequences of academic violations. It is shown that AI's role in the educational process is ambivalent and depends on the users' ethical maturity and the characteristics of the educational environment. The necessity of integrating technological innovations with the development of a culture of academic integrity and ethical reflection among all participants in the educational process is substantiated. Recommendations for creating support systems for academic integrity in the context of educational digital transformation are provided.

Key words: academic integrity, artificial intelligence, psychological decision-making mechanisms, ethical reflection, learning motivation, moral development of personality, educational digitalization.

Постановка проблеми. В умовах стрімкого розвитку цифрових технологій та інтенсивної інтеграції штучного інтелекту в усі сфери суспільного життя вища освіта постає перед новими викликами та можливостями. Використання інструментів штучного інтелекту (далі – ШІ) в освітньому процесі відкриває широкі перспективи для оптимізації освітніх практик, удосконалення індивідуалізованого підходу до навчання, поліпшення доступу до знань і розвитку аналітичних здібностей здобувачів вищої освіти. Проте водночас активне застосування ШІ супроводжується низкою ризиків, пов'язаних із дотриманням принципів академічної доброчесності, що є фундаментальною цінністю сучасного освітнього простору.

Академічна доброчесність як основа довіри до освітніх результатів опиняється під загрозою в умовах розповсюдження автоматизованих систем, здатних генерувати тексти, підказувати рішення або навіть виконувати завдання замість здобувачів освіти. Відсутність чітких етичних орієнтирів щодо використання ШІ, недостатня зрілість критичного мислення та психологічна готовність до етичних викликів створюють підґрунтя для поширення недобросовісних практик в освітньому процесі. З іншого боку, грамотне впровадження інтелектуальних технологій може стати ефективним інструментом зміцнення академічної доброчесності за умови розвитку внутрішньої мотивації до навчання, етичної рефлексії та підвищення обізнаності здобувачів про наслідки академічних порушень. Отже, постає необхідність комплексного психологічного аналізу механізмів ухвалення рішень у сфері академічної доброчесності в контексті використання ШІ у вищій освіті.

Медична освіта посідає особливе місце у структурі вищої освіти, оскільки поєднує в собі високі вимоги до професійної підготовки, етичної відповідальності й академічної доброчесності майбутніх фахівців. В умовах упровадження штучного інтелекту в освітні процеси ці вимоги набувають ще більшої актуальності. Одеський національний медичний університет (далі – ОНМедУ) активно інтегрує цифрові технології в освітнє середовище, зокрема застосовує електронні навчальні платформи, системи антиплагіатного контролю, віртуальні тренажери та симуляційні модулі для розвитку клінічних навичок.

Однак особливості медичної освіти передбачають не лише формальне засвоєння знань, а й формування глибоких когнітивних, етичних і практичних компетентностей, де будь-яке порушення принципів академічної доброчесності може мати прямі наслідки для якості майбутньої професійної діяльності. У цьому контексті застосування ШІ як допоміжного або навчального інструменту ставить перед здобувачами і викладачами нові морально-психологічні дилеми: де закінчується підтримка освітнього процесу й починається недобросовісне використання технологій.

Досвід ОНМедУ свідчить, що ефективне впровадження ШІ можливе лише за умови поєднання технологічних інновацій із розвитком культури академічної доброчесності та психологічної готовності до етичного самоконтролю. Саме в медичній освіті особливо гостро постає проблема розмежування допустимого й недопустимого у використанні інтелектуальних систем, оскільки від цього залежить не лише академічна репутація закладу, а й безпека майбутніх пацієнтів.

Аналіз наукових джерел і публікацій. У 2025 р. спостерігається інтерес до вивчення впливу штучного інтелекту (ШІ) на академічну доброчесність, особливо в контексті психологічних механізмів ухвалення рішень здобувачами та викладачами. Дослідження показують, що використання генеративного ШІ може спричиняти когнітивний дисонанс у здобувачів, оскільки вони стикаються із суперечністю між бажанням досягти успіху й усвідомленням етичних норм [12]. Здобувачі вищої освіти часто відчувають моральний дискомфорт під час використання ШІ для виконання завдань, що традиційно потребують особистих зусиль, що впливає на їхню самооцінку та мотивацію. Результати окремих досліджень виявили три основні виміри почуття провини, пов'язаного

із застосуванням ШІ: сприйняття власної ліні та зниження автентичності, страх осуду з боку оточення, а також проблеми з ідентичністю та самоефективністю. Це свідчить про необхідність переосмислення підходів до академічної доброчесності й пріоритетів освіти в епоху цифрових технологій. Сесілія Чан наголошує на важливості етичних рекомендацій і освітньої підтримки, що мають допомагати здобувачам ефективно інтегрувати ШІ в освітній процес, мінімізувати почуття провини та покращувати результати навчання [7].

Емпіричні дані підтверджують складність ставлення здобувачів до використання ШІ. Так, згідно з опитуванням, проведеним в Університеті Кембриджа, менше третини здобувачів застосовували ChatGPT для виконання оцінюваних завдань, водночас багато хто уникає його використання через етичні міркування та недовіру до точності інструменту. Інше масштабне дослідження у Великій Британії показало, що 92% здобувачів уже активно використовують генеративний ШІ, однак лише третина з них отримала офіційне навчання з етичного застосування цих технологій, що підкреслює нагальну потребу у включенні ШІ-освіти до освітніх програм [14]. У дослідженнях ідеться про те, що здобувачі покоління зумерів відмовляються від використання ChatGPT не через етичні міркування, а через сумніви в його точності та зручності [15].

Дослідження "Generative AI and the future of higher education: a threat to academic integrity or reformation? Evidence from multicultural perspectives" зосереджене на аналізі впливу генеративного ШІ на вищу освіту з мультикультурного погляду. Опитування, проведене серед 1 217 учасників із 76 країн, виявило високий рівень обізнаності й активного використання GenAI, переважно для пошуку інформації та перефразування текстів. Автори підкреслюють важливість розроблення етичних політик, чутливих до культурних особливостей, для ефективної та відповідальної інтеграції штучного інтелекту в освітній процес [16].

У статті "Academic Integrity in the Time of Artificial Intelligence: Exploring Student Attitudes" автори Естер Бенке й Андреа Сьоке, що представляють Будапештський бізнес-університет, аналізують студентське сприйняття використання генеративного ШІ, зокрема ChatGPT, у контексті академічної доброчесності. Результати свідчать про амбівалентність ставлення здобувачів: з одного боку, визнається потенційна користь технологій, а з іншого – висловлюється занепокоєння щодо етичних ризиків і можливих негативних наслідків [6].

Якщо узагальнити результати сучасних досліджень, можна констатувати, що забезпечення академічної доброчесності в умовах активного впровадження ШІ в освітній процес потребує комплексного підходу. Ідеться про розвиток етичної свідомості здобувачів освіти, оновлення політик академічної доброчесності, формування навичок критичного мислення і цифрової грамотності для відповідального використання штучного інтелекту. Хоча, як видно, є роботи про «провину користувача ШІ» [7] чи про необхідність балансування між технологією і цінністю, досі не визначено психологічні чинники ухвалення рішень щодо академічної доброчесності за використання ШІ.

Метою дослідження є виявлення психологічних чинників, які визначають процес ухвалення рішень здобувачами та викладачами щодо дотримання або порушення принципів академічної доброчесності в умовах цифровізації освітнього середовища. Особлива увага приділяється аналізу того, як використання штучного інтелекту в освітньому процесі впливає на мотиваційні настанови, етичну рефлексію, механізми саморегуляції та соціально-когнітивні моделі поведінки здобувачів освіти й педагогічних працівників. Дослідження покликане не лише описати психологічні тенденції, що існують, але й обґрунтувати необхідність формування цілісної системи підтримки академічної доброчесності в умовах активної цифрової трансформації медичної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Академічна доброчесність є однією із ключових засад вищої освіти, що забезпечує довіру до результатів навчальної діяльності, наукових досліджень і професійної підготовки. Комплексне розуміння академічної доброчесності як поєднання інституційної політики, етичної поведінки та професійних стандартів продемонстровано в дослідженні Галини Чирви і Яни Лопушенко на прикладі канадської системи вищої освіти [4].

У сучасних трактуваннях академічна доброчесність розглядається не лише як дотримання формальних правил, а як інтегрована система етичних переконань, що передбачає самостійність, відповідальність, чесність, об'єктивність і справедливість у всіх видах освітньої та наукової діяльності. Відповідно до рекомендацій ЮНЕСКО та інших міжнародних організацій, академічна доброчесність трактується як культура поведінки, що виходить за межі уникнення порушень і передбачає активне утвердження етичних стандартів через особистісну мотивацію та свідоме рішення діяти доброчесно [10]. Такий підхід підкреслює й І. Вегеш, що розглядає академічну доброчесність

як культурне й комунікативне явище, що формує ціннісне підґрунтя академічної взаємодії [1].

Психологічні механізми ухвалення рішень щодо дотримання або порушення академічної доброчесності мають комплексний характер і містять мотиваційні, когнітивні й емоційні компоненти. Мотивація здобувачів і викладачів у контексті доброчесної поведінки формується під впливом як внутрішніх переконань (цінність знань, прагнення до самореалізації), так і зовнішніх чинників (соціальні норми, санкції, тиск середовища). Вирішальну роль відіграє також наявність моральної дилеми: ситуації, у якій необхідно зробити вибір між короткостроковою вигодою від порушення правил і довгостроковими наслідками для особистої репутації, професійного розвитку та суспільної довіри.

Когнітивні викривлення, що виникають у процесі ухвалення рішень, часто впливають на сприйняття допустимості порушення норм академічної доброчесності. Наприклад, ефект самовиправдання дозволяє зменшити внутрішній дискомфорт через списування чи використання заборонених ресурсів, тоді як нормалізація нечесної поведінки у групі посилює схильність до копіювання недоброчесних моделей. Особливу увагу привертають явища «моральної амнезії» і «етичної сліпоти», за яких особа не усвідомлює або мінімізує значущість власних порушень через адаптивні механізми психіки [11].

Отже, увхалення рішень щодо академічної доброчесності в умовах цифровізації та застосування інструментів штучного інтелекту потребує глибокого розуміння психологічних процесів, що стоять за вибором поведінкової стратегії, та створення умов для розвитку етичної рефлексії і саморегуляції серед усіх учасників освітнього процесу.

Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту справляє багатогранний вплив на освітній процес, змінює як форми здобуття знань, так і механізми забезпечення академічної доброчесності. З одного боку, ШІ створює нові можливості для індивідуалізації навчання, розширення доступу до освітніх ресурсів і підвищення ефективності освітнього середовища. З іншого боку, використання інтелектуальних систем ставить нові виклики перед етичними стандартами освіти, особливо в контексті запобігання академічним порушенням.

Серед інструментів контролю, що активно застосовуються у вищій освіті, особливе місце посідають системи антиплагіатного аналізу, які дозволяють автоматично перевіряти оригінальність робіт здобувачів. Такі платформи, як Unicheck, StrikePlagiarism і Turnitin, не лише виявляють прямі запозичення, але й сприяють формуванню навичок відповідального академічного письма. Іншим напрямом контролю є використання чат-ботів для підказок під час навчання або тестування, що, з одного боку, може допомогти здобувачу орієнтуватися у складному матеріалі, а з іншого – створює ризики для недоброчесного отримання результатів без належного засвоєння знань.

Водночас штучний інтелект активно інтегрується як інструмент підтримки освітнього процесу. Системи допомоги в навчанні, зокрема інтелектуальні репетитори, адаптивні навчальні платформи та системи автоматизованого оцінювання знань, забезпечують здобувачам можливість отримувати індивідуалізовані рекомендації, доступ до інтерактивних тренажерів і швидкий зворотний зв'язок. Завдяки використанню ШІ створюються умови для розвитку самостійності в навчанні, підвищення мотивації та залучення до освітнього процесу, що потенційно зміцнює внутрішню мотивацію до дотримання академічної доброчесності.

Водночас необхідно усвідомлювати, що ефективність упровадження ШІ в освіту визначається не лише технічними параметрами інструментів, а й психологічною готовністю здобувачів і викладачів критично сприймати нові технології та використовувати їх у межах етичних норм. У цьому контексті важливим є створення освітнього середовища, яке інтегрує технологічні рішення із розвитком етичної компетентності здобувачів освіти.

Аналіз психологічних механізмів ухвалення рішень щодо академічної доброчесності неможливий без опори на провідні теоретичні моделі, що пояснюють етичну поведінку особистості. Одним із ключових підходів є теорія раціонального вибору, відповідно до якої індивід ухвалює рішення згідно з логічною оцінкою витрат і вигод. У контексті академічної доброчесності ця модель передбачає, що здобувач або викладач зважує ризики викриття і можливі санкції проти короткострокової вигоди від порушення етичних норм. Раціональність вибору в такому разі залежить не тільки від об'єктивних обставин, а й від суб'єктивного сприйняття ймовірності покарання, а також від ціннісних пріоритетів особистості [9].

Іншу важливу перспективу пропонує соціально-когнітивна теорія Альберта Бандури, яка підкреслює роль процесів саморегуляції та соціального навчання у формуванні етичної поведінки. Згідно із цією теорією особистість здатна не лише засвоювати норми через моделювання поведінки інших, але й активно здійснювати самоконтроль через механізми самооцінки й самонагороди

або самопокарання. А. Бандура також уводить поняття морального від'єднання – процесу, за допомогою якого особа виправдовує власні етичні порушення, мінімізуючи почуття провини. У контексті використання штучного інтелекту в освіті такі процеси можуть посилюватися, оскільки відчуження від безпосереднього наслідку порушення (наприклад, у разі автоматичного генерування тексту) знижує емоційні бар'єри щодо недоброчесної поведінки [5].

Важливу роль у розумінні етапів морального розвитку особистості відіграє моральна модель Лоуренса Кольберга, яка описує послідовні стадії становлення етичних суджень. Від передконвенційного рівня, де поведінка регулюється страхом покарання або прагненням до нагороди, через конвенційний рівень, що орієнтується на соціальні норми й підтримку авторитетів, до постконвенційного рівня, де рішення ухвалюються на основі внутрішніх моральних принципів і загальнолюдських цінностей. У контексті академічної доброчесності дотримання або порушення етичних стандартів значною мірою залежить від рівня моральної зрілості особистості: що вищий рівень розвитку моральних суджень, то більша ймовірність усвідомленого вибору на користь доброчесної поведінки навіть за відсутності зовнішнього контролю.

Отже, інтеграція положень теорії раціонального вибору, соціально-когнітивної теорії А. Бандури та моральної моделі Л. Кольберга дає можливість комплексно аналізувати психологічні підстави ухвалення етичних рішень здобувачами та викладачами в ситуаціях, що пов'язані із застосуванням технологій штучного інтелекту в освітньому процесі.

Методологія дослідження була спрямована на комплексне вивчення психологічних чинників, що визначають ухвалення рішень щодо академічної доброчесності в умовах цифровізації освітнього процесу із залученням інструментів штучного інтелекту. Емпіричну базу становило дослідження, проведене серед здобувачів і викладачів Одеського національного медичного університету (ОНМедУ), що дозволило врахувати специфіку медичної освіти й особливості взаємодії учасників освітнього середовища із цифровими технологіями.

Основними напрямами збору даних стали опитування здобувачів і викладачів щодо їхнього ставлення до використання ШІ в освітньому процесі, оцінювання частоти звернення до антиплагіатних систем і генеративних інструментів штучного інтелекту, як-от ChatGPT, для виконання навчальних завдань. Опитування включало як закриті, так і відкриті запитання, що дозволяло, з одного боку, зафіксувати кількісні показники, а з іншого – глибше зрозуміти ціннісні орієнтації та мотиваційні настанови респондентів.

Серед методів дослідження було застосовано анкетування зі спеціально розробленим інструментарієм, спрямованим на виявлення ставлення до принципів академічної доброчесності, готовності користуватися або відмовлятися від допомоги ШІ, а також рівня усвідомленості можливих етичних ризиків. Контент-аналіз пояснень здобувачів, наданих у разі виявлення академічних порушень, дозволив виявити панівні психологічні механізми самовиправдання, зовнішньої атрибуції або мінімізації власної відповідальності.

Для обробки кількісних даних застосовувалися статистичні методи аналізу, зокрема визначення частотних характеристик поведінкових стратегій здобувачів і викладачів у контексті використання ШІ, а також співвідношення між мотиваційними настановами й фактичними проявами академічної доброчесності або її порушення. Такий підхід забезпечив можливість інтеграції кількісних і якісних даних для отримання багатовимірної картини психологічних чинників впливу ШІ на академічну поведінку у вищій медичній освіті.

Аналіз результатів дослідження дозволив виокремити основні психологічні чинники, що сприяють дотриманню принципів академічної доброчесності в умовах активного впровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес. Насамперед значущим чинником виявилася внутрішня мотивація до якісного навчання, яка базується на особистісній цінності знань, прагненні до професійної компетентності й усвідомленні ролі самостійної праці у формуванні майбутньої фахової ідентичності. Здобувачі з високим рівнем внутрішньої мотивації схильні розглядати освітній процес як простір для розвитку власних здібностей, а не лише як інструмент для отримання формального результату, що суттєво знижує ймовірність звернення до недобросовісних практик.

Другим важливим психологічним чинником є розуміння етичних норм і усвідомлення соціальної відповідальності за результати своєї освітньої діяльності. Здобувачі та викладачі, які інтегрують академічну доброчесність у власну систему моральних переконань, демонструють вищий рівень стійкості до спокус використання недобросовісних стратегій навіть у складних умовах підвищеного навантаження або зовнішнього тиску. Особливо актуальним це стало в умовах дистанційного навчання під час пандемії Covid-19, коли зросло психологічне навантаження на здобувачів і актуалізувалися питання якості освіти й життя

студентів, тісно пов'язані з дотриманням академічної доброчесності [5].

Усвідомлення того, що академічні порушення несуть ризики не лише для індивідуальної кар'єри, а й для загального рівня довіри до медичної освіти та безпеки майбутніх пацієнтів, зміцнює етичні настанови особистості.

Третім значущим чинником виступає довіра до системи контролю та власних знань. Здобувачі, які сприймають антиплагіатні системи й інші механізми академічного контролю не як інструмент покарання, а як засіб підтримки якості освіти, демонструють вищу готовність дотримуватися академічної доброчесності. Водночас висока самооцінка власних знань і навичок сприяє зниженню тривоги перед оцінюванням і мінімізує потребу у використанні недоброчесних засобів досягнення результату. Отже, формування культури довіри у взаємодії здобувачів, викладачів і технологічних систем контролю є одним із ключових напрямів забезпечення сталості академічної доброчесності в умовах цифровізації освіти.

Поряд із чинниками, що сприяють дотриманню академічної доброчесності, результати дослідження виявили низку психологічних факторів, які підвищують ризик порушення етичних норм в освітньому процесі, особливо в умовах використання штучного інтелекту. Одним із таких факторів є переконання в «безкарності» за використання інтелектуальних технологій. Частина здобувачів сприймає автоматизовані системи як можливість залишатися поза увагою традиційних механізмів контролю, що створює ілюзію відсутності відповідальності за результати навчальної діяльності. Відчуття анонімності й дистанціювання від процесу оцінювання сприяє зниженню етичної саморегуляції.

Іншим суттєвим чинником є зовнішній тиск, зокрема стрес, надмірне навчальне навантаження та дефіцит часу на виконання завдань. У ситуаціях високого рівня тривоги й утоми здобувачі частіше вибирають стратегії мінімізації зусиль, зокрема через використання заборонених або напівлегальних цифрових інструментів. Переконання в тому, що «всі так роблять» або що обставини виправдовують недоброчесні дії, додатково послаблюють внутрішні етичні бар'єри.

Ще одним важливим чинником є занижене сприйняття наслідків академічних порушень. Частина здобувачів не пов'язує недоброчесні дії в навчанні з можливими довгостроковими ризиками для власної професійної репутації та суспільної довіри. Відсутність сформованої етичної рефлексії, замала обізнаність щодо принципів академічної доброчесності та недооцінювання серйозності можливих санкцій сприяють виправданню недоброчесної поведінки у свідомості здобувачів. Дослідження О. Тур і В. Шабуніної також фіксують тенденції браку обізнаності здобувачів і практики, що запроваджуються з метою профілактики академічної недоброчесності [3]. Отже, поширення недоброчесних практик у вищій освіті в умовах цифровізації зумовлене комплексом психологічних чинників, які взаємодіють один з одним і посилюються за відсутності цілеспрямованої роботи з формування етичних настанов і розвитку саморегуляції серед здобувачів освіти [13].

Роль штучного інтелекту в освітньому процесі є подвійною і залежить від особистісних настанов здобувачів освіти, рівня їхньої етичної зрілості та характеру освітнього середовища. З одного боку, інструменти ШІ можуть виступати засобами підтримки навчання, сприяти поглибленню знань, розвитку самостійності та підвищенню ефективності освітнього процесу [8]. Інтелектуальні репетитори, адаптивні навчальні системи, автоматизовані рекомендаційні платформи створюють умови для індивідуалізації навчання, забезпечують можливість оперативного зворотного зв'язку та сприяють формуванню навичок самостійного аналізу і критичного мислення. У цьому аспекті використання ШІ може зміцнювати внутрішню мотивацію до якісного навчання та сприяти підвищенню рівня академічної доброчесності.

З іншого боку, штучний інтелект може стати фактором ризику, якщо використовується як інструмент для обходу академічних вимог або автоматизації недоброчесної поведінки. Застосування генеративних моделей, що створюють тексти на замовлення, використання чат-ботів для отримання відповідей на тестові завдання без належного засвоєння матеріалу, маніпуляція результатами антиплагіатних перевірок свідчать про потенційну загрозу девальвації етичних стандартів в освітньому процесі. Така поведінка особливо небезпечна в медичній освіті, де якість підготовки майбутніх фахівців має прямий вплив на безпеку пацієнтів і суспільну довіру до системи охорони здоров'я.

Водночас важливим є усвідомлення, що сам собою штучний інтелект не є ані гарантією дотримання академічної доброчесності, ані чинником її порушення. Результативність використання ШІ в освіті визначається психологічними характеристиками користувачів, рівнем їхньої етичної самосвідомості та здатністю відповідально інтегрувати технології у власну навчальну діяльність. Отже, запобігання ризикам і максимізація потенціалу ШІ потребують комплексного підходу, що

передбачає розвиток етичної рефлексії, критичного мислення, формування чітких регулятивних практик і створення позитивного освітнього середовища, зорієнтованого на підтримку академічної доброчесності.

Висновки. У результаті проведеного теоретичного й емпіричного аналізу встановлено, що використання штучного інтелекту в освітньому процесі має амбівалентний вплив на академічну доброчесність. Позитивний потенціал ШІ пов'язаний із можливістю індивідуалізації освітнього процесу, розвитку критичного мислення та самостійності здобувачів. Натомість ризики включають підвищення спокус до недоброчесної поведінки, викривлення етичних норм і послаблення особистої відповідальності за результати навчання.

Психологічними чинниками, що сприяють дотриманню академічної доброчесності, виступають внутрішня мотивація до якісного навчання, усвідомлення етичних норм, соціальна відповідальність і довіра до систем контролю. Основними факторами ризику є ілюзія безкарності, зовнішній тиск, недооцінювання наслідків академічних порушень і когнітивні механізми морального від'єднання.

Ефективне впровадження інструментів ШІ в освітній процес потребує комплексного підходу, який має включати розвиток етичної рефлексії, формування навичок критичного мислення, оновлення політик академічної доброчесності та створення середовища довіри. На особливу увагу заслуговує підготовка здобувачів до усвідомленого й відповідального використання ШІ через цільові освітні програми із цифрової етики.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим аналізом культурних відмінностей у ставленні до ШІ в освіті, вивченням ефективності різних стратегій формування етичної свідомості та розробленням моделей профілактики академічних порушень у цифровому середовищі.

Список літератури:

1. Вегеш І. Комунікативний та культурний аспект доброчесності в академічному середовищі. *Академічна доброчесність, відкрита наука та штучний інтелект: як створити доброчесне освітнє середовище :* збірник есе програми підвищення кваліфікації / упор. : А. Артюхов, М. Віхляєв, Ю. Волк. Львів ; Торунь : Liha-Pres, 2023. С. 89–90.

2. Засєкіна Л. Академічна доброчесність, якість освіти та якість життя студентів в умовах дистанційного навчання під час Covid-19. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* Серія «Психологія». 2021. С. 41–45.

3. Тур О., Шабуніна В. Виявлення тенденцій і запроваджених практик запобігання академічній недоброчесності під час навчання здобувачів освіти за першим та другим освітніми рівнями зі спеціальності 029 Інформаційна, бібліотечна та архівна справа. *Теоретичні і прикладні аспекти інформаційної, бібліотечної та архівної справи :* лист. 2024. С. 79–100. DOI: 10.31558/2786-8915.2024.1.7.

4. Чирва Г., Лопушенко Я. Теоретичні та практичні виміри академічної доброчесності в системі вищої освіти Канади. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2025. № 1. С. 26–35. DOI: 10.31499/2307-4906.1.2025.326194.

5. Bandura A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review.* 1996. № 3 (3). P. 193–209.

6. Benke E., Szőke A. Academic Integrity in the Time of Artificial Intelligence: ExploringStudent Attitudes. *Italian Journal of Sociology of Education.* 2024. № 16 (2). P. 91–108. DOI: 10.14658/PUPJ-IJSE-2024-2-5.

7. Chan C.K. Exploring the Factors of "AI Guilt" Among Students – Are You Guilty of Using AI in Your Homework? *ArXiv*. 2024. URL: https://arxiv.org/abs/2407.10777.

8. Davydova L., Zaiko L. Educational trends in the conditions of the russian-Ukrainian war and current geopolitical challenges. *European Humanities Studies: State and Society*. 2023. № 4. P. 65–77. DOI: 10.38014/ehs-ss.2022.4.05.

9. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*. 2008. Vol. 49. P. 182–185. DOI: 10.1037/a0012801.

10. Hagège H. Epistemic decentering in education for responsibility: revisiting the theory and practice of educational integrity. *International Journal for Educational Integrity.* 2023. № 19 (1). DOI: 10.1007/s40979-023-00134-3.

11. Melnyk A. Cognitive process features of higher education students in the modern information environment. *Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University.* 2023. № 1. P. 105–117. DOI: 10.31499/2307-4906.1.2023.276950.

12. Seran C.E., Tan M.J., Karim H.A., AlDahoul N. A Conceptual Exploration of Generative AI-Induced Cognitive Dissonance and its Emergence in University-Level Academic Writing. *ArXiv*. 2025. URL: https://arxiv.org/abs/2502.05698.

13. Shapiro S.L., Carlson L.E., Astin J.A., Freedman B. Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*. 2006, March. DOI: 10.1002/jclp.20237.

14. Weale S. UK universities warned to "stress-test" assessments as 92% of students use AI. *The Guardian*. 2025, February 26. URL: https://www.theguardian.com/education/2025/feb/26/uk-universities-warned-to-stress-test-assessments-as-92-of-students-use-ai.

15. Woolcock N. Gen Z students won't use ChatGPT – but not because it's cheating. *The Times.* 2025, April 24. URL: https://www.thetimes.co.uk/article/gen-z-students-wont-use-chatgpt-but-not-because-its-cheating-v8rffjlc0.

16. Yusuf A., Pervin N. Generative AI and the future of higher education: A threat to academic integrity or reformation? Evidence from multicultural perspectives. *International Journal of Educational Technology in Higher Education.* 2024. № 21 (1). P. 1–29. DOI: 10.1186/s41239-024-00453-6.

References:

1. Vegesh, I. (2023). Komunikatyvnyi ta kulturnyi aspekt dobrochesnosti v akademichnomu seredovyshchi [Communicative and cultural aspects of integrity in the academic environment]. In A. Artyukhov, M. Vikhlyaiev, & Yu. Volk (Eds.), Academic integrity, open science and artificial intelligence: How to build an integrity-based educational environment. Collection of essays from the professional development program (September 18 – October 18, 2023) (pp. 89–90). Lviv; Torun: Liha-Pres [in Ukrainian].

2. Zasiekina, L. (2021). Akademichna dobrochesnist, yakist osvity ta yakist zhyttia studentiv v umovakh dystantsiinoho navchannia pid chas Covid-19 [Academic integrity, quality of education and quality of life of students in distance learning during Covid-19]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriia "Psykholohiia"*, (1), 41–45 [in Ukrainian].

3. Tur, O., & Shabunina, V. (2024). Vyiavlennia tendentsii i zaprovadzhenykh praktyk zapobihannia akademichnii nedobrochesnosti pid chas navchannia zdobuvachiv osvity za pershym ta druhym osvitnimy rivniamy zi spetsialnosti 029 Informatsiina, bibliotechna ta arkhivna sprava [Identifying trends and implemented practices for preventing academic dishonesty in the training of students at the first and second educational levels in the specialty 029 "Information, Library and Archival Studies"]. Theoretical and Applied Aspects of Information, Library and Archival Studies, (1), 79–100. DOI: 10.31558/2786-8915.2024.1.7 [in Ukrainian].

4. Chyrva, H., & Lopushenko, Ya. (2025). Teoretychni ta praktychni vymiry akademichnoi dobrochesnosti u systemi vyshchoi osvity Kanady [Theoretical and practical dimensions of academic integrity in the higher education system of Canada]. Scientific Papers Collection of Uman State Pedagogical University, (1), 26–35. DOI: 10.31499/2307-4906.1.2025.326194 [in Ukrainian].

5. Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, *3* (3), 193–209. DOI: 10.1207/s15327957pspr0303_3.

6. Benke, E., Szőke, A. (2024). Academic Integrity in the Time of Artificial Intelligence: Exploring Student Attitudes. *Italian Journal of Sociology of Education,* 16 (2), 91–108. DOI: 10.14658/PUPJ-IJSE-2024-2-5.

7. Chan, C.K. (2024). Exploring the Factors of "AI Guilt" Among Students – Are You Guilty of Using AI in Your Homework? *ArXiv*. Retrieved from: https://arxiv.org/abs/2407.10777.

8. Davydova, L., & Zaiko, L. (2023). Educational trends in the conditions of the russian-Ukrainian war and current geopolitical challenges. *European humanities studies: State and Society*, (4), 65–77. DOI: 10.38014/ehs-ss.2022.4.05.

9. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. In *Canadian Psychology* (Vol. 49, pp. 182–185). DOI: 10.1037/a0012801.

10. Hagège, H. (2023). Epistemic decentering in education for responsibility: revisiting the theory and practice of educational integrity. *International Journal for Educational Integrity*, *19* (1). DOI: 10.1007/s40979-023-00134-3.

11. Melnyk, A. (2023). Cognitive process features of higher education students in the modern information environment. *Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*, (1), 105–117. DOI: 10.31499/2307-4906.1.2023.276950.

12. Seran, C.E., Tan, M.J., Karim, H.A., & AlDahoul, N. (2025). A Conceptual Exploration of Generative AI-Induced Cognitive Dissonance and its Emergence in University-Level Academic Writing. *ArXiv*. Retrieved from: https://arxiv.org/abs/2502.05698.

13. Shapiro, S.L., Carlson, L.E., Astin, J.A., & Freedman, B. (2006, March). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*. DOI: 10.1002/jclp.20237.

14. Weale, S. (2025, February 26). UK universities warned to "stress-test" assessments as 92% of students use AI. *The Guardian*. Retrieved from: https://www.theguardian.com/education/2025/feb/26/uk-universities-warned-to-stress-test-assessments-as-92-of-students-use-ai.

15. Woolcock, N. (2025, April 24). Gen Z students won't use ChatGPT – but not because it's cheating. *The Times.* Retrieved from: https://www.thetimes.co.uk/article/gen-z-students-wont-use-chatgpt-but-not-because-its-cheating-v8rffjlc0.

16. Yusuf, A., & Pervin, N. (2024). Generative AI and the future of higher education: A threat to academic integrity or reformation? Evidence from multicultural perspectives. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *21* (1), 1–29. DOI: 10.1186/s41239-024-00453-6.

© І. П. Аннєнкова, І. С. Дружкова, О. В. Рудінська, 2025

Науково-методична стаття
Надійшла до редакції 12.03.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Чайка Р. М. Взаємозв'язки між рисами «Великої п'ятірки» та професійними інтересами RIASEC у студентів-психологів в умовах тривалої російсько-української війни. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 200–206.

УДК 378.091.33:159.9]:159.9.027+316.477 +159.923»374»

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/10.32782/3041-1297/2025-1-27

Р. М. Чайка

Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1979-0738 – Р. М. Чайка

rchayka@gmail.com

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ МІЖ РИСАМИ «ВЕЛИКОЇ П'ЯТІРКИ» ТА ПРОФЕСІЙНИМИ ІНТЕРЕСАМИ RIASEC У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Анотація. У сучасних моделях кар'єрного розвитку особистісні риси та професійні інтереси є ключовими чинниками, що впливають на освітні та професійні вибори людини. Проте недостатньо вивченим залишається питання, чи зберігаються класичні зв'язки між цими конструктами в умовах тривалого воєнного стресу. Метою дослідження є виявлення характеру і сили взаємозв'язків між особистісними рисами, описаними у межах моделі «Великої п'ятірки», та типами професійних інтересів моделі Голланда (RIASEC) серед студентів-психологів в Україні в період воєнного стану.

В ході дослідження було опитано 151 студента другого курсу спеціальності «Психологія», переважно жінок. Кореляційний аналіз підтвердив типові для літератури закономірності. Так, відкритість досвіду найсильніше асоціювалася з мистецькими та дослідницькими інтересами, екстраверсія – з підприємницькими, доброзичливість – із соціальними, а сумлінність – із традиційними інтересами. Водночас зв'язок нейротизму з професійними інтересами був відсутнім або несуттєвим.

Отримані результати свідчать про стійкість класичних патернів відповідності особистісних рис та професійних інтересів навіть в умовах підвищеного соціального напруження. Практична цінність дослідження полягає у можливості застосування коротких опитувальників для ефективної психологічної та профорієнтаційної підтримки студентів у ситуації невизначеності та стресу.

Ключові слова: Велика п'ятірка рис особистості, RIASEC, професійні інтереси, особистісні риси, студенти-психологи, російсько-українська війна, профорієнтація, кар'єрне консультування.

R. M. Chayka

Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine

BIG FIVE PERSONALITY TRAITS AND RIASEC VOCATIONAL INTERESTS AMONG UKRAINIAN PSYCHOLOGY UNDERGRADUATES DURING THE PROLONGED RUSSIA-UKRAINE WAR

Abstract. Contemporary career-development models posit that enduring personality dispositions and vocational interests jointly guide educational and occupational choices. Yet it remains unclear whether the canonical links between these constructs hold under chronic wartime stress. The present study examined the pattern and strength of associations between the Big Five personality dimensions and Holland's RIASEC interest types in a cohort of Ukrainian psychology sophomores surveyed amid the ongoing Russia-Ukraine conflict. Participants completed Ukrainian short forms of the BFI-2-XS and public-domain RIASEC markers in an online questionnaire. Correlational analyses replicated well-established relationships: Openness to Experience correlated most strongly with Artistic and Investigative interests, Extraversion with Enterprising interests, Agreeableness with Social interests, and Conscientiousness with Conventional interests. Neuroticism, however, showed no meaningful ties to any RIASEC domain. These findings demonstrate the robustness of classic person-environment fit patterns even under heightened societal strain. Practically, brief Big Five

and RIASEC screeners appear suitable for rapid career guidance and psychological support of students navigating uncertainty and stress.

Key words: Big Five personality traits, RIASEC, vocational interests, psychology students, Russia-Ukraine war, wartime stress, career counselling, vocational guidance, Ukraine, career development.

Вступ. Одним з базових припущень психології професійного розвитку є припущення, що стійкі риси особистості визначають, які види діяльності приваблюють людину, а отже, які освітні й кар'єрні траєкторії вона найчастіше вибиратиме. У сучасній науковій літературі з організаційної психології цю ідею найчастіше конкретизують через поєднання двох теоретичних рамок: моделі великої п'ятірки рис особистості (Big Five) та гексагональної моделі професійних інтересів Холланда (RIASEC).

«Велика п'ятірка» описує стабільні індивідуальні відмінності в екстраверсії, доброзичливості, сумлінності, невротизмі та відкритості до досвіду [5]. Гексагональна модель RIASEC Голланда класифікує інтереси на Реалістичні, Дослідницькі, Артистичні, Соціальні, Підприємницькі та Традиційні типи, а також прогнозує вибір освіти, кар'єри та задоволеність роботою [7]. Інтеграція цих моделей може прояснити, як диспозиційні риси спрямовують студентів до певних навчальних програм та кар'єрних шляхів, що може бути корисно кар'єрним консультантам, менеджерам з ректрутингу та керування персоналом.

Попередні дослідження показують, що окремі риси «Великої п'ятірки» утворюють прогнозований «профіль відповідностей» з інтересами RIASEC: Відкритість досвіду (Openness) пов'язана насамперед з Артистичним та Дослідницьким типами, Екстраверсія (Extraversion) – з Підприємницьким і Соціальним, а Сумлінність (Conscientiousness) – з Конвенційним типом. Водночас зв'язки Нейротизму (Neuroticism), як правило, незначні або від'ємні [11; 16]. Найсвіжіші дані, опубліковані за останні два роки, підтверджують ці закономірності у різних культурах та професійних вибірках. Так, бразильське дослідження 2023 року показало, що риси «Великої п'ятірки» пояснюють до 56% дисперсії в предметно-специфічних психологічних інтересах [13]. У сучасних дослідженнях також зазначається, що Відкритість та Артистично-Дослідницькі інтереси, а також Екстраверсія та Підприємницькі інтереси – це найстійкіші асоціації. Тоді як інші пари виглядають слабшими або залежними від специфічних вибірок [4].

Проте наявна наукова література має щонайменше дві суттєві прогалини. По-перше, вибірки здебільшого формувалися у стабільних соціально-економічних умовах західних країн, тому мало відомо, чи зберігатимуться типові патерни відповідності особистості та інтересів у середовищах з підвищеною невизначеністю. По-друге, окремі академічні когорти, зокрема студенти-психологи на ранніх курсах, досліджувалися спорадично, хоча саме в цей період відбувається первинний професійний професійний вибір.

Від початку повномасштабної російсько-української війни в лютому 2022 року освітній простір України функціонує в умовах постійного стресу, змін форм навчання та загальної невизначеності майбутнього. Нещодавні дослідження демонструють зростання тривожності, депресії та вигорання серед українських студентів, що потенційно може змінювати їхні академічні й кар'єрні пріоритети [14]. У таких обставинах практичні психологи й кар'єрні консультанти потребують емпірично обґрунтованих індикаторів, які дозволять швидко й надійно оцінити відповідність між особистісними характеристиками та професійними схильностями молоді.

Враховуючи наведені аргументи, метою дослідження визначали з'ясування характеру та сили взаємозв'язків між п'ятьма рисами «Великої п'ятірки» та шістьма шкалами RIASEC у студентів-психологів другого курсу навчання в умовах тривалої війни. Спираючись на попередні дослідження й концепцію комплексів рис, ми висуваємо такі гіпотези:

– відкритість досвіду позитивно корелюватиме з Артистичним та Дослідницьким інтересами;

– екстраверсія позитивно корелюватиме з Підприємницьким та Соціальним інтересами.

Мета дослідження. Визначити характер і силу взаємозв'язків між вимірами «Великої п'ятірки» та шістьма шкалами моделі RIASEC у студентів-психологів другого курсу в умовах тривалого воєнного стану в Україні.

Завдання дослідження:

– провести кореляційний аналіз між рисами «Великої п'ятірки» та типами професійних інтересів гексагональної моделі Голланда (RIASEC), використовуючи корекцію рівня значущості та оцінки величини ефекту;

– з'ясувати вплив контексту тривалого воєнного стресу на силу й напрям виявлених кореляцій шляхом порівняння отриманих результатів з аналогічними даними, зібраними в мирний період або в інших культурних середовищах;

– розробити практичні рекомендації щодо використання результатів дослідження для підвищення ефективності профорієнтаційної та

психологічної підтримки студентів у ситуації підвищеної невизначеності, зумовленої воєнними подіями.

Методи та організація дослідження. Дослідження мало кореляційний, поперечний дизайн і проводилося в умовах тривалої російсько-української війни. Опитування тривало з листопада 2024 року до березня 2025 року, коли студентська молодь відчувала підвищену невизначеність і стрес. Запрошення на участь було надіслано студентам-психологам другого курсу денної та заочної форм навчання кафедри психології одного з університетів України. Опитувальник був доступний онлайн. Перед початком заповнення анкети учасники ознайомлювалися з електронною формою поінформованої згоди, підготовленою відповідно до Етичного кодексу Американської Психологічної Асоціації [2]. Усі респонденти підтверджували добровільність участі та право припинити заповнення у будь-який момент. Студенти, які завершили опитування, отримували додаткові бали до одного з навчальних курсів.

Для вимірювання особистісних рис учасників дослідження застосовано скорочений опитувальник Big Five Inventory-2 (BFI-2-XS) з 15 пунктів [17], адаптований та перекладений українською мовою [10]. Цей інструмент оцінює п’ять базових вимірів особистості («Велика п’ятірка»), а саме: нейротизм (схильність до тривожності, примхливості та змін настрою), екстраверсію (соціальну активність і комунікабельність), відкритість досвіду (зацікавленість і готовність до нового досвіду), привітність (сердечність та співчутливість), сумлінність (відповідальність, послідовність та надійність).

Респонденти оцінювали запропоновані твердження, що починаються фразою «Я людина…», за п’ятибальною шкалою Лайкерта від 1 («Зовсім не погоджуюсь») до 5 («Повністю погоджуюсь»). Прикладом одного з таких тверджень є пункт: «Яка часто переживає». Окремі пункти, сформульовані у зворотному напрямку, були інвертовані, після чого для кожного виміру обчислювали середнє значення балів. Вищі середні значення за шкалами вказували на сильнішу вираженість відповідної особистісної риси. У поточній вибірці внутрішня узгодженість підшкал варіювалась від $\alpha = .49$ (Екстраверсія) до $\alpha = .80$ (Нейротизм), що відповідає типовим показникам для екстракоротких опитувальників.

Для вимірювання професійних інтересів використано 30-пунктові RIASEC-маркери відкритого доступу [3]. Шість підшкал (Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising, Conventional) по п’ять тверджень кожна охоплюють ключові типи гексагональної моделі Холланда. Українськомовну версію створено за стандартною процедурою зворотного перекладу. Відповіді оцінюються за п’ятибальною шкалою від 1 («Повністю не згоден») до 5 («Повністю згоден»). У нашому дослідженні коефіцієнти α становили від .31 (Realistic) до .77 (Investigative), що узгоджується з початковими даними валідизації скорочених шкал і підтверджує доцільність їх використання у швидких онлайн-опитуваннях.

Після експорту відповідей з онлайн-форм дані було імпортовано в R 4.3.2 [15] та очищено за допомогою пакетів tidyverse і janitor. Усі текстові змінні приведено до нижнього регістру та стандартизовано. Категоріальні показники (стать, форма навчання, місце проживання батьків, джерело доходу) перетворено на числові фактори відповідно до попередньо визначеного словника. Значення окремих негативно сформульованих пунктів було інвертовано. Далі для кожної підшкали «Великої п’ятірки» та RIASEC було підраховано середнє арифметичне, що слугувало індикатором інтенсивності відповідної риси або інтересу.

Нормальність розподілів кожної варіації оцінювали за тестом Шапіро – Вілка [16]. Хоча частина показників мала статистично значимі відхилення від нормального розподілу, величина асиметрії та ексцесу не перевищувала |1|, що вважається прийнятним для застосування параметричних методів у середніх вибірках [6]. Для виявлення мультивимірних викидів розраховано D^2 Махаланобіса [12] з критичним $\chi^2(11) = 29.59$; випадків, що перевищували порогове значення на рівні $p < .001$, не виявлено.

Для описових статистик обчислено середнє (M), стандартне відхилення (SD), медіану, мінімум/максимум, а також показники асиметрії та ексцесу. Основним методом перевірки гіпотез став кореляційний аналіз Пірсона між п’ятьма особистісними рисами та шістьма типами інтересів RIASEC. Щоб контролювати помилку I роду під час множинних порівнянь, p-значення коригували методом Холма [8]. Розмір ефекту інтерпретували згідно з критеріями Коена ($|r| \approx .10$ – малий, .30 – середній, .50 – великий).

Вибірка дослідження. Учасниками стали 151 студент(ка) другого курсу спеціальності «Психологія», які навчалися у восьми академічних групах університету. Запрошення до участі отримали 183 особи; таким чином, коефіцієнт відгуку склав 82,5%. Критеріями включення були: (а) поточний статус другого курсу, (б) проживання на території України під час опитування, (в) надання електронної поінформованої згоди.

Випадків з надмірними пропущеними відповідями (>5% пунктів) або з ідентифікованими мультивимірними викидами не виявлено, тому кінцева аналітична вибірка також налічувала 151 особу.

Середній вік респондентів становив M = 19,31 року (SD = 4,54; діапазон = 17–42). За статтю вибірка була переважно жіночою: 137 жінок (90,7%) та 13 чоловіків (8,6%); ще 1 особа (0,7%) не зазначила стать. За формою навчання 135 студентів (89%) відвідували заняття очно, тоді як 16 (11%) навчалися дистанційно чи заочно. Щодо соціально-демографічних характеристик, то 23% студентів проживали з батьками в тому самому місті, 30% – у межах двогодинної транспортної доступності, 40% – в іншому регіоні України, а 7% повідомили, що їхні батьки перебувають за кордоном. Основним джерелом доходу для більшості (66%) була фінансова підтримка родини, 15% мали постійну оплачувану роботу, ще 15% – часткову зайнятість або підробітки, 4% користувалися іншими ресурсами (соціальні виплати тощо). Таким чином, вибірка репрезентує типову когорту молодих українських студентів-психологів, що навчаються й живуть у контексті тривалого воєнного стану, що є важливим для інтерпретації отриманих результатів.

Результати дослідження та їх обговорення. У табл. 1 наведено ключові показники центральної тенденції та розкиду для п'яти рис «Великої п'ятірки» і шести типів професійних інтересів RIASEC. Середні значення розташовані в діапазоні 3,18–3,74 бали (за п'ятибальною шкалою), що вказує на помірний рівень прояву як особистісних рис, так і інтересів у вибірці другокурсників-психологів. Найвищу середню оцінку отримала шкала Artistic (M = 3,74), а найнижчу – Extraversion (M = 3,18). Стандартні відхилення коливаються від 0,58 до 0,95, підтверджуючи достатню варіативність відповідей для подальшого кореляційного аналізу.

У табл. 2 подано матрицю коефіцієнтів Пірсона між п'ятьма рисами «Великої п'ятірки» та шістьма шкалами моделі RIASEC. Для контролю сімейної помилки першого роду застосовано корекцію Холма, статистично значущі коефіцієнти після корекції позначено зірочками.

Основні результати можна узагальнити таким чином.

Зв'язок Відкритість та Артистичний / Дослідницький тип інтересів. Найсильніший зв'язок отримано між Відкритістю та Артистичними інтересами ($r = .61$, $p < .001$; великий ефект), а також помірний зв'язок з Дослідницькими ($r = .31$, $p = .006$). Це відповідає численним метааналізам, де саме ці пари демонструють найбільшу конгруентність [11; 16].

Зв'язок Екстраверсія – Підприємницький. Другий за величиною ефект зафіксовано між Екс-

Таблиця 1

Описові статистики змінних дослідження (N = 151)

Змінна	M	SD	Min	Max
Екстраверсія	3,18	0,75	1,00	4,67
Доброзичливість	3,50	0,75	1,67	5,00
Сумлінність	3,47	0,80	1,33	5,00
Нейротизм	3,24	0,95	1,00	5,00
Відкритість	3,67	0,79	1,67	5,00
Реалістичний	3,41	0,58	1,60	4,80
Дослідницький	3,26	0,84	1,20	5,00
Артистичний	3,74	0,74	1,20	5,00
Соціальний	3,60	0,60	1,40	4,80
Підприємницький	3,29	0,75	1,60	5,00
Традиційний	3,24	0,72	1,20	4,80

Таблиця 2

Коефіцієнти кореляції Пірсона (r) між рисами «Великої п'ятірки» та шкалами RIASEC (N = 151)

	R	I	A	S	E	C
Екстраверсія	0,12	0,16	0,24	0,08	0,45*	0,11
Доброзичливість	0,03	0,04	0,23	0,42*	-0,03	0,21
Сумлінність	0,09	0,09	0,16	0,25	0,21	0,36*
Нейротизм	-0,07	-0,10	0,04	0,09	-0,13	-0,08
Відкритість	0,20	0,31**	0,61*	0,15	0,18	0,15

Примітка: R = Реалістичний, I = Дослідницький, A = Артистичний, S = Соціальний, E = Підприємницький, C = Традиційний; зірочки вказують на значущість після корекції Холма: *p < .05, **p < .01, ***p < .001.

траверсією та Enterprising-інтересами ($r = .45$, $p < .001$), що узгоджується з трактуванням Екстраверсії як чинника соціального впливу та лідерства [9].

Зв'язок Доброзичливість – Соціальний. Як і прогнозувалося, Доброзичливість пов'язана із Соціальними інтересами ($r = .42$, $p < .001$), підкреслюючи роль альтруїстичних установок у виборі «підтримуючих» сфер діяльності.

Зв'язок Сумлінність – Традиційний. Сумлінність помірно корелює з Традиційними інтересами ($r = .36$, $p < .001$) і слабше – із Соціальними та Підприємницькими ($|r| \approx .21$-$.25$). Такий «порядок-та-організація» профіль цілком вкладається у попередню наукову літературу [1].

Нейротизм. Зв'язки Нейротизму з усіма RIASEC-шкалами статистично незначущі ($|r| \leq .13$), що повторює попередні висновки про мінімальну роль емоційної стабільності у формуванні професійних уподобань [18].

Як бачимо, профіль кореляцій практично відтворює закономірності, встановлені у західних вибірках до війни, хоча кілька відмінностей варто відзначити. По-перше, очікуваний зв'язок Екстраверсія – Соціальний не досяг значущості, що може відображати зміщення соціальної активності студентів у бік онлайнових форматів та зменшену вагу «традиційної» соціальної взаємодії в умовах безпекових обмежень. По-друге, підвищена середня оцінка Артистичних інтересів з водночас високою Відкритістю може слугувати механізмом психологічної компенсації в умовах стресу, коли творчі заняття виступають ресурсом відновлення [19]. Загалом воєнний контекст не порушив класичні патерни відповідності, що свідчить про їхню відносну стійкість до зовнішніх потрясінь.

Отримані результати підтверджують припущення теорії відповідності людини та середовища, згідно з якою зближення особистісних рис та професійних інтересів полегшує процеси самоорієнтації. З прикладної точки зору це означає, що навіть у кризових умовах короткі скринінгові опитувальники BFI-2-XS та RIASEC можуть ефективно використовуватися у профорієнтаційних програмах для швидкого виявлення сфер, де студент, ймовірно, почуватиметься найбільш залученим і мотивованим. Консультантам рекомендується особливо зважати на високі показники Відкритості та Екстраверсії як індикатори готовності до творчого чи підприємницького середовища, а також на поєднання Сумлінності з Традиційними інтересами як сигнал до можливих успіхів у структурованих організаційних ролях.

Обмеження дослідження. По-перше, низькі альфи Кронбаха для деяких підшкал (зокрема, Extraversion та Realistic) знижують точність оцінок; подальші роботи мають використати довші версії інструментів або розглянути моделювання з урахуванням похибки вимірювання. По-друге, жіноча домінанта у вибірці може обмежувати узагальнення на студентів-чоловіків. По-третє, перехресний дизайн не дає змоги формувати висновки про причинні зв'язки між особистістю, інтересами та воєнним стресом; лонгітюдні дослідження допоможуть відстежити динаміку цих конструктів упродовж навчання й адаптації до ринку праці.

Висновки. Дослідження підтвердило, що базові закономірності відповідності між особистісними рисами та професійними інтересами залишаються стабільними навіть під час тривалого воєнного стану. Найпотужніше проявилися зв'язки Відкритість – Артистичний/Дослідницький, Екстраверсія – Підприємницький, Доброзичливість – Соціальний та Сумлінність – Традиційний, тоді як Нейротизм не продемонстрував значущих асоціацій з жодним типом RIASEC. Ці результати узгоджуються з попередніми дослідженнями та концепцією відповідності людини та середовища, засвідчуючи стійкість «профілю відповідностей» навіть у контексті підвищеного стресу. Практично це означає, що короткі опитувальники BFI-2-XS та RIASEC можна ефективно використовувати для швидкої профорієнтаційної діагностики й психологічної підтримки студентів, допомагаючи їм вибирати навчальні та професійні траєкторії, які найбільше відповідають їхнім внутрішнім схильностям.

Перспективи подальших досліджень. *Лонгітюдні та експериментальні дизайни.* Важливо простежити, як особистісно-інтересова конгруентність змінюється протягом навчання й з подоланням воєнної кризи, а також протестувати інтервенції (наприклад, творчі або підприємницькі тренінги), що можуть посилювати цю конгруентність.

Розширення вибірки та методів вимірювання. Наступні роботи мають включати більше чоловіків, студентів інших спеціальностей та регіонів, а також довші версії інструментів або моделювання з урахуванням похибки вимірювання.

Соціально-психологічні модератори. Перспективним є дослідження того, як рівень тривоги, пережитий воєнний досвід чи соціальна підтримка модифікує зв'язок між рисами та інтересами.

Порівняльні й крос-культурні аналізи. Для оцінювання універсальності виявлених патернів доречно зіставити українські дані з вибірками мирного часу у сусідніх країнах та з результатами в інших культурно-воєнних контекстах.

Список літератури:

1. Ackerman P.L., Heggestad E.D. Intelligence, personality, and interests: evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin.* 1997. Vol. 121, no. 2. P. 219.
2. Armstrong P.I., Allison W., Rounds J. Development and initial validation of brief public domain RIASEC marker scales. *Journal of vocational behavior*. 2008. Vol. 73, no. 2. P. 287–299.
3. Association A.P. Ethical principles of psychologists and code of conduct. URL: https://www.apa.org/ethics/code.
4. Batista J.S., Gondim S.M.G. Personality and person-work environment fit: a study based on the RIASEC model. *International journal of environmental research and public health*. 2022. Vol. 20, no. 1. P. 719.
5. Costa P.T., McCrae R.R. A five-factor theory of personality. Handbook of personality: theory and research. 1999. Vol. 2.
6. Ghasemi A., Zahediasl S. Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International journal of endocrinology and metabolism*. 2012. Vol. 10, no. 2. P. 486.
7. Holland J.L. Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments. *Psychological Assessment Resources*, 1997.
8. Holm S. A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian journal of statistics*. 1979. P. 65–70.
9. John O.P., Srivastava S. The Big-Five trait taxonomy: history, measurement, and theoretical perspectives. 1999.
10. Klimanska M., Haletska I. Ukrainian adaptation of the short five factor personality questionnaire TIPI (TIPI–UKR). *Psychological journal*. 2019. Vol. 5. P. 57–74.
11. Larson L.M., Rottinghaus P.J., Borgen F.H. Meta-analyses of Big Six interests and Big Five personality factors. *Journal of vocational behavior*. 2002. Vol. 61, no. 2. P. 217–239.
12. Mahalanobis P.C. A note on the statistical and biometric writings of Karl Pearson. *Sankhyā: the indian journal of statistics* (1933-1960). 1936. Vol. 2, no. 4. P. 411–422.
13. Martins G.H., Ambiel R.A.M., do Céu Taveira M. *Assessment of vocational interest*. 2024.
14. Mental health of university students twenty months after the beginning of the full-scale Russian-Ukrainian war / M. Polyvianaia et al. *BMC psychiatry*. 2025. Vol. 25, no. 1. P. 1–14.
15. R Core Team. R: a language and environment for statistical computing. URL: https://www.r-project.org.
16. Shapiro S.S., Wilk M.B. An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*. 1965. Vol. 52, no. 3–4. P. 591–611.
17. Soto C.J., John O.P. The next Big Five Inventory (BFI-2): developing and accessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of personality and social psychology*. 2017. Vol. 113, no. 1. P. 117.
18. Wille B., De Fruyt F. Vocations as a source of identity: reciprocal relations between Big Five personality traits and RIASEC characteristics over 15 years. *Journal of applied psychology*. 2014. Vol. 99, no. 2. P. 262.
19. Zacher H., Rudolph C.W. Individual differences and changes in subjective wellbeing during the early stages of the COVID-19 pandemic. *American psychologist*. 2021. Vol. 76, no. 1. P. 50.

References:

1. Ackerman, P.L., & Heggestad, E.D. (1997). Intelligence, personality, and interests: evidence for overlapping traits. *Psychological bulletin*, 121 (2), 219.
2. American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Retrieved from: https://www.apa.org/ethics/code.
3. Armstrong, P.I., Allison, W., & Rounds, J. (2008). Development and initial validation of brief public domain RIASEC marker scales. *Journal of Vocational Behavior*, 73 (2), 287–299.
4. Batista, J.S., & Gondim, S.M.G. (2022). Personality and person-work environment fit: a study based on the RIASEC model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20 (1), 719.
5. Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1999). A five-factor theory of personality. *Handbook of personality: Theory and research*, 2 (01), 1999.
6. Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International journal of endocrinology and metabolism*, 10 (2), 486.
7. Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments.* Psychological Assessment Resources.
8. Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian journal of statistics*, 65–70.
9. John, O.P., & Srivastava, S. (1999). *The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives*.
10. Klimanska, M., & Haletska I. (2019). Ukrainian adaptation of the short five factor personality questionnaire TIPI (TIPI–UKR). *Psychological Journal*. 5, P. 57–74.
11. Larson, L.M., Rottinghaus, P.J., & Borgen, F.H. (2002). Meta-analyses of Big Six interests and Big Five personality factors. *Journal of Vocational Behavior*, 61(2), 217–239.
12. Mahalanobis, P.C. (1936). A note on the statistical and biometric writings of Karl Pearson. Sankhyā: *The Indian Journal of Statistics* (1933–1960), 2 (4), 411–422.
13. Martins, G.H., Ambiel, R.A.M., & do Céu Taveira, M. (2024). Assessment of Vocational Interests by Areas of Psychology: Relations with the Big Five and RIASEC. *Trends in Psychology*, 1–20.
14. Polyvianaia, M., Yachnik, Y., Fegert, J.M., Sitarski, E., Stepanova, N., & Pinchuk, I. (2025). Men-

tal health of university students twenty months after the beginning of the full-scale Russian-Ukrainian war. BMC psychiatry, 25 (1), 1–14.

15. R Core Team. (2024). R: A language and environment for statistical computing [Computer software]. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Retrieved from: https://www.R-project.org.

16. Shapiro, S.S., & Wilk, M.B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52 (3–4), 591–611.

17. Soto, C.J., & John, O.P. (2017). The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and accessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of personality and social psychology*, 113 (1), 117.

18. Wille, B., & De Fruyt, F. (2014). Vocations as a source of identity: reciprocal relations between Big Five personality traits and RIASEC characteristics over 15 years. *Journal of Applied Psychology*, 99 (2), 262.

19. Zacher, H., & Rudolph, C.W. (2021). Individual differences and changes in subjective wellbeing during the early stages of the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 76 (1), 50.

© Р. М. Чайка, 2025

Науково-методична стаття
Надійшла до редакції 19.04.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Порпуліт О. О. Медійна буттєвість і тривожність підлітків в умовах війни: цифрова вразливість покоління Z. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 207–212.

УДК 159.962
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/10.32782/3041-1297/2025-1-28

О. О. Порпуліт
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, м. Одеса, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5118-305X – О. О. Порпуліт
porpulit@ukr.net

МЕДІЙНА БУТТЄВІСТЬ І ТРИВОЖНІСТЬ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ: ЦИФРОВА ВРАЗЛИВІСТЬ ПОКОЛІННЯ Z

Анотація. У статті представлено результати емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення кореляційних залежностей між рівнем ситуативної та особистісної тривожності підлітків і їхніми мотиваційними орієнтаціями щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як механізму емоційної регуляції та цифрового ескапізму в умовах війни. Дослідження охопило 6 фокус-груп молодих респондентів віком 17–18 років – здобувачів фахової передвищої та вищої освіти. Методологічною основою стали: 1) шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Спілбергера – Ханіна; 2) авторська анкета, що містила блоки питань щодо мотивацій, цілей і вподобань у сфері медіаспоживання; 3) фокус-груповий якісний аналіз відповідей учасників. Мета дослідження – з'ясувати, як цифрові практики впливають на психоемоційний стан молоді покоління Z, зокрема в контексті цифрового ескапізму та медіатравматизації. Згідно з результатами, більшість підлітків демонструють середній або підвищений рівень ситуативної тривожності, що корелює із частотою звернення до інформаційного контенту. Установлено, що блок «інформаційні потреби» є панівним серед мотивацій цифрового споживання. Кореляційний аналіз показав прямий зв'язок між частотою споживання новинного контенту та зростанням рівня тривожності ($r = 0,64$). Підлітки активно використовують інформаційно-комунікаційні технології як інструмент самозаспокоєння, однак надмірне споживання тривожного контенту призводить до емоційного виснаження, посилює психоемоційну вразливість. У статті також розглядаються наслідки такого цифрового споживання для емоційного здоров'я підлітків і пропонуються рекомендації щодо розвитку цифрової грамотності, емоційної саморегуляції та усвідомленого медіаспоживання як інструментів підтримки психоемоційної стійкості в умовах війни. Висвітлено важливість формування навичок критичного медіаспоживання в молодіжному середовищі, щоб запобігти негативному впливу медіаконтенту на емоційне та психічне здоров'я підлітків.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, цифровий ескапізм, медіатравматизація, цифрова вразливість, покоління Z.

O. O. Porpulit
Odessa I. I. Mechnikov National University, Odesa, Ukraine

MEDIA EXISTENCE AND ADOLESCENT ANXIETY IN WAR CONDITIONS: DIGITAL VULNERABILITY OF GENERATION Z

Abstract. The article presents the results of an empirical study aimed at studying the correlations between the level of situational and personal anxiety of adolescents and their motivational orientations regarding the use of information and communication technologies (ICT) as a mechanism of emotional regulation and digital escapism in war conditions. The study covered 6 focus groups of young respondents aged 17–18 – students of professional pre-higher and higher education. The methodological basis was: 1) the Spielberger – Khanin reactive (situational) and personal anxiety scale; 2) an author's questionnaire, which included blocks of questions on motivations, goals and preferences in the field of media consumption; 3) focus group qualitative analysis of participants' responses. The aim of the study was to find out how digital practices affect the psycho-emotional state of youth of Generation Z, in particular in the context of digital escapism and media traumatization. According to the results, most adolescents demonstrate an average or increased level of situational anxiety, which correlates with the frequency of accessing information content. It was found that the block "information needs" is dominant

among the motivations for digital consumption. Correlation analysis showed a direct relationship between the frequency of consumption of news content and an increase in the level of anxiety (r = 0,64). Adolescents actively use ICT as a tool for self-soothing, however, excessive consumption of anxiety content leads to emotional exhaustion, increasing psycho-emotional vulnerability. The article also examines the consequences of such digital consumption for the emotional health of adolescents and offers recommendations for the development of digital literacy, emotional self-regulation and conscious media consumption as tools for supporting psycho-emotional resilience in war conditions. The importance of forming critical media consumption skills in the youth environment is highlighted in order to prevent the negative impact of media content on the emotional and mental health of adolescents.

Key words: information and communication technologies, digital escapism, media traumatization, digital vulnerability, generation Z.

Постановка проблеми. У сучасних умовах повномасштабної війни інформаційний простір відіграє визначальну роль у формуванні психоемоційного стану підлітків. Представники покоління Z, які виросли в умовах цифрової взаємодії, виявляють високу чутливість до інтенсивних інформаційних потоків і демонструють залежність від медіаконтенту як способу орієнтації в реальності. Особливо непокоїть той факт, що інформаційно-комунікаційні технології (далі – ІКТ) використовуються не лише для комунікації, навчання чи саморозвитку, а й для постійного споживання новин, значна частина яких є тривожною або травмівною за змістом. Накладання воєнного досвіду на структуру повсякденного цифрового життя породжує низку психологічних ризиків, серед яких – підвищення рівня тривожності, емоційна виснаженість, порушення сну, зниження концентрації уваги. Водночас важливою залишається не лише кількісна медіаактивність, а й мотиви, з якими підлітки звертаються до ІКТ, та переваги, які вони віддають тим чи іншим типам контенту чи каналам інформації. Актуальність дослідження полягає в необхідності проведення комплексного емпіричного аналізу взаємозв'язків між рівнем тривожності підлітків і цільовими настановами щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій, що дасть змогу уточнити, наскільки саме інформаційна поведінка в цифровому середовищі може бути предиктором або маркером психоемоційної вразливості молодих людей у стані соціальної турбулентності, спричиненої війною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нові медіа, інтернет-технології, мобільні комунікацій, ґаджети, цифрові інновації здійснюють вплив у різних аспектах життєдіяльності підлітків: освітньому, комунікативному, розважальному, пізнавально-дослідницькому, емоційному, ігровому, інтимно-особистісному тощо [3]. Це пов'язано з тим, що провідним видом діяльності особистості в підлітковому віці виступає інтимно-особистісне спілкування з однолітками та розширення соціальних зв'язків. У цей період підлітки активно шукають власну ідентичність, формують самосвідомість і вибудовують систему цінностей, орієнтуючись на взаємодію із соціумом, розвивають емпатію, навчаються взаємодії та вирішенню конфліктів, через спілкування «засновують» уявлення про себе, свої цінності, цілі та роль у суспільстві. Соціальні мережі, месенджери, онлайн-ігри дають можливість підліткам здійснювати свої мрії, демонструвати неможливу в реальності комунікативну активність, проживати й демонструвати емоції широкого спектра: від захопленості та піднесеності до ненависті й агресії, зберігати водночас анонімність і уникати осуду з боку дорослих. Створена штучна реальність не потребує докладання зусиль, набуття навичок, розвитку здібностей, подолання перешкод для досягнення бажаної мети, вона пропонує молодій особі «уже досягнуту мету» [5].

Сучасні дослідження дедалі частіше підкреслюють, що тривожність підлітків у поєднанні із соціальною нестабільністю, зокрема у воєнний період, сприяє формуванню ескапістської поведінки в цифровому середовищі [6; 7]. Інформаційно-комунікаційні технології в цьому контексті виступають засобом емоційної регуляції, що дозволяє уникати психотравмівних реалій через занурення в медіареальність [4; 5]. В українському контексті, в умовах воєнного стану, особливої актуальності набувають дослідження, що фіксують підвищену чутливість покоління Z до інформаційних загроз і психоемоційного навантаження (Н. Берегова, О. Гречановська, О. Мегем, Л. Потапюк) [1; 2]. Війна, як макростресовий чинник, підсилює потребу в ескапізмі та компенсаторних діях у цифровому середовищі, що зумовлює нові типи інформаційної поведінки, які варто розглядати не лише як адаптивні, а і як потенційно деструктивні. Загалом, дослідження, присвячені впливу воєнного конфлікту на підліткову психіку, фрагментарно висвітлюють зв'язок між інтенсивністю медіаконтактів і рівнем тривожності, однак залишається не досить осмисленим механізм цифрової вразливості як комплексного психосоціального явища.

Мета статті – виявлення кореляційних залежностей між рівнем ситуативної та особистіс-

ної тривожності підлітків у воєнних умовах та їхніми мотиваційними орієнтаціями у використанні інформаційно-комунікаційних технологій як механізму емоційної регуляції та цифрового ескапізму.

Відповідно до постульованої гіпотези – медійна буттєвість (у значенні концептуального поняття, що відображає сукупність процесів і практик, через які медіа та медійні технології формують сприйняття, ідентичність і повсякденне існування особистості) в умовах воєнного часу сприяє підвищенню тривожності підлітків – нами було проведено дослідження щодо виявлення взаємозв'язку між тривожністю осіб підліткового та юнацького віку й мотивами використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Емпіричне дослідження проводилося із січня 2024 р. по січень 2025 р. із застосуванням методу фокус-груп, шкали реактивної та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера (STAI), у модифікації Ю. Ханіна (1976 р.), також розроблено авторську анкету «Цілі й уподобання у використанні інформаційно-комунікаційних технологій». Серед 148 респондентів участь у дослідженні взяли 82 юнаки (55,4% вибірки) та 66 дівчат (44,6% вибірки) віком 15–18 років. Загалом було виокремлено дві вікові групи респондентів: Г1 – 76 підлітків (50 юнаків і 26 дівчат) віком 15–16 років (51,4% вибірки), Г2 – 72 підлітки (32 юнаки та 40 дівчат) віком 17–18 років (48,6% вибірки). У кожній із вікових груп було здійснено диференціацію за напрямом навчання: а) 15–16 років: 76 респондентів здобувають фахову передвищу освіту, з них 50 юнаків і 26 дівчат; б) 17–18 років: 72 респонденти, з них 29 підлітків здобувають фахову передвищу освіту (14 юнаків і 15 дівчат), 43 – вищу освіту (18 юнаків і 25 дівчат). Респонденти були розподілені на 6 груп: Г1аФП – юнаки віком 15–16 років, здобувачі фахової передвищої освіти; 50 (33,8%); Г1бФП – дівчата віком 15–16 років, здобувачі фахової передвищої освіти; 26 (17,5%); Г2аФП – юнаки віком 17–18 років, здобувачі фахової передвищої освіти, 14 (9,5%); Г2аВО – юнаки віком 17–18 років, здобувачі вищої освіти, 18 (12,2%); Г2бФП – дівчата віком 17–18 років, здобувачі фахової передвищої освіти, 15 (10,1%); Г2бВО – дівчата віком 17–18 років, здобувачі вищої освіти, 25 (16,9%).

Згідно з результатами фокус-групового дослідження було укладено опитувальник, до складу якого ввійшло 40 тез, які набрали найбільшу кількість озвучень під час проведення фокус-груп. Виокремлені тези було розподілено на 8 тематичних блоків: 1) соціальні комунікації та взаємодія; 2) освітні та пізнавальні мотиви; 3) розваги та дозвілля; 4) творчість і самореалізація; 5) інформаційні потреби: 6) психологічна підтримка та пошук ідентичності; 7) практичні потреби; 8) компенсаторні мотиви. Частотність кожної групи в щоденній практиці використання інформаційно-комунікаційних технологій юнаками і дівчатами віком 15–18 років, здобувачами фахової передвищої і фахової вищої освіти репрезентована в таблиці 1.

Розподіл кількості голосів респондентів кожної групи в межах окремого тематичного блоку демонструє першість блоку «Інформаційні потреби» (118 осіб), що свідчить про кілька важливих аспектів сучасного життя підлітків, зокрема: 1) потреба розпочинати день із підключення до інтернету та відчуття необхідності постійно бути на зв'язку свідчать про сильну інтегрованість цифрових технологій із життям підлітків, що може бути ознакою як інформаційної залежності, так і бажання залишатися в курсі подій і підтримувати соціальні зв'язки; 2) відстеження сигналів повітряної тривоги вказує на те, що підлітки живуть у ситуації постійного стресу

Таблиця 1

Результати використання інформаційно-комунікаційних технологій у щоденній практиці респондентів

	Соціальні комунікації та взаємодія	**Освітні та пізнавальні мотиви**	**Розваги та дозвілля**	**Творчість і самореалізація**	**Інформаційні потреби**	**Психологічна підтримка та пошук ідентичності**	**Практичні потреби**	**Компенсаторні мотиви**
Г1аФП	31	32	40	25	43	37	21	19
Г1бФП	21	15	12	21	20	18	21	11
Г2аФП	8	9	8	7	11	5	10	8
Г2аВО	12	10	7	12	12	9	4	3
Г2бФП	14	14	8	12	10	14	10	2
Г2бВО	18	19	7	21	22	16	21	8
Разом	**104**	**99**	**90**	**98**	**118**	**99**	**87**	**51**

через нестабільну безпекову ситуацію, що формує в них специфічні моделі поведінки, спрямовані на власне убезпечення; 3) постійний моніторинг новин допомагає швидко отримувати інформацію про загрози (повітряні тривоги, обстріли, небезпечні регіони) і планувати свою поведінку відповідно до ситуації; також перегляд новин дає відчуття контролю у світі, який здається хаотичним і непередбачуваним; підлітки таким чином намагаються зменшити тривогу.

Опрацювання результатів, отриманих згідно з методикою «Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності», дають підстави констатувати, що рівень реактивної тривожності є вищим за рівень тривожності особистісної. Підсумковий показник свідчить, що респонденти всіх 6 груп перебувають у стані середнього рівня тривожності (31–45 балів) з тенденцією до високого. Максимальний прояв реактивної тривожності мають юнаки віком 17–18 років, здобувачі фахової передвищої освіти, найменший прояв – юнаки віком 17–18 років, здобувачі вищої освіти. Привертає увагу той факт, що означені групи зберігають ієрархічну позицію і під час проведення аналізу особистісної тривожності. Так, на 6,1% кількість респондентів юнаків (16 осіб), що демонструють високий рівень особистісної тривожності, є більшою порівняно з кількістю респонденток (6 осіб), на 9,5% (62 особи) перебільшують кількість дівчат (48 осіб), що демонструють середній рівень особистісної тривожності (див. рис. 1).

З іншого боку, на 4,7% кількість респонденток (11 осіб), що демонструють низький рівень особистісної тривожності, є більшою порівняно з кількістю юнаків (4 особи) із показниками низького рівня особистісної тривожності. Найбільшу особистісну розбіжність було виявлено зіставленням рівня тривожності в підлітків віком 17–18 років, що є здобувачами вищої освіти і здобувачами фахової передвищої освіти (див. рис. 2).

Інтерпретаційний аналіз даних, отриманих згідно з результатами дослідження за методикою «Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності», дає змогу зазначити: 1) низький рівень ситуативної тривожності демонструє 21 респондент (14,2%), середній рівень ситуативної тривожності – 98 респондентів (66,2%), високий – 29 респондентів (19,6%); 2) вектор розвитку ситуативної тривожності – від середнього до високого; 3) аналогічно розподілений рівень особистісної тривожності – низький рівень у 15 респондентів (10,1%), середній – у 110 (74,3%), високий – у 23 (15,6%).

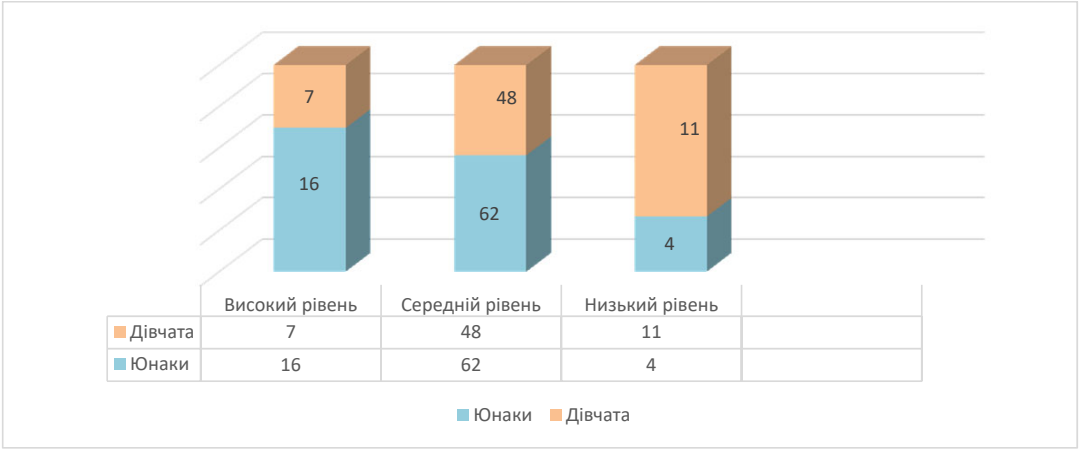

Рис. 1. Розподіл показників особистісної тривожності серед юнаків і дівчат

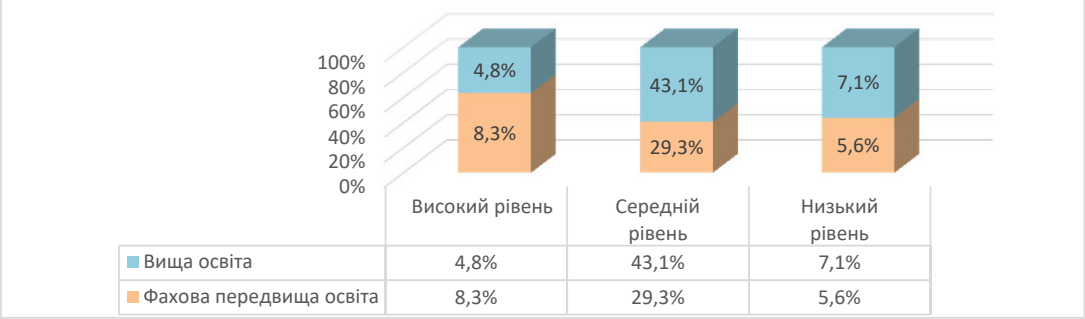

Рис. 2. Розподіл показників особистісної тривожності серед здобувачів фахової передвищої та вищої освіти

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки між шкалою тривожності Спілбергера – Ханіна й інформаційними потребами респондентів

Порівнювані критерії (підсумковий показник рівня тривожності / частотність тематичного блоку «Інформаційні потреби»)	Коефіцієнт r-Пірсона	Вид зв'язку
Г1аФП	0,31	Помірний лінійний зв'язок
Г1бФП	0,27	Слабкий лінійний зв'язок
Г2аФП	0,61	Середній лінійний зв'язок
Г2аВО	0,18	Надслабкий лінійний зв'язок
Г2бФП	0,28	Слабкий лінійний зв'язок
Г2бВО	0,64	Середній лінійний зв'язок

Кореляційний аналіз вибірок значень тривожності кожної групи респондентів з показниками частотності блоку «Інформаційні потреби» за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона дав можливість виявити прямопропорційний лінійний взаємозв'язок: згідно із загальною класифікацією кореляційних зв'язків, оскільки значення коефіцієнта кореляції $r > 0,2$ майже в кожному випадку (окрім Г2аВО), усі показники мають прямо пропорційний лінійний взаємозв'язок. Що вищими є показники підсумкового значення рівня тривожності, то більш високими будуть і показники частотності в щоденній практиці використання інформаційно-комунікаційних технологій, цілі й уподобання, об'єднані в тематичний блок «Інформаційні потреби». І навпаки, що частіше респонденти намагатимуться задовольнити інтерес щодо *«перегляду в соціальних мережах останніх новини у світі», «відстеження сигналів повітряної тривоги», «потреби постійно бути на зв'язку», «початку дня із запуску інтернету»*, то вищий буде рівень реактивної тривожності (див. табл. 2).

Нав'язливий перегляд негативного медіаконтенту, зокрема шокуючих новин, кадрів насильства, руйнувань і трагедій; постійне оновлення стрічки новин, навіть якщо це спричиняє тривогу, страх чи безсилля, стають підґрунтям феномену doomscrolling – активний перегляд поганих новин, незважаючи на емоції, які вони спричиняють [8]. Додамо, що активне споживання негативних новин може як створювати, так і руйнувати почуття контролю над ситуацією; як провокувати ділитися своїми переживаннями, так і змушувати дистанціюватися від соціального оточення; як підштовхувати до переключення уваги на інші активності (наприклад, прослуховування музики), так і переконувати в недоречності таких активностей у ситуації, що склалася. Занепокоєння спричиняє той факт, що контент новин про війну – це постійний потік інформації про загибель людей, руйнування, катастрофи, доповнений демонстрацією кадрів поховань, зруйнованих будинків, вибухів, сцен насильства; ворожа пропаганда, фейки, маніпуляції, спотворення реальності спричиняють паніку, страх, ненависть, апатію, провокують відчуття безсилля і, як наслідок, стають причинами медіатравматизації.

Висновки. У межах дослідження встановлюється статистично значущий зв'язок між рівнем особистісної тривожності підлітків і їхніми інформаційними пріоритетами в цифровому середовищі. Зокрема, частота звернень до новинних ресурсів, активне споживання інформації про загрози, а також постійна залученість до потоку повідомлень про війну корелюють із вищими показниками тривожності. Отже, медійна буттєвість у кризовому контексті трансформується в чинник цифрової вразливості, що потребує переосмислення медіаграмотності не лише як когнітивного інструменту, а як ресурсу емоційного захисту. Сьогодення ставить на порядок денний уживання низки заходів щодо збереження психологічного здоров'я підлітків у фокусі медіаспоживання: 1) розвиток цифрової грамотності як захисту від негативного впливу медіа; 2) уведення в освітні програми навичок усвідомленого медіаспоживання; 3) розуміння особистої відповідальності за власний цифровий досвід: свідомий вибір контенту та відмова від токсичних джерел; 4) створення медіаресурсних ініціатив – платформ з позитивним і підтримувальним контентом. Усвідомлене медіаспоживання та розвиток критичного мислення допомагають перетворити медіа із джерела тривоги на ресурс психологічної підтримки.

Список літератури:

1. Берегова Н. Психологічні особливості формування адиктивної поведінки в сучасної молоді. *Психологічні травелоги.* 2023. № 2. С. 15–22. DOI: 10.31891/PT-2023-2-4.

2. Гречановська О., Мегем О., Потапюк Л. Вплив соціальних мереж на психологічний стан та самооцінку української молоді. *Вчені записки Таврій-*

ського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія «Психологія». 2023. Т. 34 (73). № 4. С. 60–66. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2023/11.pdf.

3. Токарева Н. Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору : монографія. Кривий Ріг : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2017. 448 с.

4. Kardefelt-Winther D. How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? An evidence-focused literature review. 2017. URL: https://www.unicef.org/innocenti/media/8181/file/UNICEF-Innocenti-Time-Using-Digital-Tech-Impact-on-Wellbeing-2017.pdf.

5. Przybylski A.K., Weinstein N. Can you connect with me now? How the presence of mobile Communication technology influences face-to-face conversation quality. *Journal of Social and Personal Relationships*. 2012. № 30 (3). P. 237–246. DOI: 10.1177/0265407512453827.

6. Twenge J.M., Martin G.N., Campbell W.K. Decreases in Psychological Well-Being Among American Adolescents After 2012 and Links to Screen Time During the Rise of Smartphone Technology. *Emotion.* 2018. № 18 (6). P. 765–780. DOI: 10.1037/emo0000403.

7. Valkenburg P.M., Meier A., Beyens I. Social media use and its impact on adolescent mental health: An umbrella review of the evidence. *Current Opinion in Psychology.* 2022. № 44. P. 58–68. URL: https://project-awesome.nl/images/PDFs/Publications/Valkenburg_et_al._An_umbrella_review_COiP_2022.pdf.

8. Ytre-Arne B., Moe H. Doomscrolling, Monitoring and Avoiding: News Use in COVID-19 Pandemic Lockdown. *Journalism Studies*. 2021. Vol. 22. № 13. P. 1739–1755. DOI: 10.1080/1461670X.2021.1952475.

References:

1. Berehova, N. (2023). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia adyktyvnoi povedinky u suchasnoi molodi [Psychological features of the formation of addictive behavior in modern youth]. *Psykholohichni travelohy*. 2023. № 2. S. 15–22. DOI: 10.31891/PT-2023-2-4 [in Ukrainian].

2. Hrechanovska, O., Mehem, O., & Potapiuk, L. (2023). Vplyv sotsialnykh merezh na psykholohichnyi stan ta samootsinku ukrainskoi molodi [The impact of social networks on the psychological state and self-esteem of Ukrainian youth]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V.I. Vernadskoho. Seriia "Psykholohiia"*. 34 (73), 4, 60–66. https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2023/11.pdf [in Ukrainian].

3. Tokareva, N. (2017). Modeliuvannia osobystisnykh konstruktiv pidlitkiv u vymirakh osvitnoho prostoru [Modeling the personality constructs of adolescents in the dimensions of educational space]: monohrafiia. Kryvyi Rih: TOV VNP "Interservis", 2017. 448 s. [in Ukrainian].

4. Kardefelt-Winther, D. (2017). How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? An evidence-focused literature review. UNICEF. Retrieved from: https://www.unicef.org/innocenti/media/8181/file/UNICEF-Innocenti-Time-Using-Digital-Tech-Impact-on-Wellbeing-2017.pdf.

5. Przybylski, A.K., & Weinstein, N. (2012). Can you connect with me now? How the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30 (3), 237–246. DOI: 10.1177/0265407512453827.

6. Twenge, J.M., Martin, G.N., & Campbell, W.K. (2018). Decreases in psychological well-being among American adolescents after 2012 and links to screen time during the rise of smartphone technology. *Emotion*, 18 (6), 765–780. DOI: 10.1037/emo0000403.

7. Valkenburg, P.M., Meier, A., & Beyens, I. (2022). Social media use and its impact on adolescent mental health: An umbrella review of the evidence. *Current Opinion in Psychology*, 44, 58–68. Retrieved from: https://project-awesome.nl/images/PDFs/Publications/Valkenburg_et_al._An_umbrella_review_COiP_2022.pdf.

8. Ytre-Arne, B., & Moe, H. (2021). Doomscrolling, monitoring and avoiding: News use in COVID-19 pandemic lockdown. *Journalism Studies,* 22 (13), 1739–1755. DOI: 10.1080/1461670X.2021.1952475.

© О. О. Порпуліт, 2025

Науково-методична стаття
Надійшла до редакції 19.04.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

Яремко Р. Я., Коваль І. С., Михайлецька А. Ю. Характеристика психодіагностичних методик для сил безпеки й оборони. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (5). С. 207–212.

УДК 159.9:351.74
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/10.32782/3041-1297/2025-1-29

Р. Я. Яремко, І. С. Коваль, А. Ю. Михайлецька
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2781-7788 – Р. Я. Яремко
https://orcid.org/ 0000-0002-9204-9228 – І. С. Коваль
https://orcid.org/0009-0005-3942-3902–А.Ю.Михайлецька

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК ДЛЯ СИЛ БЕЗПЕКИ Й ОБОРОНИ

Анотація. У статті розглянуто значення психодіагностики в діяльності сил безпеки та оборони як важливого інструмента професійного відбору, оцінювання психоемоційного стану та профілактики нервово-психічної нестійкості. Акцентовано увагу на потребі використання валідних, надійних і стандартизованих методик для об'єктивної оцінки психологічних характеристик військовослужбовців та працівників силових структур. Представлено психодіагностичні інструменти, які широко застосовуються в цій сфері, а саме: Шкала прогресивних матриць Равена, «S-тест», П'ятифакторний опитувальник особистості TIPI, Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (БОО-200), опитувальник НПН-А. Показано, що ці методики дають змогу комплексно оцінити рівень інтелекту, психологічну стійкість, адаптаційні можливості та акцентуації характеру, що є критично важливим для ефективної та безпечної служби в умовах підвищеного ризику. Сформульовано висновок про необхідність інтеграції психодіагностики в систему кадрової політики та психологічного супроводу у сфері безпеки й оборони.

Ключові слова: методика, опитувальник, психодіагностика, військовослужбовець, відбір.

R. Ya. Yaremko, I. S. Koval, A. Yu. Mykhailetska
Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

CHARACTERISTICS OF PSYCHODIAGNOSTIC METHODS FOR SECURITY AND DEFENSE FORCES

Abstract. The article explores the critical role of psychodiagnostics in the professional activities of security and defense forces, highlighting its significance as a fundamental tool for effective personnel selection, continuous psychological assessment, and prevention of neuropsychiatric instability. In the context of increasing demands on the psychological resilience and adaptability of military personnel and law enforcement officers, psychodiagnostics methods serve not only as mechanisms for screening candidates but also as ongoing evaluative instruments that help maintain operational readiness and mental health. Particular attention is given to the necessity of employing valid, reliable, and standardized diagnostic techniques that ensure an objective and scientifically grounded evaluation of individual psychological characteristics. Such tools are essential for identifying potential psychological vulnerabilities, evaluating cognitive performance, and determining the suitability of individuals for service in high-stress and high-risk environments. The article reviews a range of psychodiagnostics instruments that are widely utilized in military and law enforcement settings. These include Raven's Progressive Matrices, which assess abstract reasoning and non-verbal intelligence; the "S-Test", designed to measure stress tolerance and emotional regulation; the Five-Factor Personality Questionnaire TIRI, which provides a comprehensive profile of personality traits; the Multilevel Personality Questionnaire "Adaptivity" (BOO-200), which evaluates adaptive potential and coping strategies; and the NPN-A questionnaire, aimed at identifying neuropsychic tension and character accentuations. The use of these tools allows for an in-depth and multidimensional analysis of key psychological parameters, such as intellectual functioning, emotional stability, adaptability, and personality structure. These factors are critically important for ensuring that personnel can perform effectively under extreme conditions, make sound

decisions in high-pressure situations, and maintain psychological equilibrium over the long term. The findings underscore the importance of integrating psychodiagnostics practices into the broader framework of personnel policy and psychological support systems within the security and defense sectors. A systematic approach to psychodiagnostics not only enhances the effectiveness of recruitment and selection processes but also contributes to the development of targeted interventions, professional development programs, and strategies for psychological resilience and burnout prevention. As such, psychodiagnostics should be regarded as an indispensable element in fostering a mentally robust, competent, and operationally capable workforce in the fields of national security and defense.

Key words: methodology, questionnaire, psychodiagnostics, military serviceman, selection.

Актуальність теми. Одним з ключових напрямів реалізації державної політики у сфері національної безпеки та оборони є ретельна діагностика психічного стану військовослужбовців Збройних Сил України. Це обумовлено тим, що саме ця категорія населення несе значний тягар відповідальності за оборону України, а також захист її суверенітету, територіальної цілісності та недоторканності кордонів. Таке завдання висуває підвищені вимоги до свідомості, рівня самосвідомості, мотивації та життєвих ціннісних орієнтацій військовослужбовців. Ці аспекти набувають особливої ваги, враховуючи складні виклики та загрози, з якими може зіштовхнутися країна.

У сучасних умовах збройного конфлікту між Росією та Україною та підвищених загроз національній безпеці особливого значення набуває якісний відбір персоналу сил безпеки та оборони. Психологічна стійкість, емоційна рівновага та здатність ефективно працювати в умовах стресу є ключовими факторами успіху працівників Служби безпеки України, Національної гвардії та інших структур [8].

Психодіагностика допомагає виявити індивідуальні психологічні особливості кандидата, оцінити його готовність до виконання завдань в умовах високого ризику, стресу, інформаційного тиску чи бойових дій. Вона дає змогу прогнозувати рівень адаптації особи до військового середовища, її здатність до командної роботи, самостійного прийняття рішень, а також визначати ризики розвитку психологічних порушень.

Крім того, психодіагностика виконує профілактичну роль: вчасне виявлення ознак емоційного виснаження, професійного вигорання або посттравматичних станів дає можливість надати своєчасну психологічну підтримку та зберегти ефективність службового ресурсу.

Отже, психодіагностика є не лише інструментом професійного відбору, але й важливим елементом забезпечення психологічної безпеки як окремого військовослужбовця, так і всієї оборонної структури. Її значимість стрімко зростає в умовах війни.

Мета статті – опис і характеристика основних психодіагностичних методик, що застосовуються в системі безпеки й оборони. **Завдання:** розглянути значення психодіагностики для сил безпеки та оборони; визначити основні критерії якісної психодіагностики; охарактеризувати основні психодіагностичні методики для сил безпеки та оборони.

Виклад основного матеріалу. У статті ми розглянемо основні методики, які використовуються для психодіагностики сил безпеки та оборони нашої країни. Перед цим розглянемо саме явище психодіагностики і його критерії якості.

Психодіагностика – галузь психології, пов'язана з розробленням та практичним застосуванням методів, за допомогою яких можна визначити ступінь розвитку певних рис особистості, виявити психофізіологічні властивості людини [5].

Найважливішими показниками якості психодіагностичних методик є надійність і валідність. *Надійність* психодіагностичних методик свідчить про повторюваність, стабільність результатів, їхню постійність і стійкість. Вона показує, наскільки точно здійснюються психологічні вимірювання, наскільки можна довіряти отриманим результатам [2]. За визначенням видатного американського тестолога А. Анастазі, «*валідність тесту* – це поняття, яке дає нам зрозуміти, що вимірює тест і наскільки добре він це робить». Валідність свідчить про те, чи придатна ця методика для вимірювання певних якостей, особливостей і наскільки ефективно вона це робить [2].

Стандартизованість психодіагностичної методики передбачає, з одного боку, єдину стандартну процедуру її проведення і оброблення результатів, а з іншого боку, переклад «сирих початкових результатів тесту» у стандартну шкалу тестових балів, у результаті чого можна зіставити результати в різних тестах [2].

Таким чином, психодіагностика у силах безпеки та оборони виконує важливу функцію – забезпечення якісного психологічного відбору кандидатів, контролю їх психоемоційного стану під час служби, а також своєчасного виявлення осіб з ризиками розвитку психічних розладів. Від ефективності психодіагностичних методів залежить не лише безпека всередині підрозділів, але й загальна бойова здатність формувань. Для успіш-

ного застосування психодіагностичних методик обов'язково потрібно дотримуватись базових критеріїв психодіагностики. Для підвищення ефективності заходів психологічного діагностування психологами можуть застосовуватися автоматизовані психодіагностичні комплекси [5].

У переліку психодіагностичних методик, які використовуються під час заходів професійно-психологічного відбору у Збройних Силах України є такі методики: «Підбір слів», «Візерунки», «Фігури», «Арифметичний рахунок», «Слухомовна пам'ять» (для громадян, які підлягають взяттю на військовий облік призовників); «Розумові здібності», Шкала прогресивних матриць Равена, Експрес-опитувальник «Дезадаптивність» (І. Приходько), Експрес-опитувальник «Коротка шкала стійкості» (BriefResilienceScale), «Карта ризику суїциду» (для громадян, які призиваються на базову військову службу); Шкала прогресивних матриць Равена, Методика «S-тест», Методика дослідження особливостей мислення (МДОМ-2), Експрес-методика визначення професійної мотивації (К. Замфір), Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (А. Маклаков) БОО-165, Опитувальник діагностики стану агресії Басса-Дарки, П'ятифакторний опитувальник особистості TIPI (для кандидатів на прийняття на військову службу за контрактом осіб рядового, сержантського та старшинського складу, які не проходили військової служби); Шкала прогресивних матриць Равена, Методика «S-тест», Методика дослідження особливостей мислення (МДОМ-2), Експрес-методика визначення професійної мотивації (К. Замфір), Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (А. Маклаков) БОО-200, Опитувальник діагностики стану агресії Басса-Дарки, П'ятифакторний опитувальник особистості TIPI (для кандидатів на прийняття на військову службу за контрактом осіб рядового, сержантського та старшинського складу, які проходили військову службу); Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (А. Маклаков) БОО-200, Методика виявлення комунікативних і організаторських схильностей КОС-2 (В. Синявський, Б. Федоришин), Методика «S-тест», Експрес-методика визначення професійної мотивації (К. Замфір) (для кандидатів на прийняття на військову службу за контрактом осіб офіцерського складу); Експрес-опитувальник «Дезадаптивність» (І. Приходько), Особистісний опитувальник НПН-А (нервово-психічна нестійкість – акцентуації) (для кандидатів на проходження служби у військовому резерві); Методика виявлення комунікативних і організаторських схильностей КОС-2 (В. Синявський, Б. Федоришин), Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (А. Маклаков) БОО-165 (для осіб офіцерського складу за призовом); Особистісний опитувальник НПН-А (нервово-психічна нестійкість – акцентуація) (для кандидатів на участь у міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки у складі національного контингенту і національного персоналу); Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (А. Маклаков) БОО-200 (для військовозобов'язаних за призовом під час мобілізації, на особливий період); Особистісний опитувальник НПН-А (нервово-психічна нестійкість – акцентуація) (для військовозобов'язаних за призовом з числа резервістів в особливий період) [5]. Розглянемо деякі з них.

Шкала прогресивних матриць Равена – тест, призначений для диференціювання випробовуваних за рівнем їхнього інтелектуального розвитку. Автори тесту Джон Равен і Л. Пенроуз. Запропонований у 1936 році [7]. Тест Равена відомий як один з найбільш «чистих» вимірювань фактору загального інтелекту g, виділеного Чарльзом Спірменом. Успішність виконання тесту SPM інтерпретується як показник здатності до навчання на підставі узагальнення власного досвіду і створення схем, що дають змогу обробляти складні події. Цей зручний у застосуванні і простий в інтерпретації тест, який має багаторічну історію, неодноразово підтверджував високі показники валідності і надійності. Незважаючи на зниження розрізняльної здатності у сфері високих значень, що виникло через тенденцію зростання тестових показників (ефект Флінна), SPM залишається в арсеналі багатьох дослідників і практиків. Тест містить 60 завдань, розподілених за п'ятьма серіями. Назва цього тесту «Прогресивні матриці Равена» вказує на те, що завдання тесту впорядковані за ознакою зростання складності їх вирішення. Отже, в кожній з п'яти серій (в серії по 12 завдань) кожна наступна задача серії є складнішою за попередню [7]. Результатом тесту є загальна кількість правильно вирішених завдань. Більш високі показники за цим тестом показують ті, хто швидше, точніше визначає логічні закономірності в побудові упорядкованого ряду, що складається з графічних об'єктів, що мають обмежену кількість ознак [7]. Шкала прогресивних матриць Равена доцільна для використання у психодіагностиці персоналу сил безпеки та оборони, оскільки вона забезпечує об'єктивну оцінку рівня загального інтелекту, логічного мислення і здатності до аналізу інформації без впливу мовних або культурних факторів. Тест вирізняється швидкістю проведення, стандартизованістю та

можливістю масового застосування, що робить його ефективним інструментом для відбору кандидатів та оцінювання когнітивних здібностей особового складу.

Методика «S-тест». Методика використовується для оцінки здатності до оперування просторовими образами і темпу розумових операцій. Її сутність полягає в такому: треба визначити, частиною якої з чотирьох запропонованих повних фігур є кожний зі 150 пропонованих фрагментів [1, с. 59]. Обстеження проводиться на реєстраційному бланку, що є одночасно й стимульним бланком. Обробка результатів обстеження здійснюється шляхом підрахунку за допомогою ключів кількості правильно виконаних завдань у методиці. Максимальна кількість правильно виконаних завдань дорівнює 150. Час вирішення завдань обмежено п'ятьма хвилинами і учасникам не повідомляється [1, с. 59]. Таким чином, методика «S-тест» активно застосовується у сфері психодіагностики сил безпеки та оборони, оскільки вона забезпечує можливість оцінки таких характеристик, як рівень психологічної стійкості, самоконтролю, схильність до ризику та емоційна реактивність. Цей тест вирізняється швидким проведенням, чіткою інтерпретацією результатів і є особливо ефективним для визначення кандидатів, здатних демонструвати високу ефективність у стресових та екстремальних умовах, що має ключове значення для бойової та оперативної діяльності.

П'ятифакторний опитувальник особистості TIPI. Методика TIPI є однією з багатьох, які мають на меті виявити і виміряти глибинні психологічні риси особистості. П'ять фундаментальних вимірів для опису і оцінки особистості – екстраверсія, дружелюбність, добросовісність, емоційна стабільність та відкритість новому досвіду – розуміються як універсальні, надкультуральні та наддемографічні, найбільш загальні характеристики, що дають змогу отримати повні та всебічні характеристики особистості [3, с. 61]. *Екстраверсія – інтроверсія* визначає схильність до соціальної взаємодії, енергійність, активність, а також переживання позитивних емоцій. Високий рівень екстраверсії свідчить про активність, оптимізм, товариськість і балакучість, схильність до гри, пошук активності, низький – про сором'язливість, песимістичність, віддання переваги бути самотнім, уникнення соціальних активностей [3, с. 63]. *Дружелюбність* стосується вираженості у людини чутливості та зацікавленості щодо інших, альтруїстичних, дружніх та емпатійних якостей на противагу відсутності довіри та прагнення співпраці, нездатності до співчуття і схильності до конкурентного ставлення. Високий рівень дружелюбності свідчить про готовність до співчуття, лагідність, скромність та прихильність до інших і готовність допомогти, низький – про егоцентризм, конкурентність, сухість та жорсткість у стосунках з іншими людьми [3, с. 63]. *Добросовісність* стосується мотивації та наполегливості у ставленні людини до цілей та дій. Високий рівень свідчить про відповідальність, розсудливість та надійність, водночас трудоголізм, схильність підтримувати порядок і перфекціонізм. Низький рівень добросовісності трактують як недостатню конкретизацію життєвих цілей та мотивацію досягнень, водночас схильність до гедонізму, імпульсивності у прийнятті рішень, а також спонтанності у діях [3, с. 63]. *Емоційна стабільність – нейротизм* стосується здатності до емоційної адаптації, долання стресу, врівноваженості та саморегуляції у разі переживання негативних емоцій, зокрема страху, гніву, провини, незадоволення, розгубленості. Високий рівень емоційної стабільності свідчить про здатність контролювати і долати стрес, не відчуваючи напруги, дратівливості чи страху, низький – про високий нейротизм, меншу здатність емоційної саморегуляції, схильність до занепокоєння, сором'язливість та розгубленість у присутності інших, переживання страху й напруги [3, с. 63]. *Відкритість* новому досвіду стосується пізнавальної цікавості та толерантності до нового, схильності до пошуку, водночас позитивної оцінки нового життєвого досвіду. Висока відкритість досвіду свідчить про наявність жвавого інтересу до всього, креативність, розвиненість уяви, нетрадиційність, водночас незалежність суджень. Низька відкритість до досвіду означає консервативність, віддання переваги традиційним цінностям, прагматичність інтересів та недовіру до нового [3, с. 64].

П'ятифакторний опитувальник особистості TIPI (TIPI) є важливим інструментом у психодіагностиці для сил безпеки та оборони, адже він швидко оцінює ключові риси особистості за моделлю «Великої п'ятірки»: екстраверсію, дружелюбність, добросовісність, емоційну стабільність та відкритість до нового. Ці риси важливі для прогнозування поведінки в колективі, адаптації до службових вимог та здатності ефективно працювати в умовах ризику й напруження. Опитувальник короткий, простий у використанні та зручний для первинного психологічного скринінгу.

Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (А. Маклаков) БОО-200. Опитувальник призначений для вивчення адаптаційних можливостей кандидатів на основі оцінювання деяких соціально-психологічних і

психологічних характеристик особистості, що відображають інтегральні особливості психічного і соціального розвитку [3, с. 25]. Опитувальник складається з тверджень, що стосуються самопочуття респондента, його поведінки, характеру, інтересів і відносин у родині. Методика має декілька шкал. *Шкала достовірності* призначена для оцінки щирості відповідей військовослужбовців на питання БОО «Адаптивність-200» (і тим самим надійності отриманих даних). *Шкала поведінкової регуляції* призначена для вивчення рівня нервово-психічної стійкості військовослужбовця і його толерантності до несприятливих дій професійної діяльності. *Шкала комунікативного потенціалу* призначена для вивчення комунікативних можливостей військовослужбовця і вміння побудувати міжособистісні відносини у колективі. *Шкала моральної нормативності* призначена для вивчення здатності військовослужбовця дотримуватись моральних норм поведінки, уміння підкорятися груповим і корпоративним вимогам. *Шкала військово-професійної спрямованості* призначена для вивчення рівня професійної мотивації і спрямованості обстежуваного на продовження професійної діяльності. *Шкала схильності до девіантних форм поведінки* спрямована на виявлення ознак аддиктивної і делінквентної поведінки. *Шкала суїцидального ризику* призначена для виявлення осіб, схильних до здійснення суїцидальних дій [3, с. 36]. Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (А. Маклаков) БОО-200 використовується в психодіагностиці для сил безпеки та оборони, оскільки він комплексно оцінює рівень адаптаційного потенціалу особистості. Це включає психологічну, поведінкову та емоційну готовність працювати в умовах підвищеного стресу. Методика допомагає виявити слабкі місця в адаптаційних механізмах, що важливо для запобігання професійній дезадаптації, психічним травмам та зниженню бойової ефективності. БОО-200 ефективна як під час відбору, так і для регулярного психологічного моніторингу.

Особистісний опитувальник НПН-А (нервово-психічна нестійкість – акцентуація). Опитувальник розроблений К. Поляковим та А. Глушко і призначений для діагностування нервово-психічної нестійкості і деяких акцентуацій характеру. Опитувальник містить 276 тверджень і має шкали достовірності, нервово-психічної нестійкості, істерії, психастенії, психопатії, параної, шизофренії [4, с. 92]. *Шкала нервово-психічної нестійкості* свідчить про низький рівень поведінкової регуляції, порушення міжособистісних відносин, недостатню соціальну зрілість, порушення професійної діяльності, порушення дисциплінарних і моральних норм поведінки, відсутність адекватної самооцінки і реального сприйняття реальності, низькі адаптаційні можливості. Високі показники за шкалою НПН свідчать про наявність у респондента ознак нервово-психічної нестійкості, характер якої уточняється під час інтерпретації профілю особистості [4, с. 105]. *Шкала істерії* дає змогу виявити осіб, для яких характерними є позерство, егоцентризм, самозакоханість, демонстративність і театральність поведінки, бажання бути в центрі уваги, прагнення здаватися в очах оточуючих значною особистістю, жага визнання і оригінальності, схильність до перебільшень, поверхневе ставлення до поставлених завдань, недбале їх виконання, нездорова й неадекватна реакція на суспільний осуд, невизнання «заслуг», а також діяльність і поведінку, орієнтованих на зовнішній ефект [4, с. 106]. *Шкала психастенії* характеризується високою тривожністю, недовірливістю, нерішучістю, невпевненістю в собі, особливо в умовах динамічної обстановки, дефіциту часу та інформації; підвищеною ранимістю і відчуттям неповноцінності, нескінченним аналізом своїх дій, схильністю до сумнівів, заниженою самооцінкою і незадоволеністю собою; вимогливістю у виконанні формальностей, делікатністю і тактовністю, боязкістю, зниженою активністю; складністю в ухваленні рішень, уникненням відповідальних задач [4, с. 106]. *Шкала психопатії* за високих показників свідчить про підвищені збудливість, агресивність, невживчивість, експлозивність, упертість і наполегливість; схильність до бурхливих реакцій протесту і прямолінійної критики; низький рівень самоконтролю, владність, високе відчуття суперництва, прагнення будь-якою ціною відстояти, виправдати свої вчинки і переконання; непередбачуваність емоцій і вчинків [4, с. 106]. *Шкала параної* дає змогу визначити схильність до виникнення «видатних ідей» і боротьби за справедливість; глибоке теоретизування, прямолінійність у судженнях, гордовитість і самовпевненість; уміння залучити, організувати людей до реалізації своїх ідей; вузькість і однобічність інтересів, недовіру і підозрілість, завзятість у відстоюванні переконань, конфліктність у разі невизнання заслуг [4, с. 106]. *Шкала шизофренії* характеризує схильність до теоретичних конструкцій і несподіваних висновків, які часто не збігаються з висновками і думками оточуючих, оригінальність і споглядальність; емоційну холодність, поверхневе співпереживання, нерозуміння товаришів, безцеремонність і жорсткість або, навпаки, підвищену ранимість і чутливість; прагнення до занурення у власний світ, відчуженість,

замкнутість, безплідну мрійливість, наростаючі труднощі у спілкуванні [4, с. 106].

Зазначимо, що ізольованій інтерпретації може піддаватися тільки шкала НПН, решта шкал – єдине ціле, а не сукупність незалежних шкал. Підвищення за однією із шкал говорить про найбільшу наявність ознак цієї шкали в загальній характеристиці нервово-психічної нестійкості особистості [4, с. 107].

Особистісний опитувальник НПН-А (Нервово-психічна нестійкість – Акцентуація) ефективно використовується у психодіагностиці представників сил безпеки та оборони. Він допомагає оцінити рівень емоційної стійкості, виявити акцентуації характеру і визначити схильність до нервово-психічних нестійкостей особистості у ситуаціях високого навантаження. Ця інформація є надзвичайно важливою для запобігання можливим кризовим реакціям, неадекватній поведінці чи проблемам з дисципліною. Методика слугує корисним інструментом як для відбору кандидатів, так і для оцінки психічного стану вже працюючого особового складу.

Висновки. Психодіагностика в системі органів безпеки та оборони відіграє ключову роль у процесах професійного відбору, профілактичних заходах щодо психоемоційних розладів і забезпеченні належного функціонування особового складу. Використання надійних, валідних і стандартизованих методик дає змогу не лише об'єктивно оцінювати психологічний стан кандидатів або військовослужбовців, але й здійснювати прогнозування їхньої поведінки в умовах високого стресу, значної відповідальності та ризику. Методики, розглянуті у статті, демонструють високу ефективність завдяки охопленню широкого спектра когнітивних та особистісних характеристик. Їх застосування в комплексі дає змогу отримати всебічне уявлення про інтелектуальні здібності, рівень адаптивності, емоційну стійкість, індивідуальні особливості характеру та можливі психологічні ризики. Таким чином, системна і науково обґрунтована психодіагностика виступає важливою передумовою забезпечення ефективної діяльності сил безпеки та оборони в актуальних реаліях.

Список літератури:

1. Діагностика індивідуально-психологічних властивостей особистості: навчально-методичний посібник / А. Неурова, О. Капінус, Т. Грицевич. Львів: НАСВ, 2016. 181 с.

2. Загальне уявлення про надійність, валідність і стандартизацію психодіагностичних тестів. *StudFiles*. URL: https://studfile.net/preview/7231890/page:40 (дата звернення: 14.05.2025).

3. Кокун О., Мороз В., Лозінська Н., Пішко І. Збірник психодіагностичних методик для професійно-психологічного відбору кандидатів на військову службу за контрактом у Збройних Силах України: методичний посібник. Київ: Видавничий дім «Освіта України», ФОП Маслаков Руслан Олексійович, 2021. 74 с.

4. Кокун О., Пішко І., Лозінська Н., Павлік В. Оцінка соціально-психологічної придатності військовослужбовців сержантського та старшинського складу: методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2013. 113 с.

5. Про затвердження Інструкції з організації професійно-психологічного відбору у Збройних Силах України та Державній спеціальній службі транспорту: Наказ Міністерства оборони України від 12 вересня 2022 року № 272: станом на 11 квітня 2025 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1088-22#Text (дата звернення: 14.05.2025).

6. Психодіагностика – Психологічний центр «Я Є Help». *Психологічний центр «Я Є Help»*. URL: https://www.ya-e.com/services/psyhodiagnostyka (дата звернення: 14.05.2025).

7. Учасники проєктів Вікімедіа. Прогресивні матриці Равена – Вікіпедія. *Вікіпедія*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Прогресивні_матриці_Равена (дата звернення: 14.05.2025).

8. Koval I., Yaremko R., Hurtovenko N., Sirko R., Stelmakh O., Slobodianyk V., Kulyk Y., Hoian I. Juniors' extreme risky behavior in the context of the structure of self-efficacy in competitive activity. *Journal of Physical Education and Sport*. 2024. Vol. 24 (issue 10), Art 257. P. 1331–1341. DOI: 10.7752/jpes.2024.10257.

References:

1. Diahnostyka indyvidualno-psykholohichnykh vlastyvostei osobystosti [Diagnosis of individual psychological characteristics of a person]: navchalno-metodychnyi posibnyk / A. Neurova, O. Kapinus, T. Hrytsevych. Lviv: NASV, 2016. 181 s. [in Ukrainian].

2. Zahalne uiavlennia pro nadiinist, validnist i standartyzatsiiu psykhodiahnostychnykh testiv [General understanding of the reliability, validity and standardization of psychodiagnostic tests]. StudFiles. Retrieved from: https://studfile.net/preview/7231890/page:40 (data zvernennia: 14.05.2025) [in Ukrainian].

3. Kokun O., Moroz V., Lozinska N., Pishko I. (2021). Zbirnyk psykhodiahnostychnykh metodyk dlia profesiino-psykholohichnoho vidboru kandydativ na viiskovu sluzhbu za kontraktom u Zbroinykh Sylakh Ukrainy [Collection of psychodiagnostic methods for professional and psychological selection of candidates for military service under contract in the Armed Forces of Ukraine]: metod. posib. K.: Vydavnychyi dim "Osvita Ukrainy", FOP Maslakov Ruslan Oleksiiovych. 74 s. [in Ukrainian].

4. Kokun O., Pishko I., Lozinska N., Pavlik V. (2013). Otsinka sotsialnopsykholohichnoi prydatnosti viiskovosluzhbovtsiv serzhantskoho ta starshynskoho

skladu [Assessment of the socio-psychological suitability of sergeants and non-commissioned officers]: metodychnyi posibnyk. K.: NDTs HP ZSU. 113 s. [in Ukrainian].

5. Pro zatverdzhennia Instruktsii z orhanizatsii profesiino-psykholohichnoho vidboru u Zbroinykh Sylakh Ukrainy ta Derzhavnii spetsialnii sluzhbi transportu [On approval of the Instructions on the organization of professional and psychological selection in the Armed Forces of Ukraine and the State Special Transport Service]: Nakaz M-va oborony Ukrainy vid 12.09.2022 № 272: stanom na 11 kvit. 2025 r. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1088-22#Text (data zvernennia: 14.05.2025) [in Ukrainian].

6. Psykhodiahnostyka – Psykholohichnyi tsentr "Ya Ye Help" [Psychodiagnostics – Psychological Center "I Am Help"]. Psykholohichnyi tsentr "Ya Ye Help". Retrieved from: https://www.ya-e.com/services/psyhodiagnostyka (data zvernennia: 14.05.2025) [in Ukrainian].

7. Uchasnyky proektiv Vikimedia [Wikimedia project participant]. Prohresyvni matrytsi Ravena – Vikipediia. Vikipediia. Retrieved from: https://uk.wikipedia.org/wiki/Прогресивні_матриці_Равена (data zvernennia: 14.05.2025) [in Ukrainian].

8. Koval, I., Yaremko, R., Hurtovenko, N., Sirko, R., Stelmakh, O., Slobodianyk, V., Kulyk, Y., Hoian, I. (2024). Juniors' extreme risky behavior in the context of the structure of self-efficacy in competitive activity. *Journal of Physical Education and Sport*. Vol. 24 (issue 10), Art 257, pp. 1331–1341. DOI: 10.7752/jpes.2024.10257.

© Р. Я. Яремко, І. С. Коваль, А. Ю. Михайлецька, 2025

Оглядова стаття
Надійшла до редакції 21.03.2025
Прийнято до публікації 04.06.2025

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Аннєнкова Ірина Петрівна** – професор кафедри менеджменту охорони здоров'я Одеського національного медичного університету, доктор педагогічних наук, професор, м. Одеса, Україна
2. **Атрощенко Тетяна Олександрівна** – професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету, доктор педагогічних наук, професор, м. Мукачево, Україна
3. **Байдак Людмила Іванівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету, м. Суми, Україна
4. **Берестоk Ольга Володимирівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету, м. Суми, Україна
5. **Боднар Марія Богданівна** – проректор з навчально-педагогічної роботи Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, кандидат психологічних наук, доцент, м. Кременець, Україна
6. **Бойко Ганна Анатоліївна** – доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Національного університету харчових технологій, кандидат педагогічних наук, доцент, м. Київ, Україна
7. **Бондар Вікторія Григорівна** – старший викладач кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент, м. Черкаси, Україна
8. **Брославська Галина Михайлівна** – доцент кафедри математики та фізики Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, кандидат педагогічних наук, доцент, м. Харків, Україна
9. **Бужинська Світлана Миколаївна** – доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, кандидат психологічних наук, доцент, м. Харків, Україна
10. **Варіна Ганна Борисівна** – старший викладач кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна
11. **Вдович Світлана Михайлівна** – доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, м. Львів, Україна
12. **Вінтюк Юрій Володимирович** – доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, кандидат психологічних наук, доцент, м. Львів, Україна
13. **Власенко Руслана Петрівна** – доцент кафедри екології та географії Житомирського державного університету імені Івана Франка, кандидат біологічних наук, доцент, м. Житомир, Україна
14. **Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович** – доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, кандидат психологічних наук, доцент, м. Хмельницький, Україна
15. **Гамолін Павло Володимирович** – аспірант кафедри психології та педагогіки Вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля», м. Дніпро, Україна
16. **Гарлицька Тетяна Сергіївна** – доцент кафедри англійської мови з методикою викладання Криворізького державного педагогічного університету, кандидат філологічних наук, доцент, м. Кривий Ріг, Україна
17. **Горблянський Юрій Петрович** – доцент кафедри української літератури імені академіка Михайла Возняка Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат філологічних наук, м. Львів, Україна
18. **Долга Тетяна Олександрівна** – доцент кафедри психології і соціальної роботи Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, кандидат психологічних наук, доцент, м. Кременець, Україна
19. **Дружкова Ірина Сергіївна** – доцент кафедри менеджменту охорони здоров'я Одеського національного медичного університету, кандидат історичних наук, доцент, м. Одеса, Україна
20. **Дудаш Олена Сергіївна** – старший викладач кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету, доктор філософії, м. Мукачево, Україна

21. **Єрьоменко Ольга Анатоліївна** – доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, доктор педагогічних наук, доцент, м. Харків, Україна

22. **Заблоцький Андрій Русланович** – старший викладач кафедри психології і соціальної роботи Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, доктор філософії зі спеціальності 015 Професійна освіта, м. Кременець, Україна

23. **Зайцева Інна Олексіївна** – старший викладач кафедри іноземних мов та лінгводидактики Сумського державного університету, кандидат педагогічних наук, м. Суми, Україна

24. **Зданевич Лариса Володимирівна** – завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор, м. Хмельницький, Україна

25. **Зобенько Наталія Анатоліївна** – доцент кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент, м. Черкаси, Україна

26. **Іванова Вікторія Вікторівна** – в.о. завідувача кафедри дошкільної та спеціальної освіти Мукачівського державного університету, доктор педагогічних наук, професор, м. Мукачево, Україна

27. **Кайманова Яна Вікторівна** – старший викладач кафедри психології Північноукраїнського інституту імені Героїв Крут Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом»», м. Чернігів, Україна

28. **Клочкова Тетяна Іванівна** – доцент кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету, кандидат педагогічних наук, доцент, м. Суми, Україна

29. **Коваль Ігор Святославович** – заступник начальника факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, кандидат педагогічних наук, м. Львів, Україна

30. **Ковальова Ольга Вікторівна** – професор кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, доктор психологічних наук, професор, м. Мелітополь, Україна

31. **Крук Станіслав Леонідович** – доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, кандидат педагогічних наук, доцент, м. Львів, Україна

32. **Кульчицька Марина Орестівна** – доцент кафедри українознавства та міжкультурної комунікації Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, кандидат філологічних наук, доцент, м. Львів, Україна

33. **Литвин Андрій Федорович** – доцент кафедри теорії та методики професійної підготовки Університету Григорія Сковороди в Переяславі, кандидат педагогічних наук, доцент, м. Переяслав, Україна

34. **Лозинська Ольга Миколаївна** – викладач кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

35. **Мельник Юлія Сергіївна** – старший викладач кафедри психології і соціальної роботи Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, кандидат психологічних наук, м. Кременець, Україна

36. **Михайлецька Анастасія Юріївна** – здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня освіти факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

37. **Міхно Світлана Василівна** – старший викладач кафедри іноземних мов та лінгводидактики Сумського державного університету, кандидат педагогічних наук, м. Суми, Україна

38. **Моложон Каріна Олександрівна** – асистент кафедри ботаніки, екології та садово-паркового господарства Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, доктор філософії в галузі знань «Біологія», м. Мелітополь, Україна

39. **Новак Тетяна Віталіївна** – завідувач кафедри психології і соціальної роботи Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент, м. Кременець, Україна

40. **Окаєвич Анастасія Валеріївна** – доцент кафедри поведінкових наук та військового лідерства Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, доктор філософії з професійної освіти, м. Львів, Україна

41. **Оксютович Марина Олександрівна** – доцент кафедри психології та соціального забезпечення Державного університету «Житомирська Політехніка», кандидат філософських наук, м. Житомир, Україна

42. **Паладіна Анна Сергіївна** – здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету здоров'я, психології, фізичної культури та спорту Хмельницького національного університету, м. Хмельницький, Україна

43. **Плохута Тетяна Миколаївна** – старший викладач кафедри іноземних мов та лінгводидактики Сумського державного університету, кандидат педагогічних наук, м. Суми, Україна

44. **Подкоритова Лариса Олександрівна** – доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, кандидат психологічних наук, доцент, м. Хмельницький, Україна

45. **Порпуліт Олена Олександрівна** – доцент кафедри соціальної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, кандидат філологічних наук, доцент, м. Одеса, Україна

46. **Рудінська Олена Володимирівна** – завідувач кафедри менеджменту охорони здоров'я Одеського національного медичного університету, кандидат економічних наук, доцент, м. Одеса, Україна

47. **Рябоконь Надія Станіславівна** – старший викладач кафедри психології Північноукраїнського інституту імені Героїв Крут Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом»», м. Чернігів, Україна

48. **Сас Олена Олександрівна** – доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент, м. Хмельницький, Україна

49. **Соловей Юлія Олександрівна** – доцент кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор філософії зі спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки, доцент, м. Черкаси, Україна

50. **Тимош Юлія Володимирівна** – викладач кафедри психології і соціальної роботи Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, кандидат психологічних наук, м. Кременець, Україна

51. **Толмачова Ірина Миколаївна** – професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, кандидат педагогічних наук, доцент, м. Харків, Україна

52. **Харитонова Наталія Василівна** – старший викладач кафедри психології та соціального забезпечення Державного університету «Житомирська Політехніка», м. Житомир, Україна

53. **Циганок Ганна Миколаївна** – доцент кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету, кандидат філологічних наук, доцент, м. Суми, Україна

54. **Чайка Ростислав Михайлович** – доцент кафедри теоретичної та практичної психології Національного університету «Львівська Політехніка», доктор філософії зі спеціальності 053 – Психологія, м. Львів, Україна

55. **Черниш Оксана Андріївна** – директор Науково-дослідного інституту медичних технологій, ментального здоров'я та людського інтелекту Державного університету «Житомирська Політехніка», кандидат філологічних наук, доцент, м. Житомир, Україна

56. **Шленьова Марина Геннадіївна** – доцентка кафедри документознавства та української мови Національного аерокосмічного університету «Харківський авіаційний інститут», кандидатка філологічних наук, доцентка, м. Харків, Україна

57. **Яковлева Валентина Анатоліївна** – доцент кафедри екології та географії Житомирського державного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, м. Житомир, Україна

58. **Яремко Роман Ярославович** – доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, кандидат психологічних наук, доцент, м. Львів, Україна

59. **Ярощук Маріанна Володимирівна** – доцент кафедри психології і соціальної роботи Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, кандидат психологічних наук, доцент, м. Кременець, Україна